

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Nachhaltige braucht Veränderung

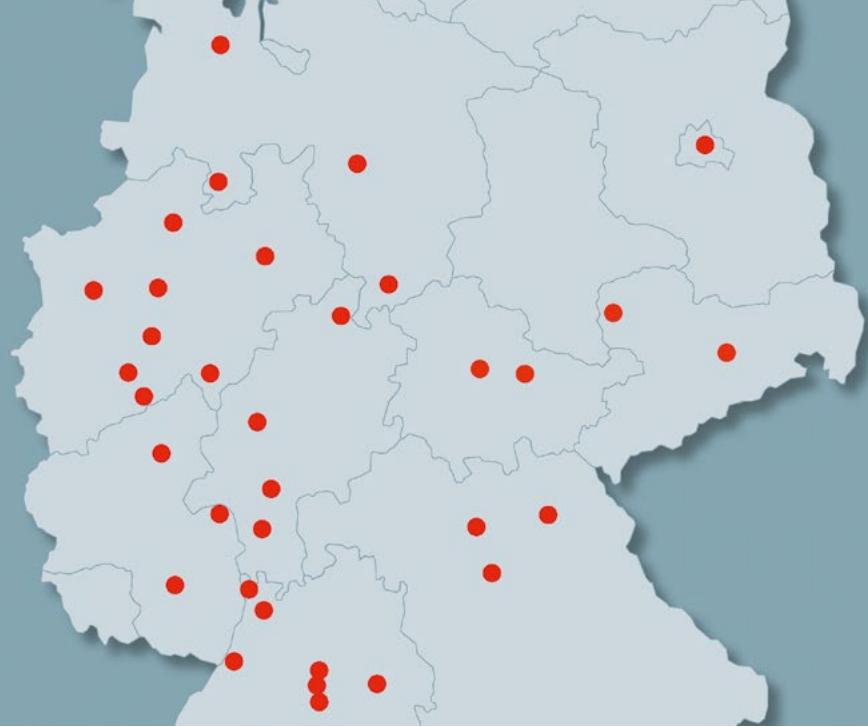
e Ansätze der Demo- dung ihren Weg in die Praxis finden

Mangelnde Fehlerkultur als Hindernis

Ein Gespräch zwischen Wissenschaft und Praxis zu Wirkungsmessung

Brandmauern im Bildungswesen

Wie Rechtsextreme ver-
suchen, die Erwachsenen-
bildung zu beeinflussen



Stand der Lehrkräftebildung



Silke Lange, Christoph Porcher, Kristina Trampe (Hg.)

Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland

Der Sammelband stellt die Studiengänge für das berufliche Lehramt vor und beleuchtet Ansätze, aktuelle Entwicklungen und Umsetzungsstrategien und gibt einen umfassenden Überblick über Modelle, Methoden und Inhalte.

wbv.de/bwp

2024, 706 S., 89,90 € (D)
ISBN 9783763972395
E-Book im Open Access



JAN ROHWERDER

Leitender Redakteur

Liebe Leserinnen & Leser,

»Weiterbildung wirkt!« Hiermit werben nicht nur diverse Anbieter für ihr Programm – auch die meisten Menschen würden dieser Aussage wohl ohne zu zögern zustimmen. Doch die Frage, wie Weiterbildung wirkt, ist nicht so einfach zu beantworten.

Im Sinne eines Wirkungsmodells, das zwischen *Output*, *Outcome* und *Impact* unterscheidet, befinden wir uns zumeist auf der Ebene des *Outcomes*, wenn wir von Wirkungen von Bildung sprechen (s. Tafelbild). Dabei geht es nicht nur um die Frage, welches neue Wissen oder welche Kompetenzen sich die Teilnehmenden angeeignet haben, sondern auch um Veränderungen im Handeln oder in den Lebenslagen. Die Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2024, S. 254) weist darauf hin, dass inzwischen sowohl arbeitsmarktbezogene als auch nicht-arbeitsmarktbezogene Wirkungen »vielfältig erforscht« sind und es zur positiven Wirkung von Weiterbildung vielfältige Belege gibt, schränkt aber ein, dass die Untersuchungen auf einem so hohen Abstraktionsniveau verbleiben, das »keinen Rückbezug auf konkrete Themen und Inhalte einer Weiterbildungsmaßnahme, allenfalls auf Segmente der Weiterbildung« zulässt. Dabei ließen sich, dies betont Andreas Martin (s. Gespräch), viele unterschiedliche Formen von Wirkungen untersuchen und kausal zuordnen – wenn ausreichend Ressourcen für Wirkungsanalysen bereitgestellt und letztere frühzeitig mitgedacht würden. Auch die Weiterbildungspraxis unternimmt vielerorts Anstrengungen, über die üblichen Verfahren der Qualitätssicherung hinaus die Wirkung ihrer Angebote festzustellen.

In dieser Ausgabe der **WEITER BILDEN** widmen wir uns allgemeineren Fragen, etwa was »Wirkung« ist und wie sich Wirkung in der Erwachsenen- und Weiterbildung untersuchen lässt (s. Stichwort und Gespräch). Und wir schauen auf einzelne Bereiche und Instrumente, beispielsweise auf Integrationskurse, auf die politische Bildung oder den Bildungsuraub.

Jenseits des Themenschwerpunkts widmen wir uns einem gesellschaftspolitisch aktuellen Thema. Im Projekt »Brandmauern im Bildungswesen« untersuchen Forschende, wie Rechtsextreme versuchen, Einfluss auf die Erwachsenen- und Weiterbildung zu nehmen. Hierüber sprechen wir mit der Studienleiterin Anke Grotüschen und Vertreter*innen der VHS-Praxis. Und in seinem Beitrag legt Stephan Kaps von der VHS Nienburg dar, wie man als Volkshochschule mit politischer Bildung Haltung entwickeln und zeigen kann.

Abschließend möchte ich persönlich die Gelegenheit ergreifen, mich bei Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, zu verabschieden. Nach neun Jahren verlasse ich das **DIE** und die Redaktion der Zeitschrift **WEITER BILDEN**, um mich an neuer Wirkungsstätte in die Praxis der Erwachsenenbildung zu begeben. Ich bedanke mich bei allen, mit denen ich in den vergangenen Jahren viele spannende Themen habe bearbeiten dürfen – und darf Ihnen in diesem Sinne ein letztes Mal eine anregende Lektüre wünschen.

Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2024).
Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung.
Bielefeld: wbv Publikation.

VORSÄTZE

3

TICKER

6–8

ANBLICK

10–11

**STICHWORT**

12–13

Wirkungen

RUDOLF TIPPELT

GESPRÄCH

14–18

»Die mangelnde Fehlerkultur ist das größte Hindernis bei der Wirkungsmessung«

WEITER BILDEN spricht mit
ANDREAS MARTIN und SABINE SCHWARZ

BEITRÄGE

19–22

Arbeitsmarktintegration durch Sprachförderung

Evidenz zur Wirksamkeit von Sprachkursen für Geflüchtete in Deutschland

MORITZ MARBACH
EHSAN VALLIZADEH
NIKLAS HARDER
DOMINIK HANGARTNER
JENS HAINMUELLER

23–26

Nachhaltige Wirkung braucht Veränderung

Wie neue Ansätze der Demokratiebildung ihren Weg in die Praxis finden

FRANZISKA HEINZE
STEFFEN LOICK MOLINA
FRANK KÖNIG
FRANK GREUEL

GESPRÄCH

27–29

Wie kann die Wirkung von Gesundheitsmaßnahmen gemessen werden?

WEITER BILDEN spricht mit
CLAUDIA PISCHKE

TAFELBILD

30–31

BEITRAG

32–35

Bildungsurlaub = Bildung oder Urlaub?
Wirkungsforschung für ein innovatives Instrument der individuellen Weiterbildungsförderung

ANTJE PABST

EINBLICKE

37

»Kontinuierlich besser«
Qualitätsmanagement mit Wirkung an der VHS Essen

STEPHAN RINKE
REIMUND EVER

38

Steigende Zahlen, wachsende Wirkung
Wie Auslandsaufenthalte mit Erasmus+ Lernende, Lehrende und Organisationen stärken

MANFRED KASPER

NACHFRAGE

39

»Die Teilnehmenden können Dinge nun anders einordnen und die Brücke in ihren Alltag schlagen«

4 Fragen an SABRINA KIRSCHNER

LERNORT

40

Helden-Werkstatt

TAGUNGSMAPPE

41

**»Individuelle Lernkonten für Deutschland«
BMBF, 1. April 2025**

42

**»(Bildungs-)Vermittlung an ungewöhnlichen Lernorten – Finanzielle Bildung zielgruppengerecht gestalten«
19.–20. Mai 2025**

NEUE MEDIEN

43–46

KALENDER

46

RÜCKMELDUNG

47

**Leserbrief
Zu »Gespräch«,
Heft 1/2025**

#IMPLUS

48–51

**Eine Frage der Haltung
Zum politischen Selbstverständnis in Einrichtungen der Erwachsenenbildung**

STEPHAN KAPS

GESPRÄCH

52–56

»Es ist eine rechte Strategie, Zivilgesellschaft und Bildungsinstitutionen zu zerstören«

WEITER BILDEN spricht mit spricht mit ANKE GROTLÜSCHEN, RICHARD GEBHARDT und SABINE KOPPE

FINGERÜBUNG

57

Alexandra Pozniak

FUNDSTÜCK

58

Mögliche Nebenwirkungen

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
32. Jahrgang • € 19,90 • www.weiter-bilden.de
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl.

HERAUSgeber

PROF. DR. JOSEF SCHRADER
DR. PETER BRANDT (PB)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE e.V.)
Das DIE wird vom Bund und vom Land NRW gefördert.

HEFTHERAUSgeber

JAN ROHWERDER

REDAKTION

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
www.die-bonn.de, weiter-bilden@die-bonn.de
JAN ROHWERDER (JR), Redakteurleiter
CHRIS NOWACKI (CN)
MICHAEL TOPP (MT)

REDAKTIONSGRUPPE

PROF. DR. HELMUT BREMER (Universität Duisburg-Essen)
SONJA GRUNAU
STEPHAN KAPS (VHS Nienburg)
DR. JOHANNES SABEL (Akademie Franz Hitze Haus Münster)
DR. SABINE SCHWARZ (Lernende Region – Netzwerk Köln e.V.)

GESTALTUNG & LAYOUT

CHRISTINE LANGE Studio für Gestaltung, Berlin
www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN

Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 54,– ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 40,– (jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement wird für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von 1 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.

ANZEIGEN

sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos Pfaffenweg 15, 53227 Bonn
Tel. 0228 97 898-0, info@sales-friendly.de

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB

wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de, www.wbv.de/weiter-bilden

Best.-Nr. WBDE2502
ISSN 2568-9436, eISSN 2943-8764
DOI 10.3278/WBDE2502W

Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag.
Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

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

Diese Publikation wird mit Ausnahme der Fotos/ Abbildungen sowie der Autor*innenporträts unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0/4.0 International (CC BY-SA 3.0/4.0) veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Erfolgreiche Migrant*innen verlassen Deutschland

26 Prozent, also 2,6 Millionen der nach Deutschland eingewanderten Personen erwägen, Deutschland zu verlassen; 3 Prozent beziehungsweise 300.000 Personen haben bereits konkrete Pläne. Das zeigt eine am 11. Juni 2025 veröffentlichte Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) auf Basis des International Mobility Panel of Migrants in Germany (IMPA), einer repräsentativen Online-Befragung von Eingewanderten in Deutschland. »Gerade die für Erwerbs- oder Bildungszwecke zugezogenen, besser gebildeten, wirtschaftlich erfolgreicheren sowie sprachlich besser integrierten Migrant*innen denken überdurchschnittlich häufig über eine Ausreise nach [...]. Also genau jene, die Deutschland dringend für die Fachkräftesicherung benötigt«, berichtet IAB-Forscher Lukas Olbrich. Ein besonders hohes Abwanderungsrisiko bestehet in Branchen wie IT und in technischen, finanz-, versicherungs- und unternehmensnahen Dienstleistungen (zwischen 30 und 39 Prozent der Befragten) sowie bei sog. Engpass-Berufen im Gesundheits- und Sozialwesen, im verarbeitenden Gewerbe sowie im Handel, in Verkehr und Logistik (24 bis 28 Prozent). Sie nennen Unzufriedenheit mit der Politik, persönliche und familiäre Gründe, steuerliche Belastungen und Bürokratie, aber auch Diskriminierungserfahrungen als Hauptursachen. Von zentraler Bedeutung für Abwanderungsabsichten seien außerdem berufliche Motive und die wirtschaftliche Lage im Zielland. Befragt wurden von Dezember 2024 bis April 2025 50.000 nach Deutschland eingewanderte Personen im Alter von 18 bis 65 Jahren.

→ [HTTPS://T1P.DE/IAB-DEUTSCHLAND-ZWISCHENSTATION](https://t1p.de/iab-deutschland-zwischenstation)



TrainSpot gewinnt europäischen Preis

Die European Association for the Education of Adults (EAEA) hat am 3. Juni in Leipzig mit dem diesjährigen Grundtvig Awards 2025 den Weiterbildungsverbund TrainSpot 2 als beste nationale Initiative ausgezeichnet. Ihm gehören das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) sowie die Eberhard-Karls-Universität Tübingen, die TH Lübeck, die RWTH Aachen und WBS Training AG an. Peter Brandt und Anne Strauch vom DIE nahmen den Preis stellvertretend entgegen: »Der Gewinn des Grundtvig-Preises bestätigt unseren Ansatz, dass Flexibilität und Rahmenbedingungen Hand in Hand gehen können. Mit unserem Projekt TrainSpot befähigen wir Lehrkräfte und Ausbilder in der Erwachsenenbildung, sich in ihren bevorzugten Kontexten professionell weiterzuentwickeln. Für unser Konsortium und unsere Organisation ist der Preis ein starkes Signal für die Bedeutung einer koordinierten beruflichen Entwicklung«. Gewinner der transnationalen Kategorie ist das Projekt »Citizens Xelerator« mit Akteuren aus neun Ländern zur Förderung der Teilnahme Erwachsener am demokratischen Leben, der Verankerung gemeinsamer Werte und bürgerschaftlichen Engagements.

- [HTTPS://T1P.DE/2025-EAEA-GRUNDTVIG-AWARDS](https://t1p.de/2025-eaea-grundtvig-awards)
- [HTTPS://WB-WEB.DE/TRAINSPOT.HTML](https://wb-web.de/trainspot.html)
- [HTTPS://CITIZENSXELERATOR.EU/](https://citizensxelerator.eu/)

Politische Bildung für Menschen mit Behinderung

Das Projekt »SPREAD – Sensibilisierung, Politische Bildung, Refle-

xion, Empowerment, Ableismus-Dekonstruktion« des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V. (ADB) ist im Januar 2025 angelaufen. Die Fortbildungsveranstaltungen des ADB sind Teil verschiedener Initiativen. So fand vom 26. bis 28. Mai 2025 in Kooperation mit dem Kompetenzzentrum Selbstbestimmt Leben (KSL) aus Köln eine Tagung für Hauswirtschaftsleitungen zum Thema Inklusion am Arbeitsplatz statt. Die Teilnehmenden diskutierten Vorurteile und Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderung und konnten in kleinen Übungen selbst Einschränkungen und Barrieren am Arbeitsplatz erfahren. Arbeitsbereiche, Abläufe und Planungen sowie bereits umgesetzte Ansätze zur Inklusion und Unterstützungsangebote wurden vorgestellt, wie sie etwa von Integrationsfachdiensten und Inklusionsämtern bereits genutzt werden. SPREAD wird durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSJ) im Rahmen des Bundesprogramms »Demokratie leben!« gefördert und ist bis Ende 2028 angelegt.

→ [HTTPS://WWW.ADB.DE/POLITISCHE-BILDUNG/SPREAD](https://www.adb.de/politische-bildung/spread)



Lebensumbrüche mit Bildung meistern

Das binationale Bildungsprojekt »beyond fifty five« ermöglichte es älteren Erwachsenen in Übergangsphasen und schwierigen Lebenssituationen, auf der Suche nach Veränderung neue Perspektiven zu finden. Das berichtete der Projektträger Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA

beim BIBB). Kulturschaffende und Medienpädagoginnen und -pädagogen von Kulturring Berlin e.V. und der Volkshochschule Øland in Schweden konzipierten und koordinierten rund 100 Workshops. Dort lernten Teilnehmende in kleinen Teams etwa mit Schreiben, Mitteln der Fotografie oder dem kreativen Umgang mit digitalen Medien und KI-Tools, biografische und visuelle Geschichten zu erstellen und als YouTube-Videos zu präsentieren. Die Leitungen der Bildungseinrichtungen tauschten sich zudem über ihre Erfahrungen aus. Das Projekt wurde in einer kleinen Partnerschaft des Programms Erasmus+ bis Ende November 2024 gefördert. Der als sehr bereichernd empfundene internationale Austausch der Erwachsenenbildungseinrichtungen mit vielfältigen Kunst- und Kulturprojekten soll laut Armin Hottmann, Geschäftsführer des Kulturings, weiter bestehen bleiben. Die KI-Bildgenerierung werde ebenfalls bereits im Coaching von Berliner Arbeitssuchenden über 55 erfolgreich eingesetzt.

→ [HTTPS://WWW.NA-BIBB.DE/STORIES/ERWACHSENENBILDUNG/PROJEKTE/BEYOND-55](https://www.na-bibb.de/stories/erwachsenenbildung/projekte/beyond-55)

→ [HTTPS://WWW.BEYOND.KULTURING.BERLIN/](https://www.beyond.kulturring.berlin/)



8. Mai sollte deutscher Feiertag sein

Anlässlich des 80. Jahrestages des Kriegsendes mahnt die Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) zu dauerhaftem Gedenken mit einem nationalen Feiertag und hat ihr Medienangebot dahingehend aktualisiert. Die Bundesbehörde beklagt Tatenlosigkeit, obwohl es für dieses Thema seit Jahrzehnten eine

breite Debatte mit viel Zustimmung gäbe. Der 8. Mai 1945 gilt mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der Befreiung vom Nationalsozialismus als Grundstein für Demokratie und Frieden in Europa. Viele Länder begehen dieses Datum deshalb mit einem eigenen Feiertag, in Deutschland bisher hingegen nur Berlin.

→ [HTTPS://TIP.DE/BPB-8-MAI-EIN-DEUTSCHER-FEIERTAG](https://tip.de/bpb-8-mai-ein-deutscher-feiertag)



Weiterbildungsangebote müssen besser wirken

Der am 7. März erschienene Umsetzungsbericht 2025 zur Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) zieht eine gemischte Bilanz. Insgesamt zeige die Strategie zwar einen positiven Fortschritt, die kontinuierliche Weiterentwicklung sowie die nachhaltige Verankerung einer Kultur des lebenslangen Lernens blieben jedoch zentrale Herausforderungen. So wurde etwa einerseits die Weiterbildungsförderung im Jahr 2023 deutlich ausgeweitet, indem die Bundesagentur für Arbeit (BA) rund 49.000 Weiterbildungen förderte, rund 23 Prozent mehr als 2022. Zudem konnte die NWS wichtige strategische Rahmenbedingungen schaffen, um die Zugänge zu Beratung, Förderung und Weiterbildungsangeboten zu erleichtern, Kooperationen in Regionen und Branchen zu vertiefen und die digitale Weiterbildung zu stärken. Andererseits gelten die gezielte Ansprache und die Beteiligung spezieller Gruppen, v.a. geringqualifizierte Personen und kleine sowie mittlere Unternehmen (KMU) weiterhin als schwierig. Obwohl mit dem größten Bedarf, beteiligten

sich diese unterdurchschnittlich an Weiterbildungsangeboten. Auch Bekanntheit und Nutzung bestehender Förderinstrumente müssen weiter steigen und die Zugänge zu Weiterbildungsangeboten noch niederschwelliger gestaltet werden.

→ [WWW.BMAS.DE/DE/SERVICE/PUBLIKATIONEN/BROSCHUEREN/A805-25-NATIONALE-WEITERBILDUNGSSTRATEGIE.HTML](http://www.bmas.de/de/service/publikationen/broschueren/a805-25-nationale-weiterbildungsstrategie.html)



Neuer Master Erwachsenenbildung

Zum Wintersemester 2025/26 startet der neue englischsprachige Masterstudiengang »Adult Education and Management in Lifelong Education« der Julius-Maximilians-Universität (JMU) Würzburg. »Mich erreichen seit einigen Jahren auch zahlreiche Anfragen von Fachakademien, Volkshochschulen, aus der Personalentwicklung, der beruflichen Weiterbildung und der konfessionellen Erwachsenenbildung, die nach Fachpersonal fragen«, sagt JMU-Professorin Regina Egetenmeyer. Sie geht von guten Berufsaussichten aus. »Wir sind der einzige Studiengang in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und einer der ganz wenigen in Pädagogik in Deutschland, der auf Englisch angeboten wird.« Die internationale Nachfrage sei hoch. Details zu Studiengangsstruktur, Bewerbungs- und Einschreibeformalitäten unter

→ [HTTPS://TIP.DE/MASTER-ADULT-EDUCATION-AND-MANAGEMENT-IN-LIFELONG-EDUCATION](https://tip.de/master-adult-education-and-management-in-lifelong-education)

Lehrkräftefortbildungen erfolgreich gestalten

Baldwin und Ford zeigten bereits 1988, dass die Teilnehmenden, das

KI für

Lebenslanges Lernen:
Chancen, Herausforderungen und
Kompetenzen für die Weiterbildung



1. und 2. Dezember 2025

im Deutschen Museum Bonn –
Forum für Künstliche Intelligenz

SAVE THE DATE

www.die-bonn.de

Arbeitsumfeld und die Gestaltung einer Fortbildung zentral für das Gelingen von Wissenstransfer sind. Dazu gibt es weitere Einflussfaktoren, etwa die Kompetenzen der Fortbildner*innen und deren Didaktik. Neben der üblichen Bedarfsanalyse sollten sie bereits vor der Umsetzung der Fortbildung evaluiert werden. Erfolgversprechende Kriterien dafür hat der Herausgeber Transferstelle lernen:digital im Januar 2025 in der Handreichung »Entwicklung und Gestaltung von Lehrkräftefortbildungen« veröffentlicht.

