

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung in den Medien

BNE und Klimabildung strategisch umsetzen



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

Bildungsmanagement zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Weiterbildung

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

wbv.de/hochschule

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

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung in den Medien

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

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

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

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Bernd Käßplinger

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 Verfassenenden 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-friendly.de

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

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

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

2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

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

Bestellnummer: HBV2603
ISSN (Print): 0018-103 X
ISSN (Digital): 3052-1246
DOI: 10.3278/HBV2603W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter www.wbv.de/artikel/HBV2603W

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.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

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>Bernd Käßplinger</i>	
Editorial	5

Wissenschaft

<i>Anke Grotlüschen, Kim Laura Pedersen</i>	
Die Medienberichterstattung über PIAAC in neun Ländern	10

<i>Olaf Dörner</i>	
Inklusion in und durch Graphic Novels	21

<i>Lena Martin, Sophie Marie Strich, Tom Viktor Geserich, Aiga von Hippel</i>	
Erschließung von kommunalen Haushaltsplänen als empirische Forschungsobjekte in der Erwachsenenbildung	31

Praxis

<i>Ingrid Schöll</i>	
Mediale Wahrnehmung der Erwachsenenbildung im Umbruch	43

<i>Lars Gräßler, Aycha Riffi</i>	
Von TV zu KI – Das Grimme-Institut, die Medien- und (Erwachsenen-)Bildung ..	54

<i>Steffen Wachter</i>	
Das Funkkolleg – eine Erfolgsgeschichte (noch) ohne Happy End?	62

<i>Dirk Pohl</i>	
Als kleine VHS-Jolle im Meer der Informationsflut untergehen oder hart am Wind segeln – und dabei manchmal nass werden?	67

<i>John Evers</i>	
„Bildung für Alle“	73

<i>Jan-Martin Wiarda im Gespräch mit Bernd Käßplinger</i>	
Weiterbildungskurs statt Urlaub in Thailand	79

<i>Franziska Bellinger</i>	
Unlearning Anti-Feminism on TikTok	85

Service*Sebastian Lerch*

Tag der Erwachsenenbildung 2026 an der JGU Mainz setzt starke Impulse zum
Thema „Zeit für Erwachsenenbildung“ 92

Bernd Käßlinger

75-jähriges Jubiläum der Bildungszentren im ländlichen Raum (VBLR) 94

Pressestelle Moers

Bundeskongress der vhs in Moers: Viel Austausch, zahlreiche Workshops 96



Editorial

BERND KÄPPLINGER

Bei Erwachsenenbildung und Medien ist zumeist die Frage zentral, welche Medien in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden oder wie auch Erwachsenenbildung Medienbildung verfolgt (vgl. von Hippel 2009, S. 687–688), und somit stark eine medienpädagogische Thematik (vgl. Meister 2008). In diesem Themenheft der HBV wird es aber um etwas Anderes gehen: Inwiefern, wie und wo kommt Erwachsenenbildung in klassischen Medien (Zeitungen, Fernsehen, Radio) oder den verschiedenen Social Media vor? Dabei gibt es schon lange kritische Diskussionen, die oft auf Grenzen hinweisen, aber auch mehr Kooperation einfordern. Früher wurde das Fernsehen so diskutiert (vgl. Donnepp 1973), und heute gilt das teilweise für Social Media wie u. a. TikTok (Heilmann 2024). Geht man noch weiter zurück, wurde bereits in den 1920er-Jahren kontrovers diskutiert, ob es eine „Funkvolkshochschule“ (Weitsch 1929, Hartmann 1930) braucht bzw. wie sich Volkshochschule zum Rundfunk verhält. Seitdem könnte man einige weitere Beispiele nennen, wie Erwachsenenbildung in den Medien viele Formen und kontroverse Diskussionen bereithält.

Später hat sich nach 1945 auf Initiative der Volkshochschulbewegung – insbesondere des Volkshochschulleiters Bert Donnepp – das Grimme-Institut mit seinem berühmten Preis entwickelt, der aber teilweise heute in der breiten Öffentlichkeit wohl nicht immer sofort und prominent mit den Volkshochschulen verbunden wird. Durchaus erstaunlich ist auch, dass sich bei den verschiedenen Preiskategorien des Grimme-Preises keine Wettbewerbskategorie findet, in der eine Medienproduktion über Erwachsenenbildung selbst in gelungener Form unterhaltend oder informierend berichtet. In Österreich gibt es den Fernseh- und Radiopreis der Erwachsenenbildung, die einrichtungsübergreifend von der Konferenz der Erwachsenenbildung (KEBÖ) seit 57 bzw. 28 Jahren vergeben werden. Es bietet sich an, dass die Medien und die Erwachsenenbildung einen Austausch und Kooperationen suchen. Dies reicht von Kooperationen auf regionaler Ebene von Volkshochschulen mit der Regionalpresse bis zu vielfältigen Kontakten auf nationaler und auch internationaler Ebene. Eine Sternstunde dürfte dabei der Umstand gewesen sein, dass Theodor Adornos berühmter Text „Erziehung nach Auschwitz“ von 1966 zunächst „nur“ ein Radiovortrag war, aber trotzdem oder gerade deswegen vor der schriftlichen Veröffentlichung eine beachtliche Breitenwirkung erzeugte, obwohl Adorno den Radio- und Massenmedien früh offen, aber

eher analytisch kritisch gegenüberstand (vgl. Reichert 2010). Heute erzielen stundenlange Talk-Formate u. a. mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zum Beispiel bei dem von über 600.000 Menschen abonnierten YouTube-Kanal Jung&Naiv über 100.000 Aufrufe. Entgegen dem populären Vorurteil angeblich nur kurzer und kürzer werdenden Aufmerksamkeitsspannen erzielen lange Podcasts durchaus eine große Resonanz, und dies auch oder sogar vor allem bei jungen Menschen.

Kritische Analysen arbeiten zudem heraus, wie tendenziös und negativ das Bild vieler Medien ist, wenn sie über Erwachsenen- und Weiterbildung berichten (vgl. Nolda 1995, Käßpflinger 2024) und Fragen der Macht hier eine Rolle spielen (Nolda 2009). Einerseits ist es sicherlich berechtigt, auf etwaige oder tatsächliche Missstände in der Weiterbildung hinzuweisen, die es in jedem Gesellschafts- und Bildungsbereich auch gibt. Man sollte sich keinesfalls gegen Kritik immunisieren wollen. Andererseits kann man sich manchmal fragen, ob die Kritik nahezu ritualisiert ist, wenn gefühlt in jedem Sommerloch ein kritischer Bericht zum Beispiel gegen Coaching oder die Agentur für Arbeit und ihre Weiterbildungen erstellt wird. Medien suchten schon immer zu einem großen Teil die Schlagzeilen und den Skandal, aber in digitalen Zeiten, in denen jeder Text und jedes Video um Aufmerksamkeit kämpft, scheint die Negativität eher zu- als abgenommen zu haben.

Die Veränderungen in der Sicht auf Erwachsenenbildung und den Bildungsauftrag in der Medienlandschaft werden in medienkritischen Artikeln von freien Journalistinnen wie folgt beschrieben: „In den 60er-Jahren forderte Bert Donnep, der Erfinder des Grimme-Preises und Gründer des Grimme-Instituts, dass Fernsehen Volkshochschule im Bewegtbild sein soll, das war damals innovativ. Aber spätestens seit den 90er Jahren ist ‚Volkshochschule‘ in den Redaktionen von ARD und ZDF so ziemlich das schlimmste, was über einen Beitrag gesagt werden kann“ (Hupertz 2025). Allerdings darf über diese berechtigte oder vielleicht auch überspitzte Kritik nicht vergessen werden, dass es auch viele positive Medienberichte über Erwachsenenbildung gibt (vgl. Wiarda 2010) und generell Lebenslanges Lernen nahezu ritualisiert im Grundsatz positiv dargestellt wird. Außerdem verweist Wiarda in dem Heft auch auf andere Diskursstränge, in denen die Vermittlung von basalem Orientierungswissen weiterhin in den Medien auch als eine wichtige Aufgabe gesehen wird und Volkshochschule in der Medienlandschaft positiv belegt ist. Bildung ohne Dünkel und Menschen auch an aktuelle Themen erst einmal heranzuführen und nicht annehmen, dass alle alles schon wissen würden.

Vorrecherchen für dieses Themenheft haben ergeben, dass es vor einem solchen Hintergrund leider nicht viele wissenschaftliche Beschäftigungen mit Erwachsenenbildung in den Medien gibt bzw. es auch eine Reihe an Absagen bei der Heftplanung gab. Insofern will das Heft auch Impulse in Richtung Wissenschaft geben, sich mehr mit dieser gerade in der heutigen Welt wichtigen Thematik zu befassen und sich ggf. zu überlegen, wie man mit der eigenen Forschung über Erwachsenen- und Weiterbildung in den Medien präsenter sein könnte sowie was es dabei zu beachten gilt.

Das Heft eröffnen *Anke Grotlischen* und *Kim Laura Pedersen* von der Universität Hamburg mit einem Artikel zur Medienberichterstattung über PIAAC in neun Län-

dern. Hier ist quasi Hauptthema, ob und wie die Medien über Forschungsergebnisse zu Erwachsenenbildung und -lernen berichten. Teilthema ist dabei jedoch kurz auch, wie man als verantwortliche Wissenschaftlerin und verantwortlicher Wissenschaftler eine korrekte Medienberichterstattung anregen kann, da die PIAAC-Ergebnisse teilweise auch so (falsch) interpretiert werden, dass sie vor allem schulischen Handlungsbedarf in frühen Bildungsphasen aufzeigen würden.

In Deutschland wurden und werden Comics oder Mangas als Kunst und Bildungsmedium oft kritisch gesehen, während sie in Frankreich z. B. schon lange als „Neunte Kunst“ viel anerkannter sind. Als Graphic Novels sind sie aber mittlerweile sogar in den Literaturkatalogen unter anderem der Bildungszentralen für politische Bildung oft zu finden, und das ruhende Bild hat neben Videos weiterhin Bedeutung. *Olaf Dörner* von der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg thematisiert Graphic Novels und Erwachsenenbildung: Zur Paradoxie gesellschaftlicher Orientierungen am Beispiel von Inklusion zwischen Fortschritt und Regression. Er forscht schon lange zu Comics und bietet u. a. bild- und bildungswissenschaftliche Analyseansätze an.

Den Reigen an wissenschaftlichen Fachartikeln im engeren Sinne schließen *Lena Martin*, *Sophie Strich*, *Tom Geserich* und *Aiga von Hippel* von der Humboldt-Universität zu Berlin ab. Der Beitrag befasst sich mit der Erschließung von kommunalen Haushaltsplänen als empirische Forschungsobjekte in der Erwachsenenbildung. Es handelt sich also quasi um Medien, welche die Politik nutzt, um Förderungen für die Öffentlichkeit sichtbar zu machen. Diese Sichtbarkeit ist aber nicht leicht zugänglich, wenngleich es für Professionelle in der Erwachsenenbildung durchaus eine wichtige Kompetenz sein kann bzw. sein muss, solche Haushaltspläne zu lesen und vielleicht auch über Lobbyarbeit positiv zu beeinflussen im Sinne der Erwachsenenbildung und der lernenden Erwachsenen.

Ingrid Schöll eröffnet dann als ehemalige Volkshochschulleiterin den Praxisteil mit der medialen Wahrnehmung der Erwachsenenbildung im Umbruch, nachlassender Wahrnehmung in den Printmedien und offenen Suchbewegungen in den sozialen Medien. Hier zeigt sich aber, dass die Zuordnung als alleinige Praktikerin hier besonders diskutabel ist, da sie promovierte Erwachsenenbildnerin ist und mehrere Studiengänge erfolgreich absolviert hat sowie eine langjährige, bekannte Autorin von Fachbüchern und -artikeln ist. Das zeigt sich auch an ihrem Artikel, der viele Fakten versammelt und sie mit reflektierten Erfahrungen und Einschätzungen zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft besonders der Volkshochschulen anreichert. Wer Impulse für weitere Forschung sucht, erhält hier ein reichhaltiges Bündel an Anregungen.

Das Grimme-Institut in Marl zeugt von einer dekadenslangen Zusammenarbeit von Institut, Medien und Volkshochschulen. Dank der ideellen wie materiellen Förderung u. a. durch den Deutschen Volkshochschulverband oder auch die Mitarbeit von vielen Volkshochschulbeschäftigten in den Auswahljürs besteht hier ein Erfolgsmodell, das vielleicht noch breiter bekannt gemacht werden könnte. Der Volkshochschuldirektor und „Gründungsvater“ Bert Donnepp würde sich sehr wahrscheinlich freuen, wie *Lars Gräßer* und *Aycha Riffi* vom Grimme-Institut sich mit „Von TV zu KI – das

Grimme-Institut, die Medien- und (Erwachsenen-)Bildung“ befassen. Donnepp suchte, die Mauern zwischen Erwachsenenbildung und Fernsehen einzureißen, und nun geht es um ähnliche Mauern zwischen Social Media und Erwachsenenbildung.

Steffen Wachter vom Hessischen Volkshochschulverband befasst sich mit dem ehemaligen Erfolgsmodell: „Das Funkkolleg – Eine Erfolgsgeschichte (noch) ohne Happy End“. Hier bestand auch ein erfolgreiches Modell mit großer quantitativer und qualitativer Resonanz über Dekaden hinweg. Leider ist hier aber ein Faden abgerissen, wenngleich die Idee in Zeiten von sehr populären Podcasts eigentlich kaum etwas an Relevanz verloren haben dürfte. Vielleicht wird hier bald eine Praxis des öffentlich-rechtlichen Rundfunks in neuem Gewand wiederbelebt, oder Youtuber werden darauf aufmerksam? Manche Praktiken muss man immer wieder neu erfinden.

Dirk Pohl, Leiter der Volkshochschule Buxtehude im hohen Norden, hat es mit lustigen und provokanten Kursbewerbungen bis in die überregionale Presse geschafft. Insofern kann man neugierig sein, was er in „Als kleine VHS-Jolle im Meer der Informationsflut untergehen oder hart am Wind segeln – und dabei manchmal nass werden?“ so schreibt. Viele kleinere Volkshochschulen dürften vor ähnlichen Herausforderungen stehen, und sein Artikel kann Mut machen, wie man sich diesen Herausforderungen erfolgreich stellen kann, wobei es sehr sympathisch und professionell ist, dass er keine reine, unrealistische Erfolgsgeschichte schreibt.

John Evers ist Direktor des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, und er diskutiert die Frage, warum sein Verband eine TV-Produktion beim ORF zur Geschichte der Österreichischen Volkshochschulen mit verschiedenen Akteuren zusammen auf den Weg brachte. Entstanden ist ein ästhetisch und inhaltlich sehr gelungener Film, der im Fernsehen ausgestrahlt und über Youtube verfügbar ist, in die Geschichte der Volkshochschulen schaut und dabei auch nicht die Untiefen ihrer Entwicklung und Identitätsentwicklung ausspart.

Mediale Diskurse können auch mal provokant sein und Aufreger generieren. Wer sich in die Öffentlichkeit wagt, muss auch mit Gegenwind rechnen, was nicht Hate Speech meint. Aber auch provokante Diskussionen und Thesen sollten wir uns durchaus erlauben und uns wechselseitig zumuten. Ob das Thema Weiterbildungskurs statt Urlaub in Thailand das Potenzial hat, muss sich zeigen. In einem Interviewformat haben *Bernd Käßlinger* und *Jan-Martin Wiarda* als freier Journalist über Veränderungen im Journalismus und Emotionalisierungen in den Medien diskutiert.

Last but not least: Eigentlich wollten wir auch mindestens einen Beitrag zur Rolle von Social Media haben und dazu, wie auch dort Erwachsenenbildungsräume erschlossen werden können, sodass dort nicht nur Erwachsenenlernen in Form von Indoktrination oder Fake News stattfindet (vgl. Heilmann 2024). *Franziska Bellingner* steuert hier eine Vorstellung eines laufenden Forschungsprojekts zu Unlearning Anti-Feminism on TikTok. Hier kann man sehr gespannt sein, wenn diese Forschung mit Anwendungsorientierung abgeschlossen ist.

Wir wünschen als Redaktion allen Lesenden viel Anregung beim Lesen. Sicherlich gibt es die eine oder andere thematische Leerstelle im Themenheft. Umso mehr würden wir uns freuen, wenn sowohl in der Forschung als auch in der Praxis sowie in

der Theorie-Praxis-Zusammenarbeit das Thema Erwachsenenbildung in den Medien noch mehr aufgegriffen und angegangen würde. Insbesondere, aber nicht nur, der Beitrag von Ingrid Sch  ll bietet hier viele Impulse, die eigentlich danach schreien, aufgegriffen und bearbeitet zu werden.

Literatur

- Donnepp, B. (1973). *Der Adolf-Grimme-Preis. Möglichkeiten und Grenzen einer Kooperation von Erwachsenenbildung und Fernsehen*. Westermann.
- Hartmann, H. (1930). Funkvolkshochschule? *Freie Volksbildung – Zeitschrift für die gesamte Erwachsenenbildung*, (5) 1, S. 33–36.
- Heilmann, L. (2024). Politisches Lernen auf TikTok – Aushandlung von Diversität in digitalen Räumen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74 (2), S. 43–54.
- von Hippel, A. (2009). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 687–706. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91834-1_42.
- Hupertz, H. (2025).   berpr  sente Pr  senter – Kulturfernsehen bei ARD und ZDF. *Evangelischer Pressedienst (epd)* vom 27. März 2025. <https://www.turi2.de/community/epd-medien/ueberpraesente-presenter-kulturfernsehen-bei-ard-und-zdf/>.
- Käpplinger, B. (2024). „Provinzdeppen“ per „Coaching-Wahn“ aus dem „Weiterbildungsdschungel“ führen: Erwachsenen-/Weiterbildung in den Medien. *Forum für Erwachsenenbildung* (57) 4, S. 19–23.
- Meister, D. M. (2008). Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In U. Sander; F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_77.
- Nolda, S. (1995). Volkshochschule als Metapher. *Hessische Blätter für Volksbildung* (43) 2, S. 107–111.
- Nolda, S. (2009). Eine Frage der Macht. Populäre Medien und Erwachsenenbildung. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf>.
- Reichert, K. (2010). Adorno und das Radio. *Sinn und Form* (4), S. 454–465.
- Weitsch, E. (1929). Funkvolkshochschule? *Freie Volksbildung – Zeitschrift für die gesamte Erwachsenenbildung* (4) 5, S. 380–381.
- Wiarda, J.-M. (2010). Wissen sammeln um die Ecke. *Die ZEIT* vom 25.10.2010. <https://www.zeit.de/2010/48/C-Volkshochschule-Erwachsenenbildung>.

Autor

Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Lehrstuhl für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen



Die Medienberichterstattung über PIAAC in neun Ländern

Erwachsenenbildung ist im Diskurs nur selten repräsentiert

ANKE GROTLÜSCHEN, KIM LAURA PEDERSEN

Zusammenfassung

Die Veröffentlichung der PIAAC-Ergebnisse löste 2024 eine Welle an Medienberichten aus. Der Diskurs hätte die Erwachsenenbildung ähnlich thematisieren können wie die Schulbildung seit den PISA-Studien. Die PIAAC-Diskurse hatten bisher leider geringe politische Auswirkungen. Stellenweise wurden damit sogar Schulreformen legitimiert. Dieser Artikel untersucht deshalb, welche Problemstellungen die aktuellen Diskurse in neun Ländern hervorbringen. Die jeweils problematisierten Themen weichen zwar voneinander ab, doch es gibt zwei Gemeinsamkeiten: Gering literalisierte Erwachsene werden als Problem dargestellt und Erwachsenenbildung bleibt unerwähnt. Regierungen erkennen Probleme oft nicht an, während nichtstaatliche Institutionen für mehr Erwachsenenbildung eintreten.

Stichwörter: Literalität; PIAAC; MEDIAAC; Kompetenzen; Erwachsenenbildung

Abstract

The release of the PIAAC results in 2024 sparked a wave of media reports. The discourse could have brought adult education into focus in a similar way to how school education has been addressed since the PISA studies. Unfortunately, the PIAAC discourses have had little political impact so far. In some cases, they were even used to justify school reforms. This article therefore examines which problem areas are emerging in current discourses across nine countries. While the specific issues vary, there are two commonalities: adults with low literacy skills are portrayed as a problem, and adult education remains unmentioned. Governments often fail to recognize the problems, while non-governmental institutions advocate for more adult education.

Keywords: Literacy; PIAAC; MEDIAAC; Competencies; Adult Education

1 Einleitung: Die Medienberichterstattung zur Veröffentlichung des zweiten PIAAC-Zyklus

Das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) untersucht Grundkompetenzen Erwachsener und ist eine der umfassendsten Studien der Erwachsenenbildung. Man kann mit gutem Grund erwarten, dass daraus Empfehlungen entstehen, die durch die Bildungspolitik aufgegriffen werden (St. Clair 2016). Deshalb analysiert dieser Artikel den zugehörigen öffentlichen Diskurs¹. Auf Grundlage des poststrukturalistischen „What’s the Problem Represented to be“ (WPR)-Ansatzes von Bacchi (2012) werden die medialen Problemrepräsentationen nach der Veröffentlichung von PIAAC 2023 in Chile, England, Deutschland, Irland, Israel, Kanada, Portugal, der Schweiz und den USA untersucht. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet: Was wird in den betrachteten Ländern jeweils als Problem dargestellt? Diese Frage wird durch zwei Teilfragen konkretisiert:

1. Wie unterscheiden sich die Länder in ihrer Problemdarstellung nach der Veröffentlichung von PIAAC?
2. Wie gehen Regierungen nach der Veröffentlichung von PIAAC mit Problemen um?

Der Beitrag beginnt mit einer theoretischen Verortung, gefolgt von einem Literaturüberblick.

2 Theoretischer Rahmen: poststrukturalistische Analyse

Die Grundlage für die Analyse bildet der WPR-Ansatz von Bacchi (2012, S. 21) als Instrument, um politische Diskurse kritisch zu hinterfragen. Von formulierten Lösungsmöglichkeiten könne, so Bacchi, auf die Problemvorstellungen geschlossen werden (ebd.). Ausgehend davon nehmen die Autorinnen an, dass Diskurse von Akteur:innen beeinflusst werden und außerdem ihre eigene Dynamik entwickeln. In Anlehnung an Cort und Larson (2015) verbindet dieser Artikel daher Diskurstheorie mit einem Verständnis von handelnden Subjekten mit Interessen. Dadurch, dass einflussreiche Akteur:innen öffentlich auf PIAAC-Ergebnisse reagieren, bringt der Diskurs bestimmte Themen hervor, während andere unterrepräsentiert bleiben (Bacchi 2012).

1 Wir danken der Claussen-Simon-Stiftung für die partielle Förderung der Analysephase.

3 Befunde zur PIAAC-Medienberichterstattung des ersten Zyklus

Nach dem ersten PIAAC-Zyklus 2012–2018 entstanden erste Wirkungsanalysen (St. Clair 2016) und auch Diskursanalysen. Hamilton zeigte gemeinsam mit Forschenden aus den beteiligten Ländern, dass die Country Notes der OECD nationale Diskurse beeinflussen (Hamilton 2018). Milana et al. (2023, S. 200) analysierten Zeitungsartikel zur PIAAC-Berichterstattung in Dänemark, Italien und dem Vereinigten Königreich und fanden neben länderspezifischen Kontexten zugleich Gemeinsamkeiten, etwa einen Schwerpunkt auf „business and competitiveness perspectives, as well as on a need for reforms to primary and secondary education“ (ebd., S. 201). Ebenfalls mit dem WPR-Ansatz, mit geringerem Fokus auf Medienberichterstattung, analysierten Calderón, Guadalupe und Thériault (2024, S. 66) den Diskurs in Chile und Peru: Sie zeigen eine geringe Wertschätzung und unzureichende Finanzierung von Jugend- und Erwachsenenbildung; die Teilnahme an PIAAC folge meist nicht bildungsbezogenen Motiven und habe kaum Auswirkungen auf Erwachsenenbildung. Cort und Larson (2015) konzentrierten sich auf Dänemark; mit dem WPR-Ansatz identifizierten sie Problemstellungen und Strategien der beteiligten Akteur:innen: Erwachsenenbildung wird nicht auf die politische Agenda gesetzt, stattdessen soll PIAAC Grundschulreformpläne legitimieren.

Diese Studien zeigen, dass PIAAC kaum für Erwachsenenbildung wirksam wird. Daran schließt die vorliegende Analyse in neun Ländern an.

4 Methodologie: Länderauswahl, Datenerhebung und Analyse

Die Datenbasis umfasst die Medienberichterstattung in neun Ländern im Anschluss an die Veröffentlichung des zweiten PIAAC-Zyklus am 10. Dezember 2024. Die Länderauswahl ist durch Kooperationen der Autorinnen mit Forschenden in diesen Ländern begründet.

Diese Studie versteht unter *Medienberichterstattung* u. a. OECD Country Notes, wissenschaftliche Pressemitteilungen, Mitteilungen der Ministerien sowie Beiträge in sozialen Medien und Massenmedien. Der Fokus liegt auf 117 Textbeiträgen, Formate wie Radio oder Podcasts wurden nicht berücksichtigt. Die Dokumente sind durch Länderkürzel, Medienkategorie und Dokumentnummer (z. B. CA-MM1) belegt. Die Kategorien umfassen Massenmedien (MM), soziale Medien (SM), Politik/Wissenschaft (PW) und Pressemitteilungen (PM). Mehrfachverweise werden in Ziffern angegeben, z. B. (18 Einträge/in sieben Dokumenten/aus drei Medienkategorien). Der Korpus wurde gemeinsam mit Masterstudierenden erstellt und diskutiert. Sowohl der Korpus als auch die Befunde wurden durch Forschende der jeweiligen Länder validiert.

Ähnlich wie die bisherigen Studien nutzt auch diese Analyse Bacchis Fragensystematik. Allerdings wird nicht von *politischen Lösungen* auf die darin *repräsentierten Probleme* geschlossen, weil der Korpus aus Medienberichten direkt benannte Problemfelder enthält. Die Analyse konzentriert sich auf die folgenden zwei von sechs WPR-Fragen zur kritischen Prüfung:

1. „What’s the ‚problem‘ (...) represented to be in a specific policy or policy proposal?“
2. „What is left unproblematic in this problem representation? Where are the silences? (...)“ (Bacchi 2012, S. 21).

Die Daten wurden in MAXQDA nach Ländern und Art der Kategorie sortiert. Dargestellte Probleme wurden manuell und länderspezifisch entlang von Bacchis Frage 1 kodiert. Für die Frage 4 wurde analysiert, was nicht thematisiert wurde. Dem folgte eine Überprüfung und selektive Kodierung entlang der dominanten *Problemrepräsentationen der Länder*. Für eine *länderübergreifende Analyse* wurde der Datenkorpus nach Typen der Probleme geordnet. Für die *Analyse der Regierungspositionen* wurde der Korpus mit einem Fokus auf Regierungsmitteilungen und offizielle Positionierungen sortiert.

5 Befunde – niedrige Kompetenzen als das dargestellte Problem

Im weiteren Verlauf folgen zunächst die länderspezifischen Problemdarstellungen und dann die Reaktionen der Regierungen. Die Darstellungen folgen in jedem Land der Häufigkeit und Deutlichkeit der Problematisierungen. Die Hierarchie der jeweils dominanten Themen im Diskurs ist verschieden – in manchen Ländern steht Schule an erster Stelle, in anderen wird die Rankingposition oder werden die Bundesländer (Provinces) vorrangig diskutiert. Geringe Literalität wird in allen Ländern prominent diskutiert, aber nicht immer an allererster Stelle.

5.1 Chile – Niedrige grundlegende Kompetenzen im einzigen lateinamerikanischen Land in PIAAC 2023

Schulabschlüsse gelten als zentrales Problem (18/7/3), dies zeigt sich in Massenmedien (CL-MM3; CL-MM4), sozialen Medien (CL-SM3) und Pressemitteilungen des Bildungsministeriums (CL-PW2). Höhere Schulbildung wird implizit mit besseren Lesekompetenzen verbunden. Mehrere Beiträge (7/5/3) problematisieren niedrige und leicht sinkende Lesekompetenzen. Die Regierung verweist darauf, dass der durchschnittliche Kompetenzrückgang im OECD-Mittel größer sei als in Chile (CL-PW1) und hebt Verbesserungen in der alltagsmathematischen Kompetenz hervor: Der Anteil der Personen auf Stufe 1 und darunter sank von 62 auf 58 Prozent (OECD Country Note). Zeitungen wie *El Mercurio* und *La Tribuna* betonen dennoch die enttäuschenden Kompetenzstufen (CL-MM1; CL-MM2). Sowohl das Ministerium als auch Massen- und soziale Medien diskutieren Chile als einziges lateinamerikanisches Land im zweiten Zyklus und problematisieren PIAAC, da Vergleiche mit wohlhabenderen OECD-Län-

dern als unfair gelten und regionale Vergleichsmöglichkeiten fehlen. Erwachsenen- und Weiterbildung wurde weitgehend nicht erwähnt, doch *Ex Ante* veröffentlichte eine Karikatur einer Abendschule der Arbeiterbewegung aus den Jahrzehnten der latein-amerikanischen Alphabetisierungsbewegungen mit dem Kommentar „Chile déjà vu“.

5.2 England – Überqualifikation und Effekte der Live-Veröffentlichung in London

Die international live gestreamte PIAAC-Pressekonferenz in London führte zu intensiver medialer Berichterstattung. Massenmedien zitieren Schleichers Plädoyer für berufliche Bildungswege und non-formales Lernen als Alternativen zum akademischen Weg und heben sein Argument hervor, dass wirtschaftliche Produktivität von Kompetenzen abhängt (zehn Einträge). *The Independent*, *The Mirror* und *Financial Times* betonten die hohe Quote als „overqualified“ eingestufte(r) Erwachsener (37 Prozent gegenüber 23 Prozent im OECD-Durchschnitt). *Skills mismatch* wurden in anderen Ländern im Gegensatz zu England (20/9/3) kaum aufgegriffen. Regionale Unterschiede, die in anderen Ländern noch nicht veröffentlicht waren, bilden hier die zweitgrößte Kategorie. Der Anteil gering qualifizierter Erwachsener ist, so *The Standard*, „still stubbornly high“, bei etwa 20 Prozent (Lese- und/oder alltagsmathematische Kompetenz) und ist seit 2012 stabil. Englands früh veröffentlichte Ergebnisse zu sozio-emotionalen Kompetenzen und Literalitätspraktiken lösten keine sichtbare Reaktion in Massen- oder sozialen Medien aus.

5.3 Deutschland – Sozialer Status und wachsende Spreizung

Deutschland hielt parallel zum OECD-Livestream eine Pressekonferenz mit der nationalen Projektleitung Rammstedt ab; diese wurde in Massenmedien anschließend oft interviewt. Gemeinsam mit Schleicher prägte sie den öffentlichen Diskurs und stellte den sozioökonomischen Status als zentrale Ursache niedriger Lesekompetenz heraus (27/18/3). Ein weiteres dargestelltes Problem ist, dass Deutschland das größte Kompetenzgefälle zwischen Erwachsenen mit niedriger und hoher elterlicher Bildung aufweist und dass sich diese Unterschiede deutlich vergrößern. Schule und frühkindliche Bildung werden eingehend diskutiert, insbesondere von der neu gewählten Bundesregierung. Erwachsenen- und Weiterbildung werden vereinzelt erwähnt, z. B. von einem Arbeitgeberverband (DE-MM18). Der Anstieg des Anteils der Personen auf Lesekompetenzstufe 1 und darunter (von 18 auf 20 Prozent) ist statistisch nicht signifikant und wurde kaum thematisiert, obwohl mehrere Beiträge auf den Anteil Erwachsener mit geringen Grundkompetenzen verwiesen. Die Projektleiterin hob zudem den Anstieg des Anteils von Personen *unterhalb* Stufe 1 von 3 Prozent auf 7 Prozent hervor und forderte in der institutseigenen Pressemitteilung eine bessere sprachliche Förderung (DE-PW2). Die gezielte Pressekommunikation verhinderte, dass in der Zeit des Bundestagswahlkampfes in Deutschland Zuwanderung als zentrales Problem gerahmt wurde. Stattdessen wurde der öffentliche Fokus auf die wachsenden Unterschiede in Einkommen und Kompetenzen gelenkt.

5.4 Irland – Gestiegen, aber stabil; Rolle von Smartphones

Der Anteil gering literalisierter Erwachsener liegt 2023 bei 21 Prozent (2012: 18 Prozent). Die OECD kommuniziert dies im Länderbericht als *stabil*. Im öffentlichen Diskurs dominiert jedoch die Darstellung der *National Adult Literacy Agency (NALA)*, deren Mitteilung zufolge der Anteil gering literalisierter Erwachsener *gestiegen* sei (z. B. IE-MM1). Dabei ist das dargestellte Problem die Auswirkung auf den Alltag (12/5/3), insbesondere hinsichtlich alltäglicher Texte (IE-MM3). Diese konkrete Problematisierung ist nur in Irland zu finden. Schleichers Beiträge aus dem Livestream werden zitiert: Er Sorge sich, so die *Irish Times*, dass Menschen mit geringen Lesekompetenzen zu „naive consumers of prefabricated content“ würden (IE-MM1). Das hier dargestellte Problem ist digitale Des- und Fehlinformation im Kontext künstlicher Intelligenz (KI) und bei der Nutzung von Smartphones (IE-MM1). Die *Irish Times* folgt Schleichers Argumentation: Die Nutzung sozialer Medien erhöhe die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen bevorzugt Inhalte lesen, die ihre Sichtweisen bestätigen, statt sich mit unterschiedlichen Perspektiven auseinanderzusetzen. Obwohl *NALA* in sozialen Medien und klassischen Medien stark präsent ist, wird Erwachsenen- und Weiterbildung kaum erwähnt, weder als Problem (z. B. chronische Unterfinanzierung) noch als Lösungsmöglichkeit.

5.5 Israel – Arabische Bevölkerung und ultra-orthodoxe Männer abgehängt

Das *Central Bureau of Statistics* und die *Bank of Israel* veröffentlichten die Daten ohne große Beteiligung des Bildungsministeriums. Stellungnahmen der Regierung waren nicht auffindbar. Geringe Kompetenzen werden als Problem für die Hightech- und KI-Entwicklung dargestellt (IL-PM1; IL-MM1). In nahezu allen Beiträgen wird jedoch der starke Lesekompetenzrückgang in der arabischen Bevölkerung als das zentrale Problem dargestellt (-26 Punkte auf der Skala von 0 bis 500). Dies wird als Hauptursache für den deutlichen Kompetenzrückgang dargestellt (19/7/3; IL-PM1; IL-MM1). Der Anteil gering literalisierter Erwachsener in Israel ist zudem von 28 Prozent (2014) auf 36 Prozent (2023) angestiegen. Kulminiert werden die geringen Lesekompetenzen der ultra-orthodoxen Bevölkerung, insbesondere der Männer, problematisiert. Schulen und Hochschulen erhalten eine zentrale Rolle im Diskurs (15/6/3). Nach *Ha'aretz* bleibt die Lücke zu den OECD-Durchschnittswerten trotz vieler israelischer Hochschulabsolvent:innen bestehen (IL-MM1). Der *Calcalist* verweist darauf, dass einige akademische Abschlüsse in Israel mit einem geringen Kompetenzwert einhergehen (IL-MM3). Lediglich eine Mitteilung betont, dass der Kompetenzverlust älterer Erwachsener Investitionen in lebenslanges Lernen erfordere (IL-PM1).

5.6 Kanada – Diskurs auf Ebene der Provinzen, sofern überhaupt vorhanden

Kanada ist das einzige Land, das Daten auf der Ebene der Provinzen erfasst (St. Clair 2016). Politische Wirkungen wurden dennoch zumindest nach dem ersten Zyklus kaum erreicht (ebd.). Die PIAAC-Diskussion des zweiten Zyklus hat sich in Kanada nunmehr weitgehend auf die Ebene der Provinzen verlagert. Der von *Statistics Canada* herausgegebene, sehr kurze Bericht weist auf deutliche Unterschiede zwischen den

Provinzen hin; die Zeitung *Le Devoir* greift dies auf. Laut offizieller Pressemitteilung schneidet Kanada insgesamt gut ab, Massenmedien betonen jedoch, dass die Weiterbildungspolitik verbessert werden müsse (CA-MM1). Ein Bluesky-Beitrag (CA-SM5) verlinkt auf einen Blogpost, der die Vernachlässigung der Grundkompetenzen kritisiert und den weitgehend ungenutzten PIAAC-Datensatz bemängelt. Ein weiteres dargestelltes Problem betrifft Zuwanderung. Neu zugewanderte Personen schneiden schlechter ab als länger im Land lebende Vergleichsgruppen. In Kanadas offizieller Präsentation und einem anderen Artikel (CA-MM2) wird die Kategorie der „established immigrants“ genutzt. Damit sind Personen gemeint, die seit zehn oder mehr Jahren im Land leben. Diese Kategorie existiert in den Diskursen der anderen Länder nicht.

5.7 Portugal – Niedrig im Ländervergleich, aber nicht im innerstaatlichen Trend

Die Veröffentlichung in Portugal fand unter Beteiligung der Bildungs- und Arbeitsminister:innen sowie der nationalen Projektverantwortlichen und der OECD-Managerin statt. Problematisiert wird die Position als zweitletztes Land im Ranking, niedriger als Spanien und Italien und lediglich besser als Chile (12/4 MM, SM). Geringe Lese- und alltagsmathematische Kompetenzen werden thematisiert: 40 bis 42 Prozent der erwachsenen Bevölkerung erreichen die niedrigsten Kompetenzstufen (7/5/3). Der Diskurs in den sozialen Medien zeigt Enttäuschung gegenüber der Regierung; dies basiert jedoch nur auf vier Beiträgen (PT-SM 1–6). Portugal nahm erstmals an PIAAC teil und hatte daher keine Möglichkeit, seine Leistungen über die Zeit zu vergleichen. Andere Trenddaten, wie die PISA-Erfolgsgeschichte bis 2018, deuten auf eine deutliche Verbesserung der Lesekompetenzen hin. Wie in Israel und England werden tertiäre Abschlüsse als nicht mit den tatsächlichen Kompetenzen korrespondierend diskutiert (OECD Country Note). Erwachsenenbildung wird hingegen erneut nicht thematisiert.

5.8 Schweiz – Kürzungen oder keine Kürzungen in der Grundbildung Erwachsener

Die Schweiz beteiligte sich nicht an PIAAC-Zyklus 1, aber an den Vorgängerstudien: an der *Adult Literacy and Lifeskills Survey* (ALL) (2005) sowie an der *International Adult Literacy Survey* (IALS) (1990er-Jahre). In ALL waren die Anteile Erwachsener auf Stufe 1 oder darunter mit 14 bis 16 Prozent (Schweizer Bundesamt für Statistik, 2005) etwas geringer als heute; aktuell gelten rund 22 Prozent als gering literalisiert. Die Studien sind nicht formal verknüpft, doch ein erheblicher Teil der Testaufgaben stimmt überein. Dies könnte auf einen Anstieg geringer Lesekompetenzen hinweisen. Die Regionen und Sprachgebiete unterscheiden sich laut Berichterstattung kaum (CH-PW1). Als Problem dargestellt wird vor allem das Schulsystem: Personen ohne obligatorische Abschlüsse schneiden häufiger niedrig ab (14/5/2). *Economie Suisse* schlussfolgert: „Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Schulen frühzeitig das nötige Rüstzeug vermitteln müssen, um solide Grundkompetenzen für den späteren Erfolg sicherzustellen.“ (CH-MM3). Intensiv erörtert werden Kürzungsankündigungen im Bereich der Grund-

bildung Erwachsener (CH-PW1; CH-SM1). Mehrere nichtstaatliche Organisationen kommentieren die Veröffentlichung auf LinkedIn mit Forderungen nach angemessener Finanzierung, während das Ministerium eine gezielte Mittelverteilung ankündigt. Sprache wird häufiger thematisiert als Zuwanderung, da Personen mit einer der Testsprachen als Erstsprache besser abschneiden, doch beide Aspekte hängen eng zusammen (CH-MM2). Insgesamt werden Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen ausgiebig diskutiert, wobei drohende finanzielle Kürzungen ein Kernthema sind.

5.9 USA – Vielleicht die letzte Bildungsstudie für eine lange Zeit

Auf die Wahlen in den USA im November 2024 folgten die PIAAC-Veröffentlichung im Dezember und die Amtseinführung der neuen Regierung im Januar 2025. Niedrige und sinkende Kompetenzen werden als zentrales Problem dargestellt (16/8/3): Der Anteil der Erwachsenen auf Lesekompetenzstufe 1 und darunter stieg von 19 Prozent (2012) auf 28 Prozent, und die USA sanken im Ranking von Platz 16 auf 28. Wachsende Ungleichheit und eine zunehmende Spreizung der Kompetenzen werden als Ursachen für geringe Kompetenzen diskutiert (9/5 MM, OECD Country Note). Das *Wall Street Journal* stellt fest: „The least educated workers are falling behind on basic skills“ (US-MM3). Der übrige Diskurs variiert: *Education Week* interviewte die Statistikerin Peggy Carr, die bestehende Unterschiede im Hinblick auf „race“ und Herkunft (*born in country*) thematisiert und „Diversität“ als einen von mehreren Gründen für geringe Leistungen identifiziert (US-MM1). Das *Center for Health Journalism* kritisiert, dass englischsprachige Lesekompetenz als universell verstanden wird. Drei Bluesky-Einträge verweisen auf die Präsidentschaftswahlen und die Gefahr, Desinformation nicht zu erkennen. Geringe Lesekompetenzen werden als Grund für die Wahl einer rechtspopulistischen Regierung dargestellt (US-SM5): „People keep trying to figure out why Trump has so many followers. This helps explain it“ (US-SM1). Diese Problematisierung geringer Lesekompetenzen im Zusammenhang mit der Wahl einer rechtspopulistischen Regierung ist im internationalen Vergleich einzigartig.

5.10 Reaktionen der Regierungen auf Probleme

Im Anschluss an die länderspezifischen Befunde werden nun die Reaktionen der Regierungen ausgewertet. Manche Regierungen äußerten sich wenig zu PIAAC, jedoch waren die meisten bei der Veröffentlichung präsent und an den offiziellen Mitteilungen beteiligt. Die Stellungnahmen zeigen, dass Regierungen dazu neigen, Verbesserungen hervorzuheben (Chile) und diese als eigene Leistungen darzustellen. Gut abschneidende Länder wie Kanada und die Schweiz vermelden PIAAC-Ergebnisse als gute Nachricht, auch wenn nichtstaatliche Organisationen auf hohe Anteile gering qualifizierter Erwachsener hinweisen. Regierungen schlecht abschneidender Länder neigen dazu, negative Befunde nicht als Problem zu akzeptieren und stattdessen z. B. auf eine zurückbleibende Teilgruppe zu verweisen (Israel). Wenige Monate nach der Veröffentlichung in den USA entließ die Trump-Regierung die Bildungsstatistikerin Peggy Carr und kann sich fortan der Problematik geringer Literalität entziehen.

Die Nichtanerkennung geringer Kompetenzen Erwachsener und der Erwachsenenbildung als Problem folgt einer politischen Logik: Ohne Problem besteht kein Förderbedarf.

5.11 Diskussion, Limitationen und Implikationen

Die große Zahl der einbezogenen Länder bedeutet, dass nicht alle Aspekte des länder-spezifischen Diskurses abgedeckt werden können. Die Länderauswahl folgt keiner theoriegestützten Begründung aus der Literalitätsforschung (z. B. unterschiedliche Literalitätspolitiken in post-sowjetischen und westlichen Ländern, Vélis 1990). Weitere Länderanalysen scheinen deshalb sinnvoll.

Formale Erwachsenenbildung (z. B. nachholende Schulabschlüsse oder Aufstiegsfortbildungen) oder non-formale Erwachsenenbildung (z. B. Kurse, Lehrgänge und Seminare) wurde länderübergreifend in den Massenmedien kaum berücksichtigt; dies bestätigt die frühere Forschung (z. B. Cort & Larson 2015). Ein möglicher Grund könnte sein, dass die Daten zur Erwachsenenbildung erst im Juli 2025 veröffentlicht wurden (OECD 2025). Die medial dargestellten Probleme folgen den Pressemitteilungen der Ministerien und Projektleitungen. Das spiegelt die Reihenfolge wider, in der statistische Daten in der Erstkommunikation präsentiert werden. Diese Reihenfolge orientiert sich an der PIAAC-Variablenliste, in der formale Schulbildung vorn steht. Da Variablen zur Erwachsenenbildung² im Dezember 2024 noch gar nicht publiziert wurden, fehlen sie im Diskurs. Wir halten es für notwendig, die Variablen der Erwachsenenbildung in künftigen PIAAC-Veröffentlichungen deutlich prominenter zu platzieren, z. B. direkt nach formaler Schulbildung.

Es ist daher sinnvoll, vonseiten der Erwachsenenbildung die Kooperation mit OECD und nationalen Projektmanagements zu stärken. Dadurch kann man die Verantwortlichen darauf hinweisen, dass die Fachgesellschaft der Erwachsenenbildung erwartet, dass die Berichtslegung geändert wird. Weiter kann man fordern, dass die Ministerien gefragt werden, welche Antworten sie mit Blick auf die Erwachsenenbildung in die Pressemitteilung setzen möchten. Die Verantwortlichen im deutschen Referat für Allgemeine Bildung im Bildungsministerium haben sich stark dafür eingesetzt, die Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung in der deutschen Pressemitteilung wenigstens zu nennen. Das ist anerkennenswert und muss ausgebaut werden.

Die verantwortliche Kommunikation von Bildungsstatistiken ist u. E. eine wichtige Aufgabe der Wissenschaft. Wenn ein aufgeheizter Wahlkampf das Thema Zuwanderung hochspielt, ist umsichtige und differenzierte Kommunikation hochrelevant. Mit PIAAC ist es gelungen, rechtzeitig mit differenzierten Analysen zu klären, dass soziale Herkunft der zentrale Prädiktor für (geringe) Literalität ist und nicht die Zuwanderung. Es kommt dann darauf an, solche Befunde auch gegen die journalistische Frage nach der Rolle von Migration aktiv durchzusetzen.

Dasselbe gilt für die journalistische Standardfrage, was die Schule falsch gemacht habe, wenn es so viel geringe Literalität im Erwachsenenalter gibt. Hier kommt es da-

2 Erfragt wurde z. B., ob man in den letzten zwölf Monaten an Erwachsenenbildung teilgenommen hat, wie lange diese gedauert hat, wer sie angeboten und finanziert hat, um welche Themen es ging und ob sie als nützlich eingestuft wurde.

rauf an, die Qualität der PIAAC-Studie für die Gegenwart hervorzuheben – sie ist keine Ursachenstudie, und man kann aus PIAAC keine Ableitungen über die frühere oder gegenwärtige Schule vornehmen. Vielmehr verweist sie auf aktuelle Bedarfe an Erwachsenenbildung. Das lässt sich auch proaktiv artikulieren.

Nicht zuletzt können und sollten Verbände der Erwachsenenbildung schnell und abgestimmt auf PIAAC-Veröffentlichungen reagieren; das erhöht die Chance, den Diskurs zu dominieren. Im Sommer 2026 wird die PIAAC-Sonderanalyse „Living with low literacy and numeracy“ durch die OECD veröffentlicht. Es ist sinnvoll, dass die Verbände der Erwachsenenbildung und auch die Fachgesellschaft zum Weltalphabetisierungstag am 8. September 2026 dazu Stellung nehmen. Die dargestellten Probleme unterscheiden sich zwischen den Ländern. Die Spannweite reicht von regionalen Unterschieden (Kanada) über Überqualifikation (England) bis hin zu drohenden Mittelkürzungen (Schweiz) oder niedrigem sozioökonomischem Status (Deutschland).

Zugleich werden geringe Lesekompetenzen *überall* als Problem betrachtet, insbesondere in Kombination mit niedrigen Rangpositionen und negativen Trends. Erwachsenenbildung wird weder als Problem dargestellt, z. B. wegen geringer Teilnahmequoten, noch als Lösung erwähnt, z. B. zur Verbesserung der Kompetenzen, Steigerung von Produktivität oder sozialem Vertrauen. Letztlich tendieren Regierungen dazu, Forschungsergebnisse nicht als Probleme zu behandeln. Sie vermeiden es, Probleme zu benennen, verweisen auf Erfolge und umgehen dadurch politische Maßnahmen.

Literatur

- Bacchi, C. (2012). Introducing the ‘What’s the problem represented to be’ approach. In A. Bletsas & C. Beasley (Hrsg.), *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges* (S. 21–24). The University of Adelaide Press.
- Calderón, M.; Guadalupe, C. & Thériault, V. (2024). Taking stock of youth and adult educational policies in Chile and Peru in a changing landscape. *Studies in the Education of Adults*, 56 (1), 66–83. <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2257707>.
- Cort, P. & Larson, A. (2015). The non-shock of PIAAC – Tracing the discursive effects of PIAAC in Denmark. *European Educational Research Journal*, 14 (6), 531–548. <https://doi.org/10.1177/1474904115611677>.
- Hamilton, M. (2018). Contributing to the common good? Media coverage of the international largescale assessment of adult skills (PIAAC) in four national contexts. *Studies in the Education of Adults*, 50 (2), 167–184. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523101>
- Milana, M.; Vatrella, S.; Klatt, G.; Rasmussen, P. & Larson, A. (2023). Governing adult learning through influencing public debate: How the media use PIAAC data in Denmark, Italy and the United Kingdom. In J. Holford, P. Boyadjieva, S. Clancy, G. Hefler & I. Studená (Hrsg.), *Lifelong learning, young adults and the challenges of disadvantage in Europe* (S. 193–215). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_8.

- OECD (2025). *Trends in adult learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ec0624a6-en>.
- Schweizer Bundesamt für Statistik (2005). *Grundkompetenzen von Erwachsenen: Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills)*.
- St. Clair, R. (2016). Plus ça change: The failure of PIAAC to drive evidence-based policy in Canada. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39 (2), 225–239. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0070-0>.
- Vélis, J.-P. (1990). *Through a glass, darkly: Functional illiteracy in industrialized countries*. UNESCO.

Autorinnen

Anke Grotlüschen, Prof. Dr., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg

Kim Laura Pedersen, B. A., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 9. April 2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a peer review and the editorial meeting on the 9th of April 2026.



Inklusion in und durch Graphic Novels

Möglichkeiten für Erwachsenenbildung

OLAF DÖRNER

Zusammenfassung

Thematisiert werden Graphic Novels aus praxeologisch-rekonstruktiver Perspektive. Am Beispiel von *Der Unfall* wird bildanalytisch aufgezeigt, wie Inklusion als soziale Praxis zwischen Fortschritt und Regression konstituiert ist. Graphic Novels werden dabei nicht als illustrative Medien, sondern als Praxisformen verstanden, in denen sich gesellschaftliche Orientierungen und Ambivalenzen dokumentieren. Für Erwachsenenbildung ergibt sich daraus die Möglichkeit, solche medial dokumentierten und vermittelten Orientierungen zum Gegenstand reflexiver Lernprozesse zu machen.

Stichwörter: Erwachsenenbildung; Inklusion; Graphic Novels

Abstract

The paper examines graphic novels from a praxeological-reconstructive perspective. Using the example of *Der Unfall*, an image-based analysis demonstrates how inclusion is constituted as a social practice oscillating between progress and regression. Within this framework, graphic novels are not understood as illustrative media, but as forms of practice that document societal orientations and ambivalences. For adult education, this offers the opportunity to turn these medially documented and mediated orientations into the subject of reflexive learning processes.

Keywords: Adult Education; Inclusion; Graphic Novels

1 Einleitung: Graphic Novels als mediales Phänomen in der Erwachsenenbildung?

Mit Blick auf das Thema „Erwachsenenbildung in den Medien – Erwachsenenbildung durch Medien“ tritt ein Paradox zutage: Während visuelle Medien wie Video, Film und digitale Formate als dominante Medien der Gegenwart gelten, wurden Comics im

deutschsprachigen Raum lange als randständige oder primär jugendkulturelle Ausdrucksform thematisiert (Knigge 2016, S. 14 f.). Mit Aufkommen der Graphic Novel seit Ende der 1970er-Jahre hat sich ihre Sichtbarkeit und Rezeption jedoch deutlich erhöht (ebd., S. 29 ff.). Im Unterschied zu Comics gelten sie vornehmlich als an Erwachsene adressierte „grafische Romane“. In der Literatur werden Graphic Novels als längere, in sich geschlossene und ästhetisch ambitionierte Schrift-Bild-Erzählungen sowie als multimodale¹ narrative Medien bestimmt, in denen komplexe soziale, historische und biografische Zusammenhänge in der sequenziellen Verschränkung visueller und sprachlicher Elemente literarisch ausgearbeitet werden (Eder 2016; Packard et al. 2019). Platthaus (2025) zufolge sind sie vornehmlich Ergebnis einer verlegerischen Aufwertungs- und Vertriebsstrategie, die einen bewusst offenen Begriff etabliert, „unter dem dann eben alles subsumiert werden konnte, was Anspruch auf Anspruch erhob“ (Platthaus 2025, S. 28), ohne eine trennscharfe Gattungsdifferenz zu markieren. Diese literarische und ästhetische Profilierung ist mit einer verstärkten Aufmerksamkeit nicht nur im Feuilleton, sondern auch im Bildungsbereich verbunden (etwa Möbius & Freikuhlmann 2025).

Die thematische Ausrichtung vieler Graphic Novels auf historische, politische, wissenschaftliche, ökologische oder andere gesellschaftliche Gegenstände verweist auf ihre Einbindung in gesellschaftliche und bildungspolitische Auseinandersetzungen. Thematisiert werden etwa Holocaust (Platthaus 1998), Entwicklungspolitik (Grammes 2026), Wissenschaft (Metag et al. 2024), Migration sowie Fragen von Geschlecht und Queerness (Eder 2016). Auch im Bildungsbereich finden sich entsprechende Angebote, wie etwa die der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit², in denen Graphic Novels als Medien politischer und historischer Bildung geführt werden. Graphic Novels werden dabei nicht als bloße Illustration, sondern als eigenständige Zugänge zur Erschließung gesellschaftlicher Zusammenhänge genutzt. Diese Praxis steht in Zusammenhang mit der spezifischen Struktur des Mediums. Gerade seine semiotisch-multimodale Verfasstheit ermöglicht Formen eigenständiger Deutungen und Sinnbildungen (Packard et al. 2019, S. 50 f., S. 69).

Im Anschluss an ein andragogisches³ Verständnis von Bildung als Prozess von Vermittlung und Aneignung (Kade 1997) sowie als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (Marotzki 1999) lassen sich Graphic Novels als visuelle Medien fassen, in denen sich Orientierungen narrativ-ästhetisch dokumentieren (Bohnsack 2009). Bedeutung wird dabei nicht additiv vermittelt, sondern prozesshaft hervorgebracht (Packard et al. 2019, S. 70). Graphic Novels kommen damit als epistemische Medien in Betracht, deren Analyse Zugänge zu sozialer Praxis, Orientierungen und biografischen Erfahrungen eröffnet. Im Sinne einer ikonischen Wendung (Böhm 1994) lassen sie sich als visuelle Formen verstehen, in denen sich Denk- und Erfahrungsbilder von Bildungswelten dokumentieren (Dörner 2009, 2011). Während frühere erzie-

1 Multimodale Struktur: Zusammenspiel von semiotischen Elementen (Bild, Text, Bewegungslinien, Farben, Rahmen, Schrifttypen, Interpunktion u. Ä.) als Sinn- und Bedeutungskonstruktion (Packard et al. 2019, S. 49).

2 <https://www.blz.bayern.de/graphic-novels.html>.

3 „Andragogisch“ bezeichnet hier das Erwachsenensein als spezifische Erfahrungs- und Lebensform, nicht primär institutionelle Erwachsenenbildung (Reischmann 1996, S. 19–20).

hungswissenschaftliche Arbeiten vor allem schulische Unterrichtskontexte fokussierten, werden Comics und Graphic Novels inzwischen in unterschiedlichen schulischen und außerschulischen pädagogischen Kontexten thematisiert (Matthes & Mehwald 2026). Studien zeigen etwa im Hochschulkontext, dass sie Lernprozesse über bildgestütztes Denken, affektive Beteiligung und heterogene Wissensbezüge strukturieren (Rogas & Ott 2022). Auch in der Wissenschaftskommunikation werden sie genutzt, um ein breiteres Publikum anzusprechen (Metag et al., 2024). Darüber hinaus werden sie auch jenseits explizit didaktischer Settings als Medien informeller Lernprozesse und biografischer Irritationen thematisiert (Grotlüschen 2010).

Insgesamt sind Graphic Novels in der Erwachsenenbildung bislang wenig systematisch erforscht, aber in unterschiedlichen Praxisfeldern präsent. An diese Überlegungen knüpft der folgende Beitrag an. Im Zentrum steht die Analyse der Graphic Novel *Der Umfall*. Sie wird nicht als didaktisches Lehrmaterial verstanden, sondern als Medium, in dem das gesellschaftliche Thema Inklusion⁴ behandelt sowie Teilhabe und institutionelle Arrangements in alltäglichen Situationen dargestellt werden. Anhand der rekonstruierten Ergebnisse lässt sich veranschaulichen, in welcher Weise sich in der grafisch erzählten Praxis ein Paradox von Fortschritt und Regression entfaltet und welche Einsichten sich daraus für ein andragogisches Verständnis von Bildung in und durch Medien gewinnen lassen.

2 Methodologisch-methodische Vorbemerkungen

Die Analyse der Graphic Novel *Der Umfall* erfolgt im Rahmen der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2009) sowie unter Rückgriff auf die dokumentarische Comic- und Bildinterpretation (Dörner 2009, 2012). Ausgangspunkt ist ein wissenssoziologisches Verständnis sozialer Praxis (Bohnsack 2009, S. 15 f.), das zwischen kommunikativ verfügbarem Wissen und implizitem, konjunktiv geteiltem Orientierungswissen unterscheidet. Graphic Novels werden dabei nicht als Illustrationen sozialer Wirklichkeit verstanden, sondern als visuelle Formen, in denen sich handlungsleitende Orientierungen dokumentieren. Die Analyse erfolgt entlang ikonografischer, ikonotopischer, ikonischer und ikonologischer Dimensionen. Mit ihnen werden das Dargestellte (Ikonografie), seine formal-kompositorische Gestaltung (Ikonik), die Verortung der Graphic Novel (Ikonomie) einschließlich ihrer paratextuellen Rahmung (z. B. Verlag) sowie die übergreifenden Sinn- und Orientierungsstrukturen (Ikonologie) unterschieden. Diese Unterscheidung knüpft an kunstwissenschaftliche Bildinterpretationen (Panofsky, Imdahl) an und wird auch in der dokumentarischen Methode genutzt (Bohnsack 2009, Dörner 2013). Auf dieser Grundlage werden im Folgenden ausgewählte Sequenzen aus *Der Umfall* interpretiert.

4 Im politisch-normativen Sinne bezeichnet Inklusion den Anspruch auf gleichberechtigte Einbeziehung und Zugehörigkeit aller Menschen zu gesellschaftlichen Institutionen, unabhängig von individuellen Merkmalen oder zugeschriebenen Differenzen. Gemeint sind insbesondere gleichberechtigter Zugang und Teilhabe am Bildungssystem, am ersten Arbeitsmarkt sowie an öffentlichen Einrichtungen (Kulke, 2023).

3 Inklusion in einer Graphic Novel: Der Unfall von Mikael Ross

Die Sequenzen sind in einen gemeinsamen ikonotopischen Zusammenhang eingebettet. *Der Unfall* (Ross 2018) entstand in enger Zusammenarbeit mit einer Einrichtung der Behindertenhilfe und basiert auf Recherche vor Ort. Als großformatiges Hardcover in einem literarisch profilierten Verlag positioniert, ist die Graphic Novel als literarisch-künstlerisches Buchobjekt positioniert. Die fiktionale Erzählung ist mit dokumentarischen Elementen und realen institutionellen Bezügen verschränkt. Im Zentrum steht Noel, der nach dem Schlaganfall seiner Mutter in eine betreute Wohneinrichtung zieht. Der Übergang in die Einrichtung bildet den narrativen Bezugspunkt; episodisch werden Situationen seines Alltags sichtbar, die zwischen institutioneller Rahmung, neuen sozialen Beziehungen, Konflikten und Orientierungsanforderungen angesiedelt sind. Rückblicke auf die Beziehung zur Mutter strukturieren die Erzählung, ohne sie zu schließen oder aufzulösen. Formal prägen eine klare Bildsprache, der Wechsel von Dialog, Monolog und wortlosen Sequenzen sowie die Nähe zur Wahrnehmung des Protagonisten die Erzählung. Auf diese Weise wird Inklusion nicht als programmatischer Anspruch thematisiert, sondern als soziale Praxis, in der Zugehörigkeit, Ausschluss, Unterstützung und Selbstbehauptung situativ zur Disposition stehen.



Abbildung 1: Bushaltestelle I (Ross 2018, S. 53)

Ikontopisch betrachtet tragen Covergestaltung, Paratexte und der Hinweis auf eine öffentliche Auszeichnung zur kulturellen Legitimation des Werks bei. Abschließende Informationen zur kooperierenden Einrichtung, Fotografien und ein institutionelles Grußwort verweisen die fiktionale Handlung auf reale Kontexte. Die Panels erscheinen damit nicht isoliert, sondern als Elemente eines ikonotopischen Gesamtortes, der ihre Wahrnehmung (vor-)strukturiert sowie Fiktion und institutionelle Realität aufeinander bezieht.

Vor diesem Hintergrund werden nun die Ergebnisse der Interpretation zweier Sequenzen vorgestellt. Beide thematisieren das Sich-Bewegen im öffentlichen Raum unter Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs und lassen sich daher in Bezug auf gesellschaftliche Orientierungen vergleichend zueinander ins Verhältnis setzen.



Abbildung 2: Bushaltestelle II (Ross 2018, S. 109)

3.1 Zentrale Ergebnisse der Sequenzen Bushaltestelle I und Bushaltestelle II

Auf vor- und ikonografischer Ebene zeigen beide Sequenzen vergleichbare Motive öffentlicher Mobilität: Bus, Haltestelle bzw. Bahnhofsvorplatz, Einstieg in ein Verkehrsmittel. In *Bushaltestelle I* wird die Ankunft eines Busses, eine Auseinandersetzung zwischen Noel und dem Fahrer sowie eine Zuspitzung im Bereich der Bustür dargestellt. Die Situation entspricht zunächst einer alltäglichen Szene im öffentlichen Nahverkehr, verschiebt sich jedoch rasch von der Frage nach dem Fahrziel zu einer

Auseinandersetzung um Berechtigung. Der Einstieg wird nicht selbstverständlich vollzogen, vielmehr erschwert; Mobilität gerät ins Stocken und in eine Verhandlungssituation. In *Bushaltestelle II* hingegen beginnt die Sequenz mit einem weit ausgreifenden Panel des Berliner Ostbahnhofs. Noel orientiert sich in der Menschenmenge, erkennt den Bus, steigt ein und fährt ab. Hier wird Mobilität realisiert, und der Einstieg vollzieht sich ohne sichtbare Hürde. Bereits auf dieser Ebene dokumentieren die Sequenzen unterschiedliche Formen des Sich-Bewegens im öffentlichen Raum. In der ersten Szene wird Mobilität unterbrochen und an Legitimation gebunden, in der zweiten als selbstverständliche Teilnahme am Verkehrsfluss inszeniert. Unterbrechung und Verhandlung stehen Kontinuität und Vollzug gegenüber.