→ [HTTPS://T1P.DE/VONSOBBE_ET_AL_2025_ENTWICKLUNG_UND_GESTALTUNG](https://t1p.de/vonsobbe_et_al_2025_entwicklung_und_gestaltung)

→ [HTTPS://LERNEN.DIGITAL/](https://lernen.digital/)

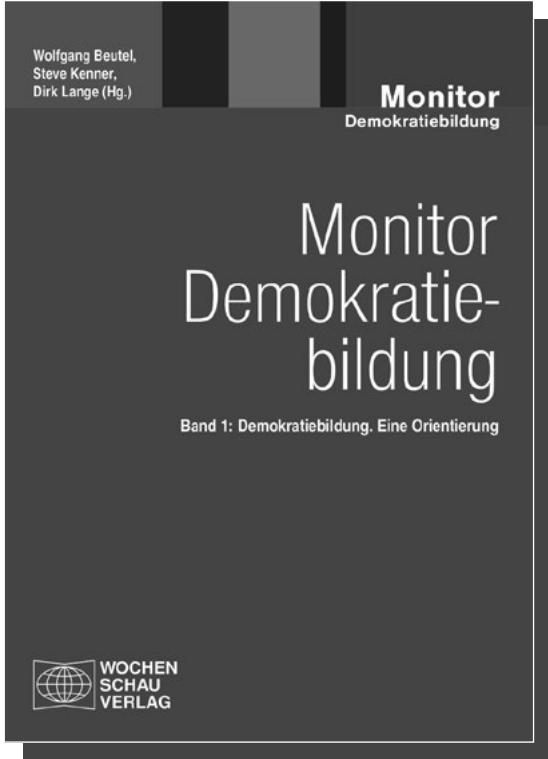


Die Praxis politischer Bildung stärken

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (ADB) hat »Politische Bildung in Zeiten rechtsextremer Bedrohung – Stark und engagiert für eine plurale und offene Gesellschaft« als Jahresthema 2025/26 ausgerufen. Damit soll vor dem Hintergrund einer bedrohten Demokratie den veränderten gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen souverän begegnet werden. Es gelte, kritische Medienkompetenz zu stärken und Emotionen in der politischen Bildung zuzulassen. Eine eigene Stellungnahme vom 28. November 2024 regt politische Bildner*innen zu Selbstkritik und professioneller Weiter-

entwicklung an. Politische Bildung und Demokratie seien aufs Engste miteinander verbunden, der Wert der Demokratie müsse besonders vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte sichtbar gemacht werden. Die Stärken, Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten politischer Bildung lägen zudem in der Vernetzung und dem Schaffen internationaler Perspektiven. Hierfür fordert der Verein eine verlässliche und langfristige Förderung der politischen Bildung. Nur durch finanzielle Sicherheit und Planungssicherheit ließen sich notwendige Bildungsangebote kontinuierlich weiterentwickeln und umsetzen. Eine umfangreiche Materialsammlung inklusive Fachliteratur und Adressen von Netzwerkpartnern und Unterstützern gibt es unter

→ [HTTPS://WWW.ADB.DE/JAHRESTHEMA-2025-2026](https://www.adb.de/jahresthema-2025-2026)



Monitor Demokratiebildung

Band 1 der neuen Reihe „Monitor Demokratiebildung“ gibt eine grundlegende Orientierung im Feld der Demokratiebildung. Die Beiträge setzen sich mit den Konzepten und der Struktur des Begriffs „Demokratiebildung“ auseinander und bieten eine fachliche Klärung.

Band 2 bündelt die Ergebnisse der aus dem Projekt „Monitor Demokratiebildung“ erhobenen, schwerpunktmäßig qualitativen Daten zu Erfahrungen, Konzepten und zum Begriff der „Demokratiebildung“.

Band 1: Demokratiebildung. Eine Orientierung
hrsg. von Wolfgang Beutel, Dirk Lange und Steve Kenner
ISBN 978-3-7344-1695-8, 248 S., € 34,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1695-4, € 33,99

 **Band 2: Der Monitor-Bericht**
hrsg. von Wolfgang Beutel und Dirk Lange
ISBN 978-3-7344-1731-3, 256 S., € 34,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1731-9, € Open Access



ISBN 978-3-7344-1675-0, 2 Bände



ISBN 978-3-7344-1710-8



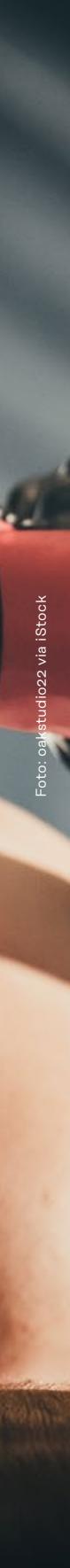
ISBN 978-3-95414-185-2

Alle Titel
zum Thema
im Webshop -
auch als PDF.



»Wirkungstreffer«





Schon mal eine Weiterbildung gemacht, die Sie wirklich umgehauen hat? Eine Veranstaltung besucht, bei der es »Klick« gemacht hat und Sie augenblicklich eine neue Sicht auf die Dinge bekommen haben? So etwas ist ein seltenes Vergnügen. Zumeist entfaltet sich die Wirkung von Bildung kleinteiliger und langsamer: dass man nach einem Sprachkurs im Urlaub ein wenig besser zurechtkommt, dass einem nach einem Computerkurs die Aufgaben auf der Arbeit ein wenig leichter von der Hand gehen, dass man nach einem Kochkurs ein paar neue Gewürzideen mit nach Hause nimmt.

Und bei Veranstaltungen, die kein so klar umrissenes Ziel haben wie Sprach-, Computer- oder Kochkurse, entfaltet sich die Wirkung – jenseits der Freude, die man an der Teilnahme haben mag – manchmal noch viel subtiler. Nach und nach mag man ein anderes Gefühl für Ästhetik entwickeln, neue Zusammenhänge erkennen oder gar sein Welt- und Selbstverhältnis ändern. Und so merkt man manchmal erst nach langer Zeit, dass die Bildung, die man genossen hat (oder auch nicht!), ein echter »Wirkungstreffer« war. (JR)

Stichwort

Wirkungen

RUDOLF TIPPELT

Wirkungen Wirkungen Wirkungen
Wirkungen Wirkungen Wirkungen
Wirkungen Wirkungen Wirkungen

Fragen nach den Wirkungen pädagogischen Handelns sind naheliegend, und die Bedeutung erkennbarer Wirkungen auch in Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung hat insgesamt in den letzten Jahrzehnten u.a. durch die internationale Bildungsforschung zugenommen (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2018). Da viele erwachsenenpädagogische Projekte danach streben, auf ihre Teilnehmenden und Zielgruppen fördernd, verändernd oder stabilisierend einzuwirken, sind gegenstandsangemessene Evaluationen zur Wirksamkeit notwendig. Eine methodisch kontrollierte Wirkungsforschung berücksichtigt die jeweiligen Wirkungsebenen und Stakeholder: Das können Akteure des politischen Systems und der politischen Verwaltungen sein, das sind die praktisch beteiligten Institutionen und Organisationen, und auch die subjektiv unterschiedlich betroffenen Adressatinnen und Teilnehmenden sind an der

Wirksamkeit von Maßnahmen interessiert (Zeuner & Pabst, 2020). Dabei können die Fragen nach Wirkungen, nach Erträgen oder auch – utilitaristisch – nach dem Nutzen auf die kurzfristigen Veränderungen (Output) oder die schwierig zu rekonstruierenden langfristigen Veränderungen (Outcome) gerichtet sein.

Erkenntnisse zur Wirksamkeit z.B. öffentlich finanziertter Programme dienen u.a. einer evidenzbasierten, steuernden Politik, weil diese damit (neue) pädagogische Maßnahmen und Interventionen rational begründen kann. Halten die Programme, was sie versprechen? Erzielen sie die intendierten Wirkungen? Kommt es zu unerwünschten Nebenwirkungen? Rentiert sich der Einsatz von öffentlichen Geldern? Gerade hierfür muss man in den öffentlichen und politischen Debatten gute Argumente vorweisen können – was durch wirkungsbezogene Evaluationen möglich scheint (Tippelt, 2009). Erkenntnisse zur Wirksamkeit von geförderten Projekten und Aktivitäten dienen – im Sinne evidenzbasierter Politik – auch dem Zweck, sich an stetig ändernde Gegebenheiten anzupassen und Initiativen weiterzuentwickeln. Durch die Entwicklungs- und Lernfunktion wirkungsorientierter Evaluationen kommen diese den Teilnehmenden selbst zugute, weil sie vor allem zur Qualitätssicherung und zur Unterstützung von Professionalisierungsprozessen in der Fachpraxis beitragen. Aus der Kontroll- und Legitimationsfunktion von Wirkungsevaluationen auf der einen und deren Entwicklungs- und Lernfunktion auf der anderen Seite entsteht jedoch auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung, wie in anderen pädagogischen Bereichen, ein Spannungsfeld. Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn Auftraggeber*innen oder andere Stakeholder überzogene, gegenstandsunangemessene Wirkungserwartungen in diese Evaluationen hineinprojizieren (Greuel, Heinze & König, 2025).

In jedem Fall ist die empirische Erfassung bzw. Feststellung von Wirkungen bis hin zu kausalen Ursache-Wirkungs-Erklärungen methodisch schwierig und nicht trivial



PROF. DR. RUDOLF TIPPELT

ist Lehrstuhlinhaber i.R. für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Tippelt@edu.lmu.de

(Stegmüller, 1983). Zudem ist es wissenschaftstheoretisch kontrovers, ob eine kausale, sich aus Gesetzen und empirischen Regelmäßigkeiten ableitende Erklärung von Wirkungszusammenhängen Priorität haben kann oder ob eher das Verstehen von Wirkungen pädagogischer sowie anderer Angebote in der Erwachsenenbildung Vorrang hat. Das Verstehen von subjektiven Theorien und Konstruktionen handelnder Individuen und deren Deutungen von Wirkungen hat in der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildungs-forschung jedenfalls großen Einfluss und Bedeutung. Welchem Paradigma man auch folgt, besonders zu berücksichtigen ist,

- dass Wirksamkeit immer abhängig von den vorgefundenen Bedingungen ist, die als Input und als Prozess genau diagnostiziert werden müssen;
- dass auf der Ebene der Lernenden kognitive, soziale, affektive und motorische Wirkungen zu unterscheiden sind, die sich allerdings manchmal wechselseitig bedingen und subjektiv gewichtet werden;
- dass Wirksamkeit auf den ersten Blick eine klare Richtung von pädagogischen Handlungen nahelegt, vom handelnden Akteur zum empfangenden Kunden und Teilnehmenden, dass diese Rollenverteilung angesichts der Koproduktion pädagogischer Leistungen und Ergebnisse von Lehrenden und Lernenden, von Institutionen und Teilnehmenden aber durchaus nicht so eindeutig festzulegen ist;
- dass Wirksamkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung häufig auch das Ergebnis des Zusammenspiels mehrerer Akteure ist, positive oder negative Resultate also nicht einer Institution oder Intervention per se zuzuschreiben sind.

Gerade aus diesen Kooperationen ergeben sich jeweils passende, gegenstandsangemessene Evaluationsdesigns, wobei u.a. bildungs-, lehr-, beratungs- und präventionsori-

entierte Arbeitsfelder zusammenwirken. Die Analyse und die Beschreibung von Wirkungen sind auf verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makroebene), also z.B. für Individuen, Institutionen, Netzwerke, Politik von Bund, Ländern und Kommunen, zu konkretisieren. Im Mittelpunkt stehen Fragen zur Umsetzung von Wirkungsevaluationen in die Praxis und die Klärung der Frage, wie in den verschiedenen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung Wirkungen zustande kommen. Auch die Weiterentwicklung der Wirkungs- und Wirksamkeitsforschung ist angesichts der starken Inter- und Transdisziplinarität der praktischen Erwachsenen- und Weiterbildung interdisziplinär anzugehen. Sicher ist Wirksamkeitsforschung zunehmend in der wissenschaftlichen Programmbegleitung von geförderten Projekten verankert, die Prüfung von Wirkungen pädagogischer Handlungen geht aber über unmittelbare Evaluation hinaus und ist – theoretisch und methodisch durchdacht – genuiner Bestandteil einer angewandten Grundlagenforschung.



Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen*. Bielefeld: wbv Publikation.

Greuel, F., Heinze, F. & König, F. (Hrsg.) (2025). *Was wirkt wie und warum? Wirkungsevaluation in pädagogischen Handlungsfeldern für Demokratie und gegen Extremismus*. Weinheim/München: Beltz Juventa.

Stegmüller, W. (1983). *Erklärung, Begründung, Kausalität*. Berlin/Heidelberg: Springer.

Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Steuerung durch Indikatoren? Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung*. Opladen: Barbara Budrich.

Zeuner, C. & Pabst, A. (2020). Wirkungen von Bildungsprozessen: messbar oder nachweisbar? *Magazin erwachsenenbildung.at* 40, 06-1–06-9.

»Die mangelnde Fehlerkultur ist das größte Hindernis bei der Wirkungsmessung«

WEITER BILDEN spricht mit ANDREAS MARTIN und SABINE SCHWARZ



Foto: © iStock / tiero

Was bedeutet es, die Wirkung von Weiterbildung zu messen? Was kann überhaupt wie gemessen werden? Und stellen sich in der Wissenschaft, in der Praxis und bei Fördergebern unterschiedliche Fragen bezüglich der Wirkung von Bildungsprozessen? Hierüber sprach Redakteur Jan Rohwerder mit Prof. Dr. Andreas Martin, Leiter der Abteilung System und Politik am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und Professor für Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen, und Dr. Sabine Schwarz, Leiterin des Bereichs Grundbildung in der Lernenden Region – Netzwerk Köln und Teil des Kompetenzzentrums Grundbildungspfade.

WEITER BILDEN: Wenn wir über die Wirkung von Weiterbildung sprechen – was lässt sich eigentlich messen?

ANDREAS MARTIN: Grundsätzlich lässt sich vieles, ich würde sogar sagen, fast alles messen – es kommt auf die Datengrundlage, auf die verfügbare Zeit und auf die verfügbaren Ressourcen an. In der Weiterbildung hatten wir lange Zeit nur begrenzte Datengrundlagen, aber die werden inzwischen kontinuierlich breiter. Diese Daten für die Forschung nutzbar zu machen, benötigt vor allem personelle Ressourcen, und daran mangelt es oft noch. Grundsätzlich sind aber die Methoden zur Wirkungsmessung vorhanden, um theoretische Annahmen zu testen und auch, um kausale Zusammenhänge zu prüfen. Wenn es aber auch darum gehen soll, bildungspolitische Interventionen oder die Professionalität des Handelns zu beurteilen, ist es wichtig, dies begleitend zu machen. Dafür muss schon zu Beginn einer Maßnahme gemeinsam geklärt werden, was erreicht werden soll und wie das überprüft werden kann. Eingangsmessungen und eine bewusste Auswahl der Datengrundlagen sind dafür unerlässlich. Wenn dieser Prozess früh und strukturiert angegangen wird, ist Wirkungsmessung gut machbar.

Wie lässt sich die Weiterbildung als Forschungsfeld beschreiben?

MARTIN: Die Weiterbildung ist ein extrem heterogenes Feld, was die Wirkungsmessung besonders anspruchsvoll macht. Die erzielten Messungen sind dann auch immer domänen spezifisch: Ein Gesundheitskurs, der etwa auf gesündere Ernährung abzielt, entfaltet ganz andere Wirkungen als ein Kurs der politischen Bildung oder ein Sprachkurs für Zugewanderte. In der Praxis bedeutet das: Die Indikatoren und Methoden müssen immer zum jeweiligen Thema und zur Zielgruppe passen. Man

muss sich also intensiv mit der jeweiligen Ausrichtung der Maßnahme und ihren Outcomes auseinandersetzen. Zwar gibt es auch theoretische Annahmen dazu, dass Weiterbildung an sich einen Effekt hat, beispielsweise, dass kognitive Skills oder allgemeine Fähigkeiten durch eine Teilnahme verbessert bzw. verbreitert werden. Aber wenn man die konkrete Wirkung einer einzelnen Weiterbildungsmaßnahme untersuchen möchte, dann ist das in der Regel begrenzt auf das, was vermittelt wird.

»Fast alles lässt sich operationalisieren, wenn man sich auf gemeinsame Konventionen und Fragestellungen einigt.«

Andreas Martin

Warum ist die Kausalität so schwer nachzuweisen?

MARTIN: Kausalität ist deshalb so schwer nachzuweisen, weil wir kein kontrafaktisches Universum haben. Wir können immer nur beobachten, wie sich eine Person unter einer bestimmten Bedingung – etwa nach Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme – entwickelt. Wir können aber nie gleichzeitig sehen, wie dieselbe Person sich ohne diese Maßnahme entwickelt hätte. Genau diese Information bräuchten wir, um einen »reinen« kausalen Effekt eindeutig zu bestimmen. Das ist das grundlegende Problem: Wir können nie beides – Treatment und Kontrolle – für dieselbe Person gleichzeitig beobachten.

Dennoch gibt es mittlerweile sehr ausgereifte statistische Methoden, mit denen sich diese Herausforderung zumindest teilweise kontrollieren lässt. Durch Randomisierung, Quasi-Experimente oder Längsschnittstudien kann man den kausalen Effekt einer Maßnahme heute relativ verlässlich schätzen und auch die Unsicherheiten dabei abschätzen. Das eigentliche Messen ist also weniger das Problem.

SABINE SCHWARZ: Im Kompetenzzentrum Grundbildungspfade begleiten wir aktuell zehn Grundbildungprojekte. Dabei zeigt sich: Output zu zählen – also etwa, wie viele Teilnehmende einen Kurs besuchen oder wie viele Stunden Unterricht angeboten werden – ist relativ einfach. Aber bei den eigentlichen Outcomes, also den Wirkungen, wird es schnell schwierig, weil es keine Kontrollgruppen oder Längsschnittdaten gibt. Gerade in der Arbeit mit vulnerablen Zielgruppen, etwa jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss, ist es oft unmöglich, die Entwicklung über Jahre hinweg systematisch zu verfolgen. Trotzdem sehen wir, dass die intensive Auseinandersetzung mit Wirkungszielen, Zielgruppen und Bedarfen einen echten Mehrwert bringt. Die Mitarbeitenden in den Projekten lernen, genauer zu beschreiben, was sie mit ihrer Arbeit für wen erreichen möchten und wie sie diese angestrebten Veränderungen analysieren können. Das ist zwar aufwendig, hilft aber dabei, den Wert der eigenen Arbeit und die Effekte und somit auch den Erfolg besser sichtbar zu machen.

Wie relevant sind Forschungsergebnisse für die Praxis?
Großangelegte Studien haben oft eine große »Flughöhe«.

SCHWARZ: Das ist tatsächlich ein Thema, das uns in der Praxis immer wieder begegnet. Gerade bei großangelegten Studien – die oft diese gewisse »Flughöhe« haben – ist das Übertragen der

Ergebnisse auf die konkrete Arbeit vor Ort schwierig. So zeigt etwa die Studie vom Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung, dass Integrationskurse einen deutlichen Einfluss auf die Beschäftigungsquote Geflüchteter haben. Für Lehrende in Integrationskursen ist das zwar erfreulich, aber für die alltägliche Praxis bleibt der Nutzen oft abstrakt. Viele Lehrende beobachten Wirkungen bei ihren Teilnehmenden – wie aktiver Teilhabe, mehr Selbstvertrauen oder bessere Kommunikationsfähigkeit. Dies ist für Handeln von Lehrenden oft viel relevanter als eine Zahl, die Auskunft über den Zusammenhang von Integrationskursen und Arbeitsmarktintegration gibt. Misstrauen in der Bildungspraxis besteht zudem hinsichtlich des Einflusses von großangelegten Studien auf politische Entscheidungsprozesse. Bleiben wir beim Beispiel Integrationskurse: Wenn trotz nachgewiesener positiver Wirkungen seitens der Politik Mittel gekürzt werden, stellt die Bildungspraxis in einer eher fatalistischen Perspektive durchaus auch den generellen Nutzen solcher großangelegten Studien in Frage. Ein anderes Thema, was ich im Bereich der Grundbildungspraxis wahrnehme, ist, dass die Erwartungen an die Effekte der Bildungsangebote oft groß sind. Menschen sollen »danach« etwa ihren Alltag besser gestalten können oder kompetenter mit Desinformation umgehen können. Hier stellt sich durchaus die Frage ob solche Erwartungen auch überzogen sind. Als drittes beobachte ich, dass viele das Thema Wirkungsmessung als bedrohlich erleben, weil sie das Gefühl haben, sich ständig rechtfertigen müssen, ob ihre Arbeit »wirkt«.

Ist die Unterscheidung der Wirkung auf Makro-, Meso- und Mikroebene entscheidend?

MARTIN: Absolut. Viele Studien arbeiten zwar auf der Makroebene und betrachten gesellschaftliche Entwick-

lungen, doch die eigentlichen Wirkmechanismen laufen meist über die Mikroebene: Politische Impulse oder Förderprogramme entfalten ihre Wirkung erst, wenn einzelne Menschen daran teilnehmen und sich weiterentwickeln. Diese individuellen Veränderungen summieren sich über Organisationen und Lernorte hinweg zu Effekten auf gesellschaftlicher Ebene. Auf diesem Weg können jedoch unerwartete

gung, wer sind die Zielgruppen, welches Problem soll gelöst werden? So kann man auf den verschiedenen Ebenen immer wieder überprüfen, ob man noch auf dem richtigen Weg ist. Das ist für viele ungewohnt, aber genau dieser Ansatz – vom gewünschten Ergebnis rückwärtsdenken und die nötigen Schritte gezielt zu planen – macht es möglich, Wirkungen nachvollziehbar zu analysieren. Statt erst am Ende zu fragen, ob eine Maßnahme etwas gebracht hat, sollte man den Prozess besser kontinuierlich begleiten und immer wieder reflektieren, ob man noch auf dem richtigen Weg ist.

»Viele empfinden Wirkungsmessung als bedrohlich, weil sie befürchten, sich rechtfertigen zu müssen, ob ihre Arbeit >wirkt.«

Sabine Schwarz

Folgen auftreten, sodass am Ende weniger – oder andere! – Wirkung erreicht wird, als erhofft. Deshalb ist es wichtig, alle Ebenen im Blick zu behalten und Wirkung nicht nur »oben« oder »unten« zu messen. Wer gesellschaftspolitisch steuern will, muss von Beginn an erfassen, was auf allen Ebenen passiert – und Maßnahmen wissenschaftlich begleiten, um nachzuholen zu können, warum bestimmte Effekte eintreten oder nicht.

SCHWARZ: Das kann ich nur bestätigen – gerade auf Projektebene ist es sinnvoll, die Wirkungslogik von hinten aufzurollen. Zuerst sollte gemeinsam überlegt werden, welchen Impact und Outcome man eigentlich erreichen will, und dann rückwärts geplant werden: Welche Ressourcen stehen zur Verfü-

Wie sieht das Vorgehen bei geförderten Projekten aus – gibt es Unterschiede?

SCHWARZ: Bei geförderten Projekten werden die Ziele meist auf mehreren Ebenen festgelegt: Bund oder Land geben übergeordnete, oft politisch motivierte Vorgaben – so sollen etwa bei der Förderlinie *Grundbildungspfade* Bildungsübergänge in den Blick genommen werden und Bildungslücken identifiziert und geschlossen werden. Ein zentrales Ziel ist es dabei, dass erfolgreiche Ansätze nach dem Auslaufen der Förderung verstetigt werden, zum Beispiel durch die Länder selbst, um so langfristig echte strukturelle Veränderungen zu bewirken. Dies passiert bislang im Projektgeschäft allerdings eher selten. Eine stärker wirkungsorientierte Ausrichtung der Projektarbeit könnte dabei aber durchaus ein paar belastbare Argumente auch in Richtung Verfestigung liefern.

Unterscheidet sich die wissenschaftliche Wirkungsmessung hiervon?

MARTIN: Die eigentliche Herausforderung liegt weniger in den Methoden, sondern darin, wie Wirkungsmessung genutzt wird. In der Praxis besteht häufig die (nicht unberechtigte) Be-

fürchtung, dass solche Evaluationen der Rationalisierung und Steuerung dienen, es also darum geht, mit weniger Ressourcen auszukommen oder Verantwortlichkeiten für nicht erreichte Ergebnisse zuzuweisen. Gerade bei der Überprüfung gesellschaftlicher Ziele, wie bei staatlich geförderten Sprachkursen, darf der Umgang mit den Ergebnissen nicht in eine solche negative Fehlerkultur führen. Ohne systematische Auswertung bleiben Lernerfahrungen aus, und Projekte verschenken wichtige Chancen zur Verbesserung.



PROF. DR. ANDREAS MARTIN

ist Leiter der Abteilung System und Politik am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und Professor für Bildungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung des Systems der Weiterbildung und seiner Adressatinnen und Adressaten an der FernUniversität in Hagen.

martin@die-bonn.de

SCHWARZ: Wenn das Ziel – wie etwa die Arbeitsmarktintegration – klar vorgegeben ist, ist auch klar, was und wie das gemessen werden kann. Oft sind die Ziele aber nicht so eindeutig zu quantifizieren. Wenn es zum Beispiel um Teilhabe geht – was ist genau damit gemeint? In Projekten erleben wir, dass sie sich viel stärker mit Wirkungsanalyse identifizieren, wenn sie selbst an der Entwicklung und Formulierung der Wirkziele beteiligt sind. Sobald sie mitbestimmen können, was gemessen werden soll und wie, empfinden sie die Evaluation nicht mehr als von außen aufgezwungen, sondern als nachvollziehbaren und sinnvollen Prozess. Das fördert die Bereitschaft,

sich auf Evaluation einzulassen, diese mitzugestalten und gemeinsam zu lernen. In der Bildungspraxis ist dieses Vorgehen jedoch selten. Hier überwiegt oft die Angst, durch Wirkungsevaluationen Nachteile zu erleiden oder Fördermittel zu verlieren. Viele Akteure möchten sich vielleicht auch nicht »in die Karten schauen« lassen, was ressortübergreifende Zusammenarbeit und echte Weiterentwicklung erschwert. Dabei liegt der Fehler allerdings nicht unbedingt bei einzelnen Akteuren selbst, die in eine Verweigerungshaltung gehen, sondern auch im System. Kein Träger vermittelt Teilnehmende weiter, selbst wenn er vielleicht sogar merkt, dass die Person bei ihm in der falschen Maßnahme ist. Er würde sonst die Kopfpauschale verlieren. Solche »Systemfehler« lassen sich in vielen Bereichen finden. Die Sorge vor Zuständigkeitsverlust blockiert dabei den offenen Umgang mit Wirkung und verhindert, dass gemeinschaftlich an Verbesserungen gearbeitet wird.

Ist das gerechtfertigt?

MARTIN: Bei fast allen Projekten und Maßnahmen ist das Lehrgeld so oder so gezahlt worden – Fehler und Rückschläge gehören zum Entwicklungsprozess dazu. Entscheidend ist, daraus zu lernen und Fehler nicht als Makel zu sehen. In der Wissenschaft ist diese Fehlerkultur selbstverständlich: Fortschritt entsteht durch Versuch und Irrtum, und auch Null-Ergebnisse werden offen publiziert. Genau diese Offenheit fehlt oft in der Praxis der Weiterbildung – dort werden Fehler eher verschwiegen oder verborgen statt diese als Chance zur Weiterentwicklung zu nutzen. Wir zahlen das Lehrgeld, aber wir lernen nicht die teuer erkaufte Lektion. Ich befürchte, auch bei den Fördermittelgebern ist das so: Um wirklich zu schauen, wo bei Fördervorhaben die gesteckten Ziele erreicht wurden, wo es Hindernisse und Barrieren gibt, müsste man

diese Programme von Beginn an wissenschaftlich begleiten, die relevanten Daten erheben oder Interventionen planen. Doch in der Regel kommt die Politik erst am Projektende, wenn überhaupt, und sagt: Jetzt würden wir gerne wissen, ob das was gebracht hat – und dann ist es schwierig bis unmöglich, genaue Antworten zu liefern. Zudem ist es entscheidend, nicht nur herauszufinden, ob ein Projekt oder Intervention wirksam war; sondern es geht um die Heterogenität der Effekte: was wirkt und was nicht, und bei wem wirkt es und bei wem nicht.



DR. SABINE SCHWARZ

ist Leiterin des Bereichs Grundbildung in der Lernenden Region – Netzwerk Köln und Teil des Kompetenzzentrums Grundbildungspfade.

sabine.schwarz@bildung.koeln.de

Ein großes Problem der Wirkungsmessung scheint mir auch, dass wir es in Lehr-Lern-Prozessen mit sozialen Konstellationen zu tun haben, bei der viele Faktoren zum Erfolg oder Scheitern beitragen können. Wie gut lassen sich Wechselwirkungen unterschiedlicher Faktoren messen? Ist das nicht sehr aufwendig?

MARTIN: Wechselwirkungen in der Weiterbildung zu messen, ist tatsächlich komplex, weil viele Faktoren sich gegenseitig beeinflussen und verschiedene kausale Richtungen möglich sind. Dennoch gibt es heute ausgefeilte Modelle und Methoden, mit denen sich auch

solche Zusammenhänge analysieren lassen. Moderne Modellierungen ermöglichen es, spezifische Effekte – etwa von X auf Y – herauszuarbeiten, selbst wenn die Wirkmechanismen verschachtelt sind. Natürlich ist das aufwendig und erfordert einen gewissen Ressourceneinsatz. Wichtig ist dabei, dass wir klare Kriterien und ein gutes Verständnis dafür haben, wie belastbar einzelne Ergebnisse sind. Man kann beispielsweise auch die Irrtumswahrscheinlichkeit benennen und transparent machen, wie sicher eine Aussage ist.

Kann man bei der Wirkungsmessung jemals absolute Sicherheit erreichen?

MARTIN: Perfekte Gewissheit gibt es in diesen komplexen Systemen nie. Niemand kann alle Kausalketten kennen. Aber fast alles lässt sich operationalisieren, wenn man sich auf gemeinsame Konventionen und Fragestellungen einigt. Die Lösungen sind oft nicht perfekt, doch sie ermöglichen es, Ergebnisse realistisch einzuschätzen und offen zu kommunizieren, was bekannt ist und wo Unsicherheiten bleiben. So lassen sich auch sehr komplexe Wechselwirkungen grundsätzlich messen und beurteilen, auch wenn immer ein Rest Unsicherheit bleibt.

Oft treten Wirkungen gerade in der Bildung ja zeitlich stark verzögert ein. Gibt es Wirkungen, die man nicht messen kann?

MARTIN: Das hängt stark davon ab, wie konkret die Fragestellung ist. Grundsätzlich lassen sich auch langfristige oder indirekte Effekte von Bildung – etwa auf Persönlichkeits- oder Identitätsentwicklung – erfassen, wenn man sie präzise genug fasst. In Panelstudien kann man beispielsweise Zeitabstände einbauen und prüfen, ob nach einem, zwei oder mehreren Jahren messbare Veränderungen auftreten.

Also auch so etwas Individuelles wie Persönlichkeitsentwicklung lässt sich messen?

MARTIN: Gerade bei Themen wie Identitätsbildung oder Werthaltungen ist es entscheidend, das Untersuchungsinteresse klar zu definieren: Wenn etwa gefragt wird, ob sich zum Beispiel durch Weiterbildung die Identifikation mit dem Herkunfts- oder Aufnahmeland verändert – was ich als Teil der Persönlichkeitsstruktur fassen würde –, lässt sich das mit geeigneten Daten und Instrumenten untersuchen. Zu allgemein formulierte Fragen – wie die Wirkung von Bildung auf »Identität« insgesamt – sind dagegen zu global, um sie empirisch zuverlässig zu messen.

SCHWARZ: Ich bin auch der Meinung, dass so individuelle Veränderungen wie Persönlichkeitsentwicklung sich messen lassen – allerdings nur, wenn man zuvor sehr genau klärt, was damit gemeint ist. Solche Begriffe sind Container-Begriffe, wie auch der Begriff »Teilhabe«. Wenn wir sagen: »Bildung verbessert Teilhabechancen«, dann muss man Teilhabe konkretisieren, um sie messbar zu machen: Wie zeigt sich Teilhabe im Alltag? Welche Facetten gehören dazu? Was tun Menschen, die teilhaben, anders als jene, die es nicht tun?

Also ist Wirkungsmessung am Ende auch immer eine Frage der Definition?

SCHWARZ: Tatsächlich. Erst durch die sogenannte Operationalisierung – also das Übersetzen abstrakter Begriffe in beobachtbare Merkmale – könnten auch Veränderungen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung oder einer Teilhabeerweiterung analysiert werden. Dabei ist wichtig, sowohl individuelle Aspekte als auch systemische Faktoren, wie Barrieren oder Ausschlussmechanismen zu berücksichtigen. Anders als bei Wissen oder Kompetenzen, die sich mit Tests vor und nach einer Maßnahme recht eindeutig erfassen lassen, ist das bei komplexen

Begriffen wie »Teilhabe« deutlich schwieriger. Hier sind präzise Definitionen und eine enge Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis unerlässlich, um sinnvolle Messungen zu ermöglichen.

Was möchten Sie abschließend betonen?

MARTIN: Die mangelnde Fehlerkultur ist in meinen Augen das größte Hindernis bei der Wirkungsmessung: Solange wir nicht bereit sind, auch Misserfolge offen anzusprechen und daraus zu lernen, werden Projekte und Programme nicht systematisch besser. Das betrifft alle Ebenen – von der Praxis bis zur Politik. Niemand lässt sich gern darauf festnageln, dass eingesetzte Mittel vielleicht nicht zum gewünschten Erfolg geführt haben. Aber genau diese Offenheit und Bereitschaft zur Evaluation wäre notwendig, um wirklich Fortschritte zu erzielen und Bildungsangebote nachhaltig weiterzuentwickeln.

SCHWARZ: Ich wünsche mir, dass Bildungseinrichtungen selbstbewusster mit dem Thema Wirkung umgehen und sich trauen, Bildungsziele wie Selbstbewusstsein, Lebensqualität oder Teilhabe aktiv mitzuformulieren. Gerade die vielen Erfolgsgeschichten aus dem Alltag zeigen, wie wertvoll auch subjektiv erlebte Wirkungen sind. Diese sollten von der Bildungspraxis selbstbewusst benannt und in die Diskussion eingebbracht werden. Ein Beispiel: Eine Teilnehmerin berichtete, dass sie nach einem Grundbildungskurs erstmals selbstständig ein Gespräch bei der Bank führt. Für sie war es ein riesiger Schritt, der in keiner Statistik auftaucht, aber ihre Lebensqualität spürbar verbessert hat. Solche »gefühlten« Erfolge sind schwer zu messen, aber sie sind echte Wirkung und sollten von der Bildungspraxis selbstbewusst benannt und in die Diskussion eingebbracht werden.

Ich danke Ihnen sehr für dieses Gespräch!

Evidenz zur Wirksamkeit von Sprachkursen für Geflüchtete in Deutschland

Arbeitsmarktintegration durch Sprachförderung

MORITZ MARBACH • EHSAN VALLIZADEH • NIKLAS HARDER • DOMINIK HANGARTNER • JENS HAINMUELLER

Sprachkompetenz gilt als zentrale Voraussetzung für eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt. In einem empirischen Forschungsprojekt wurde die Wirkung regulärer Integrationskurse sowie der im Jahr 2015 von der Bundesagentur für Arbeit (BA) kurzfristig eingeführten Deutsch-Einstiegskurse untersucht. Die Ergebnisse zeigen: Während Teilnehmende der regulären Integrationskurse signifikant häufiger eine Beschäftigung aufnahmen als vergleichbare Nichtteilnehmende, ließ sich für die Deutsch-Einstiegskurse kein positiver Effekt auf die Arbeitsmarktintegration nachweisen.

Für Zugewanderte stellt Erwerbstätigkeit eine zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Integration und ökonomische Selbstständigkeit dar. Der Zugang zum Arbeitsmarkt ist in der Regel an grundlegende Deutschkenntnisse gebunden – selbst in Tätigkeitsfeldern mit niedrigen Qualifikationsanforderungen erweisen sich unzureichende Sprachkenntnisse als wesentliche Integrationsbarriere (Degler & Liebig, 2017). Um dieser Herausforderung zu begegnen, werden in Deutschland Integrationskurse angeboten, die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) finanziell gefördert und von verschiedenen Trägern durchgeführt werden.

Im Zuge der stark gestiegenen Flüchtlingszahlen im Jahr 2015 stießen die regulären Kurskapazitäten rasch an ihre Grenzen. Als Reaktion initiierte die Bundesagentur für Arbeit (BA) ein kurzfristiges Soforthilfeprogramm: einen niedrigschwlligen Deutsch-Einstiegskurs für Geflüchtete aus Syrien, Irak, Iran und Eritrea. Mit rund 230.000 Teilnehmenden – etwa 38 Prozent der 2015 eingereisten Geflüchteten – erreichte das Programm eine beachtliche Reichweite. Ob und in welchem Ausmaß diese Sprachkurse tatsächlich die Arbeitsmarktinteg-

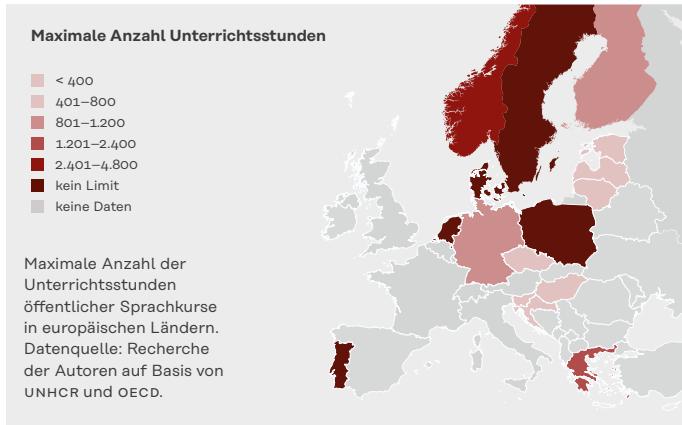
ration von Geflüchteten erleichterten, blieb jedoch bislang unklar. Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, basierend auf der Verknüpfung von Daten aus den »Integrierten Erwerbsbiografien« des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Marbach et al., 2025). Die zentralen Ergebnisse dieser Analyse werden im Folgenden vorgestellt.¹

Sprache und Arbeit: Schlüssel zum Start in ein neues Leben

Viele OECD-Länder investieren in frühzeitige Sprachförderung, um die Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten zu erleichtern. Davon profitieren sowohl die Zugewanderten selbst – etwa durch höhere Beschäftigungschancen – als auch die Aufnahmegesellschaften in Form einer besseren Nutzung

¹ Dieser Beitrag ist die überarbeitete und erweiterte Fassung eines Policy Briefs des Immigration Policy Lab: <https://immigrationlab.org/content/uploads/2024/11/Germany-Ad-Hoc-Language-Program-Research-Brief-De.pdf>.

ABB. 1: Kurslänge öffentlicher Sprachprogramme in Europa (2017)



QUELLE: <https://immigrationlab.org/content/uploads/2024/11/Germany-Ad-Hoc-Language-Program-Research-Brief-De.pdf>

vorhandener Arbeitskräftepotenziale. Im Unterschied zu anderen Migrantengruppen kommen Geflüchtete häufig unvorbereitet und ungeplant in ein Aufnahmeland. Entsprechend fehlt es ihnen oft an arbeitsmarktrelevanten Netzwerken, an Nachweisen formaler Qualifikationen und an Kenntnissen der Landessprache. Ohne gezielte Integrationsmaßnahmen besteht das Risiko langfristiger Arbeitslosigkeit, selbst mehrere Jahre nach der Ankunft (Cheng et al., 2021). Vor diesem Hintergrund kommt arbeitsmarktbezogenen Sprachkursen für Geflüchtete eine besondere Bedeutung zu (u.a. Chiswick & Miller, 1995).

Zwischen 2015 und 2017, als die Zahl der neu angekommenen Geflüchteten in Europa einen Höhepunkt erreichte, boten fast alle OECD-Länder Sprachkurse für Geflüchtete an. Die Ansätze unterschieden sich jedoch erheblich in Umfang und Ausgestaltung: Die angebotene Unterrichtszeit reichte von lediglich 70 Stunden in Kroatien bis zu über 4.800 Stunden in Dänemark, Norwegen und Schweden (→ Abb. 1). Unterschiede bestanden auch hinsichtlich des Einsatzes standardisierter Lehrpläne, der Vergabe zertifizierter Abschlüsse sowie der Regulierung und Qualitätssicherung der Kursanbieter (Konle-Seidl, 2018; OECD, 2016).

Zwei Wege zur frühen Sprachförderung

Asylsuchende, die 2015 nach Deutschland einreisten, konnten grundsätzlich eines von zwei öffentlich geförderten Sprachförderprogrammen in Anspruch nehmen: entweder die seit 2005 etablierten Integrationskurse des BAMF oder die 2015 von der BA kurzfristig eingeführten Deutsch-Einstiegskurse. Letztere standen ausschließlich Geflüchteten aus Syrien, Irak, Iran oder Eritrea offen, sofern sie bis zum 31. Dezember 2015 nach Deutschland eingereist waren. Der Zugang zu diesen Kursen war zeitlich streng befristet – ein Kursbeginn war nur

im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2015 möglich. Rund 38 Prozent der potenziell teilnahmeberechtigten Personen nahmen an einem Deutsch-Einstiegskurs teil (→ Abb. 2).

Die beiden Kurse unterscheiden sich deutlich in Umfang, Struktur und Zielerreichung. Die regulären Integrationskurse umfassen bis zu 600 Unterrichtsstunden, basieren auf einem standardisierten Lehrplan und schließen mit einer Sprachprüfung ab, deren Zertifikat als offizieller Nachweis gegenüber Arbeitgebern dient. Die von der BA angebotenen Deutsch-Einstiegskurse waren dagegen deutlich kürzer – sie umfassten lediglich 320 Unterrichtseinheiten – und verzichteten sowohl auf einen einheitlichen Lehrplan als auch auf eine abschließende Zertifizierung. Trotz dieser Unterschiede verfolgten beide Programme dasselbe übergeordnete Ziel: die Förderung der Arbeitsmarktintegration Geflüchteter (BAMF, 2015).

ABB. 2: Ankünfte von Geflüchteten und Einschreibung in Sprachkurse zwischen 2015 und 2017

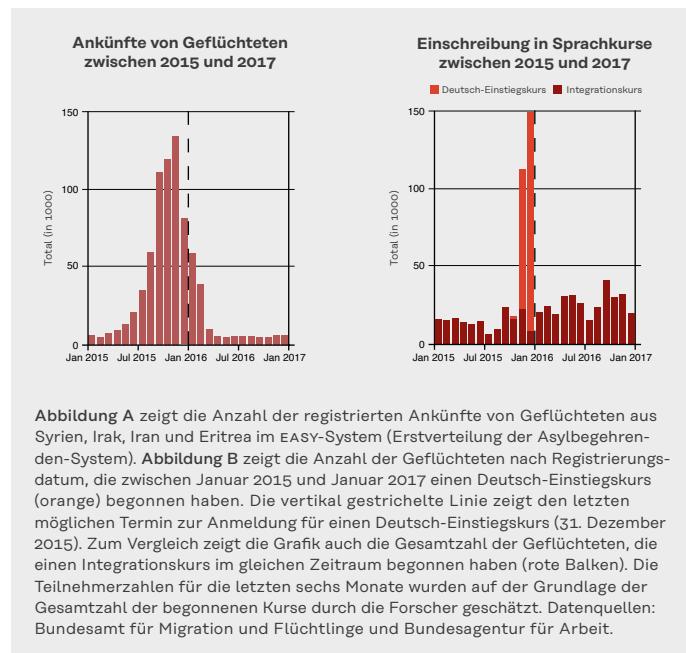


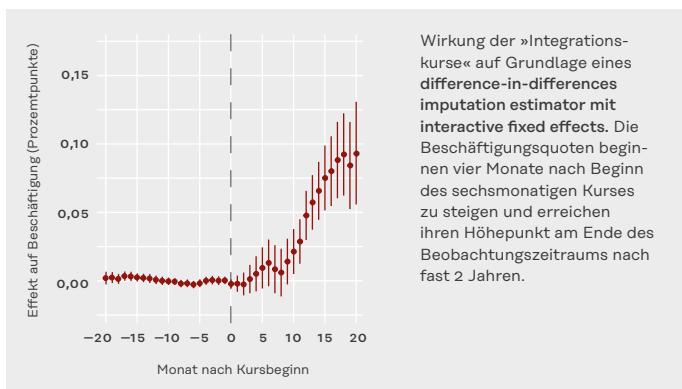
Abbildung A zeigt die Anzahl der registrierten Ankünfte von Geflüchteten aus Syrien, Irak, Iran und Eritrea im EASY-System (Erstverteilung der Asylbegehrenden-System). Abbildung B zeigt die Anzahl der Geflüchteten nach Registrationsdatum, die zwischen Januar 2015 und Januar 2017 einen Deutsch-Einstiegskurs (orange) begonnen haben. Die vertikale gestrichelte Linie zeigt den letzten möglichen Termin zur Anmeldung für einen Deutsch-Einstiegskurs (31. Dezember 2015). Zum Vergleich zeigt die Grafik auch die Gesamtzahl der Geflüchteten, die einen Integrationskurs im gleichen Zeitraum begonnen haben (rote Balken). Die Teilnehmerzahlen für die letzten sechs Monate wurden auf der Grundlage der Gesamtzahl der begonnenen Kurse durch die Forscher geschätzt. Datenquellen: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und Bundesagentur für Arbeit.