Auf *ikonischer Ebene* verdichtet sich diese Differenz räumlich und kompositorisch. In *Bushaltestelle I* dominiert der Bus planimetrisch das Bildfeld, und seine horizontale Masse strukturiert den Raum. Die Bustür markiert eine visuelle und soziale Schwelle zwischen Außen- und Innenraum. Die Perspektive ist eng geführt, und die Figuren sind im Türbereich gruppiert. Der Raum wirkt konzentriert und beengt. Die szenische Choreografie steigert sich dialogisch zur Eskalation, während lautmalerische Elemente („Rrrrrr“) zusätzlichen Zeitdruck erzeugen. Bewegung wird nicht vollzogen, sondern angehalten, und der Einstieg bleibt blockiert. Räumliche Verdichtung korrespondiert hier mit sozialer Verdichtung, insofern Teilhabe auf einen Prüfpunkt konzentriert ist, an dem Berechtigung eingefordert, kontrolliert und entschieden wird. Demgegenüber ist *Bushaltestelle II* durch einen weiten, dynamischen Raum gekennzeichnet. Das einleitende Großpanel erzeugt räumliche Offenheit und situative Vielgerichtetheit. Figuren bewegen sich in unterschiedliche Richtungen, und Ko-Präsenz erscheint als Normalzustand lebendiger Öffentlichkeit. Der Bus ist in diese Bewegungsstruktur eingebunden und markiert einen Zielpunkt innerhalb des Verkehrsflusses, nicht eine Grenze. Die Interaktion ist unterstützend und orientierend angelegt. Sie stabilisiert Bewegung, ohne sie zu kontrollieren. Der Schwellenraum verliert seinen konfliktiven Charakter und erscheint als selbstverständlicher Einstieg bzw. Übergang. *Ikonisch* stehen sich damit zwei unterschiedliche Raumordnungen gegenüber: ein verdichteter Schwellenraum, in dem Bewegung unterbrochen und legitimationspflichtig wird, und eine unproblematische Weite, in der fließende Bewegung routinierte Praxis sozialer Teilhabe dokumentiert.

Auf *ikonologischer Ebene* lassen sich diese Differenzen als zwei Modi öffentlicher Ordnung rekonstruieren. *Bushaltestelle I* dokumentiert eine Erfahrungsstruktur regulierter und legitimationsabhängiger Teilhabe. Öffentlichkeit zeigt sich als institutionell strukturierter Ordnungsraum, in dem Mobilität zwar grundsätzlich eröffnet, jedoch an formale Bedingungen gebunden ist. Der Schwellenraum wird zur Prüfzone, in der Zugehörigkeit nicht vorausgesetzt, sondern überprüft wird. Inklusion zeigt sich hier als regulative Öffnung, die Teilhabeoptionen erweitert, jedoch an Kontroll- und Legitimationsmechanismen gekoppelt bleibt. Öffnung vollzieht sich innerhalb bestehender Regelstrukturen und reproduziert diese zugleich. *Bushaltestelle II* dokumentiert demgegenüber eine Erfahrungsstruktur gelingender Teilhabe. Öffentlichkeit zeigt sich als Raum, der über praktische Routiniertheit und Fähigkeit erschlossen wird. Mobilität ist

hier nicht Gegenstand einer Berechtigungsprüfung, sondern Ausdruck praktischer Vertrautheit. Die Aussage „Bin doch daheim hier“ markiert eine Form kompetenter Aneignung öffentlichen Raums. Inklusion dokumentiert sich hier nicht primär als formal gewährter Zugang, sondern als performativ vollzogene Praktik.

In der kontrastiven Zusammenschau werden somit zwei Strukturformen öffentlicher Teilhabe sichtbar: eine regulativ verdichtete Schwellenordnung und eine durchlässige Bewegungsordnung. Beide Szenen zeigen Öffnung, jedoch in unterschiedlicher Form, einmal als formal kontrollierte Gleichbehandlung, einmal als routinierte (und kompetente) Zugehörigkeit. Inklusion erweist sich damit nicht als stabiler Zustand, sondern als relationale Struktur zwischen Regelbindung und Selbstverständlichkeit. Gerade die Gegenüberstellung im selben narrativen Zusammenhang macht diese Spannung sichtbar und verweist darauf, dass gesellschaftliche Öffnung stets im Kontext bestehender Ordnungen realisiert wird. Wir haben es mit einer Konstellation zu tun, in der Fortschritt und Regression (Jaeggi 2025) strukturell ineinandergreifen und die im nächsten und abschließenden Schritt als paradoxe regulative Öffnung theoretisch gefasst wird.

4 Fortschritt und Regression: Inklusion als paradoxe regulative Öffnung

Die kontrastiv rekonstruierten Strukturformen öffentlicher Teilhabe lassen sich im Anschluss an Rahel Jaeggi (2025) als Spannung zwischen Fortschritt und Regression präzisieren. Fortschritt bezeichnet keine lineare Verbesserung oder moralische Höherentwicklung. Gemeint ist vielmehr eine Veränderung sozialer Praxis, in der sich im Zuge sich anreichernder Lern- und Erfahrungsprozesse die Spielräume des Handelns qualitativ erweitern (Jaeggi 2025, S. 171 ff.). Regression meint entsprechend nicht die schlichte Rückkehr zu überholten Ordnungen, sondern eine misslingende Problembearbeitung und damit verbunden das Fortwirken struktureller Beschränkungen innerhalb bereits veränderter Verhältnisse (ebd., S. 241 ff.). Sie kann somit gerade im Kontext von Veränderungsprozessen auftreten, indem neue Arrangements entstehen, ohne dass zugrunde liegende Spannungen überwunden werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich die in *Bushaltestelle I* rekonstruierte Schwellenordnung als ambivalente Fortschrittsfigur (ebd., S. 200) bestimmen. Die institutionelle Öffnung öffentlicher Mobilität ist vollzogen und Teilhabe formal ermöglicht. Zugleich bleibt sie an Legitimations- und Prüfstrukturen gebunden. Öffentlichkeit wird als regulierter Ordnungsraum sichtbar, in dem Zugehörigkeit nicht selbstverständlich vorausgesetzt, sondern situativ suspendiert, kontrolliert und entschieden wird. Die Praxis reagiert damit auf Exklusionsprobleme, reproduziert jedoch in der Form ihrer Bearbeitung neue Schwellen. Fortschritt realisiert sich hier als regulative Öffnung und bleibt an jene Mechanismen gekoppelt, die seine eigene Norm unterlaufen. Demgegenüber dokumentiert *Bushaltestelle II* eine veränderte Problemlage. Öffentlichkeit erweist sich nicht als Prüfzone, sondern als aneignungsfähiger Bewegungsraum. Mobilität wird nicht ver-

handelt, sondern vollzogen und Zugehörigkeit nicht kontrolliert, sondern praktisch vorausgesetzt. Die Äußerung „Bin doch daheim hier“ markiert ein verändertes Verhältnis von Subjekt und öffentlicher Ordnung. Inklusion dokumentiert sich hier nicht als formale Gewährung, sondern als praktisch vollzogene Zugehörigkeit.

Die Pointe liegt jedoch nicht in einer normativen Hierarchisierung beider Szenen, sondern in ihrer narrativen Gleichzeitigkeit. Die Graphic Novel entfaltet keine lineare Entwicklung von Regression zu Fortschritt, sondern dokumentiert die Gleichzeitigkeit heterogener Ordnungsformen. Regulativ verdichtete Schwellenräume und durchlässige Bewegungsräume stehen nebeneinander. Inklusion erweist sich damit als relationale Struktur, in der Öffnung und Kontrolle strukturell ineinandergreifen. Im Sinne einer immanenten Kritik wird sichtbar, dass gesellschaftliche Transformation nicht in der Aufhebung von Widersprüchen besteht, sondern in deren veränderter Organisation. Mit Fortschritt entstehen neue Problemkonstellationen, mit Öffnung neue Formen der Bewährung. Die rekonstruierten Szenen lassen sich daher als Ausdruck einer paradoxen regulativen Öffnung lesen: Inklusion erweitert Teilhabeoptionen und stabilisiert zugleich jene Ordnungen, innerhalb derer sich Teilhabe bewähren muss.

Für ein andragogisches Verständnis von Bildung in und durch Medien ergibt sich daraus, dass Graphic Novels nicht lediglich Themen illustrieren, sondern Orientierungswissen über Ambivalenzen gesellschaftlicher Entwicklung dokumentieren. In der rekonstruktiven Analyse werden jene Spannungen sichtbar, in denen Fortschritt und Regression nicht als Gegensätze, sondern als strukturell verschränkte Momente sozialer Praxis erscheinen. Zugleich verweist die Entstehungskonstellation von Der Umfall im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen Einrichtung der Behindertenhilfe und künstlerischer Produktion auf die Verschränkung unterschiedlicher sozialer Felder, in denen solche Orientierungen hervorgebracht und medial artikuliert werden. Für die Erwachsenenbildung wird damit nicht primär ein didaktisches Instrument adressiert, sondern ein Zugang zu empirisch rekonstruierbaren Orientierungen eröffnet, die in Bildungsprozessen relevant werden können. Formate der Erwachsenenbildung, etwa in der wissenschaftlichen Weiterbildung oder in Einrichtungen wie Volkshochschulen, können daran anschließen, indem sie solche medial vermittelten Erfahrungs- und Deutungsangebote zum Gegenstand gemeinsamer Auseinandersetzung machen. Damit können Lerngelegenheiten entstehen, in denen unterschiedliche Perspektiven auf gesellschaftliche Teilhabe, Differenz und Zugehörigkeit sichtbar und bearbeitbar werden.

Literatur

- Al-Taie, Y., & Schwertfeger, S. (2026). Multimediales Erzählen in einer Welt der Krisen: Comics in der antisemitismus- und rassismuskritischen sowie diversitätssensiblen Hochschullehre. In S. Kesper-Biermann & A. Strunk (Hrsg.), *Comics in Bildungskontexten: Entwicklungen, Diskurse, Praxis* (S. 111–131). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6208-07>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Barbara Budrich.
- Böhm, G. (1994). Die Wiederkehr der Bilder. In G. Böhm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (S. 11–38). Wilhelm Fink.
- Dörner, O. (2009). Bildungswelten im Comic: Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 6. <https://doi.org/10.25656/01:7633>.
- Dörner, O. (2013). Orte des Bildes. Überlegungen zur Topologie und Ikonotopie dokumentarischer Bildinterpretation. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 213–223). Barbara Budrich.
- Eder, B. (2016). Graphic Novels. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.), *Comics und Graphic Novels* (S. 156–168). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05443-2_8
- Grammes, T. (2026). Marion unterwegs: Ein entwicklungspolitischer Lehrcomic im Gesellschaftslehreunterricht (1979) zwischen direktem Ansatz und Reflexion visueller Kommunikation. In S. Kesper-Biermann & A. Strunk (Hrsg.), *Comics in Bildungskontexten: Entwicklungen, Diskurse, Praxis* (S. 61–79). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6208>.
- Grotlüschen, A. (2010). Kulturelle Erwachsenenbildung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. <https://doi.org/10.3262/EE016100121>
- Kade, J. (1997). Vermitteln und Aneignen: Überlegungen zu einer Theorie pädagogischer Kommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (6), S. 853–868.
- Knigge, A. C. (2016). Geschichte und kulturspezifische Entwicklung des Comics. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.), *Comics und Graphic Novels* (S. 3–37). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05443-2_1
- Kulke, D. (2023). *Teilhabe und Inklusion*. bpb.de. <https://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/521497/teilhabe-und-inklusion>.
- Marotzki, W. (1999). *Bildung als Transformationsprozess*. Leske + Budrich.
- Matthes, E. & Mehwald, A.-K. (2026). Comics in didaktischen Kontexten – notwendige Unterscheidungen. In S. Kesper-Biermann & A. Strunk (Hrsg.), *Comics in Bildungskontexten: Entwicklungen, Diskurse, Praxis* (S. 97–110). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6208-06>
- Metag, J., Nölleke-Przybylski, P. & Klinger, K. (2024). Wissenschaftscomics für die Erwachsenenbildung: Das Projekt „Frag Sophie!“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 52, S. 99–110.
- Möbius, S. & Frei-Kuhlmann, M. (2025). *Graphic Novels und Comics im Literaturunterricht: Analysen und didaktische Perspektiven*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b21473>

- Packard, S., Rauscher, A., Sina, V., Thon, J.-N., Wilde, L. & Wildfeuer, J. (2019). *Comicana-lyse*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04775-5>
- Platthaus, A. (1998). Comics nach Auschwitz: Art Spiegelman und „Maus“. In A. Platthaus, *Im Comic vereint* (S. 269–294). Alexander Fest Verlag.
- Reischmann, J. (1996). Andragogik – Wissenschaft von der Bildung Erwachsener: Alter Name für eine neue Sache. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung* (Beiheft zum Report, S. 14–20). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Rogas, A. (2023). Jetzt wird's persönlich! Die Emotionalisierung des Lernprozesses mit Hilfe von Graphic Novels am Beispiel modifizierter Fallstudien zur Einführung von SAP S/4 HANA. In *Proceedings der SAP Academic Community Conference 2023 (D-A-CH): Preparing the Ecosystem for Next-Generation Projects* (München). <https://doi.org/10.14459/2023md1719876>.
- Ross, M. (2018). *Der Umfall*. Avant-Verlag.

Autor

Olaf Dörner, Prof. Dr., Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 9. April 2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a peer review and the editorial meeting on the 9th of April 2026.



Erschließung von kommunalen Haushaltsplänen als empirische Forschungsobjekte in der Erwachsenenbildung

LENA MARTIN, SOPHIE MARIE STRICH, TOM VIKTOR GESERICH, AIGA VON HIPPEL

Zusammenfassung

Der Beitrag verfolgt das Ziel, kommunale Haushaltspläne als empirische Forschungsobjekte zu diskutieren. Dabei werden Potenziale und Grenzen einer Erschließung von Haushaltsplänen mit der Methode der Dokumentenanalyse deutlich. Mittels exemplarischer Ergebnisse einer Analyse der Berliner Haushaltspläne 2022/23 wird die öffentliche Förderung der allgemeinen, der individuell-beruflichen sowie der beigeordneten Erwachsenenbildung illustriert. Der Beitrag beginnt mit einer knappen Darstellung theoretischer Bezüge und des aktuellen Forschungsstandes zur öffentlichen Verantwortung/Förderung von Einrichtungen in der Erwachsenenbildung. Im Anschluss wird das methodische Design mit Fokus auf kommunale Haushaltspläne als Forschungsobjekte beschrieben. Abschließend werden anhand exemplarischer Ergebnisse Grenzen und Potenziale der Analyse von Haushaltsplänen diskutiert.

Stichwörter: Haushaltspläne; Förderung; öffentliche Verantwortung; Institution; Dokumentenanalyse

Abstract

This article aims to discuss municipal budgets as empirical research objects. In doing so, it highlights the potentials and limitations of analyzing budget plans through the method of document analysis. Using exemplary results from an analysis of the 2022/23 Berlin state budgets, the public funding of general, individual-vocational, and adjunct adult education is illustrated. The article begins with a concise presentation of the theoretical framework and the current state of research regarding public responsibility for and the funding of adult education institutions. This is followed by a description of the methodological design, focusing on municipal budgets as research objects. Finally, the limitations and potentials of budget analysis are discussed based on exemplary findings.

Keywords: Budget plans; Funding; Public responsibility; Institution; Document analysis

1 Einleitung

Medien und Digitalität sind in der Erwachsenenbildung(-sinstitution) auf verschiedenen Ebenen relevant: im Bereich der mediendidaktischen Gestaltung, Medien(-kompetenz) als Thema von Angeboten, als medienpädagogische Kompetenzen von Lehrenden und Planenden sowie in der Verwaltung und in der Öffentlichkeitsarbeit. Eine andere Perspektive analysiert, wo und wie in Medien Erwachsenenbildung sichtbar wird.

Der vorliegende Beitrag soll Haushaltspläne als Forschungsobjekt der empirischen Erwachsenenbildungsforschung diskutieren. Die Haushaltspläne als öffentlich zugängliche Dokumente können dabei als Medium verstanden werden, mit denen die kommunale, landesweite sowie bundesweite Haushaltsführung transparent gemacht wird. Sie sind damit Informationsträger für die Bürgerinnen und Bürger, Bildungseinrichtungen, Politik, aber auch für Studierende und Forschende und dienen der Kommunikation und Transparenz. Aufgrund öffentlicher Förderungen und Budgetierungen spielen die Zusammenhänge der Finanzierungsstrukturen in den Haushaltsplänen für in der Erwachsenenbildung Tätige eine bedeutende Rolle für zukünftiges Programmplanungshandeln. Dem Beitrag liegen folgende Fragestellungen zugrunde:

1. Wie lassen sich Haushaltspläne als empirische Forschungsobjekte erschließen?
2. Worin liegen Grenzen und Potenziale bei der Erschließung von Haushaltsplänen?

Ausgangspunkt waren drei Forschungsarbeiten mit jeweiliger Dokumentenanalyse, die alle 24 Berliner Haushaltspläne der Jahre 2022/2023 fokussierten. Deren Hauptanliegen war es, die kommunale öffentliche Förderung von Erwachsenenbildung zu illustrieren. Dies erfolgte im Rahmen einer Kooperation mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Berlin). Diesbezüglich wurden drei Schwerpunkte mit der allgemeinen, beigeordneten und individuell-beruflichen Erwachsenenbildung in Berlin gesetzt.

2 Theoretische Bezüge und Forschungsstand

2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

Die Gesetzgebung auf Bundes- und Länderebene definiert die grundlegenden rechtlichen Prinzipien der Weiterbildung als quartären Bereich in der Bundesrepublik Deutschland. Bund, Länder und Kommunen wirken dabei als wichtige Akteure in der Weiterbildungspolitik für Gesetze und Ressourcen.

Damit unterliegt die Weiterbildung einer Mischfinanzierung, die sich aus verschiedenen Quellen wie der „Landesförderung, Förderung auf kommunaler Ebene, Bundesmittel, Mittel der Bundesagentur für Arbeit, EU-Mittel, Beiträgen von Gewerkschaften und Kammern, betrieblichen Aufwendungen, Zuwendungen von Dachorga-

nisationen, Verbänden und privaten Einrichtungen sowie Teilnahmegebühren“ (Zeuner & Faulstich 2009, S. 315) speist.

In Deutschland wird die Förderung insbesondere der allgemeinen Weiterbildung föderal durch Landesgesetze gesteuert. Sie legen Aufgaben, Ziele und Anerkennungskriterien für Institutionen fest und sollen die flächendeckende Grundversorgung als kommunale Pflichtaufgabe sicherstellen (Expertenkommission 2004, S. 199).

Die meisten Erwachsenenbildungsgesetze orientieren sich an „dem ordnungspolitischen Grundsatz der Pluralität ... und zielen entsprechend auf ein plural gestaltetes Angebot unterschiedlicher Einrichtungen und Träger ab“ (Grotlüschen & Haberzeth 2018, S. 555), welches auch das Berliner Erwachsenenbildungsgesetz (EBiG) im § 1 (1) aufweist. Denn erst im Jahr 2021 wurde in Berlin ein Erwachsenenbildungsgesetz erlassen. Eine Besonderheit im Kontext staatlicher Förderung stellt neben der rechtlichen Absicherung der Volkshochschulen als Grundversorgung die Anerkennung von tätigen Anbietern in Berlin als „Anerkannte Einrichtung(en) der Erwachsenenbildung in Berlin“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2022, S. 3) dar, um sich dann auf Projektgelder bewerben zu können.

2.2 Öffentliche Verantwortung

Öffentlich verantwortete Erwachsenen- und Weiterbildung begründet sich in „der Annahme, dass eine selbstregulierte Weiterbildung, Marktmechanismen folgend, gesellschaftliche Bildungsbedarfe möglicherweise nicht erkennen oder befriedigen könne“ (Nuissl 2023, S. 309). Der Staat greift „subsidiär an verschiedenen Stellen und mit unterschiedlichen Instrumenten in das Weiterbildungsgeschehen als regulierende oder finanzierende Instanz oder selbst als Anbieter“ ein (Dobischat et al. 2019, S. 2). Die „grundsätzliche Verantwortung für die Ausgestaltung und Erbringung von Leistungen der Daseinsvorsorge liegt beim Staat und bei den Kommunen“ (Dehne 2019, S. 62). Flächendeckende (Grund-)Versorgung gehört neben offener Zugänglichkeit und einem kontinuierlichen, transparenten und pluralen Angebot zu den Kernelementen öffentlicher Verantwortung (von Hippel 2022). Sie gewährleisten, dass „allen Bürgern Zugang und Teilhabe an den gesellschaftlichen Entwicklungen“ (Neu 2009, S. 11) ermöglicht wird.

2.3 Öffentliche Förderung der Erwachsenenbildung in Berlin

Die öffentliche Finanzierung ist gesetzlich an bestimmte Förderungsbedingungen geknüpft und dient als zentrales Steuerungsinstrument (Grotlüschen & Haberzeth 2018, S. 556). Auf Landes- und kommunaler Ebene gestaltet sich die Mittelvergabe in Berlin folgendermaßen: Die Senatsverwaltungen und die Bezirke Berlins stellen ihre Haushaltspläne eigenverantwortlich im Rahmen eines von der Senatsverwaltung für Finanzen vorgegebenen Aufstellungsverfahrens auf. Die Haushaltspläne werden dem Abgeordnetenhaus, den Fachausschüssen und dem Hauptausschuss zur Beratung vorgelegt. Das Abgeordnetenhaus beschließt letztlich das „Gesetz über die Feststellung des Haushaltsplans von Berlin“ für jeweils zwei Jahre (Doppelhaushalt). Die Bezirke erhalten die jeweilige daraus hervorgehende Finanzierung im Rahmen einer Globalsumme zugewiesen. Aus diesem Grund gibt es separate Haushaltspläne für alle Senatsverwal-

tungen und Bezirke von Berlin. Zudem sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Bezirkshaushaltspläne keine selbstständigen Haushaltspläne darstellen, wie es beispielsweise in Gemeinden vorgesehen ist, da die Berliner Bezirke laut Art. 28 Abs. 2 Grundgesetz keine Gemeinden sind (Heuer 2016, S. 8).

2.4 Forschungsstand und Forschungslücke zu öffentlicher Finanzierung der Erwachsenenbildung

Statistische Quellen für Aussagen zur Finanzierung sind zum Beispiel Statistiken der Bundesagentur für Arbeit, die Bundeshaushaltspläne des Bundesministeriums der Finanzen, Analysen des Bundesinstituts für Berufsbildung, des Statistischen Bundesamts, des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und die Haushaltspläne der Finanzministerien der Bundesländer. Dobischat, Münk & Rosendahl weisen allerdings auf ein Defizit bei der Information über die Ausgaben und Verwendung öffentlicher Gelder hin, welche „im Rahmen der Steuergesetzgebung jährlich indirekt in den Weiterbildungsmarkt investiert“ (2019, S. 17) werden. Überdies mangelt es an detailliert aufgestellten „Weiterbildungsausgaben in den Haushaltstitel[n] diverser Ressorts auf Bundes- und Landesebene, (die) daher nur schwer rekonstruierbar“ (Dobischat et al. 2019, S. 16) sind. Auch die „Programmförderung, die sowohl auf Bundes-, Länder-, und kommunaler Ebene projektbasiert und (damit verknüpft) zeitlich befristet“ ist, stellt sich für eine Auswertung „methodisch äußerst problematisch“ (Dobischat et al. 2019, S. 21) dar. Ein Ländervergleich ist somit schwer ausführbar. Weiter stellte Jaich in seinem Beitrag (2014) die gesetzlich geregelten Fördersummen der Erwachsenenbildung von allen 16 Bundesländern dar, verwies allerdings darauf, dass er nicht alle Bereiche berücksichtigen konnte (Jaich 2014, S. 15).

Aktuell existieren einige Erhebungen zur Finanzierung in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung: Studien zur Auswertung von Haushaltsplänen existieren von Jaich (2014), Dobischat et al. (2019) und Brödel & Gerhard (1997) sowie Balzer (2001). Doch insgesamt gibt es (noch) wenig Forschung dazu, was auch an der unübersichtlichen Datenlage liegt.

Diesbezüglich besteht eine Forschungslücke in einer fehlenden Bestandsaufnahme öffentlich geförderter Einrichtungen der Erwachsenenbildung (die weit über die durch kommunale Weiterbildungsgesetze geförderten Einrichtungen hinausgehen), die als Grundlage für eine weitergehende Analyse Aussagen über die Auslegung öffentlicher Verantwortung zulässt. Die empirische Auswertung von kommunalen Haushaltsplänen und damit ihre Erschließung als Forschungsobjekte kann damit zu einer Lücke in der Erwachsenenbildungsforschung beitragen.

3 Methodisches Design

Die Dokumentenanalyse als Methode der Erwachsenenbildungsforschung ist häufig im Feld der Programmforschung angesiedelt, hier dann als eigenständige Methode der Programmanalyse (Käpplinger 2011; Fleige et al. 2025).

Zu untersuchungsrelevanten Dokumenten der Institutionen- und Organisationsforschung zählen unter anderem Berichte, die Regelhaftigkeiten oder deren Verstöße abbilden (Schmidt 2017, S. 444). Ein Grund für die Wahl dieser Methode besteht häufig in ihrer Ausführlichkeit und Aussagekraft (ebd., S. 446).

Mittels einer inhaltsanalytischen Dokumentenanalyse wurden alle Haushaltspläne der zwölf Bezirks- und 14 Senatsverwaltungen von Berlin des Jahres 2022/2023 als Forschungsobjekte ausgewertet. Operationalisiert wurde dies über einen Kodierleitfaden (Martin et al. 2026) mit verschiedenen Kategorien zu Finanzierung sowie zu den geförderten Institutionen. In diesem Zusammenhang wurde über deduktiv und induktiv erarbeitete Kategorien zunächst der Name einer Einrichtung und der Haushaltsplan, in welchem die Einrichtung aufgeführt wurde, erschlossen. Dies diente dem Quellenverweis. Des Weiteren konnten über die Haushaltspläne die Lage der Einrichtung, die Art der Förderung sowie Informationen zu möglicherweise konkreten Fördersummen und institutioneller Zugehörigkeit erschlossen werden. Darauf folgte in einem zweiten Schritt eine Analyse der in den Haushaltsplänen genannten Institutionen anhand weiteren Datenmaterials und Recherchen, um dann Bildungsprofile der einzelnen Institutionen zu erstellen und im Anschluss eine Programmprofilanalyse durchzuführen¹. Die in weitergehender Recherche erschlossenen Kategorien ließen Aussagen zu Themenbereichen der Bildungsangebote, Zielgruppensystematiken, Verortung der Einrichtung innerhalb des Spannungsfeldes Öffentlich – Privat (der Einrichtungstypologie von Hippel & Stimm 2020 folgend), Zweck (Erwachsenenbildung als Hauptzweck oder beigeordnet), Rechtsformen, Gemeinnützigkeit, Barrierefreiheit der Einrichtungen sowie möglicherweise ausgewiesenen Kooperationen zu.

4 Erschließung der Forschungsobjekte

Insgesamt kann im methodischen Vorgehen festgehalten werden, dass die Haushaltspläne während des gesamten Prozesses der Dokumentenanalyse wiederholt gesichtet wurden.

Die Haushaltspläne der Senatsverwaltungen und die Bezirkshaushaltspläne sind durchnummeriert und mit vierstelligen Kapitelnummern systematisiert. Alle in den Haushaltsplänen gelisteten Einnahmen und Ausgaben sind zudem mit einer Titeldnummer und einer genaueren Bezeichnung gekennzeichnet. Insbesondere die Bezeichnung macht sichtbar, um welche Ausgaben bzw. Einnahmen es sich jeweils handelt. Weiter wird ein zeitlicher Verlauf von den zwei vorangegangenen Jahren erkennbar. Unter den grau hinterlegten Angaben finden sich eine genauere Erläuterung des Titels sowie häufig auch eine Aufschlüsselung der Ausgaben in verschiedene Teilaspekte (siehe folgende Abbildung). Auch die Art der Förderung konnte mit dem Kodierleitfaden (Martin et al. 2026) mittels Unterteilung zu diversen Finanzierungsquellen über die Haushaltspläne erschlossen werden.

1 Die Ergebnisse der Programmprofilanalyse und damit der Analyse der Auslegung öffentlicher Verantwortung stehen nicht im Fokus dieses Beitrags.

1010
2022/2023

**Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie
- Grundsatzangelegenheiten und Recht des Bildungswesens;
allgemeinbildende Schulen; Lehrkräftebildung -**

Titel	Fkt	Bezeichnung	Beträge in EURO			Ist (Rest/R) 2020
			Ansatz 2022	Ansatz 2023	Ansatz 2021	
68536	152	Zuschuss an die Jüdische Volkshochschule	128.000	128.000	128.000	128.000,00

Laut Staatsvertrag mit der Jüdischen Gemeinde zu Berlin:

Zuschuss für Weiterbildung.....	102.000 €
Zuschuss für Sprachvermittlung insbesondere zur Integration neuer Mitglieder	26.000 €
	<u>128.000 €</u>

68537	187	Zuschuss an die Stiftung Planetarium Berlin	3.360.000	3.419.000	3.568.000	5.204.644,00
-------	-----	---	-----------	-----------	-----------	--------------

Die Stiftung „Planetarium Berlin“ wurde zum 01.07.2016 errichtet. Es handelt sich um eine rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts, zu der die Archenhold-Sternwarte in Alt-Treptow 1, die Wilhelm-Foerster-Sternwarte mit Planetarium am Munsterdamm 86 - 90 und das Zeiss-Großplanetarium in der Prenzlauer Allee 80 gehören. Zweck der Stiftung ist die Förderung der Schulbildung und der Erwachsenenbildung auf dem Gebiet der Astronomie.

Zur Erfüllung ihrer Aufgaben erhält die Stiftung jährliche Zuschüsse des Landes Berlin nach Maßgabe der jeweiligen Haushaltsgesetze (§ 6 Abs. 2 des Gesetzes über die Errichtung der Stiftung „Planetarium Berlin“, Artikel 1 des Gesetzes zur Zusammenführung der Berliner Planetarien und Sternwarten vom 24.06.2016).

68569	129	Sonstige Zuschüsse für konsumtive Zwecke im Inland	13.311.000	14.446.000	14.096.000	16.628.482,81
-------	-----	--	------------	------------	------------	---------------

100.000,0 EUR wurden bislang bei 1042/68569 nachgewiesen.
100.000,0 EUR wurden bislang bei 68617 nachgewiesen.
65.000,0 EUR werden künftig bei 1011/68569 nachgewiesen.
800.000,0 EUR wurden bislang bei 1012/54002 nachgewiesen.

	Verpflichtungsermächtigung	995.000	1.576.000
	Davon fällig 2023	995.000	
	Davon fällig 2024	—	1.576.000

Von den Umsetzungen betroffen sind die Maßnahme Schülerhaushalte, Checkpoint Charlie Stiftung und SuRe.

Die Verpflichtungsermächtigungen sind für den TA der Kofinanzierung von ESF+ Instrumenten vorgesehen und werden zum Abschluss von überjährigen Verträgen benötigt sowie für Teilsatz 23 zum Abschluss von Verträgen jeweils für das gesamte Schuljahr.

Teilsatz	Maßnahme	2022 €	2023 €	2021 €
1	BIG Prävention (Berliner Initiative gegen Gewalt an Frauen, BIG e. V.)	290.340	290.340	260.340
2	Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin	110.690	110.690	110.690
3	Serviceagentur Ganzttag Berlin	613.470	863.470	463.470
4	Förderung von Lesen und Schreiben e. V.	117.300	117.300	117.300
5	Grundbildungszentrum für Analphabetinnen und Analphabeten	654.350	634.350	584.350
6	Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungsreihe e. V. (AOB)	226.690	226.690	226.690
7	Mittel zur Kofinanzierung von ESF/ESF+ Instrumenten	635.060	842.560	380.060
8	ISQ	846.950	846.950	846.950
9	Projekte der interkulturellen Bildung und Demokratieförderung	283.000	283.000	0
10	Bereich "T.M.A.S.I."	210.210	210.210	210.210

Abbildung 1: Auszug aus Einzelplan 10. Bildung, Jugend und Familie (Quelle: Senatsverwaltung für Finanzen (2022). Haushaltsplan von Berlin für die Haushaltsjahre 2022/2023. Band 10. Einzelplan 10. Bildung, Jugend und Familie, S. 69.)