QUELLE: <https://immigrationlab.org/content/uploads/2024/11/Germany-Ad-Hoc-Language-Program-Research-Brief-De.pdf>

Erfolg der Integrationskurse, begrenzte Wirkung der Deutsch-Einstiegskurse

Um die Auswirkungen des kurzfristig eingeführten Deutsch-Einstiegskurses auf die Beschäftigung zu untersuchen, verknüpften wir Daten aus den »Integrierten Erwerbsbiografien« (IEB) mit soziodemografischen und migrationsbezogenen Daten. Die Analyse basiert auf Geflüchteten aus Syrien, Irak,

ABB. 3: Auswirkungen eines Integrationskurses auf die Beschäftigung von Geflüchteten



QUELLE: <https://immigrationlab.org/content/uploads/2024/11/Germany-Ad-Hoc-Language-Program-Research-Brief-De.pdf>

Iran und Eritrea, die zwischen Juni 2015 und Juni 2016 nach Deutschland einreisten. Anhand dieser Daten beobachteten wir die Erwerbsbiografien der Geflüchteten seit ihrer Ankunft in Deutschland und über einen Zeitraum von fast zwei Jahren.

Da ausschließlich Geflüchtete, die ihren Asylantrag bis zum 31. Dezember 2015 gestellt hatten, teilnahmeberechtigt waren, wurde dieser Stichtag als quasi-experimentelle Abgrenzung genutzt. Durch den Vergleich der Erwerbsverläufe von Personen, die knapp vor bzw. nach diesem Stichtag eintrafen, konnte der kausale Effekt der Kursteilnahme isoliert untersucht werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Deutsch-Einstiegskurs keinen signifikanten Einfluss auf die Beschäftigungswahrscheinlichkeit der zur Teilnahme berechtigten Geflüchteten hatte – weder 7, 12, 17 noch 22 Monate nach ihrer Ankunft. Dies gilt unabhängig von Schulbildung, Geschlecht oder dem Bundesland, in dem sie lebten.

Dieser Befund wirft zentrale Anschlussfragen auf: Warum ließ sich durch die Teilnahme am Deutsch-Einstiegskurs keine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen nachweisen? Und erzielten Geflüchtete, die an einem regulären Integrationskurs teilnahmen, bessere Integrationsergebnisse? Weitere empirische Analysen liefern hierzu aufschlussreiche Erkenntnisse.

Zur Abschätzung der Wirkung regulärer Integrationskurse auf die Arbeitsmarktintegration wurden die zeitlichen Verläufe der Beschäftigungswahrscheinlichkeit von Geflüchteten verglichen, die an einem Integrationskurs teilgenommen hatten, mit denen einer Vergleichsgruppe, die zum selben Zeitpunkt (noch) keine Kursteilnahme aufwies. Die Analyse zeigt: Geflüchtete, die an einem Integrationskurs teilnahmen, hatten im Anschluss eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, eine Beschäftigung aufzunehmen. Relativ zu den Nicht-Teilnehmenden steigt die Beschäftigungswahrscheinlichkeit

der Teilnehmer etwa vier Monate nach Beginn eines Integrationskurses an und erreicht nach 18 Monaten ihren Höhepunkt (→ Abb. 3). Ein Jahr nach Beginn eines typischerweise sechsmonatigen Integrationskurses war die Beschäftigungswahrscheinlichkeit unter teilnehmenden Geflüchteten bereits um 4,4 Prozentpunkte höher im Vergleich zu Geflüchteten, die zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht an einem Integrationskurs teilgenommen hatten.

Integration: Zwischen Dringlichkeit und Wirksamkeit

Die arbeitsmarktlche Integration von Zugewanderten – insbesondere von Geflüchteten – bleibt eine zentrale politische und gesellschaftliche Herausforderung. Humanitäre Krisen wie der Krieg in der Ukraine verdeutlichen, wie schnell integrationspolitischer Handlungsbedarf entstehen kann. Ohne fundierte Erkenntnisse zur Wirksamkeit einzelner Maßnahmen besteht die Gefahr, dass die Politik in kurzfristige, aber strukturell wenig nachhaltige Programme mündet.

Auch wenn in dieser Analyse lediglich die Arbeitsmarktwirkung von Sprach- und Integrationskursen betrachtet wurde, lässt sich festhalten: Kurzfristig eingeführte Deutsch-Einstiegskurse verfehlten die angestrebte Wirkung hinsichtlich der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten. Im Gegensatz dazu zeigten die etablierten Integrationskurse eine deutlich positivere Beschäftigungsentwicklung – trotz zunächst begrenzter Teilnehmerzahlen. Ohne randomisierte Untersuchungen der einzelnen Unterschiede beider Programme ist es schwierig, deren jeweiligen Beitrag zur Gesamtwirkung zu bestimmen. Dennoch weisen die Programme substanzelle Unterschiede auf, die nachweislich relevant für ihre Effektivität sind – darunter insbesondere die Kursdauer (Rolstad et al., 2005), die Möglichkeit eines zertifizierten Abschlusses (u.a. Brücker et al., 2021) sowie die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen (Sprietsma & Pfeil, 2015).

Obwohl sich beide Programme hinsichtlich der maximalen Klassengröße kaum unterschieden, wies das reguläre Integrationskursangebot des BAMF im Vergleich zum ad-hoc eingeführten Deutsch-Einstiegskurs erhebliche qualitative und quantitative Vorteile auf: Es umfasste mit bis zu 600 Unterrichtseinheiten nahezu doppelt so viele Stunden wie das ad-hoc-Programm (320 Stunden), folgte einem standardisierten Lehrplan, unterlag klaren Vorgaben für die Trägerorganisationen und schloss mit einem anerkannten Sprachzertifikat ab, das als Nachweis gegenüber Arbeitgebern genutzt werden konnte. All diese strukturellen Merkmale fehlten im Deutsch-Einstiegskurs.

Vor dem Hintergrund dieser Unterschiede liegt die Vermutung nahe, dass das ad-hoc-Programm in Bezug sowohl auf die

Qualität als auch auf den Umfang des Sprachunterrichts nicht ausreichte, um das für eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration notwendige Sprachniveau zu vermitteln. Eine alternative Erklärung ist, dass Teilnehmende durchaus Fortschritte im Spracherwerb erzielten, diese jedoch mangels zertifizierter Nachweise gegenüber potenziellen Arbeitgebern nicht glaubhaft belegen konnten. Künftige Forschung sollte die relative Bedeutung dieser und weiterer Programmeigenschaften systematisch untersuchen, um evidenzbasierte Grundlagen für die Ausgestaltung zukünftiger Integrationsmaßnahmen zu schaffen.

Die Ergebnisse der Studie liefern bereits jetzt wertvolle Anhaltspunkte für den künftigen Umgang mit vergleichbaren Herausforderungen. Sie belegen, dass die bestehenden Integrationskurse einen nachweisbaren Beitrag zur Arbeitsmarktintegration leisten. Vor diesem Hintergrund erscheint es aus politikpraktischer Sicht sinnvoller, etablierte und wirksame Strukturen frühzeitig auszubauen, statt in Krisensituationen ad hoc neue Programme zu entwickeln, deren Effektivität ungewiss ist.



PROF. DR. MORITZ MARBACH

ist Associate Professor am Department of Political Science des University College London.

m.marbach@ucl.ac.uk



DR. EHSAN VALLIZADEH

ist Referent bei der Statistik der Bundesagentur für Arbeit.



DR. NIKLAS HARDER

ist Co-Leiter der Abteilung Integration am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DEZIM e.V.



PROF. DR. DOMINIK HANGARTNER

ist Professor für Public Policy an der ETH Zürich.



PROF. DR. JENS HAINMUELLER

ist Kimberly Glenn Professor und Professor für Politikwissenschaft an der Stanford University.



BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs: Überarbeitete Neuauflage – April 2015. Nürnberg: BAMF.

Brücker, H., Glitz, A., Lerche, A., & Romiti, A. (2021). Occupational recognition and immigrant labor market outcomes. *Journal of Labor Economics*, 39(2), 497–525.

Cheng, Z., Wang, B.Z., & Taksa, L. (2021). Labour force participation and employment of humanitarian migrants: Evidence from the building a new life in Australia longitudinal data. *Journal of Business Ethics*, 168(4), 697–720. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04179-8>

Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (1995). The endogeneity between language and earnings: International analyses. *Journal of Labor Economics*, 13(2), 246–288.

Degler, E., & Liebig, T. (2017). *Finding their way. Labour market integration of refugees in Germany*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/14947519-en>

Konle-Seidl, R. (2018). *Integration of refugees in Austria, Germany and Sweden: Comparative analysis*. Brüssel: Europäisches Parlament. [www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/614200/IPOL_STU\(2018\)614200_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/614200/IPOL_STU(2018)614200_EN.pdf)

Marbach, M., Vallizadeh, E., Harder, N., Hangartner, D. & Hainmueller, J. (2025). Does ad hoc language training improve the economic integration of refugees? Evidence from Germany's response to the Syrian refugee crisis. *Journal of the Royal Statistical Society Series A: Statistics in Society*, qnae106. <https://doi.org/10.1093/rsssa/qnae106>

OECD (2016). *Making integration work: Humanitarian migrants*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264251236-en>

Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G.V. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19(4), 572–594. <https://doi.org/10.1177/0895904805278067>

Spietsma, M., & Pfeil, L. (2015). Peer effects in language training for migrants. *Discussion Paper 15-033*, ZEW – Centre for European Economic Research. <https://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp15033.pdf>

Wie neue Ansätze der Demokratiebildung ihren Weg in die Praxis finden

Nachhaltige Wirkung braucht Veränderung

FRANZISKA HEINZE • STEFFEN LOICK MOLINA • FRANK KÖNIG • FRANK GREUEL

Die Herausforderungen für die Demokratie nehmen zu und wandeln sich. Politisch Bildende müssen sich stetig weiter qualifizieren, um unter diesen Bedingungen dauerhaft wirksame Arbeit leisten zu können. Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer Untersuchung zu Wirkungen von Fortbildungsangeboten für Praktiker*innen der politischen Bildung im Bundesprogramm »Demokratie leben!« dar. Die Autor*innen analysieren »Resonanzen« bei den Praktiker*innen und darüber hinaus und nennen wesentliche Einflussfaktoren für die Wirksamkeit der Fortbildungsangebote.

Aktuelle politische Entwicklungen im In- und Ausland zeigen: Demokratie, wie wir sie kennen, ist nicht selbstverständlich und gerade gegenwärtig durch soziale, wirtschaftliche und ökologische Krisen und Konflikte herausgefordert. Das Böckenförde-Diktum, nach dem die Demokratie auf Voraussetzungen angewiesen ist, die sie selbst nicht garantieren kann, gilt weiterhin. Insoweit sind gelingende demokratische politische Bildungs- und Sozialisationsprozesse (nach wie vor) eine Voraussetzung dafür, dass (junge) Menschen demokratische Werte und Einstellungen verinnerlichen und Demokratie als gestaltungsfähiges Zukunftsmodell betrachten (Abendschön & Tausendpfund, 2025).

Studien zeigen, dass professionelle politische Bildung¹ nicht nur die Aufgabe, sondern auch das Potenzial hat, entsprechende Wirkungen zu entfalten. Zugleich haben »wir es

in diesem Feld mit teilweise völlig überzogenen Wirkungserwartungen zu tun«, die zumeist von außen an die politische Bildung herangetragen werden (Becker, 2025, S. 186). So können Bildungsprozesse zwar auf Perspektiven und Haltungen einwirken. Die Wirksamkeit politischer Bildungsangebote ist jedoch von einer Reihe von Faktoren abhängig, die sie selbst nicht beeinflussen kann. Das gilt insbesondere bei der Bearbeitung konkreter, sich gegen demokratische Einstellungen und Institutionen richtende Phänomene, wie Rechtsextremismus, die multifaktorielle Ursachen haben. So ist allgemein anerkannt, dass u. a. eine demokratieskeptische lokale politische Kultur, fehlende Teilhabemöglichkeiten, eine autoritäre Erziehung oder relative Deprivation und Desintegration die Ausprägung rechtsextremer Haltungen begünstigen.

Zudem findet politische Bildung im Alltag junger Menschen nicht in dem Umfang statt, wie es sich zusätzliche gesellschaftliche Problemlagen und zu beantwortende Zukunftsfragen erwarten ließen. In der Schule fristet sie nicht selten ein

¹ In diesem Beitrag verwenden wir vor dem Hintergrund des spezifischen deutschen Kontextes die Begriffe Demokratiebildung und (demokratische) politische Bildung synonym.

Schattendasein, und die außerschulische Jugendbildung v.a. auf kommunaler und Landesebene wird oftmals nur prekär oder in Modellprogrammen gefördert. Neben Fragen nach der Quantität politischer Bildungsangebote scheint auch die Frage nach den Inhalten, Methoden und Formaten politischer Bildungsangebote von Bedeutung für eine nachhaltige Stärkung demokratischer Kompetenzen zu sein. So seien »grundlegende Analysen und innovative Konzeptionen neuer Bildungsformen und -formaten« erforderlich, um die Zukunftsaufgaben der Demokratie wirksam bearbeiten zu können (Rosenwanger & Krüger, 2024, S. 19). Für die Frage nach der Wirksamkeit politischer Bildung spielt der Aspekt ihrer Anpassungs- und Innovationsfähigkeit eine besondere Rolle.

»Demokratie leben!« als Innovationsmotor

Träger dabei zu unterstützen, solche neuen Ansätze zu entwickeln, hat sich das Bundesprogramm »Demokratie leben!« auf die Fahne geschrieben. Zentral ist dabei die Förderung der Innovationsproduktion in Modellprojekten, die im Idealfall zu (möglichst nebenwirkungsfreien) Veränderungen bei den Zielgruppen dieser Projekte führt sowie neue, zeitgerechte und wirksame Ansätze politischer Bildungsarbeit hervorbringt. Deren nachhaltige Vermittlung an und angepasste »Übernahme« durch die »Basisarbeiter*innen« (first line practitioners) in der politischen Bildungsarbeit stellt im Sinne der kontinuierlichen Veränderung bzw. Anpassung pädagogischer Praxis einen weiteren Wirkungsbereich dar. Im Mittelpunkt steht dabei weniger die 1:1-Aneignung der entwickelten Modelle (»Blaupausen«), sondern der Erwerb bzw. die Vertiefung von Wissen und Können, welches bei den Fachkräften und Multiplikator*innen zu einer anhaltenden Problemlösungsfähigkeit beiträgt, ihre Fachlichkeit stärkt und unter veränderten Kontextbedingungen nutzbar gemacht werden kann (Karliczek et al., 2025, S. 76, 88).

Im Bundesprogramm wurden in der Förderperiode 2020 bis 2024 vielfältige Ansätze für den Transfer von Modellprojektergebnissen (»Blaupausen« und Umsetzungserfahrungen) entwickelt und erprobt. Multiplikator*innenfortbildungen spielten hierbei eine wichtige Rolle. Diese zielen darauf ab, neue Erkenntnisse und innovative Ansätze der politischen Bildung und Demokratieförderung u.a. in die Kinder- und Jugendhilfe und andere Arbeitsfelder zu transferieren (Heinze et al., 2024).

Angebote für Multiplikator*innen und was sie bewirken (sollen)

Im Rahmen von Wirkungsuntersuchungen, die wir als Evaluation im genannten Bundesprogramm umgesetzt haben, inter-

ressierte uns, ob und wie Multiplikator*innen Fortbildungsinhalte in Arbeitsfeldern der politischen (Jugend-)Bildung nutzen und ob und wie Fortbildungen dazu beitragen, innovative Erkenntnisse, Ansätze und Methoden zu verbreiten und weiterzuentwickeln.

Für unsere Wirkungsuntersuchungen bedeutete das, Multiplikationsprozesse zum einen mit ihren unterschiedlichen »Wirkungen« bei verschiedenen Zielgruppen und zum anderen in unterschiedlichen organisationalen Kontexten in den Blick zu nehmen. Zugleich musste berücksichtigt werden, dass sich die Wirkungen von Fortbildungen oft erst mit einiger zeitlicher Verzögerung zeigen und dann kaum mehr ursächlich auf eine einzelne Fortbildung rückführbar sind. Dabei erwies sich das der Akustik entlehnte Konzept der Resonanz(en) als hilfreich. Mit ihm war es möglich, Zwischenereignisse in Transferprozessen empirisch zu analysieren und den Weg hin zu später eintretenden Wirkungen nachzuvollziehen (Heinze et al., 2025).²

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen haben wir im Rahmen der Evaluation drei kriterieneleitet ausgewählte, prototypische Fallstudien zu Fortbildungen in einem Mixed-Methods-Design durchgeführt. Dabei kombinierten wir Interviews mit den Fortbildner*innen, teilnehmende Beobachtungen der Fortbildungsveranstaltungen, Dokumentenanalysen (z.B. Ankündigungen, Material) sowie Onlinebefragungen der rund 100 Teilnehmenden und der Fortbildner*innen zu mehreren Zeitpunkten (vor, direkt im Anschluss und 10–13 Wochen später). Die Daten werteten wir einzelfallbezogen aus und arbeiteten übergreifende Ergebnisse mittels Fallvergleichs heraus (vgl. Heinze et al., 2024, S. 14 f., 65 f.).³

Zentrale Ergebnisse: Kompetenzzuwachs und resonanter Transfer von Innovationen

Unsere Untersuchungen konnten – wie erwartet – vielfältige Resonanzen nachweisen, die sich im Anschluss an die untersuchten Fortbildungen entfalteten. Teilnehmende erweiterten

² Grundidee ist, dass sich ein initialer Impuls zwischen zwei Entitäten bewegt und von Empfänger*innen aufgenommen bzw. zurückgewiesen werden kann oder verholt. So ist es möglich, Zwischenereignisse empirisch zu analysieren, die sich vielgestaltig im Nachgang von Fortbildungen entfalten und beeinflussen, ob Wirkungen entstehen oder nicht (vgl. Heinze et al., 2025).

³ Zwischen Februar und August 2023 wurden eine dreitägige Präsenz-Fortbildung, eine Online-Fortbildungsreihe mit Präsenzanteil (neun Einzelmodule) sowie eine zweitägige Online-Fortbildung untersucht (vgl. Heinze u.a. 2024). Die hier vorgestellten Erhebungen entstanden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Handlungsbereichs Bund des Bundesprogramms »Demokratie leben!« (vgl. Heinze et al., 2024) im Projekt »Programmevaluation Demokratie leben! am Deutschen Jugendinstitut (2020–2024). Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) von 2020–2024 gefördert. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung. Unser besonderer Dank gilt den an der Evaluation beteiligten Kolleg*innen.

bspw. ihr Fachwissen, entwickelten neue Methodenkompetenzen oder gewannen an Sicherheit im Umgang mit herausfordernden Themen. Dies wurde durch ihr individuelles Vorwissen, ihre Erwartungen und berufliche Hintergründe beeinflusst (Loick Molina, Heinze & Langer 2025).

Zugleich zeigte sich, dass sich die ermittelten Resonanzen in ihrer Reichweite für den Transfer neuer Inhalte und Methoden unterscheiden (vgl. ebd.). Es wurde deutlich, dass einige Fortbildungen den kollegialen Austausch und dadurch die individuelle Praxisreflexion anregten. In diesen Maßnahmen diskutierten die Teilnehmenden miteinander Beispiele aus der eigenen Bildungsarbeit, tauschten unterschiedliche Perspektiven aus und schärften darüber den eigenen, tätigkeitsbezogenen Blick für neue Handlungsoptionen. Diesen Austausch untereinander erlebten die Teilnehmenden vielfach als ebenso bedeutsam wie die fachlichen Inputs der Fortbildner*innen. Allerdings erfolgte im Rahmen der Fortbildungen in der Regel keine gezielte Vernetzung, wodurch nach deren Ende häufig geeignete Strukturen fehlten, um angestoßene Diskurse weiterzuführen. Die in den Fortbildungen angebahnten Kontakte brachen nicht selten ab und Gesprächsanregungen versandeten (Heinze & Loick Molina, i.E.).

Für den Kontext der politischen bzw. Demokratiebildung ist bedeutsam, dass es in den Fortbildungen gelang, bei den teilnehmenden Fachkräften individuelle Reflexionsprozesse im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse anzustoßen. Teilnehmende beschrieben bspw. im Nachgang, eine größere Sensibilität für diskriminierende Sprache oder im Umgang mit diskriminierenden Strukturen gewonnen zu haben. Einige Fortbildungen wirkten darüber hinaus als Erprobungsräume für das neu Gelernte bzw. neue soziale Praktiken, wie beispielsweise diskriminierungssensible Umgangsformen (ebd.).

Unsere Erhebungen konnten zeigen, dass etwa die Hälfte der Teilnehmer*innen der untersuchten Fortbildungen entsprechende Impulse z.B. zur Reflexion der eigenen Positioniertheit anschließend auch in ihre Arbeitsfelder und teaminterne Auseinandersetzungen weitergaben. Dabei wurde deutlich, dass solche Reflexionsprozesse auf unterstützende Bedingungen im Arbeitsumfeld angewiesen sind, um längerfristig wirksam zu sein (Loick Molina, Heinze & Langer, 2025).

Als eine im Sinne einer Multiplikatorwirkung bedeutsame Resonanz der Fortbildung konnten wir die Vermittlung des Gelernten an Kolleg*innen, Teams und Zielgruppen herausarbeiten. Das erforderte häufig eigenständige Übersetzungsleistungen, wie die zielgruppengerechte Umformulierung oder die methodische Adaption von Fortbildungsinhalten beispielsweise für darauf aufbauende Workshops oder Teamgespräche (Loick Molina, Heinze & Langer, 2025). Teilnehmende tauschten sich auf Basis des Gelernten mit Kolleg*innen aus, passten zusammen mit ihnen vorhandene Methoden für die eigene Ar-

beit an, entwickelten Materialien weiter und transferierten Fortbildungsinhalte in bestehende organisationale Abläufe. Solche Resonanzen entfalteten sich insbesondere in jenen Arbeitskontexten, in denen es bereits institutionalisierte Austauschformate (z. B. Reflexionsräume, digitale Sharepoints) gab (Heinze et al., 2024, S. 54). Außerdem konnten durch die Fortbildungen nicht nur individuelle, sondern auch teambezogene Veränderungen professioneller Haltungen angestoßen werden, z. B. bezüglich adultistischer Sprachverwendung. Die Untersuchungen zeigten zudem erste Veränderungen auf der Ebene kollektiver Praktiken auf, indem aus der Fortbildung mitgebrachte Methoden bewusst in eigenen Praxiskontexten eingeübt wurden.

Unsere Analysen legen nahe, dass die beschriebenen Resonanzen inkrementell, das heißt Schritt für Schritt, auch zu überindividuellen bzw. systembezogenen Veränderungen in den Arbeitsfeldern der politischen Bildung beitragen und Multiplikator*innenfortbildungen dort eine (angepasste) Verankerung innovativer Ansätze bewirken können. Allerdings können die Anbietenden von Fortbildungen solche Systemwirkungen kaum selbst unmittelbar beeinflussen, da diese Wirkungen (»Impacts«) nicht nur von den Merkmalen der Teilnehmer*innen, sondern vor allem auch von den Rahmenbedingungen, v. a. der Aufnahmefähigkeit und -fähigkeit für Innovationen, im Arbeitsfeld und von der Unterstützung solcher Transferprozesse beeinflusst sind (Gräsel 2010).

In den hier dargestellten Untersuchungen erwies sich die bedarfs- und zielgruppenorientierte Konzeption des Fortbildungsinhaltes, die die organisationalen und arbeitsfeldspezifischen Praxisbedingungen berücksichtigt, als wichtiger Einflussfaktor auf deren Wirksamkeit. Innerhalb der Fortbildung sind Austauschräume für den Erfahrungsabgleich und Übersetzungen in die heterogenen Arbeitsfelder der politischen Bildung sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und Erfahrungsstände wichtige Bedingungen dafür, dass Teilnehmende die angebotenen Inhalte als sinnvoll erachten und weiternutzen. Deutlich wurde zudem, dass die Teilnehmenden die Übertragung von Fortbildungsinhalten auf ihre individuellen Arbeitskontexte nur selbst leisten können. Daraus ergibt sich der Auftrag an Fortbildungskonzeptionen, auch die Befähigung von Multiplikator*innen für Transfer mitzudenken sowie ggf. die fachliche Begleitung der Transferprozesse mitzuplanen (Heinze et al., 2024, S. 22). Insbesondere die Bereitstellung von weiterführendem Material, die strukturierte Schaffung von Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten auch über die konkrete Fortbildung hinaus sowie die bedarfsbezogene Adaption des Fortbildungsinhaltes und transferbegleitende Beratungsangebote stellen förderliche Bedingungen für Transferwirkungen dar (Heinze et al., 2024, S. 24).

Fazit



Insgesamt zeigen unsere Untersuchungen, dass Fortbildungen zahlreiche Anregungen zur innovationsgeleiteten Anpassung der politischen Bildungspraxis bieten und individuelle, teambezogene, organisationale sowie arbeitsfeldbezogene Veränderungen anstoßen können. Sie besitzen Impulsfunktion für die politische Bildung, die sowohl von den Teilnehmenden als auch deren Arbeitsumfeld spezielle Übersetzungs- und Anpassungsleistungen erfordern, um Erlerntes im eigenen Praxiskontext zu verankern. Allgemeine und organisationale Rahmenbedingungen wie Zeit und Personalressourcen beeinflussen, ob dies gelingt (Loick Molina, Heinze & Langer, 2025).

Transferprozesse werden erleichtert und wirksamer, wenn die Projekte, die Wissen, Können und Erfahrungen weitergeben wollen, mit Trägern in ihren Transferzielsystemen, wie dem System der außerschulischen politischen Bildung, auch jenseits von Modellentwicklungen längerfristig vertrauensvoll zusammenarbeiten. Vertrauen in der Zusammenarbeit ist auch deshalb erforderlich, weil nachhaltige Transferprozesse keine »Einbahnstraßen« sind, sondern wechselseitiges Lernen erfordern (Loick Molina, Heinze & Langer, 2025). Verbands-, Netzwerk- und andere Kooperationsstrukturen mit guter Kooperationsqualität begünstigen das.

Zugleich ist es – wie gezeigt – für eine nachhaltige Verankerung von Innovationen in den Regelangeboten der Demokratiearbeit bedeutsam, nicht nur die Basisarbeiter*innen selbst anzusprechen, sondern auch die Organisationen und Leitungskräfte in ihnen (Karliczek et al., 2025, S. 86). Wichtig ist insbesondere eine Feedback- und (kollegiale) Beratungskultur, die es den Basisarbeiter*innen erlaubt, ihre Arbeit kontinuierlich zu reflektieren und sich auch von vermeintlichen Rückschlägen in ihrer Bildungsarbeit – etwa in Form von Reaktanzen bei Teilnehmenden einer Maßnahme – nicht »abschrecken« zu lassen (Euteneuer & Rüger, 2025). All das gehört letztlich zu den Grundfesten von Professionalität, die das A und O wirksamer Demokratiebildungarbeit ist.

Abendschön, S. & Tausendpfund, M. (2025). Politische Sozialisation in Krisenzeiten. *Z Pol*, 35. <https://doi.org/10.1007/s41358-025-00422-z>.

Becker, H. (2025). Anforderungen an wirkungsorientierte Evaluationen im Bereich der Demokratieförderung, politischen Bildung und Prävention von Extremismus. Ein interdisziplinäres Fachgespräch. In F. Greuel, F. Heinze & F. König (Hrsg.), *Was wirkt wie und warum? Wirkungsevaluationen in pädagogischen Handlungsfeldern für Demokratie und gegen Extremismus* (S. 182–206). Weinheim: Beltz Juventa.

Euteneuer, J. & Rüger, S. (2025). »Das hätte ich, dann jetzt rückblickend betrachtet, noch anders gestaltet«. Zur Auseinandersetzung mit Lernen und Scheitern in wirkungsorientierter Evaluation von Modellprojekten zur Demokratieförderung. In F. Greuel, F. Heinze & F. König (Hrsg.), *Was wirkt wie und warum? Wirkungsevaluationen in pädagogischen Handlungsfeldern für Demokratie und gegen Extremismus* (S. 108–126). Weinheim: Beltz Juventa.

Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *ZfE*, 13(1), 7–20.

Heinze, F. & Loick Molina, S. (i.E.). Resonanz erzeugen: Transfer als pädagogische Aufgabe. In T. Diederichs & A. K. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Problematisierung und Systematisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Heinze, F., Langer, S., Loick Molina, S., Reiter, S., Sammet, K. & Schroeter, E. (2024). Resonanzen der Angebote von Kompetenznetzwerken und -zentrum. *Wissenschaftliche Begleitung Handlungsbereich Bund im Bundesprogramm »Demokratie leben!« in der Förderphase 2020 bis 2024*. Halle: DJI.

Heinze, F., Langer, S., Loick Molina, S., Reiter, S., Sammet, K. & Schroeter, E. (2025). Resonanz ist mehr als die Sehnsucht nach Widerhall. In F. Greuel, F. Heinze & F. König (Hrsg.), *Was wirkt wie und warum? Wirkungsevaluationen in pädagogischen Handlungsfeldern für Demokratie und gegen Extremismus* (S. 127–144). Weinheim: Beltz Juventa.

Karliczek, K.-M., König, F., Mai, H. H. A. & Reiter, S. (2025). Nachhaltigkeit und Transfer. In F. Greuel, K.-M. Karliczek, O. Kleist & S. Winter (Hrsg.), *Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention. Abschlussbericht des Evaluationsverbundes des Bundesprogramms »Demokratie leben!« 2020–2024* (S. 72–89). Weinheim: Beltz Juventa.

Loick Molina, S., Heinze, F. & Langer, S. (2025). Vom Transferimpuls zur Resonanz: Übersetzungsprozesse mitdenken! In K. Fuchs-Rechlin & K. Hanssen (Hrsg.), *Vom Transfer zur Transformation: Strategien der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis* (S. 127–139). Weinheim: Beltz Juventa.

Rosenwanger, R. & Krüger, T. (2024). Politische Bildung in unübersichtlichen Zeiten. *Weiter bilden*, 31(3), 19–22.

DR. FRANZISKA HEINZE

ist akademische Mitarbeiterin an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg.
Franziska.Heinze@b-tu.de

FRANK KÖNIG

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut in Halle (Saale).
fkoenig@dji.de

DR. FRANK GREUEL

leitet die Fachgruppe »Politische Sozialisation und Demokratieförderung« am Deutschen Jugendinstitut in Halle (Saale).

DR. STEFFEN LOICK MOLINA

Professur für Kindheitspädagogik an der Internationalen Hochschule (Campus Berlin).
steffen.loick-molina@iu.org

greuel@dji.de

Wie kann die Wirkung von Gesundheitsmaßnahmen gemessen werden?

WEITER BILDEN spricht mit CLAUDIA PISCHKE

Prof. Dr. Claudia Pischke, Professorin für Public Health und stellvertretende Direktorin am Institut für Medizinische Soziologie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, erläutert im Gespräch mit Redakteur Jan Rohwerder, wie komplexe Interventionsstudien neue Impulse für Gesundheitsförderung und Prävention geben – und wo die Erwachsenenbildung unterstützen kann.

WEITER BILDEN: Frau Pischke, Sie führen komplexe Interventionsstudien durch, um die Wirkung von Maßnahmen der Gesundheitsförderung und der Prävention von nichtübertragbaren Erkrankungen zu messen. Können Sie uns erläutern, wie das funktioniert?

CLAUDIA PISCHKE: Wir untersuchen komplexe Interventionsbündel, die etwa Bewegungsmangel, Tabak- oder Alkoholkonsum und Ernährung adressieren. Die Wirksamkeit prüfen wir, indem wir individuelle Maßnahmen – wie das Tracken von Schritten – mit sozial oder räumlich wirkenden Ansätzen kombinieren, etwa durch Netzwerkaufbau, Veränderungen im öffentlichen Raum oder begleitende Öffentlichkeitsarbeit. Entscheidend ist, dass solche Interventionen nicht isoliert, sondern als Teil eines größeren Ganzen funktionieren. Wir evaluieren, wie sich verschiedene Bausteine gegenseitig verstärken und nachhaltige Verhaltensänderungen ermöglichen.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Förderung körperlicher Aktivität. Ein Beispiel ist das Düsseldorfer Projekt zur Messung und Erhöhung der täglichen Schrittzahl, das auf einer in Belgien bereits erfolgreich getesteten Intervention beruht. Bürger*innen konnten ihre Schritte online auf einer eigens entwickelten Website dokumentieren, erhielten Anleitungen zur Nutzung von Trackern oder Smartphones und nahmen an Schritte-Wettbewerben teil. Ergänzt wurde dieses individuelle Angebot durch neu ausgeschilderte Laufrouten im Stadtgebiet, eine breit angelegte Medienkampagne sowie gezielte Kooperationen mit ortsansässigen Vereinen, Unternehmen und Multiplikator*innen wie dem Gesundheitsamt.

Ein zentrales Thema der Erwachsenenbildung ist der so genannte »Matthäus-Effekt«: Angebote erreichen primär Menschen, die ohnehin schon (bildungs-)privilegiert sind. War das auch bei Ihrer Intervention zu beobachten?

Ganz klar, der beschriebene Effekt deckt sich mit dem sogenannten Präventionsdilemma: Besser Gebildete und Menschen mit höherem sozialem Status nehmen häufiger an gesundheitsbezogenen Maßnahmen teil und profitieren damit stärker. Die Herausforderung für die Chancengleichheit ist dabei vor allem, bildungsferne Gruppen zu erreichen, da diese bislang wenig bis keine Berührungspunkte mit solchen Angeboten hatten. Um dem entgegenzuwirken, setzten wir in der beschriebenen Maßnahme bewusst auf niedrigschwellige Zugänge, etwa über Stadtteilzentren für Ältere, Hausärzt*innen und Physiotherapiepraxen, aber auch auf Printkampagnen.

Lassen sich diese sozialen Unterschiede auch beim Bewegungsverhalten selbst nachweisen?

Ja, absolut. RKI-Daten zeigen, dass die Erfüllung der Bewegungsempfehlung – 150 bis 300 Minuten moderat intensive Aktivität pro Woche – stark von Alter,

Geschlecht und sozialem Status abhängt: Im Alter von 18 bis 29 erreichen noch rund 60 Prozent 150 Minuten moderate Aktivität pro Woche, im mittleren Erwachsenenalter nur etwa die Hälfte, ab 65 sinkt der Anteil auf circa 40 Prozent. Männer sind etwas aktiver als Frauen, und besser Gebildete sowie Wohlhabende erfüllen die Bewegungsziele deutlich häufiger – ein Trend, der auch für viele andere gesundheitsförderliche Verhaltensweisen gilt.

Wie gehen Sie in Ihren Studien mit dieser sozialen Selektivität um? Steuern Sie aktiv dagegen?

Das ist tatsächlich ein Thema, das uns schon seit Jahrzehnten beschäftigt. Wir steuern aktiv dagegen, unter anderem, wie bei der angesprochenen Schritte-Intervention in Düsseldorf, durch gezielte Ansprache von Menschen in Stadtbezirken mit nachgewiesenen erhöhten sozialen Belastungen. Die Angebote werden dabei dann für alle Bewohner*innen zugänglich gemacht, es gibt keine klassische Vorauswahl. Zusätzlich nutzen wir Oversampling-Methoden: Bestimmte Gruppen, die sonst unterrepräsentiert wären, werden bewusst häufiger einbezogen. Das ermöglicht, die Wirkung für unterschiedliche Zielgruppen besser sichtbar zu machen.

In der Weiterbildung setzt man – wie Sie – auf aufsuchende Bildungsarbeit, also »Geh-< statt »Komm-< Strukturen. Thema »Geh-< Strukturen: Wobei oder wogegen hilft Bewegung denn am Ende konkret?

Körperliche Aktivität wirkt tatsächlich wie eine Art »Magic Bullet«. Sie trägt nachweislich zur Verbesserung sowohl der körperlichen als auch der psychischen Gesundheit bei, senkt die Krankheitshäufigkeit und die Sterblichkeit und reduziert das Risiko für nicht-übertragbare Volkskrankheiten wie Diabetes, Übergewicht, Herz-Kreislauf-

Erkrankungen und bestimmte Krebsarten. Schon ab etwa 4.000 Schritten pro Tag sind messbare Vorteile zu beobachten. Gerade deshalb gilt körperliche Inaktivität als zentraler Risikofaktor, den auch die WHO im aktuellen Aktionsplan besonders in den Blick nimmt, um die Gesundheit der Bevölkerung weltweit nachhaltig zu verbessern.

In einer Studie geben Sie an, dass nicht nur das »Was«, sondern auch das »Wie« entscheidend ist – beispielsweise ob Maßnahmen theoriegeleitet sind oder nicht. Worin liegt der Unterschied, und was bringen theoriegeleitete Interventionen?

Theorie- und evidenzbasierte Interventionen nutzen klar definierte Techniken zur Verhaltensänderung. Bislang wurden 93 solcher Techniken identifiziert, viele stammen aus der Psychologie. Dazu gehören Self-Monitoring und Goal Setting, aber auch soziale Vergleichsprozesse – etwa Schritte-Wettbewerbe oder die Orientierung an sozialen Normen. Wir Menschen sind in dieser Hinsicht auch stark sozial geprägt: Besonders wirksam sind Interventionen, wenn sie die sogenannte »injunktive oder deskriptiven Normen« adressieren, also Rückmeldungen darüber geben, was die eigene Peer-Group gutheißt oder was die Mehrheit tut. Am Beispiel der Bewegungsförderung würde man darauf hinweisen, dass die Peer-Group Schrittezählen gut findet und die Mehrzahl die empfohlene Schrittzahl erreicht – wenn dies durch Daten belegt ist. Studien zeigen, dass diese gezielt eingesetzten Techniken das Verhaltensänderungspotenzial deutlich erhöhen.

Also hat auch die soziale Komponente einen starken Einfluss auf die Gesundheitsförderung?

Absolut. Soziale Unterstützung ist ein zentraler Erfolgsfaktor jeder präventiven Intervention. Gemeinsames Ak-

tivwerden fördert Motivation und Teilhabe und zeigt gerade bei Älteren eine große Wirkung. Zudem beugen Gruppenangebote sozialer Isolation vor – diese wiederum ist ein eigenständiger Risikofaktor für viele Erkrankungen und erhöhte Mortalität. Zwar lässt sich der Effekt auf Einsamkeit nicht immer unmittelbar messen, aber unsere Erfahrungen und qualitative Daten zeigen Auswirkungen auf das Wohlbefinden.

An Volkshochschulen, aber auch bei anderen Bildungsträgern werden häufig Gesundheitskurse angeboten, bei denen man in der Gruppe Sport treibt. Ihre Schilderung lässt mich vermuten, dass die Kombination von Bewegung und sozialem Beisammensein sehr gesundheitsförderlich ist.

Wir wissen, dass soziale Isolation ein Prädiktor für Morbidität und Mortalität ist. Solche Kurse schlagen also zwei Fliegen mit einer Klappe, und ich kann mir synergetische Effekte sehr gut vorstellen. Und es gibt Studien, die darauf hindeuten, dass gerade soziale Unterstützung wichtig ist für körperliche Aktivität.

Wir hatten ja bereits die Heterogenität der Zielgruppe angesprochen. Brauchen unterschiedliche Menschen auch unterschiedliche Unterstützung?

Ja, individuell angepasste Ansprache ist essenziell. Nicht alle befinden sich im selben Stadium der Verhaltensänderung, in diesem Fall der Gesundheitsförderung. Der »Health Action Process Approach« und das transtheoretische Modell unterscheiden beispielsweise Menschen ohne Intention, solche mit erstem Veränderungswunsch, handlungsbereite Personen und bereits Aktive. Bei jeder Stufe sind andere Maßnahmen nötig: Informationsvermittlung für Unentschlossene, konkrete Anleitung für Entschlossene und Rückfallprophylaxe für die schon Aktiven. One-size-

fits-all ist selten effektiv; entscheidend ist die Anpassung an die Lebenslagen und die Vorerfahrung der Individuen.

Ein großes Thema ist auch die digitale Gesundheitskompetenz, im englischsprachigen Raum bekannt als Digital Health Literacy. Wie ist die Lage aus Ihrer Sicht?

Die Pandemie hat zwar für einen Digitalisierungsschub gesorgt, aber bei der digitalen Gesundheitskompetenz sehen wir weiterhin deutliche Defizite. In einer Befragung von gut 1.000 Personen aus dem Jahr 2022 gaben zwar 65 bis 84 Prozent an, gesundheitsbezogene Informationen online finden, nutzen und bewerten zu können, aber nur 34 Prozent fühlten sich sicher, daraus auch wirklich Entscheidungen abzuleiten. Besonders ältere oder weniger gebildete Menschen haben weiterhin Schwierigkeiten, digitale Gesundheitsinfos zu finden, zu beurteilen und für sich umzusetzen. Damit Digitalisierung tatsächlich mehr Teilhabe ermöglicht, sind gezielte Förderangebote für digitale Gesundheitskompetenz wichtig, damit niemand abhängt wird.

Greifen hier ähnliche Mechanismen wie bei der Ansprache von Zielgruppen für die Gesundheitsförderung?

Ja, das Prinzip ist durchaus vergleichbar, denn bei der digitalen Gesundheitskompetenz unterscheiden wir ebenfalls verschiedene Ebenen. Beim sogenannten Digital Divide sprechen wir vom First, Second und Third Level: Das First Level betrifft den reinen Zugang zu digitalen Geräten wie Smartphones – dieser ist heute in weiten Teilen der Bevölkerung erreicht, auch bei weniger privilegierten Gruppen. Die nächsten Hürden liegen aber im Second Level, also der tatsächlichen Nutzung von digitalen Angeboten und der Fähigkeit, Gesundheitsinformationen im Netz überhaupt zu finden. Entscheidend wird es beim

Third Level: Hier geht es darum, die gefundenen Informationen auch bewerten, einordnen und praktisch für die eigene Gesundheit anwenden zu können. Gerade vulnerablere Gruppen – etwa Ältere, Menschen mit sprachlichen Hürden oder geringerem Bildungshintergrund – bleiben beim zweiten und dritten Level oft zurück und profitieren dementsprechend weniger. Umso wichtiger ist es, Menschen gezielt beim Aufbau dieser Kompetenzen zu unterstützen, damit aus der Digitalisierung auch mehr gesundheitliche Chancengleichheit werden kann.



PROF. DR. CLAUDIA PISCHKE

ist Professorin für Public Health und stellvertretende Direktorin am Institut für Medizinische Soziologie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

claudia.pischke@hhu.de

Wie sieht es mit der Nutzung von Künstlicher Intelligenz in diesem Bereich aus?

Künstliche Intelligenz bietet definitiv große Chancen im Gesundheitsbereich – zum Beispiel, indem sie Gesundheitsinformationen leichter zugänglich macht und Inhalte in verschiedene Sprachen übersetzen kann. Das könnte insbesondere für Menschen hilfreich sein, die nicht so gut Deutsch sprechen und bislang von Informationen ausgeschlossen sind. Aber auch hier bleibt die Herausforderung: Wer Informationen von einer KI erhält, muss diese auch sinnvoll bewerten und auf Richtigkeit prüfen

können. Es reicht also nicht aus, einfach Zugang zu digitalen oder KI-basierten Angeboten zu haben – entscheidend ist die Fähigkeit, Informationen einzurichten und sicher anzuwenden. Die Entwicklung passender Programme, etwa mit spielerischen oder alltagsnahen Ansätzen, kann dabei helfen, gerade unterschiedliche Zielgruppen gezielt in ihrer digitalen Gesundheitskompetenz zu stärken.

Dies kann, denke ich, sehr gut durch die Erwachsenenbildung unterstützt werden. Und auch Gamification hat sich ja schon an anderen Stellen der Erwachsenenbildung bewährt.