Diesbezüglich markiert die Dokumentenanalyse einen Ausgangspunkt, um sich tiefergehend mit den Forschungsobjekten auseinanderzusetzen. Im Anschluss wurden Bildungsprofile der recherchierten Einrichtungen erstellt und mittels einer profilorientierten Programmanalyse ausgewertet. So konnten beispielsweise Zielgruppen, Themenbereiche, die Auslegung öffentlicher Verantwortung oder Einrichtungstypen erschlossen werden.

5 Kurzer Überblick über exemplarische Ergebnisse

Insgesamt konnten über die Dokumentenanalyse der kommunalen Haushaltspläne knapp 500 Institutionen im Feld der öffentlich geförderten (allgemeinen, beigeordneten (= Institutionen nicht mit Hauptzweck Erwachsenenbildung), individuell-beruflichen) Erwachsenenbildung in Berlin erschlossen werden. Ohne eine Analyse der Haushaltspläne ließe sich empirisch nicht erfassen, welche Institutionen überhaupt kommunal öffentlich geförderte Erwachsenenbildung anbieten, da nur ein Bruchteil dieser Institutionen als anerkannte Träger nach Erwachsenenbildungsgesetz sichtbar ist. Im Folgenden sollen exemplarisch Ergebnisse vorgestellt werden, um deutlich zu machen, was mit der Erschließung von Haushaltsplänen analysiert werden kann.

5.1 Allgemeine Erwachsenenbildung – exemplarische Ergebnisse

Die exemplarischen Ergebnisse für den Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung ergeben, dass nur wenige öffentlich geförderte Einrichtungen in den 26 Haushaltsplänen gefunden wurden. Einige davon sind Einrichtungen anerkannter Träger nach EBiG inklusive der Volkshochschulen und der Berliner Landeszentrale für politische Bildung. Das Ergebnis zeigt, dass in den Haushaltsplänen neben diesen genannten Einrichtungen eher wenige weitere Einrichtungen mit dem Hauptzweck Erwachsenenbildung sichtbar sind. Zur öffentlichen Förderung lässt sich nach einer ausführlichen Analyse sagen, dass 17 Einrichtungen aus den Senatsverwaltungen und 14 Einrichtungen, darunter die Volkshochschulen, aus den Bezirken gefördert werden. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass vor allem die Volkshochschulen den Kern der allgemeinen, öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung ausmachen und eine hohe Bedeutung für die gesellschaftliche Teilhabe der Bevölkerung haben, da diese „auf der Grundlage von Weiterbildungsgesetzen einen öffentlichen Bildungsauftrag erfüllen und einen breiten Adressatenkreis ansprechen“ (Schrader 2011, S. 119).

5.2 Beigeordnete Erwachsenenbildung – exemplarische Ergebnisse

Insgesamt wurden für die beigeordnete Erwachsenenbildung (z. B. Gieseke 2025) über die Dokumentenanalyse der kommunalen Haushaltspläne trotz strenger Kriterien insgesamt 345 Einrichtungen erfasst. Die hohe Anzahl erfasster Einrichtungen verweist dabei auf den außergewöhnlich hohen Aussagegehalt der kommunalen Haushaltspläne für die Erfassung öffentlich geförderter Einrichtungen beigeordneter Erwachse-

nenbildung, die also erhebliches Potenzial für tiefergehende oder themenspezifische Forschungsvorhaben aufweisen.

Insbesondere für den Bereich der beigeordneten Erwachsenenbildung lässt die Dokumentenanalyse der Haushaltspläne aber häufig keine Aussagen über den detailliert genauen Förderungsumfang konkreter Einrichtungen zu. Hinzukommend kann insbesondere bei Einrichtungen der beigeordneten Erwachsenenbildung über die Haushaltspläne nicht erschlossen werden, welche finanziellen Mittel tatsächlich in den Bereich der Erwachsenenbildung fließen und welche für andere Zwecke der Einrichtungen genutzt werden, da die erfassten Einrichtungen nicht primär als Weiterbildungseinrichtungen im klassischen Sinne zu verstehen sind, sondern als Einrichtungen, die neben ihrem Hauptzweck *auch* Weiterbildungsangebote machen.

Gleichzeitig ließen sich exemplarisch zahlreiche (Haupt-)Zwecke der beigeordneten Einrichtungen anhand des § 52 der Abgabenordnung zur Regelung gemeinnütziger Zwecke aufzeigen. Nur beispielhaft genannt seien hier die Förderung der Kunst und Kultur, die Förderung internationaler Gesinnung, der Toleranz auf allen Gebieten der Kultur und des Völkerverständigungsgedankens oder die Förderung der Heimatkunde.

5.3 Individuell-berufliche Erwachsenenbildung – exemplarische Ergebnisse

Für die individuell-berufliche Weiterbildung wurden insgesamt 122 Einrichtungen ermittelt. Den Großteil stellen Vereine und Verbände dar, die Weiterbildungen zu multiplen politischen Themen von Migration, Rassismus, genderspezifischer Gewalt, Behinderung und weiteren Themen der Diversität anboten. Insgesamt handelt es sich bei den Angeboten der Einrichtungen vorrangig um berufliche Weiterbildungen für pädagogisches Personal. Eine weitere wichtige Erkenntnis für die Landschaft der individuell-beruflichen Weiterbildung war ihr beigeordnetes Auftreten: Mehr als zwei Drittel der geförderten Bildungseinrichtungen verfolgten Weiterbildung nicht als ihren Hauptzweck. Diese Ergebnisse tragen zum Forschungsstand auch der beruflichen Weiterbildung bei, die hauptsächlich auf Bundesebene geregelt wird.

6 Grenzen und Potenziale der Analyse von Haushaltsplänen

6.1 Grenzen

Grenzen der Analyse zeigen sich insbesondere darin, dass nicht jeder Bezirksplan alle Förderungen detailliert aufbereitet (z. B. Personalkosten, Weiterbildungsmaßnahmen, Miete), sondern nur auf Gesamtbeträge verwiesen wird. Selbst bei jenen Maßnahmen, die als solche konkret benannt werden, ist die Transparenz nicht eindeutig gegeben. Dies gilt insbesondere für die beigeordneten Einrichtungen, wo nicht ersichtlich ist, welcher Anteil für den Zweck „Weiterbildung“ vorgesehen wird. Übertragen auf Analysen von Haushaltsplänen in anderen Bundesländern und Kommunen kann man da-

von ausgehen, dass, je genauer die Haushaltspläne aufgeschlüsselt sind, desto genauer auch die Finanzumfänge analysiert werden können.

6.2 Potenziale

Haushaltspläne sind zwar umfangreich und teilweise schwierig zu lesen, sind gleichzeitig aber als Forschungsobjekte gut öffentlich zugänglich. Potenziale der Analyse von Haushaltsplänen liegen insbesondere darin, etwas sichtbar zu machen, was mit anderen Forschungszugängen nur schwer oder gar nicht möglich ist. Wie oben aufgezeigt, lassen sich damit öffentliche Finanzierung und die jeweiligen öffentlich geförderten Institutionen, die Erwachsenenbildung anbieten, in einer Kommune oder einem Land sichtbar machen. Analysen von Haushaltsplänen können darüber hinausgehend auch der Ausgangspunkt für anschließende Forschungen sein. So ließ beispielsweise erst die Erschließung der geförderten Einrichtungen die Erstellung der Bildungsprofile und die anschließende Programmprofilanalyse zu. Es fielen zudem Einrichtungen auf, die sich außerhalb einer öffentlichen Förderung befinden und nicht in den Haushaltsplänen erscheinen, jedoch anerkannte Träger laut EBiG sind. So wie Programmanalysen (Fleige et al. 2025) Auslegungen der Einrichtungen zu Bildung(-sthemen, -bedarfen etc.) nachzeichnen und Programme selbst das Angebot zu lebenslangem Lernen im Erwachsenenalter sind, so können die Analysen von Haushaltsplänen nachzeichnen, was von einem Land, einer Kommune öffentlich an Erwachsenenbildung gefördert wird und wie öffentliche Verantwortung ausgelegt wird (über Finanzumfänge insgesamt, an welche Institutionen, Themen und Zielgruppen – dies dann jeweils vertiefend zu analysieren über die Programm(-profil-)analysen).

Die Dokumentenanalyse erlaubt Aussagen über die Art der Förderung einzelner Erwachsenenbildungseinrichtungen, etwa in Form von Zuschuss, Zuwendung, Landesbetrieb oder begrenzter Finanzierung. Es können damit Differenzierungen der Arten von Förderungen demonstriert werden, welche für die Erwachsenenbildungsforschung in verschiedenen Bereichen relevant sind. Dabei zeigen die Haushaltspläne nicht nur die geförderten Erwachsenenbildungseinrichtungen auf, die über kommunale Weiterbildungsgesetze gefördert werden, sondern auch das große Feld der sogenannten „beigeordneten“ Einrichtungen: Diese bieten zwar Weiterbildung an, ihr Hauptzweck ist aber nicht Weiterbildung. Ergebnisse lassen sich anschließend einordnen in und verbinden mit Institutionentypologien (z. B. Schrader 2011; von Hippel & Stimm 2020).

7 Ausblick

Die Analyse der Haushaltspläne lässt in ihrer Komplexität und Nähe zu den Verwaltungswissenschaften auch Möglichkeiten interdisziplinärer Forschung deutlich werden. Sie können als zugängliche Dokumente der wissenschaftlichen Öffentlichkeit öffentlichkeitstheoretisch auf ihre (finanzielle) Transparenz untersucht werden. Kommunale Haushaltspläne sind zudem Ergebnis aktueller politischer Aushand-

lungsprozesse. Ihre Auswertung könnte durch kommunale Akteure und Akteurinnen der Bildungspolitik und -praxis, auch der Bildungsverwaltung, aufgegriffen werden. Außerdem könnte die Analyse von Haushaltsplänen auch in Studiengängen der Erwachsenenbildung relevant sein. Bildungsberichterstattung, die Haushaltspläne als Datengrundlage einbezieht, bietet somit die Chance, Einblicke in Ergebnisse bildungspolitischer Entscheidungen zu geben. Haushaltspläne können die Förderung von Institutionen der Erwachsenenbildung aufzeigen, die in gleicher Form nicht durch andere Zugänge gewährleistet ist. Ihre Analyse kann damit insbesondere zur Finanzierungs- und Institutionenforschung (siehe dazu Martin et al. 2021) im Kontext der öffentlichen Förderung von lebenslangem Lernen beitragen.

Literatur

- Balzer, C. (2001). *Finanzierung der Weiterbildung. Abschlussbericht* Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Brödel, R., & Gerhard, R. (1997). *Weiterbildungsfinanzierung im Landeshaushalt Niedersachsen. Analyse ausgewählter Haushaltspläne und -rechnungen*. Landesverband d. VHS Niedersachsen.
- Dehne, P. (2019). Perspektivwechsel in der Regionalpolitik: Daseinsvorsorge als gesellschaftliche Aufgabe. *Wirtschaftsdienst. Sonderheft*. <https://doi.org/10.1007/s10273-019-2433-9>.
- Dobischat, R., Münk, D., & Rosendahl, A. (2019). *Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland 1995–2015. Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven* (korrigierte Fassung). Bertelsmann Stiftung.
- Expertenkommission (2004). *Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht*. https://www.koop-son.de/fileadmin/user/Dokumente/2008/schlussbericht_kommission_III.pdf.
- Faulstich, P. & Haberzeth, E. (2007). *Recht und Politik. Studententexte für Erwachsenenbildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/42/0021w>.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (2025). *Programm- und Angebotsentwicklung* (3. Aufl.). utb.
- Gieseke, W. (2025). Programm und Angebot. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (3. Aufl., S. 18–27). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838565644>.
- Grotlüschen, A. & Haberzeth, E. (2018). Weiterbildungsrecht. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 543–563). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_27-1.
- Heuer, J.-P. (2016). *Haushalten! Aber wie? Grundbegriffe des Berliner Haushaltsrechts. Verfahren und Verantwortlichkeiten bei der Erarbeitung der Bezirkshaushaltspläne*. MediaService GmbH Druck und Kommunikation.

- Hippel, A. von (2022). Volkshochschulen in öffentlicher Verantwortung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel & M. Stimm, *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen* (S. 73–82). Peter Lang.
- Hippel, A. von & Stimm, M. (2020). Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (3), S. 413–427. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00164-1>.
- Jaich, R. (2014). *Finanzierung der gesetzlich geregelten Erwachsenenbildung durch die Bundesländer*. Max-Traeger-Stiftung.
- Käpplinger, B. (2011). Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode. Das Beispiel der Programmanalyse. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (1), S. 36–44. <https://doi.org/10.3278/REP1101W036>.
- Martin, A., Schoemann, K. & Schrader, J. (2021). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/85/0021w>.
- Martin, L., Geserich, T. V. & Strich, S. M. (2026). *Kodierleitfaden zur Programmanalyse im Projekt „Öffentlich geförderte Erwachsenenbildung in Berlin: Eine Bestandsaufnahme“*. Erwachsenenpädagogischer Report, Band 94. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Neu, C. (2009). Daseinsvorsorge – eine Einführung. In C. Neu (Hrsg.), *Daseinsvorsorge. Eine gesellschaftswissenschaftliche Annäherung* (S. 9–19). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91876-1_1.
- Nuissl, E. (2023). Öffentliche Verantwortung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 309–310). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-209>.
- Schmidt, W. (2017). Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 443–466). Springer Reference Wirtschaft. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08493-6_16.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1108w>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2022). *Erwachsenenbildungsgesetz für Berlin*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/lebenslanges-lernen/erwachsenenbildungsgesetz/>.
- Senatsverwaltung für Finanzen (2022). *Haushaltsplan von Berlin für die Haushaltsjahre 2022/2023. Band 10. Einzelplan 10. Bildung, Jugend und Familie*. docupoint GmbH.

Autorinnen

Lena Martin, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Sophie Marie Strich, M. A., seit Oktober 2025 Programmbereichsleitung Gesundheit/
Psychologie, Otto-Suhr-Volkshochschule Neukölln in Berlin

Aiga von Hippel, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der
Humboldt-Universität zu Berlin

Autor

Tom Viktor Geserich, M. A., Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 9. April 2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a peer review and the editorial meeting on the 9th of April 2026.



Mediale Wahrnehmung der Erwachsenenbildung im Umbruch

Quo vadis Öffentlichkeitsarbeit?

INGRID SCHÖLL

Zusammenfassung

Dieses Arbeitspapier untersucht die Veränderungen in der medialen Wahrnehmung der Erwachsenenbildung. Es exploriert, mit welchen Vorurteilen und Stereotypen das Feld in den „traditionellen“ Medien zu kämpfen hat und welche Herausforderungen mit eigenverantwortlich gestalteten Beiträgen in sozialen Medien verbunden sind. Das Papier analysiert, welche Zielgruppen über welche Kanäle erreicht werden, und diskutiert die Chancen und Risiken des Einsatzes von künstlicher Intelligenz (KI) in der Öffentlichkeitsarbeit. Darüber hinaus wird thematisiert, warum eine umfassende digitale Marketingstrategie für die gemeinwohlorientierte Weiterbildung bislang nur schwer umsetzbar ist. Der Beitrag schließt mit der Benennung zentraler Herausforderungen für die Öffentlichkeitsarbeit der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung im digitalen Zeitalter.

Stichwörter: Printmedien; soziale Medien; KI; Marketing; Aufregerökonomie

Abstract

This working paper examines the shifts in the media perception of adult education. It explores the prejudices and stereotypes the field faces in „legacy“ media, as well as the challenges associated with self-managed contributions on social media platforms. The paper analyzes which target groups are reached through specific channels and discusses the opportunities and risks of utilizing Artificial Intelligence (AI) in public relations. Furthermore, it addresses why a comprehensive digital marketing strategy remains difficult to implement for non-profit, public-interest continuing education. The paper concludes by identifying key challenges for the public relations work of public-interest adult education in the digital age.

Keywords: Print media; Social media; AI; Marketing; Outrage economy

1 Einleitung

Die mediale Wahrnehmung ist wesentlicher Teil des Images von Weiterbildungseinrichtungen. Zur Wahrnehmung in den Printmedien gibt es wenige neuere Beobachtungen (vgl. u. a. Käßlinger 2024). Kaum bekannt ist, was der Rückgang der Printmedien – der Anteil der verkauften Zeitungen sank von 27,3 Millionen 1991 auf 10,4 Millionen 2025 – für die Rezeption der Erwachsenenbildung bedeutet.¹ Mit dem Einsatz sozialer Medien² wird die mediale Wahrnehmung erweitert. Die Einrichtungen sind nicht länger primär Rezipienten, sondern Produzenten ihres Images. Im Vergleich mit der printmedialen Wahrnehmung ist die direkte Kommunikation mit den Usern möglich. Mit dem Wegfall der Gatekeeper-Funktion sind nicht nur marketingtechnische, sondern auch ethische Fragen verbunden.

In diesem Positionspapier werden Fragestellungen der Fremd- und Selbstwahrnehmung sowie der Vermarktung der Erwachsenenbildung in Printmedien, in Radio und Fernsehen sowie in den Social-Media-Kanälen³ beleuchtet.

Mit dem Papier verbindet sich die Anregung, die vielkanalige mediale Rezeption der Erwachsenenbildung stärker als bisher in den Mittelpunkt des Dialogs von Wissenschaft und Praxis zu rücken. Die Selbstbezüglichkeit und die Technikorientierung vieler pädagogischer Diskurse blenden aus, dass die Wahrnehmung der Einrichtungen durch die fehlende Gatekeeper-Funktion der Medien einem partiellen Kontrollverlust und einer durch Algorithmen bestimmten Zufälligkeit unterliegt. Die Zeiten, in denen das Bild einer Einrichtung durch wenige, öffentlich kontrollierte und journalistisch gefilterte Kommunikationskanäle bestimmt wurde, sind vorbei. Die Printmedien unterliegen auch aus wirtschaftlichen Gründen einem radikalen Wandel. Clickbaiting und weitere Digitalstrategien führen dazu, dass der Aufregerjournalismus dem Aufmerksamkeitsjournalismus häufig den Rang ablauft (de Weck 2024).

2 Positionierung in den (alten) Medien

In den Printmedien sowie in Radio und Fernsehen wird die Erwachsenenbildung zunehmend marginalisiert (vgl. Käßlinger 2024, S. 19), auch wenn sie quantitativ zu den größeren Bildungsbereichen zählt. Auf den Bildungsseiten der überregionalen Medien dominieren Schule, Kita und Hochschule. Sind die Themen der Weiterbildung nicht (mehr) interessant genug? Adressieren sie bildungspolitisch wichtige Teilzielgruppen (wie die Integrationskurse), sind sie für die Mehrzahl der Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung irrelevant oder durch politische Diskurse negativ konnotiert.

¹ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72084/umfrage/verkaufte-auflage-von-tageszeitungen-in-deutschland/>.

² Social Media meint hier: „Webseiten und Apps, über die sich die Nutzenden ein Profil erstellen, miteinander kommunizieren, eigene Inhalte posten und Inhalte anderer Personen sehen und kommentieren können (z. B. Instagram, Facebook oder TikTok)“ (Wedel et al. 2025, S. 38).

³ YouTube-Podcasts, Plattformen oder Internetseiten bleiben ausgeblendet. Studien zu Aufbau, Reichweite und Usability der Internetseiten wären hilfreich. War es früher die Flächendeckung durch optimal verteilte Printprogramme, so ist heute die Güte und Reichweite der Internetseite entscheidend.

Behandeln sie bildungspolitische Themen (wie die Umsatzsteuerdebatte oder das Herrenberg-Urteil [vgl. Schöll 2025]), sind sie möglicherweise für Journalisten wie für das Adressatenpublikum der Printmedien überkomplex und werden verkürzt rezipiert. Die Titelgeschichte des SPIEGEL im Jahre 2018 über esoterische Tendenzen an Volkshochschulen⁴ steht beispielhaft für einen Vorgang, der zeigt, wie schwierig es verbandseitig ist, imageschädigende Berichterstattung von den über 800 Volkshochschulen (unter ihnen fraglos einige schwarze Schafe) zu kontrollieren und das Argument der Verschwendung von Mitteln des Steuerzahlers zu entkräften.

„Für das Image einer Erwachsenenbildungseinrichtung schädlich sind auch vorurteilsgeprägte Vergleiche in allen Medien. Es ist verwundernd bis erschreckend, mit welcher Häme, Elitismus oder Abwertung in den herangezogenen Beispielen über einen Bildungsbereich berichtet wird“ (Käpplinger 2024, S. 20). Direkte Verunglimpfungen sind seltener geworden, aber Skandalisierungen sichern nach wie vor Umsatz.

Der seit der Pandemie wachsende Onlinemarkt ermöglicht insbesondere Anbietern der beruflichen Bildung eine neue Art der Flächendeckung. Dass dies aber auch in pädagogisch höchst fragwürdigen Lernsettings münden kann, zeigt ein ARD-Bericht⁵. Anbieter, die qualitativ gute Lehr-Lernsettings vorhalten, müssen sich nach der Ausstrahlung einer solchen Sendung mit der konfrontativen und Vorurteile festigenden Berichterstattung auseinandersetzen.

Positiv hervorzuheben ist die zeitlich ausführliche Berichterstattung des Deutschlandfunks. Zwar dominieren beim Bildungsmagazin „Campus und Karriere“ auch die anderen Bildungssektoren, doch allein die Suche nach dem Begriff Erwachsenen- und Weiterbildung fördert Analysematerial zutage.⁶

In der regionalen und lokalen Berichterstattung können die Mitarbeitenden die Berichterstattung in den Printmedien oft mitgestalten. Wer künftig auf ein Printmedium in Form eines Programmheftes verzichtet, muss eine neue Medienstrategie mit der vielfach sowohl print- als auch onlinebasierten Lokalredaktion ausarbeiten. Dabei sind persönliche Kontakte wichtig für die lokale Wahrnehmung. Redakteure und Redakteurinnen sind wichtige Partner und nicht nur Dienstleister, denen man lange mit arroganten „Allmachtsvorstellungen und Überlegenheitsannahmen“ (Nolda 2009) gegenübertrat. Das Alleinstellungsmerkmal für die örtliche Presse will erkannt und gespielt werden. Zwar gibt es Ratgeber (Hermann 2019), doch ein offensives Medientraining könnte auf das oft vorurteilsgeprägte Agieren beider Seiten reaktivierend wirken.

Eine Möglichkeit, die Machtverschiebung besser einzuschätzen, könnte in der Kooperation von Verbänden mit Hochschulen bestehen. Wo dies fachlich möglich ist, könnten Handlungsoptionen sowie Forschungsfragen generiert werden. Wesentlich ist beispielsweise, welche Zielgruppen weiterhin über den schrumpfenden Markt der Lokalzeitungen erreicht werden.

4 <https://www.spiegel.de/politik/esoterik-auf-steuerzahlerkosten-wohin-das-qi-fliesst-a-00000000-0002-0001-0000-000158955199>.

5 <https://www.ardmediathek.de/video/reschke-fernsehen/system-sackgasse-das-geschaefit-mit-weiterbildung/das-erste/Y3jpZDovL25kci5kZS9kNTBmYzklOC00NDMyLTRiZmMtODg5ZC1jZDYwZTg4ZjQwY2Y>.

6 Vgl. dazu exemplarisch die Suchfunktion Weiterbildung unter <https://www.deutschlandfunk.de/>.

3 Suchbewegungen in den sozialen Medien

Sind die „klassischen“ Medien mit Gatekeeper-Funktion fremdgesteuert und mit begrenztem institutionellem Einfluss auf die Inhalte, so sind die sozialen Medien zwar wesentlich durch den Algorithmus bestimmt, aber in eigener Publikationsverantwortung „selbstgesteuert“. Sie erzeugen eine „neue und andersartige Öffentlichkeiten“ (Alke 2023, S. 29). „Neue Regulierungs- und Koordinationsformen digitaler Organisation“ (ebd.) erfordern die regelkonforme Anwendung, die Überwachung und zeitintensive Begleitung der Kanäle. Die Verführung der Direktkommunikation mit einer „Wait-and-see-Strategie“ bindet Ressourcen, denn nur wenige Einrichtungen „unterwerfen sich nicht der Norm zeitnaher Reaktion gegenüber ihrer Social-Media-Umwelt“ (Büchner 2018, S. 343). Erfolgte die Resonanz auf Flyer und Handzettel in Printmedien in der Regel individuell mittels persönlicher Rückmeldung, erfordert ein Social-Media-Auftritt durch Likes und Kommentare eine andere „Aufmerksamkeitsökonomie“ (vgl. u. a. Bundeszentrale für politische Bildung 2022). Die Resonanz wird zum Attraktor; Posts mit außergewöhnlichen Inhalten werden „Kult“ und medienübergreifend kommentiert. Allein dieses Wechselverhältnis verdeutlicht, dass ein Auftritt in den sozialen Medien neben der presserechtlichen Verantwortung eine konzeptionelle Virtuosität erfordert, die oft unterschätzt wird. Die Followerzahlen ausgewählter größerer Einrichtungen⁷ lassen vermuten, dass die Reichweite klassischer Printmedien längst nicht erreicht wird. Alter, Vorbildung und Content-Präferenzen können Hinweise auf die fehlende Reichweite geben (vgl. u. a. Rohs et al. 2020, S. 368). Zwar sind Likes nicht mit Views gleichzusetzen, trotzdem sind die Erfolge bislang bescheiden. Untersuchungen über digitale Medienwahrnehmung der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung gibt es kaum (vgl. Koschorreck et al. 2021)⁸. Hilfsweise wird hier auf Einzelaspekte (wie den WB Monitor zur Reichweitenoptimierung der Internetseite) oder Studien zum Einsatz von Influencern sowie auf eigene mediale Beobachtungen zurückgegriffen.

Die Nutzung sozialer Medien zeigt milieuspezifische Ausprägungen. Ältere und gut Gebildete hatten Vorbehalte unterschiedlicher Art und vertrauten anfangs selten ausschließlich auf diese Art der Informationsbeschaffung (vgl. u. a. Behre et al. 2023, Mahrt 2025). Heute äußern immer noch 47 Prozent der Erwachsenen, eher oder ganz ohne soziale Medien leben zu wollen (Wedel et al. 2025, S. 42). Die Social-Media-Nutzung der Jüngeren stagniert, die der Älteren steigt an, wobei der größte Zuwachs in der Gruppe der über 70-Jährigen zu verzeichnen ist (Tippelt 2025, S. 2). Vor allem bei Jüngeren scheint der Peak der Nutzung überschritten zu sein (ebd., S. 5). Instagram ist – mit abnehmender Tendenz – das von Jüngeren bevorzugte Medium. 77 Prozent der 14- bis 29-Jährigen nutzen es mindestens wöchentlich; Facebook hingegen wird von

7 Hier beispielsweise auf Instagram, Stand 26.03.2026, folgende Followerzahlen von großen Volkshochschulen: Hannover 1340, Dresden 1674, Nürnberg 2854, Essen 2344, Düsseldorf 2853, Stuttgart 4799, Köln 3663, Hamburg 9335, München 5120. Verglichen mit den TN-Zahlen sind sie relativ gering. Ländliche VHS weisen manchmal eine höhere Follower-Teilnehmenden-Relation auf. Weitere Untersuchungen sollten folgen.

8 Die Verfasserin hat keine gefunden; es mag unveröffentlichte Bachelor- oder Masterarbeiten o. Ä. geben.

der Nutzergruppe ab 30 Jahren präferiert⁹ (vgl. u. a. Dander u. a. 2024, Tippelt 2025, S. 6). Dezentral arbeitende Social-Media-Kanäle (vgl. Staschen et al. 2025) harren der verstärkten Akzeptanz; sie gelten nach wie vor über alle Altersgruppen hinweg als „Nischen“ (Tippelt 2025, S. 10 ff.). LinkedIn und Xing fokussieren berufliche Profile, Job-Netzwerke und Fachfragen. Altersspezifische User-Präferenzen zeigen, dass ein „Mikro-Marketing“, sprich: eine Binnendifferenzierung für kleinste Nutzergruppen, notwendig scheint und dass dies angesichts geringer Reichweiten der Einrichtungen an seine Grenzen stößt: „Während ‚klassische‘ Anwendungen – wie das Teilen und Posten von Inhalten – nur geringe Dynamiken (+ 2 %-Punkte) aufweisen und bei den unter 30-Jährigen sogar abnehmen (– 3 %-Punkte), sind Videos in den mittleren Alterssegmenten (jeweils + 6 %-Punkte) und Artikel (mit + 8 %-Punkten vor allem bei den über 70-Jährigen) die Treiber der wöchentlichen Social-Media-Nutzung. Eine mögliche Erklärung für diese Entwicklung könnte ein Trend weg vom öffentlichen Teilen hin zu individuellem, selektivem Konsum sein“ (Tippelt 2025, S. 3). Wie sollen Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit diesen altersheterogenen Nutzerpräferenzen umgehen (vgl. Schöll 2023, S. 26)?

4 Reichweitenoptimierung und Nutzerpräferenzen

Reichweitenoptimierung und Präferenzorientierung an den Nutzenden führen zu einem umfänglichen Fortbildungsmarkt, der sich in Publikationen, Studiengängen, Zertifikaten, aber auch Angeboten für Journalistinnen und Journalisten niederschlägt¹⁰. In der Erwachsenenbildung obliegt es Verbänden und Verbünden, Supportstrukturen aufzubauen. Ein Verbund fränkischer Volkshochschulen hat eine Handreichung veröffentlicht, die zeigt, dass Social-Media-Marketing nicht „en passant“ erledigt werden kann¹¹. „Auf Social Media aktiv zu werden, bedeutet Zeit und Arbeit. Es funktioniert nicht einfach nebenbei“ (Dust et al. 2023, S. 56). Es ist bekannt, dass der „effektive Einsatz von Social-Media-Tools (...) eine personell ressourcenintensive Investition“ ist, die „nur mit genauer Kenntnis der Erwartungen der Zielgruppen gelingen kann“ (Koschorreck et al. 2021, S. 182). Die Balance zwischen Aufwand und Wirkung ist komplex. Bislang zeigen sich eher überschaubare Resultate (ebenda, vgl. auch Alke 2023). Der WB Monitor verweist darauf, dass Online-Werbung (ohne weitere Spezifizierung) mit 48 Prozent eine hohe Bedeutung zugewiesen wird (33 Prozent mittlere Bedeutung); direkt danach folgt die Suchmaschinenoptimierung der Internetseiten als räumlich entgrenzte digitale Ergänzung bzw. Ersatz des Printmediums (vgl. Echarti et al. 2023, S. 40). Influencerinnen und Influencer sind in politischen Parteien, nationalen Agenturen und in NGOs verankert und genießen oft einen Vertrauensbonus ihrer Followerinnen und Follower (Borchers 2025). Dabei müssen die „klaren

9 Zahlen und Daten: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/543605/umfrage/verteilung-der-nutzer-von-social-media-plattformen-nach-altersgruppen-in-deutschland/>.

10 Siehe zum Beispiel <https://convit.de/8-tipps-fuer-mehr-reichweite-auf-instagramund-co.>

11 https://vhs-bayern.de/wp-content/uploads/2024/01/DV_Oberfranken_Social-Media_Bezirkstagung.pdf.