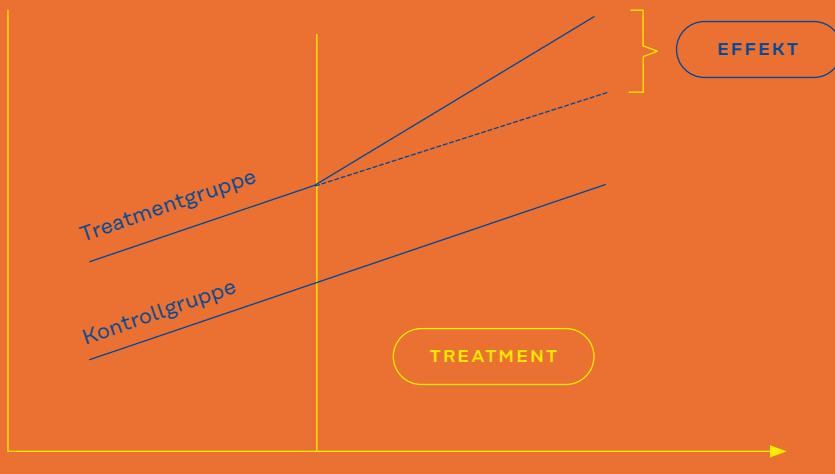
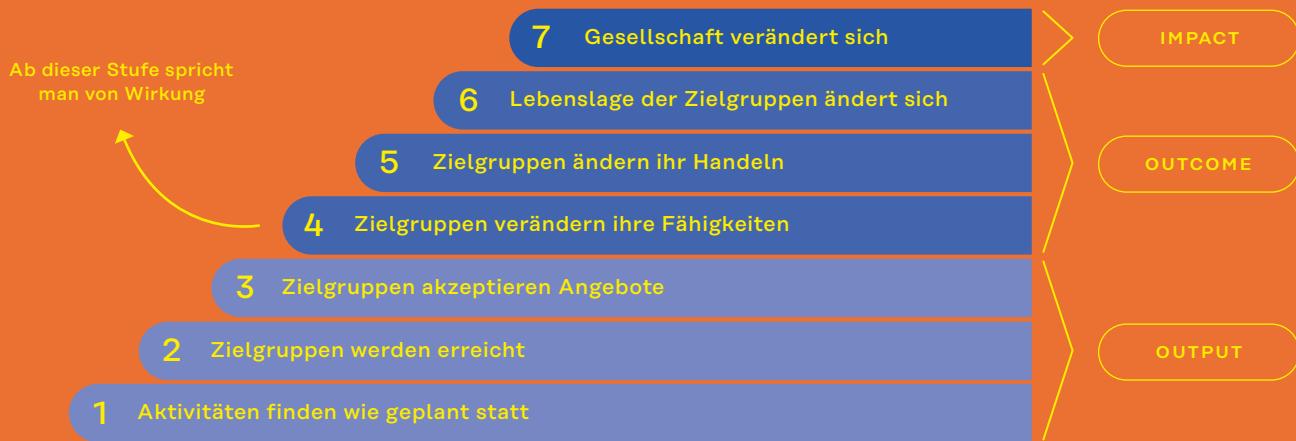
Das Projekt Nebulus ist ein gutes Beispiel dafür, wie Gamification im Gesundheitsbereich praktisch umgesetzt werden kann. Nebulus ist ein Location-based Game, bei dem digitale Stadtspielen oder Stadtrallyes durchgeführt werden. Ziel ist es dabei, dass Jugendliche spielerisch mit Gesundheitsangeboten in ihrer Kommune oder im eigenen Stadtteil in Kontakt kommen. Diese spielerische Herangehensweise senkt die Schwelle, sich mit Gesundsthemen zu beschäftigen, und sorgt für mehr Motivation und Eigenaktivität – entscheidend ist es aber auch am Ende, die dafür nötigen Kompetenzen zu stärken, um solche neuen Wege reflektiert und eigenverantwortlich für die eigene Gesundheit gehen zu können.

Ich danke Ihnen sehr für das Gespräch!

Wirkungen

Von Wirkungen spricht man, wenn sich die Fähigkeiten von Zielgruppen ändern, sie ihr Verhalten anpassen oder sich ihre Lebenslage ändert. Beispiele für unterschiedliche – intendierte wie nicht-intendierte – Wirkungen sehen Sie auf der rechten Seite.

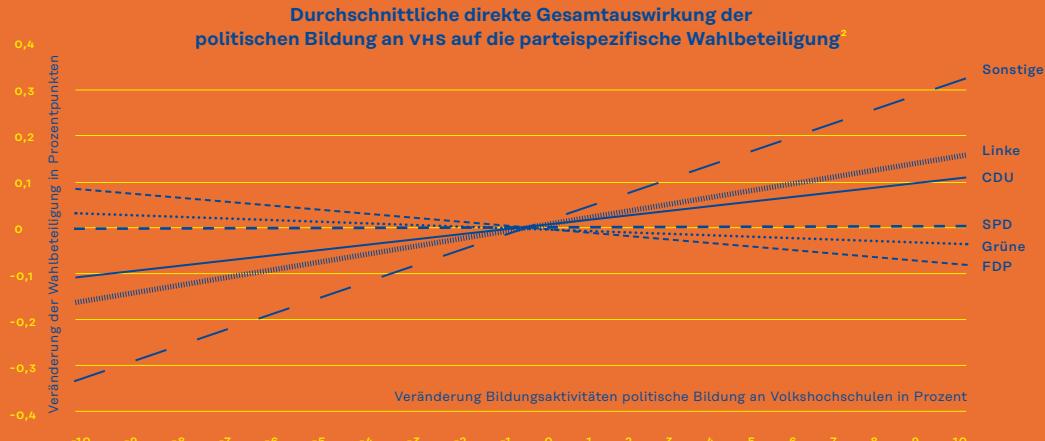
Die Wirkungstreppe



Randomisierte kontrollierte Studien gelten als Gold-Standard, wenn man kausale Zusammenhänge eindeutig erkennen will. Dabei werden zwei Gruppen miteinander verglichen, von denen eine ein sog. Treatment erhält. Dies kann bspw. bei einem Vergleich von Kompetenzen am Arbeitsplatz eine Fortbildung sein.

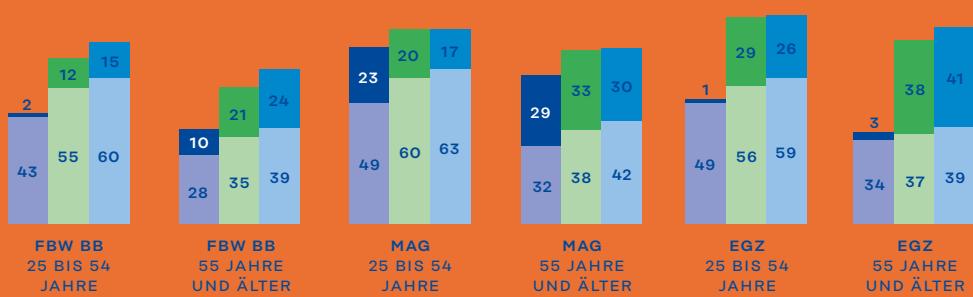
TAFELBILD

Wirkung zeigt sich z. B. darin, dass sich die Lebenslagen der Zielgruppen ändern oder diese ihr Verhalten ändern. So konnten Forscher bspw. nachweisen, dass eine Steigerung von Aktivitäten politischer Bildung an Volkshochschulen mit einer erhöhten Wahlbeteiligung einhergeht – und es dabei sogar zu parteispezifischen Unterschieden kommt.



Von **intendierter Wirkung** kann man sprechen, wenn ein vorab festgelegtes Ziel von Bildungsmaßnahmen erreicht wird. Beispielsweise lässt sich nachweisen, dass Arbeitslose, die an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen teilnahmen, nach einem halben bis eineinhalb Jahren nach Teilnahme in höherer Zahl in ungeförderter Beschäftigung waren als Nicht-Teilnehmende.

Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen für jüngere und ältere Arbeitslose im SGB III: Anteil der Ungeförderten Vergleichsgröße in ungeförderter Beschäftigung sowie Förderwirkung der Maßnahmen, 2021¹



Jeweils 180, 360 bzw. 540 Tage nach Maßnahmenbeginn in Prozent bzw. Prozentpunkten

- FBW BB** = berufsbezogene und berufsübergreifende Weiterbildung
- MAG** = Maßnahme bei einem Arbeitgeber
- EGZ** = Eingliederungszuschuss

180 Tage nach Förderbeginn

- 360 Tage nach Förderbeginn

540 Tage nach Förderbeginn

Es kann aber auch zu **nichtintendierten Wirkungen** kommen: Wer eine Bildungskarenz (mehrmonatige, staatlich geförderte Auszeit vom Job zur Weiterbildung) nutzt, muss zunächst mit einem geringeren Bruttoeinkommen rechnen: In den ersten Jahren nach der Rückkehr liegt dieses im Schnitt spürbar unter dem Einkommen vergleichbarer Beschäftigter.

Durchschnittliche Einkommenseffekte der Teilnahme an Bildungskarenz aus unselbständiger Aktivbeschäftigung, aggregiert über alle Teilnahmejahre 2010–2019
Effekt auf das kumulierte Jahreseinkommen aus unselbständiger Beschäftigung

	Jahreseinkommen					
	TG	KG	TEILNAHMEEFFEKT (DIFFERENZ)			
	IN €	IN €	ABS. IN €			REL. IN %
1. Jahr	12.104	26.443	-14.340	***	(4.855)	-54,2
2. Jahr	20.770	26.685	-5.915	***	(5.682)	-22,2
3. Jahr	21.025	24.992	-3.967	***	(5.738)	-15,9
4. Jahr	24.164	27.189	-3.025	***	(7.183)	-11,1
5. Jahr	25.007	27.556	-2.550	***	(8.130)	-9,3
6. Jahr	25.892	27.989	-2.096	***	(9.182)	-7,5
7. Jahr	26.812	28.649	-1.838	***	(10.211)	-6,4
8. Jahr	27.564	29.374	-1.810	***	(11.899)	-6,2

WIFO INDI-DV auf Basis von AMS, DVSV und WIFO. In Klammern: Standardfehler nach Abadie und Imbens (2006). – Zur Korrektur von Ausreißern wurde das Jahreseinkommen bei der Jahreshöchstheitstraggrundlage 2019 (ohne Sonderzahlungen 62 640 €) abgeschnitten.

Wirkungsforschung für ein innovatives Instrument der individuellen Weiterbildungsförderung

Bildungsurlaub = Bildung oder Urlaub?

ANTJE PABST

Welche individuellen Wirkungen zeitigt Bildungsurlaub? Eine neue Studie zeigt, dass die Teilnehmenden vielfältige Wirkungen mit ihrer Teilnahme an Bildungsurlauben verbinden. Die Autorin, Mitverfasserin der Studie, stellt deren Kernergebnisse vor.

Der Bildungsurlaub¹ hat in Deutschland bereits eine lange Tradition. Seit Mitte der 1970er Jahre haben 14 von 16 Bundesländern entsprechende Gesetze erlassen.² Die Besonderheit des Bildungsurlaubs besteht in seiner Form als Individualrecht, das fünf Tage Freistellung zum Zwecke der Weiterbildung bei vollem Lohnausgleich gewährt und damit den Berechtigten unabhängige und selbstbestimmte Lern- und Bildungszeiten garantiert. Darüber hinaus wird der Bildungsurlaub im gesellschaftlichen Diskurs auch mit aktuellen Herausforderungen wie den Transformationen des Wirtschaftssystems und dem damit verbundenen Fachkräftebedarf sowie mit der Notwendigkeit der Entwicklung kritischer Urteils- und Handlungsfähigkeit für eine demokratische Teilhabe begründet. Die Nationale Weiterbildungsstrategie nennt den Bildungsurlaub explizit als Möglichkeit der Teilnahmeförderung, wenngleich hier die berufliche Weiterbildung im Vordergrund steht (BMAS & BMBF 2019, S. 9).

Gleichwohl wird das Thema kontrovers diskutiert und steht in Verbindung mit Machtfragen in Bezug auf die Festlegung und Auswahl von Bildungsinhalten, Ressourcen und die Verfügung über Arbeitskraft (Faulstich, 2013). Während bspw. die Gewerkschaften erwarten, dass Bildungsurlaub v. a. zur Erhöhung der Chancengleichheit beitragen und gleichzeitig lernungsgewohnten Adressatengruppen Impulse für lebenslanges Lernen geben kann, verweisen Arbeitgeberverbände regelmäßig auf bereits existierende Regelungen für die betriebliche Bildung. Von Beginn an wird dabei immer wieder hinterfragt, ob bildungsberechtigte Zielgruppen durch den Bildungsurlaub tatsächlich erreicht werden und inwiefern Arbeitsausfall und Lohnfortzahlung vor allem kleinen Unternehmen zumutbar sind (Zeuner & Pabst, 2023, S. 8off.).

Die Wahrnehmung des Rechts auf Bildungsfreistellung ist von Beginn an sehr gering. Auswertungen, die explizit den Bildungsurlaub in den Blick nehmen, kommen auf durchschnittliche Teilnahmequoten von einem bis zwei Prozent (Pfeiffer, 2019; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 235). Andererseits zeigt sich aber auch, dass die mit dem Bildungsurlaub verbundenen Zielsetzungen durchaus entsprechende Wirkungen zeitigen können (bspw. Frühwacht, Gemein & Schröder, 2007). Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse

¹ Neben dem Begriff »Bildungsurlaub«, der in diesem Beitrag präferiert wird, existieren auch die Bezeichnungen »Bildungsfreistellung« und »Bildungszeit« für dieses Weiterbildungsinstrument.

² Während zuletzt 2015 in Thüringen und Baden-Württemberg gesetzliche Regelungen eingeführt wurden und aktuell in Sachsen ein Gesetz vorbereitet wird, fehlt ein solches Recht auf Bildungsfreistellung für Weiterbildung nur in Bayern.

einer qualitativen Studie mit 25 an Bildungurlauben teilnehmenden Personen dargestellt und individuelle Wirkungen dieser Bildungurlaube aufgezeigt.

Wirkungsforschung

Der Erwachsenenbildung immanent sind Forschungen zu Lern- und Bildungsprozessen, damit verbundenen individuellen Begründungen wie auch Widerständen und Selektionsmechanismen, zu Didaktik, Methodik und Professionsentwicklung, zur Kurs- und Programmplanung sowie zu Institutionen und Strukturen. Hinzu kommen Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmendenforschung sowie Milieu-, Sozialisations- und Biographieforschung (Zeuner & Faulstich, 2009). Eine explizite Wirkungsforschung kennt die Erwachsenenbildung nicht, diese wird aber seit kurzem von außen an sie herangetragen, aufgrund veränderter bildungökonomischer Erwartungen, die sich eher an neoliberalen Vorstellungen in Bezug auf Steuerung, Effizienz und Leistung orientieren (Faulstich & Zeuner, 2015).

In hochentwickelten modernen Gesellschaften übernehmen komplexe Bildungssysteme einen Großteil der Aufgabe, nicht nur nachwachsenden Generationen, sondern Menschen im Laufe ihres gesamten Lebens organisierte Lern- und Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Lebenslanges Lernen ist vor allem in sich dynamisch entwickelnden Gesellschaften eine relevante Anforderung an alle ihre Mitglieder, da diese sich an gesellschaftliche Entwicklungen anpassen müssen. Zudem sollten ihnen eine demokratisch konstituierte Gesellschaft – in deren Sinne – Möglichkeiten der Mitgestaltung und persönlichen Entfaltung gewähren, was ebenso Lern- und Bildungsprozesse impliziert. Es geht also nicht nur um Qualifizierungen für wirtschaftliche Ziele, Arbeitsmarkt und Erwerbsarbeit, sondern um ganzheitliche gesellschaftliche Partizipation und individuelle Entfaltung.

Vor allem in Bezug auf die Lernenden, die im Mittelpunkt stehen sollten, ist zu berücksichtigen, dass biographische und identitätsbezogene Aspekte, die aktuelle Lebenssituation (hinsichtlich der Aspekte Zeit, soziale Ressourcen und ökonomisches Kapital) sowie der individuelle Relevanzbezug zum Lerngegenstand einerseits Aneignungsprozesse und andererseits individuelle Lernergebnisse beeinflussen. Damit verbunden ist, dass Dritte (Staat, Arbeitgeber, soziale Interessengruppen) Lernerfolge überwiegend mit Blick auf eigene Interessen bewerten und durch sie vorgenommene Beurteilungen von Lernergebnissen oft gegenüber den subjektiven Einschätzungen der Lernenden selbst divergieren. Zudem entziehen sich bestimmte Bildungsinhalte gänzlich einer Messbarkeit (Emanzipation, kritische Urteilsbildung).

Lern- und Bildungsziele, Motivations- und Interessenlagen sowie die organisatorische Einbettung von Lern- und Bildungs-

prozessen befinden sich in einem komplexen und manchmal spannungsreichen Kontext. Diese komplexen Zusammenhänge sind eingebettet in vielschichtige Planungsstrukturen, die von der Makroebene (Bildungspolitik, rechtliche Regelungen, Finanzierung) über die Mesoebene (Bildungsträger, Ein-

»Somit ist insgesamt von indirekten und fragilen Wirkungsketten auszugehen.«

richtungen) bis hin zur Mikroebene (Kursplanung) reichen (Faulstich & Zeuner 2010, S. 35). Dabei sind keine direkten oder kausalen Wirkungsketten zu erwarten, da auf jeder Ebene unterschiedliche Bedingungen und Akteure sowohl fördernd als auch begrenzend wirken können. Die daraus resultierenden Wirkungen sind mitunter schwer fassbar und können auf unterschiedliche Weise variieren. Somit ist insgesamt von indirekten und fragilen Wirkungsketten auszugehen.

Wie wirkt der Bildungurlaub? – Studienskizze³

Ausgehend von der kontroversen Diskussion über die Sinnhaftigkeit des Bildungurlaubs bezog sich das zentrale Erkenntnisinteresse der qualitativ angelegten Studie auf die Frage: »Welche langfristigen, subjektiven, (bildungs-)biografischen Wirkungen und Effekte hat die Mehrfachteilnahme an Veranstaltungen der politischen und/oder beruflichen Bildung im Rahmen von Bildungsfreistellungsgesetzen?«. Demgemäß wurden 25(+2) Teilnehmende⁴ aus Rheinland-Pfalz und Hamburg mit einem Fokus auf individuelle Lern- und Bildungsinteressen und biografische Lern- und Bildungsprozesse zu ihren subjektiven Motiven, Bedeutungszuschreibungen bezüglich

³ Titel der Studie: »Bildungsfreistellung: Hintergründe, Entwicklungen und Perspektiven. Strukturelle und biographische Aspekte zum Lernen im Lebenslauf«; Laufzeit: 06/2017 bis 12/2019; Förderung: Hamburger Institut für Berufsbildung (HIBB) sowie Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz.

⁴ Insgesamt wurden 27 Teilnehmende befragt, zwei von ihnen hatten jedoch zum Zeitpunkt des Interviews weniger als drei Mal ihren Anspruch an Bildungsurwahl wahrgenommen. Aufgrund kontrastierender und validierender Aspekte wurde die Befragung trotzdem durchgeführt.

ihrer Mehrfachteilnahme (mind. drei Teilnahmen) sowie den Wirkungen, die sie dieser Mehrfachteilnahme zuschreiben, befragt.

Vor dem Hintergrund indirekter und brüchiger Wirkungsketten, die für organisierte Lern- und Bildungsprozesse anzunehmen sind, wurden in dieser Studie die Makro- und die Mesoebene berücksichtigt. So konnten landesspezifische Aspekte in Bezug auf die rechtlichen Regelungen und die Anerkennung von Angeboten des Bildungsurlaubs in Hamburg und Rheinland-Pfalz berücksichtigt werden (acht Experteninterviews). Auch wurden Expertinnen und Experten aus 16 Bildungseinrichtungen, die regelmäßig entsprechende Bildungsangebote durchführen, zu den einrichtungsbezogenen Erfahrungen und Erwartungen befragt.

Erhebung und Analyse zielten hauptsächlich auf die Rekonstruktion subjektiver Wirkungszuschreibungen bzw. -interpretationen unter der Berücksichtigung, dass Wirkungen aus Bildungsteilnahmen in biographische, temporale, strukturelle und organisatorische Zusammenhänge eingebettet sind. Der Einbezug der Makro-, Meso- und Mikroebene ermöglichte es zudem, Perspektiven und Zusammenhänge, die auf den verschiedenen Ebenen auf das Bedingungsgefüge des Bildungsurlaubs wirken, mitzudenken.⁵

Einblick in die Ergebnisse auf der subjektiven Ebene der Teilnehmenden

Zunächst lässt sich festhalten, dass die Mehrfachteilnehmenden der Studie insgesamt häufiger ihr Recht auf Bildungsurlaub für Angebote der politischen Bildung nutzten, zugleich verwiesen sie aber darauf, dass für sie diese Teilnahmen auch in beruflichen Kontexten – mitunter hohe – Relevanz besitzen. So hat bspw. eine Befragte politische Bildungsangebote überwiegend aus beruflichen Gründen wahrgenommen. Demnach sagt eine Einteilung in berufliche und politische Bildung, wie sie i. d. R. bezüglich der Inhalte vorgenommen wird, noch nichts über die Intentionen der Teilnehmenden und deren Anwendungskontexte aus.

Grundsätzlich zeigen die Interviews mit den Teilnehmenden, dass sie mit dem Bildungsurlaub vielfältige Wirkungen verbinden, weshalb sie ihn auch mehrfach in Anspruch nehmen (Ergebnisüberblick: Zeuner & Pabst, 2023, 298ff., Tab. 17). Diese Wirkungen zeigen sich in *erweiterten und veränderten Lern- und Bildungsinteressen*, die sich nicht nur auf *Inhalte* beziehen, sondern – und dies zeigte sich in den Interviews häufig besonders deutlich – auch auf *veränderte Vorstellungen und Präferenzen in Bezug auf Lernformen*. Zum anderen stellten die

Befragten nachhaltige Veränderungen in Bezug auf *Einstellungen/Haltungen, Verhalten und Handeln* an sich fest. Sie verstehen die Möglichkeit der regelmäßigen Wahrnehmung von Bildungsurlaubsangeboten explizit als Form der *Erkenntnis- und Horzionterweiterung*. *Biographische Veränderungen* zeigten sich an *veränderten Bildungsaspirationen*, die bis hin zur *Aufnahme eines Studiums* führten; auch wurden geplante oder realisierte *Berufswechsel und -aufstiege* genannt. Retrospektiv ließen sich auch *Transformationsprozesse* in Bezug auf *Identität, Selbstkonzept und Beruf* feststellen (ebd., S. 419ff.). Exemplarisch steht hierfür ein Fall, in dem eine Interviewpartnerin schildert, wie sie durch den Bildungsurlaub neue Lernerfahrungen sammeln konnte und Bildung für sich neu entdeckte (ebd., S. 505):

»Das hat mich unheimlich angemacht, sodass ich wirklich irgendwann auch nochmal studiert habe, nochmal was und nochmal Bildung und in meinem Leben hat sich plötzlich Bildung unheimlich breitgemacht bis hin (lacht sehr leicht), dass ich jetzt in Bildung arbeite.« [Gr 01_212–215]

Teilnehmende schätzen am Bildungsurlaub den expliziten Anspruch, ein Bildungsangebot selbstverantwortlich wählen zu können. Gleichwohl geben die Interviews auch Aufschluss darüber, dass eine *betriebliche Weiterbildungskultur*, die Lern- und Bildungsprozesse über den konkreten betrieblichen und arbeitsplatzbezogenen Nutzen hinaus befürwortet, die Inanspruchnahme des Individualrechts auf Bildungsurlaub deutlich beeinflusst (ebd., 499ff.).