Grenzen zwischen redaktionellen und kommerziellen Inhalten“ erkennbar bleiben (ebenda); ethische Regeln sind einzuhalten (vgl. Borchers et al. 2021)¹². Der vorurteilsfreie Diskurs über die oft breite Produktpalette der Erwachsenenbildung und deren mögliche Social-Media-Sperrigkeit kann Erkenntnisse liefern. Haben Kultureinrichtungen, die in puncto Produkt weitgehend „einkanalig“ unterwegs sind (z. B. Theater, Museen), Erfahrungen mit Influencern gewonnen, wenn ja, welche? Sind Testimonials von Teilnehmenden oder Mitarbeitenden glaubwürdiger? Eine Kehrseite des Influencer-Einsatzes ist, dass „Influencer-Content, Markenauftritte und Werbung (...) persönliche Inhalte aus dem sozialen Umfeld der Nutzenden“ verdrängen (Tippelt 2025, S. 1) und die Timeline weniger attraktiv erscheinen lassen. Offen ist die Frage, ob eine Einrichtung mit hohem sozialem Vertrauensbonus eine gegenteilige Wirkung erzielt, wenn sie Marketingstrategien der kommerziellen Anbieter adaptiert oder gar kopiert.

Die Erwachsenenbildung ist angesichts eines veränderten medialen Verhaltens vieler Teilnehmender auf die ergänzende Wirkung der sozialen Medien angewiesen und benötigt differenzierte Studien über Chancen, Risiken, Good Practice, Nutzerverhalten und zielgruppenspezifisches Content-Marketing etc.

5 KI und Marketing

Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) im Marketing bietet neue Chancen, birgt aber auch Risiken. „Ein zentrales Ergebnis ist, dass KI-Methoden wie maschinelles Lernen, Deep Learning oder natürliche Sprachverarbeitung Marketer*innen neue Möglichkeiten eröffnen, Kundenbedürfnisse zu erkennen, Kommunikation zu personalisieren und Kampagnenentscheidungen zu optimieren. Datengetriebene Ansätze ermöglichen eine ungekannte Präzision und Geschwindigkeit in der Zielgruppenansprache und Erfolgsmessung. Gleichzeitig bergen sie Risiken wie Intransparenz, Manipulation oder Verzerrungen, die kritisch reflektiert und adressiert werden müssen“ (Buchkremer 2024, S. 25). Der KI-Einsatz erfordert von gemeinwohlorientierten Einrichtungen Transparenz. Der Code of Conduct (D64 2025) bietet einen Rahmen. Marketingorientierte Anweisungen mittels programmierter „Agenten“ abzuwickeln, ist nur ressourcenschonend, wenn es professionell kuratiert ist; Kennzeichnungspflicht und Urheberrecht sind zu beachten.¹³ Werden bereits Daten ausgewertet und fließen sie in Marketingkampagnen ein? Wird Kommunikation mittels KI personalisiert? „Diskussionen um Datenschutz und Datenhoheit“ (Beranek 2020, S. 428) erhalten in diesem Kontext neue Virulenz. Dass Bildungseinrichtungen bei der Nutzung von KI gefordert und latent überfordert sind, liegt in ihrer Struktur und ihrem Auftrag: Sie müssen die gesellschaftlichen Auswirkungen von KI thematisieren, anwendungsbasiertes Grund-

12 Zum Rage Bait (Reichweiten-Lüge) vgl. u. a. <https://www.sueddeutsche.de/medien/sat-1-ronzheimer-influencer-yannis-buergergeld-luege-li.3451652?reduced=true>.

13 <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/werkzeuge/18860-marketing-fuer-erwachsenenbildnerinnen-mit-ki-tools.php> sowie – vom DVV empfohlen – https://stackfounders.io/ratgeber/how-to-guide-eigene-ki-assistenten-erstellen/?utm_source=chatgpt.com.

lagenwissen vermitteln, Dozierende schulen, und sie müssen prüfen, ob und wie KI prozess-, kosten- und anbotseffizient in der Organisation eingesetzt werden kann (vgl. u. a. Tippelt/Lange 2023, S. 373). Im Vordergrund steht die Frage, „inwieweit der Einsatz mit den eigenen Leit- und Menschenbildern vereinbar sind und wie weit notwendige Kompromisse und Zugeständnisse reichen“ (Alke 2023, S. 30). Dominiert künftig das „Künstlichen Intelligenzkapital (...) das bedeutet: nicht mehr je gebildeter der Mensch, desto höher seine Produktivität, sondern je gebildeter der Algorithmus, desto höher der Profit“ (Weber 2023, S. 39)?

Ansichts der signifikanten KI-Dominanz in Suchmaschinen fragt der DVV: „Sichtbar bleiben, wenn niemand mehr klickt?“ (DVV 2025) Die Fülle der Aufgaben und der Entscheidungen, die getroffen werden müssen, überfordert einzelne Einrichtungen. Verbünde und Verbände sind begleitend gefordert. Empirische Arbeiten über Erfahrungen der early adopters des KI-Einsatzes wären im direkten Vergleich mit der kommerziellen Konkurrenz hilfreich und könnten in dieser disruptiven Phase in eine Erfahrungsdatenbank münden.

6 Digitalisierung und Organisation

Organisationen sind „Sozialsysteme“, die die Digitalisierung strukturspezifisch prägen. Umgekehrt prägt die Digitalisierung die Sozialsysteme (Büchner 2018). Dies zeigt sich in der Nutzung der sozialen Medien, denn sie erfordern einen souveränen Umgang mit dem ihrer Nutzung inhärenten potenziellen Kontrollverlust. Social Media in einer Organisationseinheit hierarchisch und top-down zu kontrollieren, gilt als Kultur des Misstrauens, auf die besonders junge Mitarbeitende aversiv reagieren (vgl. Alke 2023, S. 28). Ein daraus resultierender potenzieller intergenerationaler Dissens muss gelöst werden. Antworten, die nur unter langwierigen Abstimmungen innerhalb der Hierarchien gegeben werden, sind undenkbar. Oft ist die Sprache eher flapsig, und das „Du“ ist auf vielen Netzwerken Usus; organisationale Offenheit ist gefordert. „Organisationssensible Digitalisierungsforschung“ (Büchner 2018, S. 345) ist in der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung ein Desiderat.

Ansichts der immer noch mangelnden „digitalen Sichtbarkeit“ (Alke 2023, S. 27) stellt sich die Frage, wer die Fülle der Social-Media-Kanäle dauerhaft finanzieren und professionell betreuen kann (vgl. BpB 2022, Schöll 2023, Koschorreck 2021, S. 176). Selbstkurative Medienarbeit ist aufwendiger als die Fremdrezeption im Printzeitalter und schützt angesichts der Response-Funktion nicht vor medialen Verzerrungen.

Letztlich wird es in den sozialen Medien durch die Radikalisierung im Netz diskriminierende, abwertende oder skandalisierende Berichterstattung über die Erwachsenenbildung geben (vgl. u. a. Thimm 2017). Auf Imagebeschädigungen vielfältiger Art müssen beispielsweise Volkshochschulen seit Jahrzehnten reagieren. Sie in den sozialen Medien zu analysieren und adäquat zu reagieren, ist somit notwendig.

7 Wie umgehen mit einer digitalen Medienstrategie und dem schleichenden Abschied vom Printprodukt?

Nach wie vor fehlt eine „digitale Marketingstrategie“ (Alke 2023, S. 31), und sie ist angesichts der Debatte um digitale Souveränität und der Sorge vor digitalen Abhängigkeiten risikobehaftet, wenn sie wesentlich auf den großen US-Portalen und deren Algorithmus-Macht basiert. Möglicherweise ist letztlich nur das angebotene Produkt und nicht ein professionell bespielter Social-Media-Kanal entscheidend für die Kursauswahl (vgl. Koschorreck et al. 2021) und reduziert die Online-Kanäle damit auf eine wenig strukturierte Imagewerbung.

Die Gefahr des schleichenden medialen Wahrnehmungsverlustes der öffentlich verantworteten Weiterbildung muss stärker in den Fokus rücken. Es scheint, dass der verstärkt zu beobachtende Verzicht auf gedruckte Programmhefte auf finanziellen Zwängen basiert. Die These, dass ein Printmedium mit der Wahrnehmung in den lokalen Printmedien korrespondiert und der Verzicht darauf mit abnehmender Wahrnehmung einhergeht, lohnt der vertieften Betrachtung. Im Wettbewerb um digitale Sichtbarkeit nutzt eine wachsende Zahl von Anbietern der Erwachsenenbildung heute selbst kuratierte Werbestrategien in den sozialen Medien, in der Hoffnung, damit ein oft zufälliges und strukturell intransparentes, da fremdgesteuertes Aufmerksamkeitsfenster öffnen zu können.

8 Zusammenfassung

Die mediale Wahrnehmung der Erwachsenenbildung befindet sich in einem stetigen, vor allem durch digitale Tools gesteuerten Wandel. Mit dem Einsatz sozialer Medien sind Einrichtungen „Sender“ in einer „Aufmerksamkeitsökonomie“, die meist die „Aufregerökonomie“ belohnt. Wettbewerber arbeiten mit kommerziellen Marketingstrategien wie dem Kauf von Reichweiten und/oder Influencerinnen und Influencern. Marketingkosten werden über den Einsatz von KI gesenkt und Marketingaktivitäten ggf. durch Zielgruppenansprache diversifiziert. Die neue digitale Epoche ist „als gesellschaftlicher Aushandlungsprozess zu verstehen. Dabei wirken nicht alle Akteure gleichberechtigt mit, sondern starke Akteure versuchen, ihre Interessen Wirklichkeit werden zu lassen“ (Kerres et al. 2020, S. 20). Gemeinwohlorientierte Einrichtungen sind in diesem medialen Prozess experimentierende Novizen (vgl. Koschorreck et al. 2021, S. 174 ff., Weber 2023, S. 36 ff.). Die Bündelung der Erkenntnisse empirischer Arbeiten könnte wertvolle Hilfestellungen für strategische Impulse und unabdingbar notwendige ethische Diskurse sein. Es mangelt nicht an IT-Fortbildungen zum optimierten Einsatz digitaler Werkzeuge. Es mangelt auch nicht an allgemeinen Tipps für erfolgreiche Social-Media-Strategien. Es fehlen valide Auswertungen und eine Operationalisierung im Alltag. Beide zusammen sind für eine erfolgreiche und im Gemeinwohlinteresse kontrollierte Medienarbeit unumgänglich. Bleiben sie aus, dauert das ressourcenverschwendende Stochern im Nebel an. Die Zeit drängt.

Literatur

- Alke, M. (2023). Strategien und Herausforderungen des digitalen Bildungs- und Personalmarketings in der Erwachsenenbildung. In *forum erwachsenenbildung* (3), S. 27–31.
- Behre, J., Hölig, S. & Möller, J. (2023). *Reuters Institute Digital News Report 2023: Ergebnisse für Deutschland* (Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts, 67). Verlag Hans-Bredow-Institut. <https://doi.org/10.21241/ss0ar.86851>.
- Beranek, A. (2020). Social Media und Öffentlichkeitsarbeit. In N. Kutscher; T. Ley; U. Seelmeyer; F. Siller; A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, S. 427–437.
- Borchers, N. S. (2025). *Social-Media-Influencer-Kommunikation und ihre ethischen Herausforderungen*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18017-1_26-1.
- Borchers, N. S. & Enke, N. (2021). Influencer-Kommunikation benötigt ethische Regeln. Ein Ethikkodex für die Branche. In *Communicatio Socialis* 54 (4), S. 537–547.
- Buchkremer, R. (2024). Künstliche Intelligenz trifft Marketing: Ein generativer Review-Ansatz zur Analyse aktueller Forschungstrends. In *Praxis Wissen. German Journal of Marketing* (1), S. 6–33. https://www.researchgate.net/publication/387265488_Kuenstliche_Intelligenz_KI_im_Marketing.
- Büchner, S. (2018). Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation: On the Relationship of Digitization and Organization. In *Zeitschrift für Soziologie* (47) 5, S. 332–348. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0121>.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2022). *Soziale Medien für Bildungseinrichtungen: 10 Praxistipps. Tipps für die Arbeit mit sozialen Medien in der Kommunikation politischer Bildung*. <https://www.bpb.de/die-bpb/foerderung/akquisos/506835/soziale-medien-fuer-bildungseinrichtungen-10-praxistipps/>.
- Dander, V. & Stix, D. C. (2024). *Medienforschung und soziale Ungleichheiten. Eine Metaanalyse zu Ungleichheitsdimensionen in Studien zur Mediennutzung junger Menschen*. <https://doi.org/10.60049/2aadw5la>.
- Dust, M. & Werhahn, A. (2023). Instagram lebt von der Community: auch in der eigenen Einrichtung und im realen Leben. Ein Praxisbericht aus der Erwachsenenbildung. In *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), S. 52–56. <https://doi.org/10.3278/HBV2302W006>.
- D64 – Zentrum für Digitalen Fortschritt e. V. (2025). *Code of Conduct Demokratische KI vereint Zivilgesellschaft für verantwortungsvollen KI-Einsatz*. <https://d-64.org/code-of-conduct-launch-pm/>, <https://demokratische-ki.de/mitzeichnen>.
- Deutscher Volkshochschulverband (2025). *Handlungsempfehlungen für den Einsatz von KI an Volkshochschulen*. <https://www.volkshochschule.de/themen/digitale-bildung/handlungsempfehlungen-kuenstliche-intelligenz-ki.php>.
- Echarti, N.; Koscheck, S.; Martin, A. & Ohly, H. (2023). *Weiterbildungsmarkt im Wandel. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2022*. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19365>.
- Hermanni, A. J. (2019). *Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für Weiterbildungseinrichtungen*. wbv Publikation.

- Initiative D21 e. V. (Hrsg.) (2023). *D21-Digital-Index 2022/23. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. https://initiatived21.de/download/72930/d21digitalindex_2022-2023.pdf.
- Käpplinger, B. (2024). „Provinzdeppen“ per „Coaching-Wahn“ aus dem „Weiterbildungsdschungel“ führen: Erwachsenen-/Weiterbildung in den Medien. In *Forum Erwachsenenbildung* (4), S. 19–23.
- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. In *Hessische Blätter für Volksbildung* (3) 70, S. 11–23. <https://doi.org/10.3278/HBV2003W002>.
- Koschorreck, J. & Gundermann, A. (2021). Die Bedeutung der Digitalisierung für das Management von Weiterbildungsorganisationen. In A. Wilmers; M. Achenbach & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen*. Waxmann, S. 161–192.
- Mahrt, M. (2025). *Meinungsbildung und soziale Medien*. Hrsg.: Weizenbaum-Institut und Berliner Landeszentrale für politische Bildung.
- Nolda, S. (2009). Eine Frage der Macht. Populäre Medien und Erwachsenenbildung. In *Magazin erwachsenenbildung.at*, Heft 6, S. 1–9.
- Rohs, M.; Pietraß, M. & Schmidt-Hertha, B. (2020). Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale. In *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, hrsg. von I. Ackeren; H. Bremer; F. Kessl; H. C. Koller; N. Pfaff; C. Rotter; D. Klein & U. Salaschek, S. 363–375. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).
- Schöll, I. (2023). Konkurrenzfähiges, mehrkanaliges Non-Profit Marketing. In *Forum Erwachsenenbildung*, Heft 2, S. 20–26.
- Schöll, I. (2025). Geldnöte in immer komplexeren Abhängigkeiten. Zur förderpolitischen Lage der gemeinwohlorientierten Weiterbildung. In *forum erwachsenenbildung* (3), S. 11–16.
- Staschen, B., Foerster, S., Ruthardt, C. & Freihse, C. (2025). *Dezentrale Social-Media-Plattformen als Chance für ein resilientes Informationsökosystem. Gegenwärtige Herausforderungen und Empfehlungen für die Zukunft*. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.).
- Thimm, C. (2017). Hate Speech und Shitstorms als digitale (Un-)Kultur. Politische und persönliche Reaktionsformen auf Hass im Netz. In *MERZ, Medien und Erziehung*, Heft 3, S. 52–58. <https://doi.org/10.21240/merz/2017.3.14>.
- Tippelt, F. (2025). *Social Media zwischen Wachstum und Sättigung: Nutzungsmuster und Plattformdynamiken in Deutschland*. Ergebnisse der ARD/ZDF-Medienstudie 2025, Media Perspektiven 31. https://www.media-perspektiven.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2025/MP_31_2025_ARD_ZDF-Medienstudie_Social_Media_zwischen_Wachstum_und_Saettigung_Nutzungsmuster_und_Plattformdynamiken_in_Deutschland.pdf.
- Tippelt, R. & Lange, N. (2023). Perspektiven und neue Entwicklungen in der Organisations- und Professionalisierungsforschung in der Weiterbildung. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, (46), S. 363–387. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00260-y>.

- Weber, P. J. (2023). Marketingtrends, -irrtümer und -herausforderungen der gemeinwohl-orientierten Erwachsenenbildung. In *forum erwachsenenbildung* (3), S. 36–39.
- Wedel, K.; Freundl, V.; Pfaehler, F. & Wößmann, L. (2025). *Was Jugendliche und Erwachsene über Social Media denken*. Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers. S. 37–55. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2025-09-wedel-et-al-ifo-bildungsbarometer-2025.pdf>.
- de Weck, R. (2024). *Das Prinzip Trotzdem. Warum wir den Journalismus vor den Medien retten müssen*. Suhrkamp Verlag.

Autorin

Ingrid Schöll, Dr. phil. mag. rer. publ., Autorin, Lehrbeauftragte, Gutachterin (Erasmus+), VHS-Direktorin a. D.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 9. April 2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of April 2026.



Von TV zu KI

Das Grimme-Institut, die Medien- und (Erwachsenen-)Bildung

LARS GRÄSSER, AYCHA RIFFI

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Entwicklung des Grimme-Instituts mit Blick auf den fortschreitenden Medienwandel vor. Diese Entwicklung – von den Analog- zu den Digitalmedien bis hin zu KI – wird hier als eine Art Medienbildungsgeschichte beschrieben, um schließlich einen Blick auf das Heute und Morgen zu werfen.

Stichwörter: Grimme-Institut; Medienwandel; Medienbildung; digitale Öffentlichkeiten; Künstliche Intelligenz

Abstract

The article presents the development of the Grimme Institute with a view to the ongoing media change. This development – from analog to digital media, up to AI – is described here as a kind of media education history, in order to finally cast a look at today and tomorrow.

Keywords: Grimme Institute; Media change; Media education; Digital publics; Artificial intelligence

1 Einleitung

Die Geschichte des 1973 gegründeten Grimme-Instituts, ehemals Adolf Grimme Institut, ist nicht nur reich an Impulsen für den medialen Qualitätsdiskurs. Sie bildet auch das ab, was seit den 1980ern Medienkompetenzförderung oder auch Medienbildung genannt wird,¹ einschließlich entsprechender Impulse für die Bildungspolitik.

¹ Beide Begriffe werden hier synonym gebraucht, wiewohl es in der Medienpädagogik eine starke Binnendifferenzierung gibt: Medienkompetenzförderung beschreibt eher die Vermittlung von Fähig- und Fertigkeiten, bei Medienbildung geht es eher um die Vermittlung von Bildungsprozessen und -potenzialen; siehe ausführlicher zu dieser Debatte: Moser, H.; Grell, P. & Niesyto, H. (Hrsg.) (2011). *Medienbildung und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. kopaed.

Kaum überraschend war der zentrale Gegenstand hier zunächst das Fernsehen und erweiterte sich dann auf „die Medien“ allgemein, die im digitalen Zeitalter – natürlich – immer digitaler wurden und werden und aktuell durch künstliche Intelligenz (KI) eine erneute Umwälzung erfahren. *Die Analyse zeigt, dass zeitgemäße Medienbildung aber nur im Zusammenspiel von individueller Kompetenz, institutioneller Verantwortung und politischen Rahmenbedingungen wirksam werden kann.*

2 Die Anfänge ...

Bereits der Namensgeber Adolf Grimme – Pädagoge, Kulturpolitiker und erster Generaldirektor des Nordwestdeutschen Rundfunks (NWDR) – erkannte im Fernsehen ein großes Bildungspotenzial und setzte auf die bildenden Möglichkeiten des „neuen“ Mediums, welches anfangs vielfach noch als „Idiotenlaterne“ abqualifiziert wurde. Nicht anders dachte Bert Donnepp, Direktor des Bildungswerks der Stadt Marl in den 1950er- und 1960er-Jahren, der maßgeblich die Idee und Verleihung des Grimme-Preises (zunächst Adolf-Grimme-Preis) vorantrieb. Dieser wurde 1964 erstmals vom Deutschen Volkshochschul-Verband verliehen, als Auszeichnung für qualitativ hochwertige Fernsehproduktionen mit Vorbildcharakter. Und vermutlich kann man auch sagen: mit Bildungscharakter für die noch junge deutsche Bundesrepublik.²

Donnepps Ideen mündeten neun Jahre später in die Gründung des Adolf Grimme Instituts (AGI) zur Erforschung der Fernsehwirkung und zur Medienbildung. Früh schon ging es nicht nur darum, was die Medien mit den Menschen machen, sondern auch, was die Menschen mit den Medien machen. So sollte sich das AGI mit Fernsehprogrammforschung, Seminaren für Programmacher*innen, Medienschaffende und Pädagog*innen, Medienbildungsangeboten für unterschiedliche Zielgruppen, der Einrichtung einer fachbezogenen Bibliothek – und später Videothek – sowie der Beurteilung regionaler Dritter Programme mit bildungsintensivem Charakter befassen. Die Institutsgründer wollten keineswegs eine kulturpessimistische Haltung gegenüber dem Bewegtbildmedium einnehmen, sondern die Chancen nutzen, die das Fernsehen als aufkommendes Massenmedium bot bzw. bietet.

Ausgestattet mit einer Anschubfinanzierung des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft ging das damalige AGI in Betrieb, um medientheoretische und -praktische Bildungsarbeit zu leisten – ein „Modellversuch im Bildungswesen“ (Krueger 2005, S. 12), wie Donnepp es nannte, seinerseits konzipiert als Institution mit Vorbildcharakter für andere.

2 Insbesondere die historischen Grundlagen beziehen sich auf Zielinski, Wolfgang (2023). 50 Jahre Bildung! In Grimme-Institut (Hrsg.) (2023), *50 Jahre Grimme-Institut*. O. V. S. 82–85. <https://www.grimme-institut.de/publikationen/grimme/p/d/50-jahre-grimme-institut-2023>.

die insel

Eine Ausstellung
von
Fari Shams
und Arne Schmitt

27.10.2019
— 1.3.2020

Der Vordenker sozialer Medien war ein Marler!



Dr. Bert Donnepp
@ Direktor_des_Bildungswerks

Skulpturenmuseum
Glaskasten

Creiler Platz
45768 Marl

Eröffnung:
27.10.2019, 12 Uhr

Di–Fr 11–17 Uhr,
Sa–So 11–18 Uhr



Skulpturenmuseum
Glaskasten Marl



Abbildung 1: Ausstellungsplakat 2019/20, Grafik: Fari Shams und Arne Schmitt

3 Fernsehen, Bildung und Medienkonvergenz

Schwerpunkt der Institutsarbeit war die Initiierung von Bildungsprozessen mittels Bewegtbild und die Ausbildung von Multiplikator*innen der Erwachsenenbildung, um entsprechende Bildungsprozesse in Gang zu setzen und zu unterstützen.

Wie kann man sich das praktisch vorstellen? Bereits im Gründungsjahr wurde ein „Gesprächskreis Medien“ zur Unterstützung der Fort- und Weiterbildungsangebote im Fernsehen ins Leben gerufen, an dem neben dem Institut die Volkshochschulen und der Westdeutsche Rundfunk (WDR) beteiligt waren. Das erste im AGI angesiedelte Projekt behandelte ab 1974 die Elternbildung: Unter dem Titel „Soziales Lernen im Medienverbund“ wurden mediendidaktische Begleittexte zu TV-Sendungen wie „Elternschule“, „Rappelkiste“ und „Kinder, Kinder“ entwickelt. Begleitend erschien die erste Ausgabe der Reihe „Hefte zur Medienpädagogik“. Es folgten zahlreiche sog. Medienverbundprojekte, also medienübergreifende Angebote. Die Schnittstellenfunktion des Instituts zwischen Fernsehen und Weiterbildung übernahm ab 1976 im Rahmen der „wissenschaftlichen Dienstleistungen“ schließlich der Informationsdienst „agi-report“, der Bildungssendungen der Fernseh- und Hörfunkprogramme auflistete und über Medienverbundprojekte informierte. Ab 1978 erschien die Nachfolgepublikation „W&M Weiterbildung und Medien“, zunächst als Beilage der letzten Reportausgaben, später als eigenständige Beilage unter dem Titel „Mediendidaktische Handreichungen“. Im Vordergrund stand konkret die Nutzung des Fernsehens als Lehr- und Lernmedium.

Mit den neuen Medientechnologien eröffneten sich ab Anfang der 1980er-Jahre weitere Arbeitsfelder, für die es passende Bildungsansätze zu entwickeln galt. Der Pressedienst „agiPRESS“ trat ab 1982 Informations- und Kommunikationsdefiziten in der Weiterbildung entgegen, während sich das AGI mehr und mehr zu einem kulturpolitischen Zentrum entwickelte.

Das ambitionierte Themenfeld „Fernsehen und Bildung“ spielte auch in der Entwicklung des Bürger- und Privatfunks eine entscheidende Rolle. So hatte die „Kommission für den Ausbau des technischen Kommunikationssystems“ in Deutschland zur Ermöglichung privater Hörfunk- und Fernsehveranstalter bereits Ende der 1980er-Jahre erste Vorschläge zur Implementierung von Bildungsangeboten gemacht bzw. auf deren Notwendigkeit verwiesen. Spätestens nachdem 1987 die Bundesländer den „Staatsvertrag zur Neuordnung des Rundfunkwesens (Rundfunkstaatsvertrag)“ unterzeichnet hatten und sich einzelne Sender relativ schnell gute Einschaltquoten sichern konnten, war klar: Das Monopol des öffentlich-rechtlichen Rundfunks (ÖRR) schwand, neue Konzepte mussten her, um Schritt zu halten mit der sich ausdifferenzierenden Medienlandschaft.

Hier zahlte sich aus, dass sich das Institut bereits frühzeitig mit den Problemen des Bildungsfernsehens bzw. -hörfunks beschäftigt hatte und konstruktiv-kritische Kontakte in alle Richtungen pflegte: Projekte wie „Unsere Medien – Unsere Republik“ (1989), die „Bildbox für Millionen“ (2002) oder „Tele-Visionen“ (2011) erzählen die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und der DDR entlang ihrer Medienge-

schichte und liefern – auch heute noch – attraktive und für die Erwachsenenbildung didaktisierte Zugänge. Ebenso gilt dies für die zunächst auf den Schulunterricht zugeschnittenen Medienpakete „Let’s talk about Talk“ (2000) oder „schlagzeilen“ (zur Boulevardberichterstattung, 2005), welche entsprechende Angebote der Privaten wie auch des sich angleichenden ÖRR flankierten – immer wieder als Medienkonvergenz bezeichnet, abweichend vom heutigen Verständnis.

4 Neue Themen: Nachhaltigkeit und Migration in den Medien

Seit Anfang der 1990er-Jahre spielten auch Nachhaltigkeitsaspekte eine immer größere Rolle – im Hinblick auf ökologische und soziale Nachhaltigkeit. So begleitete das Projekt „Eine Welt für alle“ den gleichnamigen Programmschwerpunkt der ARD-Programme, der zu einer Auseinandersetzung mit globalen Fragestellungen von Umwelt und Entwicklung anregen sollte. In Kooperation mit der „Fachstelle Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ wurden hierzu Angebote erarbeitet und ein umfassendes Servicepaket zur umwelt- und entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit zusammengestellt.

Neben „Rechtsradikalismus und Fernsehen“ startete 1994 auch die „Initiative Interkultureller Rundfunk“, die die Präsenz von Mitbürger*innen mit Migrationshintergrund untersuchte. Wie gesagt: Früh schon ging es im AGI darum, Menschen mit Medien selber aktiv werden zu lassen.

In der Tradition der früheren Bildungsprojekte, die sich für die Akzeptanz von Diversität in der Gesellschaft einsetzten, ging zwei Jahre später schließlich das Ausbildungsprojekt „On Air – Mehr Farbe in die Medien“ an den Start – sein Ziel: die Sichtweisen und Interessen von Migrant*innen nicht länger in Nischenprogrammen zu bearbeiten, sondern mehr multikulturelle Kreativität und Kompetenz in die sich ausdifferenzierende Medienlandschaft zu bringen.

5 Entgrenzungen

„Die ersten 25 Jahre waren vielleicht nicht immer einfach. (...) Die zweiten 25 werden schwerer“, schrieb Norbert Schneider (AGI 1998, S. 18), damaliger Direktor der Landesanstalt für Rundfunk NRW, 1998 anlässlich des 25-jährigen Grimme-Jubiläums. Im Jahr zuvor war das Institut nach 24 Jahren alleiniger Trägerschaft durch den DVV zur „gemeinnützigen Gesellschaft für Medien, Bildung und Kultur mbH“ mit mehreren Gesellschaftern umgewandelt worden. Parallel gerieten neue Lernorte und -kulturen in den Blick: „Die Entwicklung des Mediensystems bringt gerade für Bildung, Lernen und Qualifizierung eine Vielzahl neuer Herausforderungen und neuer Möglichkeiten mit sich. Dabei werden traditionelle Medienstrukturen überschritten (...) und die Bildungsorganisation ‚entgrenzt‘ sich (beispielsweise bei der Herausbildung

neuer medialer Lernorte). Lernen und Bildung sehen sich somit nicht nur mit neuen Medientechniken und Medienangeboten konfrontiert, sondern mit der Genese einer völlig neuen Lern- und Kommunikationskultur“ (Krueger 2005, S. 29).

Anfang der 2000er-Jahre konzentrierte sich die Bildungsarbeit folgerichtig auf die Möglichkeiten des E-Learnings. Wenig später kamen weitere Medienkompetenzangebote hinzu, die schrittweise Abschied nahmen von der engen Anlehnung an das Fernsehen, also den Analogmedien, und stärker Digitalangebote in den Blick nahmen, ohne hier das Medienpraktische und -partizipative zu vernachlässigen – Donnepps Ideen wirkten nach. Konsequenterweise wurde der Qualitätsdiskurs im Grimme-Institut 2001 durch den Start des Grimme Online Award ausgebaut, quasi aus der Abteilung Medienbildung heraus (Lisakowski/Hagedorn 2025).

6 Hate Speech und Desinformation

In der Institutsarbeit ging und geht es aber nicht nur um die „guten Seiten“ im Netz, also die publizistisch wertvollen, wie beim Grimme Online Award. Seit 2014 beschäftigt sich das Grimme-Institut, insbesondere die Grimme-Akademie, intensiv mit Hassrede im Netz und Desinformation, Themen, die seitdem nicht an Brisanz verloren haben.

Ausgangspunkt war das EU-Projekt „BRICKS – Building Respect on the Internet by Combating Hate Speech“, dessen Erkenntnis bis heute gilt: Hass im Netz ist ein grenzüberschreitendes Phänomen und muss europäisch gedacht werden. Im Laufe der Zeit wurden die Themen erweitert, insbesondere um Desinformation, Verschwörungserzählungen und später auch künstliche Intelligenz – vor allem mit Blick auf junge Erwachsene.

Dabei zeigte sich, dass Hate Speech und „Fake News“ eng miteinander verwoben sind. Desinformation dient häufig dazu, Menschen gezielt auszugrenzen oder zu diskreditieren, und besteht meist aus einer Mischung selektiver Informationen, Auslassungen und teilweise erfundener Inhalte. Diese Komplexität macht eine differenzierte Auseinandersetzung notwendig.

Im Auftrag des DVV wurden Materialien erarbeitet und in digital verfügbaren „Modulboxen“ gebündelt – Lehr-Lernmaterialien, die Informationen und praxisnahe Arbeitsvorschläge für die Bildungsarbeit bieten. Sie greifen zentrale Fragen auf: Was ist Hass? Wann wird aus einer verkürzten Information eine falsche? Und ab wann stellen Online-Kommentare eine Gefahr für Individuen und Gesellschaft dar? Ziel ist es, Diskussionsräume zu schaffen, in denen gesellschaftliche Werte, Grenzen und der Umgang miteinander ausgehandelt werden.