Die Mehrebenenanalyse der Studie verdeutlicht zudem den Einfluss von Rahmenbedingungen der Makro- und der Mesoebene auf Lehr-Lern-Prozesse im Kontext des Bildungsurlaubs. So zeigen bspw. die Interviews mit Expertinnen und Experten der Bildungseinrichtungen, dass diese das Instrument Bildungsurlaub recht unterschiedlich nutzen. Einige Einrichtungen entwickeln Bildungsurlaubsangebote, die explizit in ihrer didaktischen Tradition stehen und eine ganzheitliche, interaktive und partizipative Lehr-Lern-Kultur fördern. Andere Einrichtungen lassen dagegen pro forma einen Teil ihrer Bildungsangebote ganz oder anteilig als Bildungsurlaub anerkennen, wenn diese den länderspezifischen formalen Kriterien entsprechen. Eine spezifische didaktische Ausrichtung, die veränderte Lernimpulse und -anregungen ermöglichen kann, wird hier nicht explizit verfolgt (ebd., 235ff.).

Fazit

Insgesamt zeigt die Studie tatsächlich viele der erwarteten Wirkungen des Bildungsurlaubs, trotz seiner geringen Inanspruchnahme. Die von uns Befragten nehmen vielschichti-

⁵ Für eine detaillierte Darlegung des Erhebungsdesigns siehe Zeuner & Pabst, 2023, S. 144–176.

ge Nutzeneffekte aus ihren Mehrfachteilnahmen mit, und es lassen sich verschiedene biografie- und identitätsbezogene, aber auch berufsbezogene Wirkungen erkennen. Als äußerst ertragreich erwies sich zudem der mehrperspektivische Zugang der Studie, der es ermöglichte, Wirkungsketten, wenngleich sie brüchig und fragil sind, über unterschiedliche Ebenen hinweg zu berücksichtigen. Deutlich wird, dass auch Rahmen- und Strukturbedingungen eine besondere Rolle spielen, bspw. in Bezug auf die Anerkennung von Bildungurlaubsangeboten, die einem Grundkonsens aller Beteiligten folgt (Gesetzgeber, Bildungseinrichtung, Arbeitgeber*innen, Arbeitnehmer*innen) und i.d.R. durch eine neutrale Stelle vorgenommen wird, so dass die Inanspruchnahme überwiegend konfliktfrei zwischen Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen erfolgen kann. Zudem zeigt sich, dass sich Bildungseinrichtungen mehr oder weniger in der didaktischen Tradition des Bildungurlaubs bewegen und somit mal mehr und mal weniger Chancen für veränderte Lern- und Bildungsimpulse ermöglichen. Deutlich wird zudem die Rolle der Arbeitgeber*innen in Bezug auf eine offene betriebliche Weiterbildungskultur.

Der Bildungurlaub als Individualrecht auf Weiterbildung kann ein wichtiges Instrument sein angesichts gravierender globaler Transformationsnotwendigkeiten, die nachhaltig bis in den Lebensalltag hineinreichen, um sich mit den damit verbundenen komplexen und dynamischen Wandlungsprozessen auseinandersetzen und diese mitgestalten zu können.



Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung
(2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>

BMAS – Bundesministerium für Arbeit & Soziales/
BMFB – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Wissen Teilen. Zukunft Gestalten. Zusammen Wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie*. www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/2019/strategiepapier-nws.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Faulstich, P. (2013). *20 Jahre Bildungsfreistellung in Rheinland-Pfalz. Netzwerk-Weiterbildung*. <https://t1p.de/ouvre>

Faulstich, P. & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(50), 25–35.

Fröhwacht, R., Gemein, F.-J. & Schröder, A. (2007). *Vorlage der Landesregierung betreffend den Erfahrungsbericht an den Hessischen Landtag über die Durchführung des Hessischen Gesetzes über den Anspruch auf Bildungurlaub (2003–2006) nach § 14 Abs. 2 HBUG*. Wiesbaden: Hessisches Sozialministerium.

Käpplinger, B. (2025). *Teilnehmenden- statt Institutionen-Orientierung. Für eine emanzipatorische Weiterbildungsstrategie*. DENK-doch-MAL.de, 02-2025, 1–6.

Pfeiffer, I. (2019). *Evaluation des Bildungszeitgesetzes Baden-Württemberg BzG BW. Endbericht*. Im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg. Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb). https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Publikationen/Arbeit/190218_Endbericht_Evaluation_BzG_BW.pdf

Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Verlag.

Zeuner, C. & Pabst, A. (2023). *Wie Bildungurlaub wirkt. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungurlaub und Bildungsfreistellung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.



DR. ANTJE PABST

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

antje.pabst@hsu-hh.de

Hessische Blätter für Volksbildung

Hessische Blätter für Volksbildung



Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.)

Politische Bildung – Neue Wege, neue Möglichkeiten

Hessische Blätter für Volksbildung 2/2025

Krisen wie Klimawandel, Pandemie, Kriege und Rechtsruck fordern politische Bildung heraus: Grundwerte werden hinterfragt, neue Bedarfe entstehen. Das Heft diskutiert aktuelle Entwicklungen, Desiderate und innovative Ansätze für die Zukunft.

Möchten Sie die HBV kennenlernen?

Dann bestellen Sie das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben der HBV und bezahlen drei – für nur 39,- €!
Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

hessische-blaetter.de

2025, 100 S., 21,90 € (D)
E-Journal im Open Access

»Kontinuierlich besser« Qualitätsmanagement mit Wirkung an der VHS Essen

STEPHAN RINKE • REIMUND EVER

Wenn wir an Qualitätsmanagement (QM) denken, haben viele von uns zunächst Checklisten, Zertifizierungen oder externe Audits im Kopf. In der Praxis kann QM aber viel mehr sein. An der VHS Essen ist es ein fester Bestandteil unserer Haltung und Arbeitsweise geworden, etwas, das wirkt, weil wir es leben – nicht als bürokratische Pflicht, sondern als gemeinsames Bemühen, unsere Arbeit für alle Beteiligten besser zu machen.

Unsere Qualitätsarbeit zeigt sich dort, wo man sie vielleicht gar nicht sofort vermutet: in der Art, wie wir miteinander umgehen, wie wir Prozesse hinterfragen und wie wir lernen. Ein anschauliches Beispiel ist unser systematisches Beschwerdemanagement. In jeder der monatlich stattfindenden Dienstbesprechungen wird ein aktueller Beschwerdefall besprochen – nicht um Schuldige zu suchen, sondern um zu verstehen, was wir daraus lernen können. So entstehen regelmäßig Verbesserungen: mal in Form angepasster Abläufe, mal durch das Teilen guter Lösungen, die dann in anderen Teams oder im gesamten Haus übernommen werden.

Ein weiteres zentrales Element sind unsere internen Audits. Sie werden von Kolleg*innen durchgeführt, in einem vertrauensvollen Rahmen, mit dem ehrlichen Ziel, Dinge gemeinsam besser zu machen. Es geht dabei ein wenig um Übung für das externe Audit, ganz viel um Entwicklung und gar nicht um Kontrolle. Viele Verbesserungen der letzten Jahre – etwa bei der Kursorganisation oder der Zusammenarbeit mit dem Hausdienst – haben hier ihren Ursprung. Auch die externen Audits zeigen Wirkung: Sie bringen uns nicht nur neue Impulse und gute Verbesserungsideen, die von den Auditoren unseres Zertifizierers immer auf Augenhöhe vermittelt werden, sondern helfen uns manchmal auch, andere für die Zusammenarbeit zu gewinnen. Wenn sie erkennen, dass unsere gesetzlich geforderte Zertifizierung von ihrer Mitarbeit abhängt, steigt die Kooperationsbereitschaft spürbar. QM kann also auch politisch-strategisch wirken.

Besonders stolz sind wir auf unsere Hackathons. Einmal im Jahr legen wir den Alltag beiseite und arbeiten gemeinsam – über alle Hierarchieebenen hinweg – an selbstgewählten Projekten. Alle können ihre Ideen einbringen, egal ob aus der Verwaltung, der Haustechnik oder der Pro-

grammbereichsleitung. So ist eine ganze Reihe von Innovationen entstanden: eine Arbeitsgruppe Inklusion mit kontinuierlicher Wirkung; die Einführung eines Kanban-Tools, das Projektarbeit strukturierter und transparenter macht; die datenschutzsichere Nutzung von KI-Werkzeugen für Verwaltungsaufgaben sowie zur Unterstützung der pädagogisch-planerischen Tätigkeiten; und die Anschaffung eines 3D-Druckers, der inzwischen konzeptionell fest in den Programmbereichen Schulische Weiterbildung und Digitale Grundbildung verankert ist. Diese Hackathons zeigen: Wir trauen einander etwas zu. Qualitätsentwicklung ist bei uns kein Thema für den Qualitätsmanagementbeauftragten (QMB) allein – sie ist Teil unserer gemeinsamen Verantwortung. Und das verändert unsere Kultur: Wir erleben uns als Gestaltende, nicht nur als Ausführende.

Ein weiterer zentraler Punkt: Unser QBM ist nicht nur im Hintergrund aktiv, sondern auch ohne Führungsfunktion Teil der Leitungsrounde. Das war uns wichtig. So fließt der Qualitätsblick dauerhaft in strategische Entscheidungen ein – von Anfang an, nicht erst zur Evaluation. Auch bei der Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden ist QM bei uns spürbar. Wir arbeiten mit klaren Abläufen, persönlichen Begleitungen und Feedbackschleifen, in denen die neuen Beschäftigten auch zurückspiegeln, was wir verbessern können. Ihre frischen Perspektiven helfen uns, nicht betriebsblind zu werden. Nicht zuletzt werten wir regelmäßig Rückmeldungen von Teilnehmenden aus. Dabei geht es uns nicht nur um Zahlen, sondern vor allem um Anregungen: Wo hakte es? Was war besonders gelungen? Wo könnten wir verständlicher, zugänglicher oder verlässlicher sein? Solche Hinweise fließen direkt in unsere Arbeit ein – und sorgen dafür, dass wir nicht nur in der Struktur, sondern auch in der Haltung besser werden. Und so merken wir: QM wirkt – bei uns, unter uns, mit uns, weil es Teil unseres Denkens und Handelns geworden ist.

Das vielleicht schönste Feedback bekommen wir übrigens aus dem Team: wenn Kolleg*innen sagen, dass sie Veränderungen nicht als Zumutung erleben, sondern als etwas, das wir gemeinsam gestalten. Und wenn unsere Teilnehmenden spüren, dass hier Menschen arbeiten, denen Qualität nicht egal ist. Dann wissen wir: Unser QM wirkt. Und es wirkt weiter.

STEPHAN RINKE
ist Direktor der vhs Essen.
stephan.rinke@vhs.esSEN.de

DR. REIMUND EVER
ist Qualitätsmanagementbeauftragter der vhs Essen.
reimund.evers@vhs.esSEN.de

Steigende Zahlen, wachsende Wirkung

Wie Auslandsaufenthalte mit Erasmus+ Lernende, Lehrende und Organi- sationen stärken

MANFRED KASPER

Erasmus+ boomt. Das zeigen die Zahlen für die Lernmobilitäten im Jahr 2024 deutlich. Auch wenn die enormen Zuwächse der Berufsbildung – hier stieg die Zahl der Teilnehmenden von 2023 bis 2024 um 45 Prozent an und erreichte somit den höchsten seit 1995 erzielten Wert – aus strukturellen Gründen nicht als Maßstab dienen können, weist auch die Erwachsenenbildung eine äußerst positive Entwicklung auf. So wurden 2024 über 3.600 Auslandsaufenthalte gefördert. Vergleicht man dies mit den Vorjahren (2023: 2.770, 2022: 1.380), wird sichtbar, wie groß auch hier die Steigerungsrate ist. Erste Ergebnisse für die Antragsrunde 2025 deuten an, dass sich diese Entwicklung weiter fortsetzen wird.

Eine wichtige Rolle spielen dabei die Lernenden mit geringeren Chancen, die durch Lernreisen oft zum ersten Mal in ihrem Leben die Möglichkeit haben, ins Ausland zu gehen. Erasmus+ kann hier Erfolge vorweisen, weil der Zugang für diese Zielgruppe seit 2021 deutlich verbessert wurde – zum Beispiel durch zusätzliche finanzielle Fördermöglichkeiten für Teilnehmende und Institutionen. Zudem wurde die Definition der Zielgruppe selbst weiter gefasst, um mehr Menschen die Teilhabe an Bildungsangeboten zu ermöglichen – sowohl in der Berufs- als auch in der Erwachsenenbildung.

Soweit die Zahlen. Wie aber steht es um die Wirkung der Erasmus+-Mobilitäten? Die Nationale Agentur Bildung für Europa im Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) hat es sich zum Ziel gesetzt, die Wirkungen des Programms in der Erwachsenenbildung systematischer zu erforschen. Dazu wurde 2022 das transnationale Forschungsnetzwerk RIA-AE (Research-based Impact Assessment of Erasmus+ Adult Education Programs) gegründet, das aktuell 20 Mitgliedsländer umfasst. Seit Ende 2024 liegen die Ergebnisse einer ersten Datenerhebung vor. Sie zeigen, wie Erasmus+ Lehrende, Lernende und Organisationen in der Erwachsenenbildung unterstützt.

Dabei wird die Wirkung des Programms auf verschiedenen Ebenen sichtbar: auf der individuellen Ebene, der Organisationsebene und der systemischen Ebene, die allerdings in der Erwachsenenbildung nur schwer messbar ist. Gründe dafür sind zum einen der geringe Umfang vieler Projekte (hoher Anteil an Kurzzeitprojekten), der es erschwert, langfristige Wirkungen (systematisch) zu verfolgen, zum anderen vielerorts fehlende Dachorganisationen, die den Wissenstransfer zwischen den Projekten und der Politik erleichtern könnten.

Betrachtet man den Mehrwert auf der individuellen und der organisatorischen Ebene, so werden beim Bildungspersonal vor allem internationale und interkulturelle Kompetenzen sowie pädagogische und didaktische Fähigkeiten gestärkt. Wichtige Themen sind hier Sprachkenntnisse und Anreize zur Innovation, beispielsweise durch Jobshadowing und daraus resultierende Impulse für die eigene Arbeit. Hinzu kommt, dass die Mitarbeitenden oft als Multiplikatoren in ihren Einrichtungen dienen, die Wirkung aus den Lernmobilitäten ist also auch in die Einrichtung hinein spürbar. Letztlich sind die Effekte sogar mehrdimensional, denn jede Person, die im Ausland war, hat dort zu einer Wirkung beigetragen.

Die Lernenden wiederum profitieren bei ihrem Auslandsaufenthalt sowohl von der persönlichen Weiterentwicklung durch neue Erfahrungen als auch von der Erweiterung des sozialen Umfelds sowie von besseren Bildungs- und Arbeitsmarktchancen. Für beide Gruppen – Lernende wie Bildungspersonal – spielt die Qualität von Vorbereitung, Betreuung und Nachbereitung der Auslandsaufenthalte eine große Rolle. Das gilt insbesondere bei Lernreisen, die sich an Lernende mit geringeren Chancen richten.

Last but not least lassen sich auf der Organisationsebene Strukturen weiterentwickeln, Netzwerke ausbauen und Lernangebote verbessern bzw. neu konzipieren – vor allem zu Querschnittsthemen wie Inklusion, Digitalisierung, Nachhaltigkeit und demokratische Teilhabe. Hella Krusche, Leiterin Grundbildung und europäische Zusammenarbeit in der Fach- und Koordinationsstelle für Alphabetisierung und Grundbildung beim Bayerischen Volkshochschulverband (BVV), bestätigt dies: »Die Weiterbildungsimpulse, die wir aus der europäischen Arbeit bekommen, nehmen wir auf, um das Bildungspersonal unserer Volkshochschulen zu schulen und zu professionalisieren. Das ist auch ein wesentlicher Nutzen der Akkreditierung in Erasmus+. Denn sie zielt darauf, die Ergebnisse der Mobilitäten so zu verwerten, dass wir die neuen Fortbildungsansätze in die Regelstrukturen überführen.«

→ WWW.ERASMUSPLUS.DE

»Die Teilnehmenden können Dinge nun anders einordnen und die Brücke in ihren Alltag schlagen«

4 Fragen an Sabrina Kirschner

Welche Rolle spielt die Wirkung von Bildung für Sie?

Während meines Studiums habe ich mich mit der Wirkung und der Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen beschäftigt und habe mich schon damals gefragt, wie man so etwas in der Praxis überhaupt realisieren kann. Und jetzt – als Teil dieser Praxis – merke ich, dass für Wirkungsanalysen mit ausgefeilten Items und langen Fragebögen keine Ressourcen vorhanden sind. Sowohl bei uns als Bildungseinrichtung als auch bei den vielen Kooperationspartnern aus der Zivilgesellschaft, mit denen wir zusammenarbeiten, ist die Stellenausstattung meist knapp, und auch durch Fördergeber werden für Wirkungsanalysen keine Ressourcen bereitgestellt. Das heißt aber nicht, dass wir uns keine Gedanken über die Wirkung unserer Angebote machen und nicht versuchen, diese nachzuvollziehen.

Wie machen Sie das?

Zum einen überlegen wir uns genau, was wir erreichen möchten und mit welchen methodisch-didaktischen Arrangements dies am besten möglich ist. Beispielsweise arbeiten wir in der politischen Bildung mit dem *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* des Europarats und überlegen im Vorfeld, welche Kompetenzen aus welchen Bereichen wir mit unseren Veranstaltungen stärken wollen. Das evaluieren wir dann niedrigschwellig

nach den Veranstaltungen – beispielsweise durch Positiv-Negativ-Abfragen mit farbigen Klebezetteln. Daraufhin können wir dann unsere didaktischen Entscheidungen für die nächste Veranstaltung anpassen. Bewährt hat sich auch, für das Feedback nach den Veranstaltungen offene Frageformate zu verwenden.

Inwiefern?

Nehmen wir das Beispiel Pausengestaltung: In der Wissenschaft ist man gewöhnt, nur kurze Mittags- oder Kaffeepausen zu haben, die Veranstaltungen sind oft sehr dicht. Und man nutzt die Pausen dann auch, um Kontakte zu knüpfen. In der Praxis funktioniert das in der Kürze nicht so gut – diese Rückmeldung haben wir erhalten, und da wir offen gefragt hatten, haben wir auch Feedback bekommen, was an unserer Pausengestaltung nicht funktioniert hat und was wir besser machen können. Hätten wir nur einen formalisierten Fragebogen ausgegeben, hätten wir vielleicht herausbekommen, dass die Pause mit 3 von 10 bewertet wurde – aber warum, das wäre unklar geblieben. So aber wussten wir, dass wir mehr Zeit für Erholung und Vernetzung einplanen mussten – und haben bei der nächsten Tagung eine lange Pause geplant, in der gemeinsam gekocht wurde. Das ist sehr gut angekommen.

Welche Wirkung entfaltet solch eine Änderung?

Im Nachgang der Tagung haben wir erfahren, dass die Vernetzung sehr gut funktioniert hat und aus den Veranstaltungen weitere Kooperationen zwischen den teilnehmenden Organisationen entstanden sind. Außerdem können wir Veränderungen bei den Teilnehmenden auch über einen längeren Zeitraum nachvollziehen, denn Ostbelgien ist sehr klein und man begegnet vielen Akteur*innen immer wieder. Unsere Speak-Up!-Tagung haben wir nun viermal durchgeführt, und bei Teilnehmenden, die bei mehreren dabei waren, kann man Veränderungen feststellen. Einmal auf der Wissensebene: Man sieht, wie sie andere, komplexere Fragestellungen mitbringen, Dinge nun anders einordnen können und die Brücke in ihren Alltag schlagen. Aber auch auf der Verhaltensebene: Man sieht, dass sie Selbstvertrauen bekommen und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit machen.



SABRINA KIRSCHNER

Sabrina Kirschner ist Abteilungsleiterin für politische (Medien-)Bildung am Institut für Demokratiepädagogik in Eupen (Belgien) und Leiterin der Vernetzungsstelle Speak Up!

kirschner@idp-dg.be



Fotos: thermondo

Helden-Werkstatt

Mobiles Schulungszentrum der thermondo GmbH
deutschlandweit im Einsatz

Ein schwarzer Mercedes Sprinter mit großem Anhänger zieht auf Parkplätzen von Handwerksbetrieben oder auf Baustellen zunächst kaum Aufmerksamkeit auf sich – wäre da nicht die markante Aufschrift »Helden-Werkstatt«. Hinter diesem Namen verbirgt sich ein mobiles Trainingszentrum der thermondo GmbH, das seit Sommer 2024 Fachkräfte aus den Bereichen Heizung, Sanitär, Klima und Elektrotechnik für den Einbau von Wärmepumpen qualifiziert – und zwar bundesweit, direkt vor Ort in den Betrieben.

Die Idee entstand auf Basis einer Zielgruppenbefragung: Viele Handwerkerinnen und Handwerker können in Zeiten des Fachkräftemangels nicht mehrere Tage für externe Schulungen investieren. Im Sinne der aufsuchenden Bildungsarbeit kommt die Weiterbildung dank der »Helden-Werkstatt« nun zu den Lernenden: Reisezeiten ent-

fallen, Abwesenheiten im Betrieb werden minimiert, und die Qualifizierung lässt sich flexibler in den Arbeitsalltag integrieren.