Ergänzend entstanden weitere Angebote im Auftrag des DVV, etwa eine Modulbox zu Verschwörungserzählungen (2021) sowie das Projekt DINA zur Förderung digitaler Informations- und Nachrichtenkompetenz – Letzteres im Auftrag der Staatskanzlei NRW.

7 Heute und morgen

Zusammenfassend lässt sich sagen: Ging es in der Medienbildung zunächst darum, Bildungsangebote zum „neuen Medium“ Fernsehen zu entwickeln und später zu den aufkommenden Digitalmedien, einschließlich der damit einhergehenden „Entgrenzungen“ und inhaltlichen Ausdifferenzierungen, übernimmt dies zunehmend die Grimme-Akademie, während parallel die Beschäftigung mit Big Data und Künstlicher Intelligenz (KI) – in der Forschung³ – und in den Bildungs- und Qualifizierungsangeboten immer wichtiger wurde und wird. Nachgezeichnet wurden hier aber nur einige exemplarische Ausschnitte aus der langjährigen Institutsarbeit, um dessen Beiträge zur Medienbildungsgeschichte abzubilden und wichtige Meilensteine in diesem Bereich zu markieren, die teils über die Institutsarbeit hinausweisen.

Dabei scheint sicher: Viele Herausforderungen, vor denen heutige, zunehmend digitale Gesellschaften stehen, erfordern weitere Bildungsbemühungen auf der individuellen Ebene. Aber auch das wird nicht ausreichen im Umgang mit Hass im Netz, Desinformation oder auch Fragen der künstlichen Intelligenz. Bildungsbemühungen müssen mehr denn je korrespondieren mit kompetent agierenden Institutionen und Organisationen und natürlich entsprechenden Diskursen und politischen Entscheidungen – eine Erkenntnis aus über fünf Jahrzehnten Grimme-Institut. Insoweit müssen sich auch Bildungsansätze entgrenzen.

Anders formuliert: Erwachsenen(-medien-)bildung, kompetent agierende Institutionen und Organisationen sowie gesetzgeberische Aktivitäten müssen im digitalen Zeitalter mehr denn je Hand in Hand gehen – auch jenseits „der Genese einer völlig neuen Lern- und Kommunikationskultur“ (Krueger 2010, S. 29).

Literatur

- Adolf-Grimme-Institut (Hrsg.) (1998). *25 Jahre Adolf-Grimme-Institut*. O. V.
- Grimme-Institut (Hrsg.) (2023). *50 Jahre Grimme-Institut*. O. V. <https://www.grimme-institut.de/publikationen/grimme/p/d/50-jahre-grimme-institut-2023>.
- Hagedorn, F. & Lisakowski, V. (2025). *25 Jahre Grimme Online Award – ein bilanzierender Rückblick*. Blogbeitrag vom 21. Oktober 2025. <https://www.goa-blog.de/2025/10/25-jahre-grimme-online-award/>.
- Krueger, J. (2005). *Dokumentation über die Geschichte des Adolf-Grimme-Instituts Marl* (entstanden als 1. Auflage im Rahmen des insel-Arbeitskreises „In Stadtgeschichte denken“). O. V.
- Krueger, J. (2010). *Geschichte des Adolf-Grimme-Instituts Marl, 2. Teil* (Dokumentation im Rahmen des Insel-Arbeitskreises „Geschichtswerkstatt“). O. V.
- Moser, H.; Grell, P. & Niesyto, H. (Hrsg.) (2011). *Medienbildung und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. kopaed.

3 Vgl. <https://prezi.com/i/lphy3v43odud/big-data-ki-zeitstrahl/>.

Norddeutscher Rundfunk (Hrsg.) (o. J.). *Bewegte Bilder: Die Geschichte des Fernsehens*.

<https://www.ndr.de/geschichte/schauplaetze/Bewegte-Bilder-Die-Geschichte-des-Fernsehens,fernsehen240.html>.

Zielinski, W. (2023). 50 Jahre Bildung! In Grimme-Institut (Hrsg.) (2023), *50 Jahre*

Grimme-Institut. O. V. S. 82–85. <https://www.grimme-institut.de/publikationen/grimme/p/d/50-jahre-grimme-institut-2023>.

Autor

Lars Gräßer, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Pressesprecher des Grimme-Instituts.

Autorin

Aycha Riffi, M. A., seit 2010 Leiterin der Grimme-Akademie.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 9. April 2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of April 2026.



Das Funkkolleg – eine Erfolgsgeschichte (noch) ohne Happy End?

STEFFEN WACHTER

Zusammenfassung

Der Artikel beschreibt die Genese, die Entwicklung und das Ende des Funkkollegs. Er ist eine Rückschau in die Anfänge vor 60 Jahren und betrachtet den Übergang des Audioformats mit Studienbriefen hinein ins digitale Zeitalter bis hin zur Beendigung der Zusammenarbeit zwischen Hessischem Rundfunk und Hessischem Volkshochschulverband. Der Artikel schließt mit Bewertungen, Erfahrungen und Perspektiven für eine mögliche Zukunft des Formats.

Stichwörter: Funkkolleg; Öffentlich-rechtlicher Rundfunk; Volkshochschule; Medienbildung; Medienverbund

Abstract

The article describes the genesis, the development, and the end of the Funkkolleg. It is a retrospective of the beginnings 60 years ago and examines the transition of the audio format with study letters into the digital age up to the termination of the cooperation between Hessischer Rundfunk and the Hessian Adult Education Association. The article concludes with evaluations, experiences, and perspectives for a possible future of the format.

Keywords: Funkkolleg; Public Service Broadcasting; Adult Education Center; Media Education; Media Network

1 Kleiner Exkurs in die Historie

Zugegeben, der Begriff „Funk-Kolleg“ klingt wenig aktuell und mutet nach einem aus der Zeit gefallenem Titel und Konzept an. Aber oft lohnt sich ein genauerer Blick, um festzustellen, dass hinter dem Begriff ein zeitgemäßes, hochaktuelles und anspruchsvolles Produkt steckt. Das „Funk-Kolleg zum Verständnis der modernen Gesell-

schaft“ ist aus dem bildungspolitischen Kontext der 1960er-Jahre als Projekt einer gezielten Lehrerfortbildung entstanden (vgl. Wolf und Wachter 2023). Der Hessische Rundfunk (hr) griff die schon 1924 vom damaligen Sender Frankfurt als Volks-Funkhochschule ausgestrahlten Vorlesungsreihen von Dozierenden der Goethe-Universität auf und startete 1966 federführend für die ARD eine auf drei Jahre terminierte Sendereihe¹.

Dass sich dies zu einem bundesweiten Medienverbund entwickeln sollte, der fast 30 Jahre Bestand hatte, war nicht absehbar. Gründe für diese Erfolgsgeschichte waren zum einen die fehlenden „unbelasteten“ Lehrkräfte nach der Gründung der BRD und zum anderen das starke Interesse an wissenschaftlichen Themen und Bildungsinhalten in der Bevölkerung. Das Funkkolleg bestand damals aus 30 einstündigen Sendungen zu einem Thema oder einem Studienfach im Leitmedium Radio. Die Vorlesungstexte wurden als Begleitmaterialien publiziert, und deren Auflage betrug nach 20 Jahren 1,5 Mio. Exemplare. Dazu gab es Hausarbeiten und Prüfungen an den Volkshochschulen. Diese boten auch Begleitseminare zu den ausgestrahlten Sendungen an.

Nachdem der erhoffte Zuwachs von Sendeanstalten nach der Wiedervereinigung ausblieb und auch die Ausstrahlung über das Deutschlandradio keine Erhöhung der Teilnahmezahlen zur Folge hatte, wurde 1996 das Ende des ARD-Medienverbundes beschlossen. Das kumulierte Ergebnis waren 31 Funkkolleg-Reihen mit 722.442 Teilnehmenden und 156.665 erfolgreich absolvierten Zertifikatsprüfungen (vgl. Greven 1998).

2 Das neue Funkkolleg

Der hr und der hvv führten daraufhin das Funkkolleg in einem hessischen Medienverbund in Eigenregie fort. Es erfolgte eine grundlegende Reform des Konzepts und eine Anpassung an die veränderten Mediennutzungsgewohnheiten und -möglichkeiten in der Bevölkerung. So wurde in der Zeit bis 2008 der Begriff „das neue Funkkolleg“ verwendet, um die Transformation kenntlich zu machen. Statt der bisher publizierten Studienbriefe gab es begleitende Buchausgaben, die Anzahl der Sendungen pro Thema wurde reduziert und an Volkshochschulsemesterzyklen angepasst. Sie betrug im Schnitt 24 Sendungen, die in den Volkshochschulen mit jeweils zwölf bis 15 Termine umfassenden Begleitseminaren pro Semester vertieft werden konnten. Die Prüfungen fanden zum Ende jedes Themenkomplexes in den Volkshochschulen vor Ort statt. Die Prüfungszahlen bewegten sich im hohen dreistelligen Bereich und hatten zeitweise noch starke Zuwächse, z. B. als hessische Lehrkräfte Fortbildungspunkte erwerben mussten oder einzelne Funkkollegthemen durch Berufsverbände als Fortbildung anerkannt wurden. Aber auch ohne die formalen Anerkennungen wollten viele ihr erworbenes Wissen bei einer freiwilligen Prüfung vor Ort testen. Aufgrund vielfältiger Vernetzungen des hvv wurden die Prüfungen weit über Hessen hinaus abgelegt.

1 <https://wb-erwachsenenbildung.net/download/funkkolleg/>.

So reichte der Beteiligungsradius international mehrfach von Kapstadt nach Helsinki (an deutschen Schulen vor Ort) und inländisch von Aachen über Freiburg und Flensburg nach Dresden. Innerhalb des hr wechselten die Redaktion und der Ausstrahlungsort zum neuen Kanal hr-INFO. Jede Sendung wurde dort mehrfach ausgestrahlt. Die wissenschaftliche Begleitung übernahm themenorientiert immer eine andere hessische Universität, und es wurden dort und im hr Auftakt- und Abschlussveranstaltungen durchgeführt. Das hessische Kultusministerium ermöglichte zudem eine Stelle für eine abgeordnete Lehrkraft, die in Zusammenarbeit mit dem hr und dem hvv Fortbildungsveranstaltungen, Konferenzen und Schulungskonzepte für hessische Lehrkräfte und Schulklassen konzipierte und umsetzte.

Die in ihrer Wirkung größten Veränderungen waren die Einrichtung einer Funkkolleg-Website 2006 und die darauf zur Verfügung gestellten Podcasts jeder Sendung zum gebührenfreien Abruf. So wurde das starre Radiokonzept der festgelegten Sendezeiten zu einem flexiblen orts- und zeitunabhängigen Medium, und auf der Website wurden zahlreiche Begleitmaterialien, Infos und Termine publiziert.² Allein das Funkkolleg Psychologie verzeichnete während der Laufzeit in der Spitze 550.000 monatliche Downloads der Podcasts, und selbst Jahre später lag diese Zahl noch bei 30.000. Das Funkkolleg wirkte am Puls der Zeit. So war das Funkkolleg „Wirklichkeit 2.0 – Medienkultur im digitalen Zeitalter“ 2012 der erste öffentliche MOOC (massive open online course) in Deutschland (siehe Kemper et al. 2012). Dieses Konzept der Online-Vorlesung mit paralleler Begleitung, Aufgaben und Austauschforen im Netz wurde mit studium digitale der Goethe-Universität und der Hochschule Darmstadt konzipiert und umgesetzt und gilt als Vorreiter dieses Veranstaltungsformates. Hier kamen im öffentlich-rechtlichen Rundfunk erstmals hybride Unterrichtskonzepte und sogenannte „inverted-classroom“-Methoden zum Einsatz. Die Themenauswahl wurde partizipativ gestaltet. Verschiedene Redakteure konnten Themenvorschläge einbringen, und diese wurden in einem „Speedmeeting“ (max. fünf Minuten pro Präsentation) mit 40 bis 50 Anwesenden den hr-Verantwortlichen vorgestellt und mit diesen abgestimmt.

3 Das abrupte Ende

Ausgelöst durch mehrere parallele Faktoren wurde das Funkkolleg „Mensch und Tier“ 2021 zur letzten Ausgabe der Sendereihe. Umstrukturierungsmaßnahmen aufgrund von Sparzwängen beim hr, Ressortverschiebungen und Führungswechsel in den Medienabteilungen, Strategiepläne für „zukunftsfähigen“ Rundfunk und die Coronapandemie führten seitens des hr zu der Entscheidung, das Funkkolleg in der bestehenden Form durch ein YouTube-Format zu ersetzen³. Dieses wurde 2023 einmalig umgesetzt. Alle Versuche seitens des hvv, argumentativ mit dem Erfolg des Funkkollegs und seiner Bedeutung und seinen Möglichkeiten zu intervenieren, blieben leider erfolglos. Da der hvv allein nicht die finanzielle und personelle Ausstattung hat, ein derartiges

² <https://funkkolleg-religionmachtpolitik.de/>.

³ <https://de.wikipedia.org/wiki/Funkkolleg>.

Format umzusetzen, bleibt nur die Analyse und Einschätzung der Zukunftsfähigkeit in einem neuen Verbund für einen späteren Zeitpunkt.

4 Erfahrungen, Erkenntnisse und Perspektiven zum 60. Jubiläum der Erstaussstrahlung

So überholt der Name dieses wissenschaftlichen Medien- und Bildungsangebotes wirken mag, so aktuell und bedeutsam ist es in der Realität. Schon der 1966 gewählte Titel des ersten Pilotzyklus „Funk-Kolleg zum Verständnis der modernen Gesellschaft“ könnte in heutiger Zeit nicht aktueller erscheinen. Eine unabhängige, wissenschaftlich fundierte Erörterung aktueller Gesellschaftsthemen ist in Zeiten von Fake-News, Wissenschaftsverleugnung, Medienmacht von Internetkonzernen und antidemokratischen Stimmungslagen eine der wenigen Optionen, neutrale Informationen und differenzierte Sichtweisen zur eigenen Meinungsbildung zu erhalten. Die Dualität der Erosion und Multiplikation von Wissen, Wirklichkeit und Wahrheit durch Influencer*innen, Filterblasen und politische Akteur*innen hat die Rezeption von Wissensformaten wie Podcasts, Fernsehsendungen oder Internetforen immens gesteigert. Dazu war die Auswahl der Themen, analog zu einem Studium Generale, zeitlos und diese wurden, bis auf wenige Ausnahmen, auch gut nachgefragt. Die Abkehr vom Podcast-Format in einer ohnehin tendenziell übervisualisierten Zeit und die Fokussierung auf die Gruppe der Jugendlichen mit einem Streamingformat ist aus heutiger Sicht als eine unkluge Entscheidung zu werten. Es wurde 2023 einmalig umgesetzt und dann ersatzlos eingestellt. Es wurden seitens des hr dazu keine Analysen und Bewertungen abgegeben, wohingegen die negativen Rückmeldungen und Nachfragen seitens der bisherigen Hauptnutzungsgruppe der Erwachsenen und Lehrenden sehr hoch waren. Demgegenüber steht der, schon fast als „Podcasthype“ zu bezeichnende, Zuwachs an Audioformaten, die, anders als beim Funkkolleg, zur Mehrzahl nicht wissenschaftsbasiert und multiperspektivisch sind, sondern oft allein auf die agierenden Personen ausgerichtet.

Das Funkkolleg hat in seiner über 50-jährigen Geschichte gezeigt, dass es ein lernendes und zur Transformation fähiges System war. Der Übergang, die Weiterentwicklung und die Anreicherung eines reinen Audio-Wissensvermittlungsformats zu einem flexiblen Partizipationsangebot in allen Formen der Medien- und Bildungslandschaft hätten nach Einschätzung des Autors die Grundlage für viele weitere erfolgreiche Zyklen, auch in einem wieder gesamtdeutschen oder sogar deutschsprachigen Kontext, sein können. Der funktionierende Verbund aus öffentlich-rechtlichem Rundfunk, öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung und öffentlichen Hochschulen bildete eine vielfältige und starke Basis für ein zeitgemäßes und universelles Bildungsformat. Auch die Vielzahl von absolvierten Prüfungen jenseits der beruflichen Verwertbarkeit zeigt die Bedeutung eines kontrollierten Wissenserwerbs (vgl. Kade und Seitter 1996). Vielleicht kommen in Zukunft verantwortliche Personen zur Einsicht, dass wissens- und erkenntnisbasierte Allgemeinbildung nicht Sparzwängen und Stra-

tegieentscheidungen zum Opfer fallen darf, sondern zur Kernaufgabe öffentlich geförderter Institutionen gehört. Die vielen Beteiligten und Nutzenden dieses Angebots wären sicher dankbar für eine Kooperation von Wissenschaft, Bildung und Medien als gleichberechtigten Akteuren für eine qualitativ hochwertige wissensbasierte Allgemeinbildung.

Literatur

- Greven, J. (Hrsg.) (1998). *Das Funkkolleg 1966–1998. Ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund*. Deutscher Studien Verlag.
- Kade, J. & Seitter, W. (1996). Vom Leistungsnachweis zum Symbolwert. Die Bedeutungsvielfalt von Zertifikaten in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Funkkollegs. In *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 46, S. 256–260.
- Kemper, P.; Menzer, A. & Tillmanns, J. (Hrsg.) (2012). *Wirklichkeit 2.0: Medienkultur im digitalen Zeitalter*. Reclam.
- Wolf, B. S. T. & Wachter, S. (2023). Funkkolleg. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. vollst. überarb. Aufl.). utb. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-113>.

Autor

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

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 9. April 2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of April 2026.



Als kleine VHS-Jolle im Meer der Informationsflut untergehen oder hart am Wind segeln – und dabei manchmal nass werden?

DIRK POHL

Zusammenfassung

In kleineren Volkshochschulen stellt das Marketing eine besondere Herausforderung dar. Begrenzte Personalressourcen, ein geringes Budget und viele Ideen müssen zielorientiert gebündelt werden. Aufmerksamkeit soll erzielt werden. Im Folgenden werden wir den Weg der VHS Buxtehude zur Aufstellung eines neuen Marketingkonzeptes kurz skizzieren. Dabei wird deutlich, dass ein bisschen Risikofreude den kreativen Prozess befördern kann, aber gerade in der heutigen Medienlandschaft dann auch unerwartete Effekte „gehandelt“ werden müssen.

Stichwörter: Marketing; Volkshochschule; Medienlandschaft; Aufmerksamkeit

Abstract

In smaller adult education centers, marketing presents a particular challenge. Limited personnel resources, a small budget, and many ideas must be bundled in a goal-oriented manner. The aim is to generate attention. In the following, we will briefly outline the path taken by the VHS Buxtehude to establish a new marketing concept. It becomes clear that a bit of risk-taking can advance the creative process, but especially in today's media landscape, unexpected effects then also have to be „handled“.

Keywords: Marketing; Adult Education Center; Media landscape; Attention

1 Wie stellt sich die Großwetterlage dar?

Tatsächlich ist unser Bildungsauftrag aktueller denn je. Dabei sollen und wollen wir zugleich verlässlicher Bildungspartner und professioneller Akteur auf der „Höhe der Zeit“ sein. Allein die öffentlichen Mittel, die dafür bereitgestellt werden, sinken in Nie-

dersachsen seit Jahrzehnten. Und selbst wenn wir aus liebgewonnener Gewohnheit manchmal immer noch von unseren Teilnehmenden sprechen (ich gestehe: ich gehöre dazu), dann müssen wir uns doch auch der Frage stellen, wie wir vorhandene VHS-Teilnehmende verlässlich binden, kontinuierlich neue Kundinnen und Kunden gewinnen und gleichzeitig unser politisches, in der Regel kommunales Umfeld stets aufs Neue von der Notwendigkeit und Unverzichtbarkeit unserer Bildungsarbeit überzeugen können.

Diesen Herausforderungen müssen wir uns auch in unserer vergleichsweise kleinen VHS in der Hansestadt Buxtehude, einem Mittelzentrum mit ca. 40.000 Einwohnerinnen und Einwohnern der Metropolregion Hamburg, stellen. Wir arbeiten noch als klassisches VHS-Team, aufgeteilt in pädagogische Programmbereichsleitende mit inhaltlichen Verantwortungsbereichen und Verwaltungsmitarbeitende, die die Organisationsaufgaben sicherstellen. Weitere Fachexpertise wurde bisher, gewissermaßen als „Beifang“, zufällig von neuen Mitarbeitenden mitgebracht oder muss(te) bei Bedarf mühsam aufgebaut werden. Einen großen Dank an dieser Stelle an den Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. für die vielen bereichernden Fortbildungen!

Zugleich hat sich auch in unserer vermeintlich beschaulichen Kleinstadt die Medienlandschaft in den letzten Jahren gewaltig verändert. Das traditionelle Pressegespräch zum Semesterauftakt gibt es in Buxtehude noch, gleichzeitig steht für die lokale Tageszeitung das Online-Medium dem Zeitgeist entsprechend im Mittelpunkt.

Hier, im virtuellen Leseraum, entscheidet sich, worüber und auf welche Weise mit welcher Überschrift berichtet wird. Und wen wundert es: Bewährte, jedoch wenig überraschende Schlagzeilen wie „VHS Buxtehude: Das ist neu im Programm“ erzielen keine Klicks. Diese Erkenntnis bestätigte sich kürzlich, als im Tageblatt die meistgeklickten Artikel aus dem Jahr 2025 vorgestellt wurden. Schlechter Nahverkehr, Unfälle, Brände, Jugendgangs und immerhin zwei politische Artikel schafften es in die Top 20. Unsere VHS war leider nicht dabei. Da helfen auch Versuche seitens der lokalen Presse, mit vermeintlich attraktiveren, weil klickbaren Schlagwörtern mehr Aufmerksamkeit zu erreichen, nur bedingt. So wurde das jüngste Programm der VHS Buxtehude zum Frühjahr 2026 vom Buxtehuder Tageblatt mit der Headline „Pflege und Tod: Wie die VHS Buxtehude Angehörige fortbildet“ angekündigt (16.12.2025). Stimmt, machen wir auch, aber eben nicht nur. Während ich früher im Politikunterricht im Zweiten Bildungsweg mit Leichtigkeit drei bis vier Leitmedien nennen konnte, die die Teilnehmenden doch mal ab und an lesen sollten, lassen sich solche Empfehlungen heutzutage nicht mehr vorbehaltlos geben. Die Informationslandschaft hat sich in zahllose Quellen unterschiedlichster Machart und Qualität zersplittert, und es stellt sich die Frage: Welche davon soll und darf die VHS eigentlich bedienen? Vor diesem Hintergrund haben wir in den vergangenen Jahren unser Marketing neu aufgestellt. Wie sind wir dabei in Buxtehude vorgegangen? Unser Ziel war es nicht, die oben angesprochenen Fragen zu beantworten, sondern unseren eigenen Kurs zu finden und zu steuern.

2 Wie finden wir unseren eigenen Kurs?

In der VHS Buxtehude ist laut Satzung der geschäftsführende Direktor allein verantwortlich für das Programm und die Öffentlichkeitsarbeit seiner Einrichtung, eine Abstimmung mit dem kommunalen Träger und der Pressestelle ist nicht vorgeschrieben. Das ist für uns in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Wir dürfen uns in der VHS ziemlich frei erproben und unsere eigenen Erfahrungen machen, die für die Weiterentwicklung unseres Marketings unabdingbar sind.

Auch in Buxtehude gab es bereits einen Mix aus Maßnahmen, der in den vergangenen Jahrzehnten organisch gewachsen ist:

- zwei gedruckte Programmhefte im Jahr mit Semesterschwerpunkten zu ausgewählten Themen
- Plakate zum neuen Programm im eigenen VHS-Haus und den Außenstellen
- zwei fest vereinbarte Pressegespräche im Jahr zum Erscheinen des Programmheftes vor Anmelde- und Kursstart
- standardisierte Pressemitteilungen zu besonderen Veranstaltungen
- Faltflyer für besondere Reihen und Veranstaltungen, auch zur Auslage in der gesamten Kommune
- Beteiligung an ausgewählten städtischen Veranstaltungen (z. B. Nachhaltigkeitsmesse, Tag der Vereine u. ä.)
- Beteiligung an landesweiten Plakatierungsaktionen, unregelmäßiger Newsletter an die Kursleitenden
- Facebook-Kanal.

Seit dem Jahr 2023 „takeln“ wir das Marketing neu auf. Dazu beigetragen hat auch der oben erwähnte „Beifang“ bei Neueinstellungen: Im Verlauf des EU-geförderten Projektes „WANTED-DozentInnen“ (<https://www.vhs-buxtehude.de/info/projekt-wanted>) wurde der Blick auf das Thema Marketing für die ganze Einrichtung deutlich geschärft. Nach Projektende wurde innerhalb der VHS Buxtehude ein festes Marketing-Team mit folgendem Auftrag gebildet:

- Strukturierung der bestehenden Maßnahmen mit einer Nutzungsanalyse
- Infragestellung bestehender sowie Ideenfindung neuer Maßnahmen
- Projektierung, Umsetzung und Bewertung neuer Marketingideen.

Dieser Prozess sollte vor einem Hintergrund ablaufen, der definiert war durch offenes Denken ohne „heilige Kühe“, Fehler als „Schatz“ verstanden und bei dem bewusst „Risiken und Nebenwirkungen“ in Kauf genommen werden durften und sollten. Das Ziel war klar in Sicht: eine zukunftsorientierte Öffentlichkeitsarbeit für die VHS, die innovativ, ressourcenschonend alle potenziellen Zielgruppen ansprechen soll. Identifiziert und formuliert haben wir die sechs folgenden Ziele des Marketings an der VHS Buxtehude.

3 Was sieht die aktuelle Segelstellung aus und was erreichen wir damit?

3.1 Standardisierung und Transparenz in der Medienarbeit

Ein zentraler Baustein ist die Einführung eines standardisierten Mediaplans, der eine systematische und nachvollziehbare Planung von Kommunikationsmaßnahmen ermöglicht. Dabei bleibt die VHS Buxtehude ihrer Linie treu: Auch künftig wird keine redaktionelle Berichterstattung „eingekauft“. Glaubwürdigkeit und Unabhängigkeit sind nicht verhandelbar.

3.2 Sichtbarkeit im öffentlichen Raum

Die Nutzung städtischer Flächen für die kostenfreie Plakatierung wird künftig systematisiert. Durch einheitliche Gestaltung mit klaren, wiederkehrenden Kernbotschaften sowie eine strategische Platzierung der Plakate soll die Sichtbarkeit im urbanen Raum erhöht werden. Zu diesem Zweck werden allerdings keine Flächen gemietet, sondern städtische Zäune (z. B. von Kindergärten) und Flächen genutzt. Ergänzend werden neue Werbeformate wie S-Bahn-Werbung auf der Strecke zwischen Hamburg und Buxtehude erprobt, um zusätzliche Zielgruppen in ihrem Alltag zu erreichen.

3.3 Digitale Kommunikation mit Mehrwert

Pressemitteilungen werden künftig stärker mit Blick auf ihre Eignung für digitale Verbreitung und Interaktion hin ausgerichtet. Die „Clickability“, das heißt die sogenannte Klickbarkeit im Sinne einer Attraktivität und Aktivierbarkeit von Inhalten, wird gezielt in den Blick genommen, um eine Veröffentlichung der Pressemitteilungen zu befördern.

3.4 Partizipation und Community-Building

Ein eigener Newsletter für Teilnehmende wurde eingeführt, der nicht nur organisatorische Informationen und Veranstaltungshinweise enthält, sondern auch spielerische Elemente integriert [so gab es Preisausschreiben, Aufrufe zu Tassensammlungen für die Cafeteria, aber auch einen Aufruf zur Beteiligung am aktuellen Stadtentwicklungskonzept zur Stärkung der VHS]. Ziel ist es, die Teilnehmenden stärker einzubinden, neue Perspektiven in der lokalen VHS-Welt sichtbar zu machen und eine lebendige Lern-Community zu fördern.

4 Digital statt Print: Abschied vom Heft

Die Abschaffung des gedruckten Programmheftes markiert einen paradigmatischen Wandel. Dieser Schritt wurde von uns kommunikativ intensiv begleitet, immer wieder transparent begründet und erläutert durch offene Workshops mit Interessierten, die Einbindung des Dozent*innenrates, zahlreiche Gespräche bei öffentlichen Auftritten

der vhs Buxtehude und viele Gespräche im Team sowie mit Teilnehmenden und Kursleitenden.

Viele Menschen vermissen das bunte Heft, das sich überall zum Blättern mitnehmen ließ, auch gab es deutliche Befürchtungen über die mangelnde Zukunftsfähigkeit der vhs ohne einen gedruckten Katalog. Das Programmheft wurde allerdings nicht vollständig abgeschafft, sondern ist als PDF auf der Webseite verfügbar.

Aufgrund der anhaltenden Kritik am fehlenden Programmheft (ausbleibender „Stöber-Effekt“) wurden in einem weiteren Schritt 3-Monats-Listen eingeführt, die regelmäßig über das aktuelle Kursangebot der kommenden drei Monate informieren. Diese bekommen alle Newsletter-Abonnierenden zugeschickt, liegen aber auch ausgedruckt zur Einsichtnahme im VHS-Haus aus.

4.1 Inhaltliche Kontinuität und kreative Formate

Die bewährten, halbjährlich wechselnden Semesterthemen bleiben als „Leuchttürme“ der Programmgestaltung und Öffentlichkeitsarbeit erhalten. Auch wenn das mediale Echo mitunter überraschend sein kann. So erregte die VHS Buxtehude im Frühjahr 2024 bundesweite Aufmerksamkeit mit dem Slogan „Männer in die VHS“. Der dpa-Pressemeldung folgten Interviewanfragen vom Norddeutschen Rundfunk (NDR) und anderen Medienakteur*innen. Neben der norddeutschen Presse wie der Morgenpost (29.01.24) und dem Hamburger Abendblatt (03.02.24) griffen auch andere Tages- und Wochenzeitungen wie Die Zeit (01.02.24) oder die Augsburger Allgemeine (03.02.24) die „Vandalen in Sandalen“ in Artikeln und Glossen auf. Sogar das Radio wurde aufmerksam. Der Deutschlandfunk widmete eine Ausgabe seines Kultur-Podcasts „Studio 9“ dem Buxtehuder „Sandalismus“ (03.02.24). In den sozialen Medien gab es vielfältige Reaktionen nebst dem inzwischen üblichen Shitstorm. Männer fühlten sich von der (vermeintlich) despektierlichen Darstellung (mutmaßlich) männlicher Füße auf dem Titelbild angegriffen und diskriminiert. Unser eigentliches Ziel, mehr Männer für Bildungsangebote in der VHS zu gewinnen, haben wir kurzfristig nicht erreicht, dabei aber viel mediale Aufmerksamkeit erhalten, ein Thema langfristig befördert, das neue Kooperationen beförderte, und an wertvoller Erfahrung gewonnen.

Gleichzeitig wird die VHS als sozialer Lebensraum neu gedacht. Mit innovativen Veranstaltungsformaten wie dem VHS-Kneipenquiz, der Reihe „Meet and Eat. Zusammen is(s)t man weniger allein“ für NeubürgerInnen und den Lagerfeuergesprächen zu aktuellen gesellschaftspolitischen Themen sollen neue Zielgruppen angesprochen und eine emotionale Bindung aufgebaut werden, mit positiver Ausstrahlung auf das Image der Einrichtung. Des Weiteren wurde aus der politischen Bildung heraus der Podcast „Lokal logisch! Der Buxtehude-Code.“ initiiert, um Bürgern und Bürgerinnen Funktionsweisen und Einflussmöglichkeiten in der Kommunalpolitik aufzuzeigen. Dieses zeitgemäße Format wird derzeit auch in einem Projekt der politischen Jugendbildung erprobt. Frei nach dem Motto: Demokratie beginnt vor Ort – die VHS bringt Licht ins Dunkel!

5 Aus dem sicheren Hafen betrachtet oder zusammengefasst

Unsere kleine, dadurch wendige Jolle „VHS“ hat über einen längeren Zeitraum insbesondere ihre Takelage, das „laufende Gut“, einer umfangreichen Revision unterzogen und die Segelkleider deutlich verändert. Dadurch riskieren wir zwar, gelegentlich zu hart am Wind zu segeln, was eine Kurskorrektur erforderlich machen kann (Einführung der 3-Monats-Listen nach Wegfall des Printheftes). Zugleich können wir – wenn die Segel halten – auch erheblich Fahrt aufnehmen („Männer in die VHS“, VHS-Kneipenquiz, Kommunalpolitik-Podcast). Dabei können wir durchaus nass werden und uns Kritik von außen einfangen. Doch die positiven Effekte überwiegen bei Weitem: Arbeitszufriedenheit und Innovationsfreude im Team selbst wurden nachhaltig gestärkt. Finanzielle Ressourcen konnten eingespart werden, was insbesondere im politischen Raum ein wichtiges Argument war. Die kommunale VHS spielt in der lokalen Wahrnehmung (wieder) eine wichtige Rolle. Gerade der letzte Punkt spielt bei der aktuellen Haushaltslage eine besondere Rolle, befördert er doch die Zukunftsfähigkeit unserer Einrichtung im Sinne und zum Wohle der Menschen, die zu uns an Bord kommen, sich mit ihrer VHS als verlässlichem Partner auf den Weg machen und mit Gleichgesinnten die nähere und weitere Bildungslandschaft erkunden wollen.

Autor

Dr. Dirk Pohl ist Direktor der VHS Buxtehude und Mitglied des Vorstandes des Landesverbandes der Volkshochschulen in Niedersachsen.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 9. April 2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of April 2026.



„Bildung für Alle“

Warum der VÖV eine TV-Produktion zur Geschichte der österreichischen Volkshochschulen in Umsetzung brachte¹

JOHN EVERS

Zusammenfassung

Der ORF und die Produktionsgesellschaft embfilm entwickelten eine am 1.5.2024 ausgestrahlte TV-Dokumentation, um die historische Bedeutung der Volksbildung einem breiten Publikum sichtbar zu machen. Schlussendlich vermittelt die Dokumentation vier Botschaften: Erstens die Entstehung von Volkshochschulen als Gegenentwurf zu elitären Bildungskonzepten. Zweitens verdeutlichen Beispiele aus der Praxis, wie Volkshochschulen bis heute niederschwellige Bildung und soziales Erleben ermöglichen. Drittens betont der „rote Faden“ des Films die demokratische Bildungs- und Wissenschaftsvermittlung. Viertens zeigt die Dokumentation nicht nur Erfolge, sondern auch den Niedergang der Volkshochschulen im Austrofaschismus und Nationalsozialismus, womit beispielhaft deutlich wird, dass die VHS-Bewegung durchaus verletzlich war bzw. ist.

Stichwörter: Österreichische Volkshochschulen; öffentlich-rechtlicher Rundfunk; österreichisches Volkshochschularchiv; Demokratiebildung; Volkshochschulgeschichte

Abstract

The ORF and the production company embfilm developed a TV documentary broadcast on May 1, 2024, to make the historical significance of adult education visible to a broad audience. Ultimately, the documentary conveys four messages: First, the emergence of adult education centers (*Volkshochschulen*) as an alternative to elitist educational concepts. Second, practical examples illustrate how adult education centers still provide low-threshold education and social experiences today. Third, the film's „guiding thread“ emphasizes the democratic communication of education and science. Fourth, the documentary shows not only successes but also the decline of adult educa-

1 Der Film ist abrufbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=X7qS7Tiztqw>.

tion centers during Austro-fascism and National Socialism, which exemplarily demonstrates that the VHS movement was and is indeed vulnerable.

Keywords: Austrian adult education centers (Volkshochschulen); Public broadcasting; Austrian Adult Education Archive; Democratic education; History of adult education centers

1 Einführung

„Bildung für alle“ – das war bereits das Motto der engagierten Volksbildner*innen Ende des 19. Jahrhunderts. Erstmals erzählt nun – im Fernsehen zu sehen am 1. Mai (2024; Anm. J. E.) um 19:25 Uhr – eine 45-minütige ORF-III-Dokumentation² die Geschichte jener mutigen und aktiven Menschen, die die österreichische Volkshochschulbewegung begründeten und bis heute als Mitarbeitende, ehrenamtlich Tätige oder Teilnehmende tragen. Die unter der Regie von Stefan Nicolini gestaltete Dokumentation verschränkt kurzweilig und pointiert historisches Material des Österreichischen Volkshochschularchivs mit Eindrücken der aktuellen Tätigkeiten der Volkshochschulen österreichweit. Sie führt die Zuseher*innen durch für die Entwicklung der Volksbildung prägende, zentrale Etappen der österreichischen Geschichte. Diese wurde vor allem von Persönlichkeiten gestaltet, die der Überzeugung waren, dass Bildung keiner Elite mehr vorbehalten bleiben dürfe und stattdessen allen Menschen offenstehen sollte. Der Film macht vor allem deutlich, dass „Bildung für alle“ in der Volksbildung stets ein mit Inhalt gefülltes Leitmotiv war. (...) Zahlreiche Beispiele unterstreichen, was Volksbildung heutzutage alles kann: vom Aktzeichnen-Kurs, der Kreativität fördert, über Basisbildungsangebote, die neue Perspektiven bringen, bis hin zu einem VHS-Mobil, das aufsuchende Informationsarbeit leistet, um möglichst viele Menschen zu erreichen (...).³

Dieser Ankündigungstext des ORF umreißt wesentliche Bestandteile der inzwischen mehrfach ausgezeichneten Dokumentation zur Geschichte der Österreichischen Volkshochschulen. Volkshochschulintern koordiniert wurde dieses bisher einzigartige Projekt durch den Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV). Im Folgenden sollen die entsprechenden Motive, Erwartungen und Erfahrungen beleuchtet werden.

2 Mediale Präsenz und Stärkung der „VHS-DNA“

Das dichte Netz der österreichischen Volkshochschulen verfügt nicht nur über eine tief ins 19. Jahrhundert zurückreichende Geschichte und Tradition, sondern auch – bis heute – über eine höchst diverse innere Struktur. Unterschiedliche Finanzierungsfor-

² Abrufbar unter <https://tv.orf.at/program/orf3/zeitgeschi3530.html>.

³ ORF-Text übernommen und abrufbar unter <https://www.vhs.at/de/b/2024/04/29/dokumentation-bildung-fuer-alle>.

men, unterschiedliche Träger und regional unterschiedliche politische Einbettungen ziehen sich als komplexer, quasi „dreifacher“ Föderalismus durch die neun VHS-Landesverbände. Speziell ist in diesem Kontext – sowohl historisch wie aktuell – zudem das besondere Gewicht der Wiener Volkshochschulen.⁴ Trotz dieser Heterogenität zeigt sich – standortunabhängig (!) – im VHS-Alltag immer wieder die tiefe Verbundenheit zwischen der Institution Volkshochschule bzw. v. a. auch ihrer Grundidee („Bildung für Alle“) und jenen Menschen, die für diese Institution arbeiten, lehren bzw. in ihr lernen.⁵ Gerade die Beschäftigung mit der Genese des eigenen Bildungsauftrags war und ist – im Sinne von Jürgen Kockas Funktionen von Geschichte – zwar immer schon für Volkshochschulen bedeutend, da natürlich identitätsstiftend. Dabei kann es Volkshochschulen gleichzeitig – ebenfalls ganz im Sinne Kockas – eben nicht um die unkritische Erzählung einer Erfolgsstory gehen, sondern um die Frage nach den vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Wurzeln, Brüchen, Konflikten und Wandlungen dieser Institution. Welche gesellschaftlichen Aufgaben haben und hatten Volkshochschulen in verschiedenen historischen Kontexten? Wo gibt und gab es aber auch Ausschlüsse, Anpassung, politische Instrumentalisierung?⁶ Das – kritische – Bewusstsein für die eigene „VHS-DNA“ und deren Wurzeln, gewinnt zudem aufgrund der immer breiteren VHS-Aufgabenpalette, sowie gleichzeitig enger werdenden Vorgaben von Fördergeber*innen aktuell zusätzlich an Bedeutung.

Der VÖV hat – als Dachverband – demnach heute zuallererst die Aufgabe, genau diese verbindende „VHS-Identität“ systematisch zu stärken, sichtbar zu machen, aber auch kritisch zu diskutieren.⁷ Entsprechende Schritte waren u. a. das erste bildungspolitische Programm des VÖV, eine wesentlich verstärkte mediale Präsenz rund um bildungspolitische Fragen, aber auch ein Relaunch der Verbands-Website sowie letztlich der innerverbandlichen Strukturen.⁸ 2025 fand schließlich der erste österreichische Volkshochschultag als für Österreich innovatives VHS-Großereignis statt. Ein Anstoß für einen VHS-Film erfolgte demgegenüber bereits 2021/22 durch den Regisseur und Historiker Stefan Nicolini, der nicht zuletzt eine gelungene Dokumentation über die Urania Bozen als Referenz vorweisen konnte.⁹ Dass der VÖV sich nunmehr tatsächlich entschloss, ein solches Projekt in der Umsetzung zu unterstützen, war somit sicherlich auch Ausdruck seiner verstärkten Aufmerksamkeit für die eigene institutionelle Identität und insbesondere für deren öffentlich sichtbare Vermittlung.

4 Heute machen die Wiener Volkshochschulen – nach Kursteilnahmen betrachtet – knapp 40 Prozent des Leistungsvolumens der österreichischen Volkshochschulen aus. Vgl. Statistikbericht 2025, https://adulteducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/stat2025_2.pdf.

5 Vgl. z. B. VÖV-Wirkungsbericht 2022–2025, Stimmen unserer Mitarbeitenden und Teilnehmenden, S. 27–30. https://www.vhs.or.at/sites/default/files/themen/VOeV_Wirkungsbericht_Barrierefrei_web.pdf. Bisovsky, G. (2023). Werte und Ziele in den Leitbildern von Volkshochschulen. In ÖVH, 279. <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2023-2/279-fruehjahrssommer-2023/schwerpunkt-werte-und-ziele-der-volkshochschule/werte-und-ziele-in-den-leitbildern-von-volkshochschulen/>.

6 Vgl. Kocka, J. (1977). Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft. In W. Oelmüller (Hrsg.), *Wozu noch Geschichte?* S. 11–33. Wilhelm Fink Verlag.

7 Vgl. z. B. Egger, R. & Bisovsky, G. (Hrsg.) (2024). *Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert*. Springer VS.

8 Vgl. VÖV-Wirkungsbericht 2022–2025, insbesondere den enthaltenen Pressespiegel.

9 Abrufbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=8B6HSFuSe8g>.

3 Volkshochschulen als Fallbeispiel der Demokratieentwicklung

Volkshochschulen und ORF kommen schließlich mit diesem Projekt zur Geschichte der größten Erwachsenenbildungsorganisation der Republik ihrem jeweiligen, aber durchaus verwandten Bildungsauftrag nach, nämlich allen Menschen in Österreich relevante, qualitativ hochwertige, verständliche und zugängliche Bildungsinhalte bereitzustellen.¹⁰ Relevant als Bildungsinhalt ist die – bereits gut erforschte – VHS-Geschichte (inkl. des reichen Materials des Österreichischen Volkshochschularchivs) zweifellos, wie auch der ORF in der Folge unterstrich.¹¹ Darüber hinaus hatten bereits unterschiedliche Medien immer wieder die Geschichte von Volkshochschulen (insbesondere als Fallbeispiel und Seismograph der Demokratieentwicklung) des Landes aufgegriffen.¹² Nicolinis Kompetenz sollte sich in der Folge als wichtige Voraussetzung für eine gelungene Gestaltung eines Volkshochschulfilms in Form eines souveränen „Längsschnitts“ der VHS-Geschichte rund um die Themen Demokratie und Bildung erweisen. Als weitere Erfolgsfaktoren sind die Kooperation zwischen dem VÖV und den Wiener Volkshochschulen sowie – damit verbunden – vor allem auch die Nutzung des Österreichischen Volkshochschularchivs (ÖVA) als wissenschaftliche Begleitung und Ressource zu benennen. Hilfreich waren darüber hinaus auch die bereits vorhandenen Projekte, Übersichten und Beiträge zur Geschichte der österreichischen Volkshochschulen – u. a. gut dokumentiert im (leider derzeit nicht mehr öffentlich finanzierten) Projekt „Knowledgebase Erwachsenenbildung“.¹³

Konkret wurde der Film von der Firma embfilm in Koproduktion mit dem ORF unter voller redaktioneller Hoheit der beteiligten öffentlich-rechtlichen Sender produziert. Die Unterstützung durch den VÖV bei der Umsetzung des Projekts ist im Abspann gleichzeitig sichtbar dokumentiert. Das Ergebnis zeichnet die Volkshochschulen, durchaus erwartbar, als historisch gewachsenen Gegenentwurf zu elitären Bildungssystemen und unterstreicht ihren Anspruch, niederschwellige Bildung sowie demokratische Wissensvermittlung für alle zu ermöglichen. Gleichzeitig wird jedoch durch Regie, Interviews und verwendete Quellen auch eine (selbst-)kritische Perspektive eröffnet: Anhand historischer Brüche, insbesondere des Niedergangs in autoritären politischen Systemen, wird sichtbar, dass die Volkshochschulbewegung nie unabhängig von gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen war. Indem der Film zeigt, dass der Anspruch „Bildung für alle“ historisch immer wieder gefährdet, unvollständig oder neu zu erkämpfen war, wird zugleich die Erwartung formuliert, diesen Anspruch auch heute aktiv zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

¹⁰ Vgl. dazu z. B. https://zukunft.orf.at/show_content2.php?sid=178&s2id=427.

¹¹ Vgl. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20240418_OTS0049/vorpremiere-der-orf-iii-zeitgeschichte-dokumentation-bildung-fuer-alle-die-geschichte-der-oesterreichischen-volkshochschulen.

¹² Vgl. dazu z. B. <https://www.fro.at/die-volkshochschule-linz-als-ort-demokratiepolitischer-bildung/>, <https://geschichtsgreisslerei.at/vhs-ottakring/>.

¹³ <https://adulteducation.at/de>.



ORFIII-Dokumentation „Bildung für alle“ – Geschichte der Volkshochschulen in Österreich



Abbildung 1: ORF-III-Dokumentation „Bildung für alle“ – Geschichte der Volkshochschule in Österreich

4 Schlussbemerkung

Die Dokumentation haben bei der Erstaussstrahlung am 01.05.2024 rund 32.000 Menschen gesehen.¹⁴ Hinzu kommen – die für die Reichweite immer bedeutenderen – Abrufe aus der ORF-Mediathek; hier werden aktuell 73 Prozent der österreichischen Internet-User*innen monatlich erreicht.¹⁵ Die starke Wirkung nach „Innen“ wurde demgegenüber durch die zahlreichen Rückmeldungen aus der „Volkshochschulwelt“ sichtbar. Stellvertretend können hier zwei Stimmen angeführt werden:

„Ich habe heute Abend den Beitrag über Volksbildung und Volkshochschulen in ORF III gesehen und wollte dir und deinem Team dazu gratulieren – ein ausgezeichnetes, gut recherchiertes Porträt!“

„Herzlichen Dank für den hervorragenden Film ‚Bildung für Alle‘! Obwohl selbst fast ein Leben lang mit der Volkshochschule und der Bildung verbunden haben wir viel Neues erfahren. Ich hoffe, dass der Beitrag von vielen Personen gesehen wurde.“¹⁶

¹⁴ Die Angaben sind einer persönlichen Anfrage an den ORF entnommen. Der Tagesschnitt von ORF III an dem Tag lag bei ca. 57.000 Zuseher*innen. Zeitgleich zur Ausstrahlung der Dokumentation lief die Hauptnachrichtensendung „Zeit im Bild“ mit über einer Million Zuseher*innen.

¹⁵ <https://der.orf.at/medienforschung/online/oewa/index.html>.

¹⁶ Beitrag zum Film auf der VÖV-Website: <https://www.vhs.or.at/themen/aktuelles-wissenswertes/dokumentation-zur-geschichte-der-volkshochschulen-ausgestrahlt>.

Einzelne kritische – interne – Stimmen merkten demgegenüber an, dass der Film noch stärker die aktuellen Leistungen von Volkshochschulen in den Vordergrund hätte rücken sollen. Der Verweis auf die redaktionelle bzw. wissenschaftliche Unabhängigkeit der Produzenten in der Gestaltung wurde in diesem Kontext jedoch sowohl gut verstanden als auch akzeptiert. Als persönlichen Eindruck kann ich als Anwesender bei den Vorpremieren in Wien und Innsbruck zudem anmerken, dass die Rückmeldungen in beiden Fällen unter den VHS-Mitarbeitenden, Unterrichtenden und ehrenamtlichen Funktionären gleichermaßen überwältigend (positiv) waren. Dies ist (v. a. im Fall von Innsbruck) bemerkenswert, da die historische Dokumentation zwangsläufig einen starken Schwerpunkt auf die Entwicklung der Wiener Volkshochschulen legen musste und auch die aktuellen Interviews stark mit Akteur*innen aus dem Wiener Raum geführt wurden. Insgesamt kann das Wagnis einer redaktionell unabhängig gestalteten und breit zugänglichen VHS-Dokumentation somit aus VÖV-Perspektive positiv bilanziert werden.

Autor

John Evers, Mag. Dr., Buchhändler, Historiker und Erwachsenenbildner; seit 2022 Generalsekretär des Verbands Österreichischer Volkshochschulen (VÖV); Vorsitzender der „KEBÖ-Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“ (2025–2027)

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 9. April 2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of April 2026.



Weiterbildungskurs statt Urlaub in Thailand

Emotionalisierungen und Perspektiven: Ein Interview

JAN-MARTIN WIARDA IM GESPRÄCH MIT BERND KÄPPLINGER

Zusammenfassung

Das Interview von HBV-Redaktionsmitglied Bernd Käßplinger mit dem Wissenschaftsjournalisten Jan-Martin Wiarda befasst sich mit der Berichterstattung in den Medien zu Erwachsenen- und Weiterbildung. Veränderungen und ökonomische Tendenzen in der Medienlandschaft werden in den Blick genommen.

Stichwörter: Medien; Weiterbildung; Erwachsenenbildung; Volkshochschulen

Abstract

The interview conducted by HBV editorial board member Bernd Käßplinger with science journalist Jan-Martin Wiarda deals with media reporting on adult and continuing education. Changes and economic tendencies in the media landscape are taken into account.

Keywords: Media; Continuing education; Adult education; Adult education centers

Bernd Käßplinger: Ich möchte gerne einsteigen mit einem Zitat: „Kinder und Tiere gehen immer.“ Ein Spruch, den ich öfter informell von Journalistinnen und Journalisten gesagt bekomme. Weiterbildung sei demnach kein emotionales Thema. Wie würden Sie das sehen? Wie sehen Sie das Thema Emotionen und Berichterstattung über Bildung?

Jan-Martin Wiarda: Das ist ein wichtiger Punkt. Das merke ich auch daran, wenn ich nicht für meinen Blog schreibe, sondern für von Klickzahlen abhängige Medien. Da bekomme ich die Rückmeldung: „Du musst da noch stärker emotionalisieren, Du musst die Leser am Anfang mehr reinziehen.“ Insofern ist diese emotionale Verpackung dort, wo vielleicht die Ökonomisierung höher ist, sehr viel wichtiger. Emotionalisierung ist zumindest die gängige Meinung. Ich denke, dass die meisten empirischen

Untersuchungen das auch so hergeben. Aber es gibt unterschiedliche Lesertypen. Das Thema Schule ist interessant, weil jeder Erfahrung hat. Man hat Erinnerungen an die eigene Schulzeit. Das Thema Weiterbildung ist für viele Menschen viel abstrakter. Viele Menschen nehmen es gar nicht wahr, wenn sie Weiterbildung machen. Schule ist sofort mit Bildern verbunden, Weiterbildung nicht. Über Tiere brauchen wir nicht zu reden, da sind auch sofort die Assoziationen da.

Sie hatten gerade das Stichwort Ökonomisierung angesprochen. Wie sehen Sie die Veränderungen da in der Medienlandschaft in den letzten 15 Jahren?

Vielleicht ist Ökonomisierung der falsche Begriff. Die wesentlichen Veränderungen sind die sozialen Medien, die einfach zu einem anderen Verhalten auf beiden Seiten führen. Die klassischen Massenmedien haben ein Stück weit ihre Gatekeeper-Funktionen verloren. Die sind ziemlich weg, weil jeder sein eigener Publizist sein kann und Menschen überschwemmt werden mit Veröffentlichungen jeglicher Natur in den sozialen Medien. Jetzt komme ich zur Medienseite. Medien haben ihr Geschäftsmodell verloren, weil sie neue Wege finden müssen, um Aufmerksamkeit zu bekommen. Und wie geht das? Dadurch, dass man selbst schriller wird, weil Öffentlichkeit nur so funktioniert. Plötzlich ist da nicht mehr zwangsläufig Seriosität wichtig, sondern der Dreh oder die Verpackung sind entscheidend, um Aufmerksamkeit zu kriegen.

Ist es also damit nun so, dass der Journalismus eher auf Trends aufspringt, als das Gatekeeping zu verfolgen?

Nicht überall. Aber das gibt es sehr oft. Das kann man manchmal direkt sehen. Wenn ich in den sozialen Medien unterwegs bin, sehe ich ab und zu Interessantes und kann mittlerweile ziemlich gut vorhersagen, was den Weg wohin findet. Was nicht heißt, dass ich der Meinung bin, dass es zwangsläufig berichtenswert ist. Aber ich kann vorhersagen, was wo kommen wird. Dieses Hinterherhecheln gibt es auf jeden Fall. Trotzdem ist der Anspruch von gutem Journalismus, selbst immer noch Themen zu setzen. Ich denke, das gelingt an vielen Stellen. Aber die Verpackung ist oft eine andere. Sie ist schriller als früher. Insofern können wir von einer Boulevardisierung sprechen in Verbindung mit der Entwicklung von sozialen Medien.

Früher musste für eine gedruckte Zeitung nur eine gute Überschrift oder Titelseite gefunden werden, damit die Zeitung sich gut verkauft. Muss man heute für jeden einzelnen Artikel eine Überschrift haben, die die Leute emotionalisiert?

Genau. Heute ist es tatsächlich so, dass jeder einzelne Teaser online ziehen muss. Jeder einzelne Artikel muss für sich selbst Marketing betreiben. Das war früher nicht so. Ich will das aber auch nicht nur negativ sehen, weil früher war es so, dass Sie aus Platzgründen sich entscheiden mussten, was in die Zeitung kommt. Sie konnten nicht die unterschiedlichsten Stimmen oder Perspektiven jeden Tag lesen. Die meisten Leute hatten eine Zeitung. Wenn heute von Echokammern die Rede ist, würde ich sagen, die gab es früher auch mit Stammleserinnen und -lesern. Heute hat man die Möglichkeit,

sich sehr viel günstiger und umfassender zu informieren. Wenn Leute sich beschweren, dass da ja überall Bezahlschranken online sind, drückt das ein geändertes Selbstverständnis oder eine geänderte Wahrnehmung aus. Jeder Zeitungspreis war früher eine Bezahlschranke. Es hat sich etwas gedreht. Insofern kann man für wenig Geld heute rundum lesen. Viele tun das aber nicht.

Wie nehmen Sie neue Formate wie Table.Briefings oder Crowdfunding wahr? Also Versuche, Finanzierungsmodelle für Journalismus anders als bisher aufzustellen?

Also sowohl Table.Briefings als auch andere Modelle wie Krautreporter verabschieden sich ein Stück weit von dem Anspruch großer Medien, eine ganz breite Leserschaft anzusprechen. Ähnlich wie das Konzept der Volksparteien verlorengeht. Es erinnert mich manchmal ein bisschen an die Spezialisierung der Presselandschaft in der Weimarer Republik. Heute sehen wir eine Verbindung von beidem. Wir sehen einerseits unterschiedliche Formate, was die Tiefe angeht. Table.Briefings richtet sich nicht an Otto Normalbürger. Also zumindest die einzelnen Briefings nicht. Ich lese Table.Briefings, weil man Dinge findet, die wir in normalen Medien nicht finden würden. Das ist für eine ganz kleine Gruppe. Das zweite ist die Weltanschauung. Die Rolle von Weltanschauungen nimmt wieder zu. Nehmen wir so rechtspopulistische Geschichten wie Nius oder Tichys Einblick. Das sind Dinge, die mich an die Weimarer Republik erinnern. Natürlich war die FAZ oder ist die FAZ eher für bürgerliche Leser gewesen, die Süddeutsche vielleicht eher ein bisschen für Linksliberale. Aber es waren trotzdem immer große Zielgruppen bei den Leserinnen und Lesern. Insofern hat sich das geändert. Ich glaube, was Table.Briefings macht, ist sehr schlau, weil es diesen Trend zur Oberflächlichkeit etwas entgegensetzt. Einer bestimmten Lesergruppe so entgegenzukommen, weil sie bereit ist, viel Geld dafür zu bezahlen.

Wie ist das so bei Ihrem eigenen Blog? Also wie kommen Sie zu Ihren Themen, die Sie auswählen, oder den Gastbeiträgen, die Ihnen angeboten werden?

Ich fange mit den Gastbeiträgen an, es ist so, dass die allermeisten mir angeboten werden. Ich schaue dann, was passt, was passt nicht. Da kann ich mir auch mehr leisten als manch andere, weil ich halt nicht immer gucken muss, ob das auch Lesende findet. Meine eigenen Artikel, das sind zwei bis drei unterschiedliche Quellen. Die eine Quelle ist einfach, dass ich oft aus Gesprächen oder aus meiner Wahrnehmung sage: „Mensch, das ist ein Thema!“ Und umgekehrt kriege ich viele Tipps.

Zur Weiterbildung. Es gibt Trends, dass die Berichterstattung zu Weiterbildung eher abnimmt seit den 1990er-Jahren. Was würden Sie aus Ihrer Perspektive jemandem hier raten? Wie sollte man Weiterbildung medial präsentieren?

Erst muss man sich entscheiden, was man möchte. Wenn man sagt: „Any News, is good news“. Ich verweise gerne auf die traditionellen Nachrichtenwerte, auf die Nachrichtenwert-Theorie, die schon sehr alt ist. Was lesen Leute? Sind wir wieder beim Thema Emotionalisierung. Prominente Persönlichkeiten. Negativität. Räumliche und

zeitliche, aber vor allem räumliche Nähe. Dinge, die in der eigenen Nähe passieren, findet man interessanter. Dinge, die Impact auf das eigene Leben haben, spielen eine Rolle. Das kann man beliebig erweitern. Das heißt, dass die sozialen Medien vielleicht so erfolgreich sind, weil sie viele dieser Aspekte sehr gut erfüllen können. Das heißt, wenn ich im Bereich Weiterbildung mehr Beachtung finden möchte, muss ich erst mal gucken, was habe ich? Welchen Nachrichtenwert kann und möchte ich erfüllen? Habe ich Impact auf viele Leute? Ist das eine positive oder negative Nachricht? Habe ich Emotionalisierung? Wie kann ich die erzeugen? Kann ich über Persönlichkeiten gehen, die einen Promi-Status haben? Alles Wege. Und wie kann ich eine Geschichte erzählen? Wir denken zu 99 Prozent in Bildern, Personen und Geschichten. Narrativen. Weshalb dieses Abstrakte für viele Leute keine Rolle spielt. Kann ich Geschichten erzählen? Kann ich den Medien eine Geschichte anbieten? Ich kann Geschichten erzählen von dem Industriearbeiter. Der merkt, irgendwie geht hier was zu Ende, und ich bin Ende 40, Anfang 50. Und ich nehme mein Schicksal selbst in die Hand und gehe in die Volkshochschule und lerne irgendwas, von dem ich denke, das kann mir vielleicht helfen. So eine Geschichte kann ich erzählen, und die gibt es.

Das wäre ja dann vielleicht auch eine Chance? Sich als Weiterbildungseinrichtung noch mal selbst klarer zu werden: „Was will ich eigentlich? Was ist wirklich wichtig?“

Und selbst diesen Rollenwechsel hin zum Rezipienten machen und sich fragen: Wie lese ich selbst Dinge? Das erfordert aber einen hohen Grad an Ehrlichkeit sich selbst gegenüber, weil nicht alles, was eine Bedeutung für mich hat, wirklich interessant für andere ist. Es gibt beim Thema Weiterbildung auch Narrative. Warum haben wir als Gesellschaft so eine geringe Veränderungsbereitschaft? Das sind alles Themen, die auch mit Weiterbildung zu tun haben.

Wie sehen Sie das speziell bei den Volkshochschulen?

Die Volkshochschule ist im Journalismus oft negativ besetzt. Das ist der Töpferkurs oder die Figur der Hausfrau. Aber es gibt im Journalismus auch ein anderes Narrativ. Wenn wir über ein Thema schreiben, brauchen wir ein Stück weit „mehr Volkshochschule“. Erst einmal gut zu erklären, worum es geht. Weil wir oft Dinge voraussetzen, die die Leute gar nicht wissen. Das ist dann als Kompliment gemeint. Service nach dem Motto: Worüber reden wir eigentlich?

Das ist schon seit dem Anfang der Entstehung der Volkshochschulen ein Thema. Der Verlust von Bildungsprivilegien wird von manchen gefürchtet. Deswegen ist diese Abwertung auch Teil eines bürgerlichen Habitus.

Ich glaube, im Bereich Volkshochschule gibt es aber auch ein bisschen Nachholbedarf. Das ist jetzt eine ehrliche Frage: Ist es möglich, Volkshochschulkurse, Kompetenzen, die ich da erwerbe, auf andere Bildungsgänge anrechnen zu lassen? Mein Eindruck ist, dass an der Stelle die Systeme oft nebeneinanderstehen und dass deshalb manchmal der Wert dessen, was an Volkshochschulen passiert, gar nicht ganz geschätzt wird,

weil er sich nicht abbildet. Dass irgendwelche Micro-Credentials gesammelt werden können.

Welche Frage habe ich nicht gestellt, die Sie aber vielleicht gerne gestellt bekommen hätten?

Was ich mich oft frage: Wie gut ist das deutsche System von Weiterbildung im internationalen Vergleich tatsächlich aufgestellt? An vielen Stellen haben wir eine relativ hohe Beteiligung. Aber ist das aus einem Defizit heraus entstanden? Kriegt jemand eine berufliche Weiterqualifizierung, weil Arbeitslosigkeit droht oder jemand ist schon in Arbeitslosigkeit? Und auf der anderen Seite haben wir diese reine Persönlichkeitsweiterbildung. Dazwischen gibt es einen weiten Bereich, wo ich mich frage: Wie gut sind wir da tatsächlich? Ich möchte beruflich aufsteigen, ich möchte beruflich weiterkommen. Sind wir da gut? Ich glaube, da sind wir im internationalen Vergleich schlechter als die angelsächsische Welt. Stimmt das? Diese Verbindung zum Coaching suchen, wo Leute wirklich sehr strategisch rangehen. Und vielleicht noch ein letzter Gedanke. Man müsste viel mehr bereit sein, Geld auszugeben. In Deutschland sind wir nicht unbedingt bereit, ich investiere dieses Jahr 3000 € für meine Weiterbildung. Wenn das der Arbeitgeber nicht macht oder die Arbeitsagentur nicht macht und der Volkshochschulkurs mehr als 45 € kostet, dann mache ich das nicht.

Gut, aber einige können das ja auch nicht. Also die Zahlungsfähigkeit ist nicht da. Wo bei das Statistische Bundesamt auch mal aufzeigte, dass Menschen jährlich mehr für Schnittblumen als für Erwachsenenbildung ausgeben.

Es ist eine Chiffre. Diese Schizophrenie setzt sich in vielen Bereichen fort. In Deutschland sind wir oft der Auffassung: „Bildung, das muss der Staat bezahlen.“ Aber sollte man für sein eigenes Leben nicht die Verantwortung auch selbst in die Hand nehmen? Da bin ich von meiner Amerikazeit geprägt. Einfach mal zu sagen: Hey, ich bin Herr meines eigenen Schicksals. Natürlich nie ganz. Aber mehr, als ich manchmal denke. So nach dem Motto: Dann kaufe ich ein paar weniger Schnittblumen. Zu sagen, ich fliege nicht nach Thailand in den Urlaub, sondern fahre an die Ostsee, aber mache dann dafür einen Weiterbildungskurs. Ich glaube, die meisten würden das nicht machen.

Ich könnte mir vorstellen, dass besonders dieses Interview-Ende Nachrichtenwert hat und emotionalisierend zu Widerspruch animiert. Vielen Dank für das Interview!

Keine Ursache. Vielen Dank ebenfalls.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 9. April 2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of April 2026.



Unlearning Anti-Feminism on TikTok

Einblicke in ein Projekt zur politischen Medienbildung

FRANZISKA BELLINGER

Zusammenfassung

Antifeministische Narrative verbreiten sich auf Social-Media-Plattformen zunehmend in ästhetisierten und alltagsnahen Formaten, in denen ihre ideologischen Bezüge nicht immer unmittelbar erkennbar sind. Das forschungsorientierte Praxisprojekt „Unlearning Anti-Feminism on TikTok“ griff diese aktuelle Herausforderung auf und verfolgte das Ziel, Bildungsangebote für den Umgang mit entsprechenden Inhalten zu entwickeln. Der Beitrag gibt einen Einblick in den iterativen Forschungs- und Gestaltungsprozess des Projekts und zeigt auf, wie politische Medienbildung dazu beitragen kann, Lernende zu einer reflektierten Analyse von Social-Media-Inhalten sowie zu handlungsfähigen Positionierungen in digitalen Öffentlichkeiten zu befähigen.

Stichwörter: Politische Medienbildung; Antifeminismus; TikTok; Open Educational Resources; Demokratien im Wandel

Abstract

Anti-feminist narratives are increasingly spreading on social media platforms in aestheticized and everyday formats in which their ideological references are not always immediately recognizable. The research-oriented practice project „Unlearning Anti-Feminism on TikTok“ took up this current challenge and pursued the goal of developing educational offers for dealing with corresponding content. The article gives an insight into the iterative research and design process of the project and shows how political media education can contribute to enabling learners to perform a reflected analysis of social media content as well as to capable positionings in digital publics.

Keywords: Political media education; Anti-feminism; TikTok; Open Educational Resources; Democracies in transition

1 Problemstellung und Kontext des Projekts

Digitale Plattformen haben sich zu zentralen Orten gesellschaftlicher Kommunikation und politischer Meinungsbildung entwickelt. Die Studienlage zeigt, dass insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene soziale Medien nutzen, um sich über politische Themen zu informieren und an gesellschaftlichen Diskursen zu partizipieren (Rysina & Leven 2024, S. 168 ff.; mpfs 2025, S. 43 ff.). Eine solche Verlagerung der politischen Informationsbeschaffung von eher traditionellen Medienformaten wie Radio, Print oder Fernsehen hin zu sozialen Medien lässt sich auch für das Erwachsenenalter beobachten (OECD 2024, S. 34f.). TikTok kommt hier eine besondere Rolle zu: Während der Corona-Pandemie verzeichnete TikTok einen starken Zuwachs an Nutzer*innen und entwickelte sich zu einer Plattform, die gesellschaftliche Entwicklungen widerspiegelt und zugleich als Vermittler für politische sowie informative Inhalte fungiert (Allekotte 2022, S. 311). Auf TikTok entscheidet ein komplexes Empfehlungssystem darüber, welche Videos die Nutzer*innen auf der sogenannten For You Page, einer personalisierten Startseite, angezeigt bekommen. Das Empfehlungssystem bestimmt dabei nicht nur die Sichtbarkeit von Inhalten, sondern es strukturiert Informationsflüsse und kann Einfluss auf die Wahrnehmungen, Entscheidungen und Interaktionen der Nutzer*innen nehmen (Shin et al. 2022; Alatassi et al. 2025). Die skizzierten Plattformmechanismen ermöglichen es jedoch zugleich, dass sich (rechts-)populistische, diskriminierende oder menschenfeindliche Positionen auf TikTok rasch verbreiten (Bellinger & Heilmann 2025; Heilmann 2024).

Ausgangspunkt des Projekts „Unlearning Anti-Feminism on TikTok: Offene Bildungsmaterialien und Handlungsempfehlungen für die politische Medienbildung“ (nachfolgend: ULAT) war die Beobachtung, dass sich antifeministische Diskurse und Narrative auf Social-Media-Plattformen und insbesondere auf TikTok in Form vermeintlich harmloser Lifestyle-Formate darstellen (Bellinger & Kramer 2024). Dabei wird Antifeminismus als eine Ideologie verstanden, die sich gegen Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Errungenschaften der Emanzipation richtet (Herberth 2024, S. 10). Die Verbreitung antifeministischer Inhalte auf TikTok kann zudem als Brückenideologie zu rechtspopulistischen oder extremistischen Positionen fungieren (Franke & Hajok 2024). Gefördert wurde das Projekt ULAT als sogenannte ‚Taskforce‘ von der VolkswagenStiftung in der Förderlinie „Transformationswissen für Demokratien im Wandel“. Die geförderten Taskforces hatten die Aufgabe, innerhalb des Förderzeitraums von zwölf Monaten Fragestellungen zu akuten demokratischen Herausforderungen forschungsorientiert zu bearbeiten und die Ergebnisse in Form konkreter Handlungsempfehlungen zu veröffentlichen. Neben dem für Forschungsprojekte unüblichen Tempo bestand eine weitere Besonderheit darin, dass Wissenschaftler*innen und zivilgesellschaftliche Akteur*innen in den Taskforces eng zusammenarbeiteten.

2 Forschungs- und Gestaltungsprozess im Projekt UIAT

Das UIAT-Projektteam bestand aus Wissenschaftler*innen der Universität zu Köln mit Expertisen in den Bereichen Mediensozialisation, Mediendidaktik und Gender Studies sowie drei Personen eines zivilgesellschaftlichen Vereins, mediale pfade – Verein für Medienbildung e. V., die über umfangreiche Erfahrung in der politischen (Medien-)Bildungsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen verfügen. Zentrales Ziel von UIAT war die forschungsbasierte Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Bildungsangeboten, Bildungsmaterialien und Handlungsempfehlungen als Open Educational Resources (OER). Im Mittelpunkt stand dabei, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 bis 25 Jahren im Rahmen von Angeboten der politischen Medienbildung in ihrer Handlungsfähigkeit gegenüber antifeministischen Inhalten auf Social Media zu stärken. Zwei Forschungsfragen waren hierfür leitend:

- In welcher Form begegnet Jugendlichen und jungen Erwachsenen Antifeminismus auf TikTok?
- Wie müssen Präventionsangebote und Bildungsmaterialien gestaltet sein, um die Souveränität und Handlungsfähigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Bezug auf antifeministische Inhalte und Diskurse auf TikTok zu stärken?

Methodisch bot der Design-Based-Research-Ansatz (Bereiter 2002) einen geeigneten Rahmen, um Forschung und Gestaltung in einem iterativen Prozess, der sich in sechs Phasen unterteilte, miteinander zu verbinden. Zunächst wurde der Forschungsstand zu Antifeminismen und Social Media aufgearbeitet sowie ausgewählte TikToks analysiert (ausführlicher: Bellinger et al. 2026). Ergänzend wurde eine qualitative Interviewstudie mit 16 TikTok-Nutzer*innen im Alter von 15 bis 22 Jahren durchgeführt (ausführlicher: Bellinger et al. 2025). Auf Grundlage der Forschungsergebnisse wurden sodann Workshopkonzepte und Methoden entwickelt, in zwei Iterationen erprobt, im Rahmen einer didaktischen Begleitforschung evaluiert und weiterentwickelt. Die erprobten Workshops und Methoden wurden schließlich auf der Projektwebsite als OER veröffentlicht¹. Als zentrales Ergebnis wurde ein Methodenset bestehend aus 14 Modulen und zwei beispielhaften Workshopkonzepten ausgearbeitet, die flexibel in der Bildungspraxis eingesetzt werden können (siehe Abb. 1). Das Set umfasst Methoden zum Verhältnis von Feminismus und Antifeminismus, zur Analyse algorithmischer Mechanismen sowie deren Auswirkungen auf Rezeptionsweisen sowie solche, die zur Produktion empowernder Gegennarrative anregen.

¹ <https://www.antiantifeminism.org/oer/>.



Abbildung 1: Methodenset „Unlearning Anti-Feminism on TikTok“

3 Konsequenzen für die politische Medienbildung

Die in ULAT entwickelten Bildungsangebote und -materialien können in der Bildungspraxis eingesetzt werden, um Lernende dazu zu befähigen, das komplexe Zusammenspiel der Darbietungsformen sowie der subtilen Verbreitung antifeministischer und weiterer diskriminierender sowie menschenfeindlicher Narrative in den algorithmischen Logiken der Plattform TikTok wahrzunehmen und zu verstehen. Dabei wird das „Unlearning“ nicht etwa als Löschen von Wissen verstanden, sondern als ein aktiver Reflexionsprozess, im Rahmen dessen zuvor – häufig informell oder beiläufig – erlernte Denkweisen, Vorurteile und Stereotype kritisch hinterfragt werden. Demgemäß

tragen die Methoden dazu bei, antifeministische Narrative und Mechanismen zu erkennen und zu verstehen, um sie anschließend bewusst zu dekonstruieren und somit neue Perspektiven zu entwickeln. Dadurch sollen Lernende befähigt werden, antifeministischen Inhalten auf Social-Media-Plattformen reflektiert und handlungsfähig zu begegnen.

Ein weiteres zentrales Projektergebnis sind die Handlungsempfehlungen, die forschungsbasiert in ULAT entwickelt wurden und sich gezielt an pädagogische Fachkräfte richten². Dazu gehört zunächst die Einnahme einer medien- und gesellschaftsanalytischen Perspektive, die Lernende dabei unterstützt, die ästhetischen Codes, emotionalisierenden Darstellungsweisen und multimodalen Bedeutungsstrukturen von TikTok-Beiträgen bewusst wahrzunehmen und kritisch zu analysieren. Gerade vor dem Hintergrund der schnellen Rezeptionsdynamiken der Plattform kann es hierfür hilfreich sein, das Prinzip der „Verlangsamung“ einzusetzen, um eine differenzierte Auseinandersetzung mit Inhalten und ihren gesellschaftlichen Implikationen zu ermöglichen. Zudem kommt der Entwicklung konkreter Handlungsstrategien im Umgang mit problematischen Inhalten auf Social Media eine große Bedeutung zu. Neben der kritischen Reflexion von Plattformmechanismen – etwa der Funktionsweise algorithmischer Empfehlungssysteme oder der Rolle von Interaktionen für die Sichtbarkeit von Beiträgen – geht es hierbei auch um die gemeinsame Erarbeitung von Diskursstrategien in digitalen Öffentlichkeiten. Lernende sollten befähigt werden, eigene Positionen zu formulieren, Gegenrede einzuordnen und zugleich reflektiert abzuwägen, wann und in welchen Kontexten eine Beteiligung an Online-Diskussionen sinnvoll erscheint. Ferner profitiert politische Medienbildung von partizipativen und lebensweltorientierten Ansätzen, etwa durch eigene Medienproduktionen oder projektorientierte Lernformate. Gleichzeitig erfordert die Auseinandersetzung mit antifeministischen und diskriminierenden Narrativen eine klare demokratische Positionierung von Lehrenden sowie pädagogische Räume, in denen emotionale Reaktionen, Ungerechtigkeitserfahrungen und Fragen von Geschlechterverhältnissen sensibel thematisiert werden können. Schließlich sollte politische Medienbildung Lernende nicht nur zur kritischen Analyse bestehender Plattformstrukturen befähigen, sondern auch dazu ermutigen, eigene Vorstellungen demokratischer digitaler Öffentlichkeiten zu entwickeln und Möglichkeiten gesellschaftlicher Mitgestaltung wahrzunehmen. In diesem Sinne wird politische Medienbildung als ein Beitrag zur Stärkung demokratischer Handlungsmacht in mediatisierten Gesellschaften verstanden (Noll et al. 2025).

2 <https://www.antiantifeminism.org/handlungsempfehlungen/>.

Literatur

- Alatassi, L.; Hölig, S. & Kessling, P. (2025). *Zwischen Wertschätzung und Widerstand: Algorithmische Kompetenz junger Menschen am Beispiel der Kurzvideoplattform TikTok*. (Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts, 79). Verlag Hans-Bredow-Institut. <https://doi.org/10.21241/ssoar.106121>.
- Allekotte, A.-K. (2022). „Why didn't her team tell her tik tok is just mean social activist kids“: TikTok und Instagram zwischen Tanzvideos, Fashionblogs und politischer Kommunikation. In K. Dreckmann, C. Heinze, D. Hoffmann & D. Matejovski (Hrsg.), *Jugend, Musik und Film* (S. 311–340). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110730609-016>.
- Bellinger, F.; Kramer, M.; Posmyk, M. & Trotz, M. (2026). Tradwives und Alpha Males – Antifeministischer Rat auf TikTok. In U. Sauerbrey, T.-M. Menzel & F. Hemmerich (Hrsg.), *Digitale Ratgebermedien* (S. 227–239). Nomos.
- Bellinger, F. & Heilmann, L. (2025). Political Socialisation in Mediatised Adulthood. On the Importance of Political Media Education. In F. Bellinger, R. Bolten-Bühler & M. Rohs (Eds.), *Adult Education Research on Digitalisation. Concepts – Scopes – Understandings* (pp. 103–119). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763978557>.
- Bellinger, F.; Kramer, M.; Noll, C. & Hünemörder, K. (2025). Perspektiven von Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf Antifeminismen auf TikTok. Erkenntnisse einer explorativen Interviewstudie. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 22 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 155–175. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb22/2025.11.28.X>.
- Bereiter, C. (2002). Design Research for sustained innovation. *Cognitive Studies* 9 (3), 321–327.
- Franke, L. & Hajok, D. (2024). Rechtsextremistische Propaganda in Social Media. Die kind- und jugendaffine TikTok-App im Fokus. *Zeitschrift für Jugendkriminalität und Jugendhilfe*, 35 (2024)2, S. 131–137.
- Heilmann, L. (2024). Politisches Lernen auf TikTok: Aushandlung von Diversität in digitalen Räumen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74 (2), S. 43–54. <https://doi.org/10.3278/HBV2402W005>.
- Herberth, S. (2024). Grundzüge des Antifeminismus. In Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.), *Zivilgesellschaftliches Lagebild Antifeminismus 2023. Dokumentation und Analysen der Meldestelle Antifeminismus* (S. 10–13; Kapitel 1). Amadeu Antonio Stiftung.
- Kramer, M. & Bellinger, F. (2025). Antifeminismus auf TikTok – Handlungsfähigkeit von Jugendlichen mit Bildungsangeboten stärken. *proJugend*, 1/2025, S. 19–21.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2025). *JIM-Studie 2025 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. mpfs.

- Noll, C.; Hünemörder, K.; Kramer, M. & Bellinger, F. (2025). Von Verlangsamung bis Utopiearbeit – Medienpädagogische Perspektiven auf Antifeminismen auf TikTok. In F. von Gross & A. Weßel (Hrsg.), *Haltung zeigen, Gesellschaft gestalten. Mit Medienpädagogik für Demokratie und Menschenrechte* (Dieter-Baacke-Preis Handbuch 20, S. 15–22). kopaed.
- OECD (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023, OECD Skills Studies*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>.
- Rysina, A. & Leven, I. (2024). Leben in der digitalen Informationsgesellschaft – Jugendliche und ihr Umgang mit Fakenews und KI. In Shell Deutschland GmbH (Hrsg.), *19. Shell Jugendstudie – Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt* (S. 167–183). Beltz Juventa.
- Shin, D.; Kee, K. F. & Shin, E. Y. (2022). Algorithm awareness: Why user awareness is critical for personal privacy in the adoption of algorithmic platforms? *International Journal of Information Management*, Volume 65. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2022.102494>.

Autorin

Franziska Bellinger, Dr.in, Juniorprofessorin für Mediendidaktik und Medienpädagogik, Universität zu Köln

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 9. April 2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of April 2026.



Tag der Erwachsenenbildung 2026 an der JGU Mainz setzt starke Impulse zum Thema „Zeit für Erwachsenenbildung“

SEBASTIAN LERCH

Mit knapp 70 Teilnehmenden aus Wissenschaft, Weiterbildungspraxis, Bildungsmanagement und Studium wurde der „Tag der Erwachsenenbildung 2026“ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) zu einem inspirierenden Forum für Austausch, Vernetzung und kritische Reflexion. Unter dem Titel „Zeit für Erwachsenenbildung“ lud das Team Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft dazu ein, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen aus einer zeitbezogenen Perspektive zu diskutieren – und traf damit einen Nerv der Zeit.

In einer Gesellschaft, die von Beschleunigung, permanenter Erreichbarkeit und zunehmendem Effizienzdruck geprägt ist, rückte die Tagung die Frage in den Mittelpunkt, welche Bedeutung Zeit für Lernen, Bildung und pädagogisches Handeln im Erwachsenenalter hat. Die Veranstaltung verband dabei wissenschaftliche Perspektiven mit praktischen Erfahrungen aus der Erwachsenen- und Weiterbildung und bot zahlreiche Gelegenheiten zum intensiven Austausch.

Bereits die Keynote von *Prof.in Dr. Sabine Schmidt-Lauff* (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) eröffnete den Teilnehmenden eindrucksvoll neue Perspektiven auf das Verhältnis von Zeit, Bildung und Lernen. Unter dem Titel „Zeit für Bildung – Bildung in der Zeit: Über die (un)heimliche Macht der Temporalität im Erwachsenenalter“ zeigte sie auf, wie sehr pädagogische Prozesse von gesellschaftlichen Zeitstrukturen geprägt werden. Zwischen Beschleunigung, digitaler Fragmentierung und dem Wunsch nach nachhaltigen Lernprozessen plädierte Schmidt-Lauff dafür, Erwachsenenbildung als Ort zu verstehen, an dem Lernen nicht nur funktional organisiert, sondern bewusst erlebt werden kann. Die Keynote stieß auf große Resonanz und bot zahlreiche Anknüpfungspunkte für die anschließenden Diskussionen.

Im weiteren Verlauf der Tagung konnten die Teilnehmenden aus sechs thematisch vielfältigen Arbeitsgruppen wählen, die unterschiedliche Facetten des Tagungsthemas aufgriffen und praxisnah vertieften.

So beschäftigte sich *Prof.in Dr. Julia Koller* (JGU Mainz) in ihrer Arbeitsgruppe mit der Frage, wie Innovationen neue Zeitlogiken in der Erwachsenenbildung hervorbringen und wie pädagogische Organisationen mit Beschleunigung und Unsicherheit umgehen.

Christian Rausch als Leiter der vhs Mainz lud in seiner Arbeitsgruppe zu einer kritischen Diskussion gesellschaftlicher Zeitdiagnosen ein und fragte danach, wie Erwachsenenbildung auf Transformationsprozesse reagieren kann.

Ein besonders praxisnaher Fokus lag auf dem Thema Bildungszeit: *Dr.in Julia Dittrich* vom Verband der Volkshochschulen Rheinland-Pfalz stellte gesetzliche Rahmenbedingungen und aktuelle Entwicklungen vor und diskutierte gemeinsam mit den Teilnehmenden, wie Bildungszeit als strategisches Instrument für berufliche und persönliche Entwicklung genutzt werden kann.

Auch Fragen von Führung und organisationalem Wandel spielten eine wichtige Rolle. So gewährte *Bettina Brendel* von der Deutschen Bahn AG spannende Einblicke in operative Führungsrealitäten und diskutierte mit den Teilnehmenden, wie unter hohem Zeit- und Sicherheitsdruck dennoch „mehr Zeit für Führung“ geschaffen werden kann.

Mit dem Thema Zeitgerechtigkeit rückte *Dr. Gregory Mohr* (LEB Rheinland-Pfalz) soziale Ungleichheiten in den Fokus: Wer verfügt überhaupt über ausreichende Zeitressourcen für Bildung? Und wie können Bildungsangebote so gestaltet werden, dass sie gesellschaftliche Teilhabe stärken, statt Ausschlüsse zu reproduzieren? Der Workshop machte deutlich, dass Zeit immer auch eine Frage sozialer Gerechtigkeit ist.

Zudem zeigte *Swetlana Dominnik-Bindi* vom Verband der Volkshochschulen Thüringen anhand konkreter Projektbeispiele auf, wie Weiterbildung neu gedacht werden kann, wenn Zeitknappheit für viele Menschen zur zentralen Herausforderung wird – und wie Freude am Lernen trotz verdichteter Alltage erhalten bleiben kann.

Neben den fachlichen Impulsen wurde insbesondere die offene und kollegiale Atmosphäre der Tagung von den Teilnehmenden hervorgehoben. Viele nutzten die Gelegenheit, neue Kontakte zu knüpfen, bestehende Kooperationen zu vertiefen und aktuelle Herausforderungen der Erwachsenenbildung gemeinsam zu reflektieren. Der Tag der Erwachsenenbildung bestätigte damit erneut seine Funktion als lebendige Plattform zwischen Forschung, Praxis und bildungspolitischem Diskurs.

Prof. Dr. Sebastian Lerch zog am Ende der Veranstaltung ein positives Fazit: „Die intensive Beteiligung und die vielfältigen Diskussionen haben gezeigt, wie relevant das Thema Zeit für die Erwachsenenbildung heute ist. Die Tagung hat wichtige Impulse gegeben – fachlich, institutionell und persönlich.“

Mit dem diesjährigen Schwerpunkt „Zeit für Erwachsenenbildung“ knüpfte die Netzwerktagung erfolgreich an die vorherigen Veranstaltungen der Reihe an und unterstrich einmal mehr die Bedeutung von Austausch und gemeinsamer Reflexion für die Zukunft der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Weitere Informationen zur Tagungsreihe und Dokumentationen vergangener Veranstaltungen finden sich unter <https://eb.uni-mainz.de/>.

75-jähriges Jubiläum der Bildungszentren im ländlichen Raum (VBLR)

BERND KÄPPLINGER

Die Jahrestagung 2026 des Verbandes der Bildungszentren im ländlichen Raum e. V. (VBLR) fand vom 18. bis 20. Mai 2026 in der Bildungsstätte Gartenbau in Grünberg mit rund 50 Teilnehmenden aus Praxis, Politik und Wissenschaft statt. Die Tagung stand zudem im Zeichen des 75-jährigen Bestehens des Verbandes und trug das zukunftsweisende Motto „75 Jahre OptimisMUT – Vom Sein und Werden“.

Dem bis auf die dänische Bildungsstätte Knivsberg deutschen Verband gehören fast 50 Mitglieder an. Er hat seinen Verbandssitz in Berlin und ist im Internet präsent: <https://lernen-im-gruenen.de/>. In Hessen finden sich als Mitglieder die Akademie für Orientierungszeiten auf Gut Kragenhof bei Kassel, die Bildungsstätte Gartenbau in Grünberg in Mittelhessen, die Burg Fürsteneck im Landkreis Fulda sowie die Hessische Landvolk-Hochschule in Friedrichsdorf im Hochtaunuskreis.

Nach der Begrüßung durch den amtierenden Verbandsvorsitzenden Dr. Andreas Quiring und den Grünberger Einrichtungsleiter Tino Erb folgte eine sehr interessante Keynote aus den USA. Allyn Maxfield-Steele von der Highlander Folk School (Tennessee) berichtete per Vortrag und in offener Diskussion mit dem Publikum lebendig über die berühmte Geschichte seiner Einrichtung und aktuell über zivilgesellschaftliche Bildung in einer gespaltenen US-Demokratie. Die Highlander Folk School wurde 1932 unter anderem von Myles Horton gegründet und wurde besonders in den 1950er-Jahren bekannt als ein zentraler Aus- und Erwachsenenbildungsort für Akteurinnen und Akteure der Civil Rights Movement. Martin Luther King hielt dort Vorträge, und Rosa Parks war Teilnehmende an Kursen von Highlander, bevor sie ihren Busboykott von Montgomery durchführte. Er gilt als die Geburtsstunde der modernen Bürgerrechtsbewegung in den USA. Allyn Maxfield-Steele berichtete erschütternd für die deutschen Zuhörerinnen und Zuhörer von Brandanschlägen mit einem zerstörten Gebäude auf dem Gelände und Bedrohungen seiner Einrichtung seit 2019, sodass nun wieder wie in den 1950er-Jahren das Gelände mit bewaffneten Wachen vor Attacken geschützt werden muss, was zu einigen Nachfragen des Publikums führte. Gleichzeitig beeindruckten dieser Mut und der Optimismus trotz dieser Widerstände, was sehr gut zu dem ungewöhnlichen Tagungsthema „OptimisMUT“ passt.

Mit einem großen Garten- und Grillfest wurde am ersten Tagungsabend das 75. Jubiläum nach einigen Reden vom Geschäftsführer Dr. Peter Buhrmann und seinem Team aus der Geschäftsstelle sowie Videobotschaften u. a. vom Bundesfinanzminister Lars Klingbeil, dem Landwirtschaftsministerium und dem Präsidenten des Bauernverbands Joachim Rukwied inklusive Geburtstagsstorte würdig begangen.

Impulse von Stephanie Munzert und Gerhard Weinrich befassten sich mit Umweltbildung und Praxis am 19. Mai, was mit einer Exkursion zu dem Naturpfad im Brunnental mit Lisa Schäfer anschaulich abgerundet wurde. Am 20. Mai wurden einige verbandsinterne Kleinprojekte vorgestellt: <https://lernen-im-gruenen.de/projekte>.

Die ordentliche Mitgliederversammlung samt der Neuwahl des VBLR-Vorstands rundete ein lebendiges Tagungsprogramm auch formal ab. Die Veranstaltung diene insgesamt dem fachlichen Austausch, der Würdigung des täglichen Engagements in den Bildungsstätten/Heimvolkshochschulen sowie der strategischen Weiterentwicklung der ländlichen Bildungsarbeit für aktuelle und kommende Herausforderungen.

Bundeskonzferenz der vhs in Moers: Viel Austausch, zahlreiche Workshops

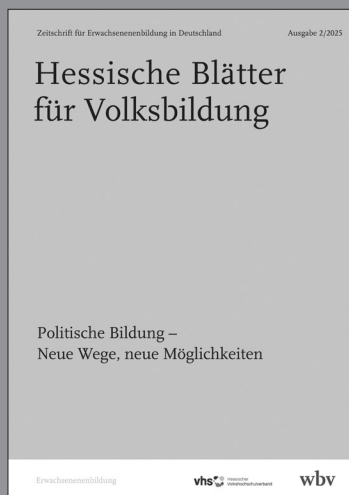
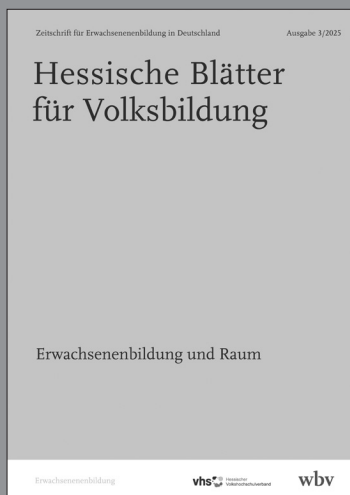
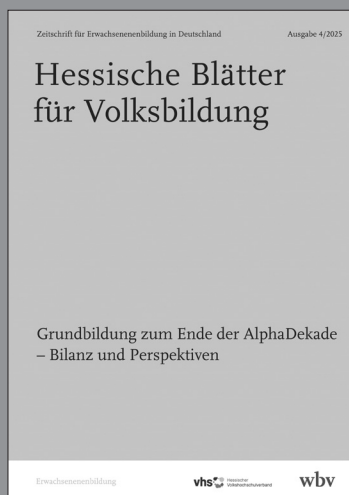
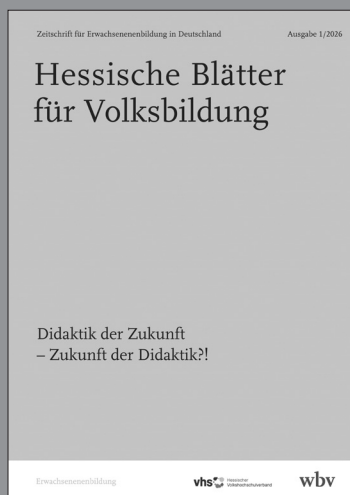
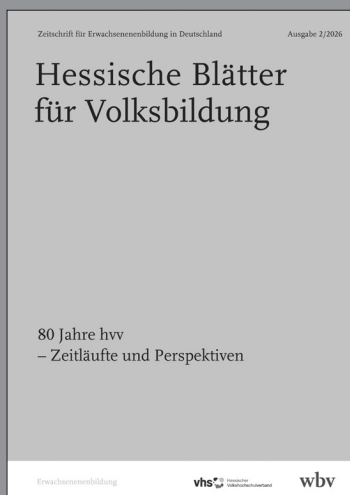
PRESSESTELLE MOERS

Tagungsort war diesmal Moers: Die Bundeskonferenz der Volkshochschulen, vom 11. bis zum 13. Mai, zog zahlreiche Teilnehmende aus ganz Deutschland an. Angereist waren vhs-Leitungen von Flensburg bis Lörrach und von Aachen bis Görlitz. Sogar zwei Leitungen aus den Schweizer Volkshochschulen waren vertreten. Im Mittelpunkt der drei Tage standen der fachliche Austausch, innovative Bildungsformate und die Weiterentwicklung der Volkshochschulen als wichtige Säule der Weiterbildung und demokratischen Bildung. Das rahmende Thema lautete „An der Grenze“. Dabei loteten die morgendlichen Keynotes die Grenzen der Demokratie und der Wirtschaft aus. Am letzten Tag gab es einen Input dazu, wie man Grenzen im Bildungszusammenhang überwinden kann. Beate Schieren-Ohl, Leiterin der vhs Moers – Kamp-Lintfort und Organisatorin der Veranstaltung, zeigte sich sehr zufrieden: „Mit 110 Anmeldungen war die Bundeskonferenz komplett ausgebucht. Vom inhaltlichen Input über das Exkursionsangebot und die kulturellen Aktionen bis zum Essen war alles perfekt.“ So konnte sich das Moerser vhs-Team im Nachgang über ein äußerst positives Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer freuen.

Netzwerkangebote und Best-Practice-Beispiele

Die Veranstaltung bot ein breites Workshop-Programm zu Themen wie digitale Bildung, Organisationsentwicklung, politische Bildung, Kunst und Nachhaltigkeit sowie Luftqualität in Schulungsräumen. Die Teilnehmenden nutzten die Angebote intensiv, diskutierten und tauschten Erfahrungen aus, um Bildungsangebote noch besser auf die Bedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger abzustimmen. Erster Beigeordneter und Kulturdezernent Wolfgang Thoenes betonte bei der Eröffnung der Bundestagung die Bedeutung der Volkshochschulen als offene Lernorte, die alle Generationen, Kulturen und Bildungswege verbinden. Abends gab es für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dann einen Empfang der Bürgermeisterin Julia Zupancic im Rathaus. „Der rege Austausch und die praktischen Impulse aus den Workshops liefern wertvolle Impulse für unsere lokale Bildungslandschaft und stärken die demokratische Teilhabe unserer Bürgerinnen und Bürger“, so Zupancic.

Ausgabe schon gelesen?



hessische-blaetter.de



Status quo des deutschen Bildungssystems



Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.)

Bildung in Deutschland 2026

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft

In ihrem elften Bericht legt die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung neue Daten und Analysen zum gesamten deutschen Bildungssystem vor, von der Kita bis zur Weiterbildung. Schwerpunktthema 2026: Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft.

wbv.de/bildungsforschung

2026, 390 S.
ISBN 9783763980253
E-Book im Open Access
Auch als Printausgabe