Dabei erinnert das Innere des Anhängers an eine Mischung aus komprimierter Werkstatt und modernem Klassenzimmer: 13,4 Quadratmeter Grundfläche, erweiterbar auf etwa 15 Quadratmeter – genug Platz für sechs Arbeitsplätze, Montagewände, Werkzeuge, eine mobile Wärmepumpeneinheit und ein digitales Whiteboard mit Videokonferenzfunktion. Über Letzteres können zeitgemäß auch Teilnehmende und externe Fachleute digital zugeschaltet werden. Und auch bei der Energieversorgung zeigt sich die »Helden-Werkstatt« flexibel: Dank integrierter Solarmodule und Batteriespeicher kann sie unabhängig von lokalen Gegebenheiten eingesetzt werden. (CN)

Die Zukunft des Lebenschancen-BAFÖG ist ILA

»Individuelle Lernkonten für Deutschland« (BMBF, 1. April 2025)

PETER BRANDT

Wie können Menschen mit geringem Einkommen künftig leichter an Weiterbildung teilnehmen? Individual Learning Accounts (ILA) könnten hierbei der Schlüssel sein. Um deren Konzeption in Deutschland voranzutreiben, lud das seinerzeitige BMBF gemeinsam mit der OECD und der DG Reform der Europäischen Kommission am 1. April 2025 zu einer Fachtagung nach Berlin ein. Ausgangspunkt ist eine EU-Ratsempfehlung, der bereits mehrere europäische Länder mit der Einführung individueller Lernkonten gefolgt sind. Auch der aktuelle Umsetzungsbericht zur Nationalen Weiterbildungsstrategie greift diese Empfehlung auf und sieht vor, dass die Zielgruppen zukünftig »auf einem virtuellen Weiterbildungskonto ein persönliches Weiterbildungsbudget erhalten, mit dem sie – für sie persönlich relevante – Weiterbildungsangebote selbstbestimmt und niedrigschwellig direkt finanzieren können« (BMAS/BMBF 2025, S. 24). Federführend ist hierbei das BMBF, das im Rahmen des EU-Programms für technische Unterstützung (TSI) fachliche Beratung und Expertise durch die OECD erhält. Die EU verspricht sich von ILA nachhaltige Impulse für eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung v.a. derjenigen Gruppen, die eher seltener an Weiterbildung teilnehmen. Mehr als das Up-Skilling soll dabei das Re-Skilling im Fokus stehen, insbesondere um nachhaltige Beschäftigungs- und Transformationsfähigkeit zu sichern, so Elisa

Gomez-Aleman (EU-Kommission). ILA haben vor diesem Hintergrund nicht nur berufsbezogene, sondern auch transversale Kompetenzen im Blick. Die hybride Veranstaltung stellte Studienergebnisse der OECD sowie Konzepte und Erfahrungen aus anderen Ländern vor und suchte den Stakeholder-Dialog, ohne dabei ein tief ausgearbeitetes Konzept vorzulegen. So konnte den mehr als 100 Teilnehmenden aus Bundesländern, Bundesressorts und Kammern sowie von Sozialpartnern, Weiterbildungsträgern etc. glaubhaft vermittelt werden, dass ihre Anregungen, Impulse und Warnungen in die konzeptionelle Ausgestaltung einfließen werden. Dabei standen fundamentale Fragen zur Diskussion: Wie kann ein ILA im Verbund mit bestehenden Förderstrukturen einen hohen Gesamtnutzen erzeugen? Wo ist die Lücke, die komplementär gefüllt werden kann? Wie kann die Qualität des buchbaren Weiterbildungsangebots gesichert werden, ohne hohe bürokratische Hürden aufzubauen? Wessen Bedarfe oder Bedürfnisse sollen durch ein ILA eigentlich befriedigt werden? Wie kann die Ansprache derjenigen erfolgreich gestaltet werden, die v.a. von einem solchen Budget profitieren sollen? Die Beispiele der



Im Pausengespräch entstanden bereits erste Ideen für unkonventionelle Zielgruppenansprache: »So machst du die nächsten Punkte«. Bild: SORA, gemeinfrei

Bildungskarenz in Österreich, der abgeschafften Bildungsprämie des Bundes oder des ILA-Starts in Litauen mögen Hinweis genug sein, dass dafür weit mehr als Geld gefragt ist.

Die Projektgruppe des BMBF unter Referatsleiter Moritz Ballensieben hört noch auf den Namen »Lebenschancen-BAFÖG«, ein Begriff aus der letzten Legislaturperiode. Dass er ausgedient hat, ist klar, und ILA kann nicht von jetzt auf gleich Realität in Deutschland werden. In Aussicht gestellt wurde für die neue Koalition ein Pilotprojekt, um dessen Ausgestaltung aber noch gerungen wurde. Sollen ILA zunächst für eine bestimmte Zielgruppe, für definierte Kompetenzen oder eine bestimmte Region eingeführt werden? Wie auch immer: Es sollte sorgfältig evaluiert werden, ob die mit ILA gesteckten Ziele wirklich erreicht werden. Nur dann wird man dureinst sagen können, dass ILA die Zukunft der Weiterbildung sein werden.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2025). Umsetzungsbericht 2025. Nationale Weiterbildungsstrategie. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/2025/nws-bericht-2025.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Lernen, wo das Leben ist

Stakeholder-Workshop »(Bildungs-)Vermittlung an ungewöhnlichen Lernorten – Finanzielle Bildung zielgruppengerecht gestalten«, 19.–20. Mai 2025, Frankfurt a. M.

SUSANNE ROTTHEGE
ANNE ULMEN
SABINE SCHWARZ

Wie könnten innovative Ansätze in der finanziellen Bildung für verschiedene Zielgruppen jenseits klassischer Bildungsformate gelingen? Diese Frage stand im Zentrum eines vom BMFTR/BMBF ausgerichteten Stakeholder-Workshops zur finanziellen Bildung. Rund 40 Expert*innen, etwa aus der Schuldnerberatung, den Verbraucherzentralen, dem Finanzwesen und Erwachsenenbildungseinrichtungen diskutierten hier über mögliche Ansätze. Neben der Bildungs- und Beratungspraxis beteiligten sich auch Forschende, u. a. zu Public Health und zum Strafvollzug, an dem angeregten und intensiven Austausch. Prof. Dr. Helmut Bremer (Universität Duisburg-Essen) führte in die Grundlagen der aufsuchenden Bildungsarbeit ein – ein Ansatz, der kulturelle, soziale oder räumliche Barrieren überwindet, indem er das Bildungsgeschehen in den Alltag der Menschen hineinträgt. Als zentrale Herausforderung benannte er die Ungleichheit bei der Teilnahme an Erwachsenenbildung. Vor allem strukturell benachteiligte Menschen nähmen an klassischen Bildungsangeboten seltener teil. Diesen Personengruppen fiel es häufig schwer, Bildungsbedürfnisse und -interessen zu artikulieren. Zudem mangelt es an einer »Passung« zwischen Weiterbil-

dungsangeboten mit den Voraussetzungen ihrer Adressaten. Aufsuchende Bildungsarbeit versucht diese Lücke zu schließen. Ziel sei es, von einer »Komm-Struktur« zu einer »Geh-Struktur« zu gelangen und die Zielgruppen in die Angebotsplanung und -erstellung stärker einzubeziehen. Es gelte zudem, Vertrauenspersonen als Schlüsselakteure zu integrieren. Prof. Dr. Carmela Aprea (Universität Mannheim) setzte den aufsuchenden Ansatz in Bezug zur Finanzbildung in Deutschland: Obwohl das Angebot vielfältig sei, würden nicht alle Zielgruppen gleich gut erreicht – insbesondere fehle es an partizipativen und ko-konstruktiven Formaten. Finanzbildung dürfe sich nicht im funktionalistischen Verständnis von Wissensvermittlung erschöpfen, sondern müsse ermöglichtigend, situationssensibel und lebensweltlich eingebettet sein. Einen internationalen, lebensnahen Blick brachte Prof. Dr. Adele Atkinson (University of Birmingham) mit ihrer Keynote »Human perspectives on financial inclusion and wellbeing – and their implications« ein. Sie präsentierte Ergebnisse der im Mai 2025 veröffentlichten Studie »Mehr als nur Geld – Was finanzielles Wohlbefinden für Menschen bedeutet«. Auf der Basis von Interviews mit 630 Personen aus sieben Ländern Mittel- und Osteuropas wurden zentrale Einflussgrößen auf das finanzielle Wohlbefinden identifiziert. Dieses bilde sich durch eine Trias von Security (Sicherheit), Freedom (Freiheit) und Pleasure (Genuss). Erst die finanziellen Mittel zur Sicherung aller drei Bereiche ermöglichen eine ausgewogene und souveräne Lebensbewältigung. Erfolgreiche Finanzbildungsangebote müssten daher in ihrer Konzeption diese gesamte Trias berücksichtigen. In den Workshop-Sessions diskutierten die Teilnehmenden die Impulse der Keynotes hinsichtlich ihrer



Das Geldmuseum der Bundesbank
Foto: DLR

Übertragbarkeit und Relevanz für die finanzielle Bildung. Zentral war dabei die Frage, wie Angebote in der finanziellen Bildung adäquat und entlang der Phasen des lebenslangen Lernens gestaltet werden können. Dabei ging es unter anderem darum, wie der Sozialraum in die Konzeption eingebunden werden kann, welche Potenziale in der digitalen Aufbereitung von Angeboten stecken und welche Rollen einzelne Stakeholder in der Bildungsvermittlung übernehmen können. Eine Führung von Dr. Ulrich Rousseaux durch das interaktive Geldmuseum der Bundesbank und ein gemeinsames Abendessen in einer nahegelegenen Schrebergartenanlage unterstrichen, was auch inhaltlich zur Sprache kam: Lernen gelingt dort am besten, wo Beziehungen entstehen, Vertrauen wächst – und der Raum etwas mit dem Leben der Menschen zu tun hat.

**Deutschlandradio
Denkfabrik**

MICHAEL TOPP (DIE)



»Machen statt meckern!« lautet das Jahresmotto des Publikumsprojekts »Denkfabrik« vom Deutschlandradio für 2025 – eine Hommage an die Selbstwirksamkeit. Das Format der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalt enthält allerdings weder Knobelaufgaben noch Gewinnspiele. Wir profitieren stattdessen von bereichernden individuellen Erfahrungsberichten, erfahren von den Wirkungen informeller, kultureller und Demokratie-Bildung sowie von den Erfolgen und Hindernissen bei Integration und Inklusion und lernen die Motivationen und Herangehensweisen von Akteurinnen und Akteuren kennen. Die Spannweite reicht dabei von der Erörterung der Begriffe »meckern« und »Pragmatismus« über erlernte Resilienz, Selbstbestimmung und Selbstermächtigung Einzelner bis zu den Möglichkeiten gesellschaftlichen Engagements und politischer Ehrenämter. Anpacken und Ausprobieren statt Überforderung, Meinungsmache und Resignation!

Die Landingpage stellt sukzessive neue Beiträge der Spartensender Deutschlandfunk, Deutschlandfunk

Kultur und Deutschlandfunk Nova als Audio-Podcasts bereit, nachdem sie im linearen Programm ausgestrahlt wurden. So geht es bei den vielen beispielhaften Porträts von Macherinnen und Machern etwa in einem Beitrag um die Förderung von Selbstbewusstsein, Selbstreflexion und Identität beim Heimwerken (4. Juni). Ganz anderen Aufgaben stellt sich Deutschlands jüngster, inzwischen 19-jähriger Bürgermeister Tim Sieper mit täglich fünf Stunden ehrenamtlichem Einsatz (4. Juni). In einem anderen Interview berichtet die erste Schwarze deutsche Schulamtsdirektorin Florence Brokowski-Shekete vom alltäglichen Rassismus im Beruf und in den Medien, über ihren Podcast »Schwarz-Weiss« und wie sie für Diversität im Bildungssystem kämpft (28. April).

Die Reportage »Das Mitmachdorf« dokumentiert den beeindruckenden Werdegang von Lunow in Brandenburg und wie die Dorfgemeinschaft ihre Existenzkrise seit dem Ende der DDR entgegen allen andauernden politischen Widrigkeiten gemeistert hat (1. Juni). So kaufte ein neu gegründe-

ter Ortsverein die lange leerstehende Dorfschule auf und machte daraus ein Begegnungszentrum mit vielen kulturellen und deutsch-polnischen Sport-Aktivitäten für Jung und Alt, sogar Unterricht findet dort wieder statt. Besonders der ländliche Raum in Ostdeutschland liegt Steffen Präger von Plattform e.V. ebenfalls am Herzen (9. Juni), wenn es darum geht, demografischen Wandel und Transformationsveränderungen zu bewältigen. Im Programm »Kulturhanse« setzen er und sein Team auf Selbstwirksamkeitserfahrungen: Diese sollen die Teilnehmenden verstärken, vor Ort eigene Ideen umzusetzen und Projekte zu entwickeln, aber auch Unternehmen zu gründen.

»Machen statt meckern!« wurde online mit einer Rekordbeteiligung von 64.500 Personen bestimmt. Ende des Jahres werden die Hörerinnen und Hörer der »Denkfabrik« zur Auswahl eines neuen Debattenthemas aufgerufen, um 2026 diese Seite neu zu füllen:

→ [HTTPS://DENKFABRIK.DEUTSCHLANDRADIO.DE/](https://denkfabrik.deutschlandradio.de/)



Digitale Medien in der Grundbildung

In diesem Sammelband werden Forschungsergebnisse aus dem Projekt GEDIG präsentiert, und es wird beleuchtet, wie digitale Medien für die Grundbildung Erwachsener gewinnbringend eingesetzt werden können. Entlang des Digital Inclusion Pathway werden Fragen nach Zugang, Motivation, Teilhabe und Bereitschaft für Erwachsene mit geringer Literalität behandelt. Die Beiträge widmen sich unter anderem innovativen Methoden wie digitalen Spielen, der Integration digitaler Medien in Kurskonzepte und Aspekten der digitalen Inklusion. Das Buch richtet sich an Wissenschaft und Praxis und bietet Lehrkräften und Einrichtungen wertvolle Impulse für eine zeitgemäße Grundbildung.

Koppel, I., Langer, S., & David, L. M. (Hrsg.) (2025). *Digitale Medien in der Grundbildung Erwachsener: Einsatzmöglichkeiten und Gelängesbedingungen*. Bielefeld: wbv Publikation.

Profession im Wandel?

Online-Seminare, digitale Diskussionsrunden und virtuelle Workshops – die Corona-Pandemie hat die politische Erwachsenenbildung ins Netz katapultiert. Was zunächst als Notlösung begann, hat das Feld nachhaltig verändert. Falk Scheidig beschreibt, wie politische Bildung einerseits Räume schafft, um die Folgen der Digitalisierung kritisch zu reflektieren, und andererseits selbst vor der Herausforderung steht, digitale Formate sinnvoll zu integrieren. Zwar ist der Anteil an Online-Angeboten nach dem pandemiebedingten Hoch wieder gesunken, bleibt aber spürbar über dem Vor-Corona-Niveau. Besonders in der politischen

Erwachsenenbildung sind digitale Formate weniger verbreitet als in anderen Bereichen, und die Nutzung variiert stark zwischen den Einrichtungen. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen: Digitale Angebote eröffnen neue Möglichkeiten, stellen aber auch Fragen nach Qualität und Zugänglichkeit. Künftig wird es darauf ankommen, die richtige Balance zwischen Präsenz- und Online-Angeboten zu finden und digitale Chancen gezielt für die politische Bildung zu nutzen.

Scheidig, F. (2025). Profession im Wandel? Implikationen der Digitalisierung für das Feld politischer Erwachsenenbildung. *Journal für politische Bildung* 15(1), 18–23

Grundbildung und Habitus

Wie hängen Grundbildung und soziale Ungleichheit zusammen? Zur Klärung dieser zentralen Fragestellung werden in diesem Open-Access-Band Theorie und Praxis zum Zusammenhang von »Grundbildung und Habitus« aus interdisziplinärer Perspektive von verschiedenen Expertinnen und Experten zusammengeführt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu, das dem Sammelband als zentrale Grundlage dient, um Grundbildung und Schriftsprache im soziologischen Kontext vertieft zu beleuchten.

Wimmer, C. & Tafner, G. (Hrsg.) (2025). *Grundbildung und Habitus. Theorie – Methode – Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.

→ [HTTPS://LINK.SPRINGER.COM/BOOK/10.1007/978-3-658-47254-2](https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-47254-2)

»Qualität in medien-gestützten Formen der Erwachsenen- und Weiterbildung«

Karin Julia Rott beleuchtet mit diesem Beitrag im »Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern« die

besonderen Herausforderungen und Qualitätsfragen digitaler Bildungsangebote aus Sicht von Bildungsorganisationen, Lernenden und Lehrenden. So fehlt es trotz steigender Anwendung bislang an fundiertem Hintergrundwissen und breiteren Forschungen, die eine entsprechende Qualitätssicherung ermöglichen. Erschienen ist der Beitrag in einem so genannten »Living Reference Work« – einem digitalen Nachschlagewerk, das regelmäßig aktualisiert und erweitert wird. Dadurch bleibt der Forschungsstand kontinuierlich auf dem neuesten Stand und kann flexibel auf aktuelle Entwicklungen reagieren.

Rott, K. J. (2025). Qualität in mediengestützten Formen der Erwachsenen- und Weiterbildung. In Betz, T., Feldhoff, T., Bauer, P., Schmidt, U., Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.), *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer VS.

→ [HTTPS://LINK.SPRINGER.COM/RWE/10.1007/978-3-658-40471-0_37-1](https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-658-40471-0_37-1)

»Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung«

Im Rahmen dieser BMBF-Förderlinie wurden 28 Forschungsprojekte durchgeführt, deren Ergebnisse nun in zwei Sammelbänden gebündelt präsentiert werden. Zentrale Erkenntnisse zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems werden kompakt und praxisnah für verschiedene Zielgruppen aufbereitet. Im ersten Band »Kompetenzbereiche – Fachdidaktik« legen die Autor*innen den Fokus auf diagnostische Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen bei Lernenden, insbesondere im Hinblick auf unterschiedliche Entwicklungsdimensionen und fachdidaktische Zielsetzungen. Die Autor*innen des zweiten Bandes »Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung« weiten die Perspektive und analysieren in-

klusive Bildung aus einer übergeordneten Sicht, indem sie überfachliche Themen, Unterstützungsstrukturen und Übergänge in die berufliche Bildung beleuchten. Die Bände sind im Open Access erschienen.

Beck, K., Ferdigg, R. A., Katzenbach, D., Kett-Hauser, J., Laux, S. & Urban, M. (2025). *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung: Kompetenzbereiche – Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.

→ WWW.WAXMANN.COM/BUECHER/FOERDERBEZOGENE-DIAGNOSTIK-IN-DER-INKLUSIVEN-BILDUNG

Beck, K., Ferdigg, R. A., Katzenbach, D., Kett-Hauser, J., Laux, S. & Urban, M. (2025). *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung: Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung*. Münster: Waxmann.

→ WWW.WAXMANN.COM/BUECHER/FOERDERBEZOGENE-DIAGNOSTIK-IN-DER-INKLUSIVEN-BILDUNG-4961

Perspektiven auf Professionalisierung

Lebenslanges Lernen wird in der Erwachsenenbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung als Auftrag angenommen. Gerade im Kontext von sich wandelnden Lehrwelten und Digitalisierung darf der Fokus auf Professionalisierungsprozesse und das pädagogische Handeln nicht vernachlässigt werden. Die Autor*innen dieses Open-Access-Bandes geben einen fokussierten Überblick über die bisherige Entwicklung und den Stand der Professionalisierung bzw. des Professionalisierungsdiskurses, zeigen Hindernisse auf und stellen sich der Frage, wie Professionalisierung zukünftig gestaltet werden kann.

Schütz, J. & Elsholz, U. (Hrsg.) (2024). *Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.

→ WWW.WBV.DE/SHOP/PERSPEKTIVEN-AUF-PROFESSIONALISIERUNG-IN-BERUFLICHER-BILDUNG-ERWACHSENBILDUNG-UND-HOCHSCHULBILDUNG-174504

Thematisierung von Erfahrung in der Erwachsenenbildung

Das Aufgreifen und Einbeziehen von Erfahrungen ist ein zentraler Bestandteil der Erwachsenenbildung – doch wie wird dies konkret im Rahmen der Wissensvermittlung umgesetzt? Dieser Frage geht Franziska Wyßuwa nach, indem sie Fortbildungsveranstaltungen für Pädagoginnen und Pädagogen untersucht. In ihrer Studie knüpft sie an bestehende didaktische Konzepte an und ergänzt diese um Erkenntnisse aus der Interaktionsforschung. Dabei zeigt sich: Das gezielte Thematisieren von Erfahrungen kann Gesprächsstrukturen öffnen, und es ermöglicht den Teilnehmenden, aktiv an der gemeinsamen Konstruktion von Wissen mitzuwirken.

Wyßuwa, F. (2025). *Thematisierung von Erfahrung in der Erwachsenenbildung. Eine rekonstruktive Studie zur Interaktion in Bildungsveranstaltungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

→ [HTTPS://SHOP.BUDRICH.DE/PRODUKT/THEMATISIERUNG-VON-ERFAHRUNG-IN-DER-ERWACHSENBILDUNG/](https://SHOP.BUDRICH.DE/PRODUKT/THEMATISIERUNG-VON-ERFAHRUNG-IN-DER-ERWACHSENBILDUNG/)

Abendvolkshochschulen

Dieser im Open Access erschienene Sammelband beleuchtet die historische Rolle der Abendvolkshochschulen zur Zeit der Weimarer Republik. Als Grundlage dienen Zeitzeugnisse in Form von Arbeits- und Lehrplänen, von denen viele erstmals erschlossen und analysiert wurden. Die daraus gezogenen Erkenntnisse ergeben einen praxeologischen Zugang zu den damaligen inhaltlichen Schwerpunkten und organisatorischen Strukturen der Institutionen. Darüber hinaus werden auch die Profile und lokalen Kontexte der untersuchten Volkshochschulen sowie die Tätigkeiten

der dort engagierten Dozentinnen und Dozenten eingehend analysiert.

Ebner von Eschenbach, M., Stimm, M. & Dinkelaker, J. (Hrsg.) (2024). *Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

DIE-Veröffentlichungen

DIE-Jahresbericht 2024

Der Jahresbericht 2024 bietet einen umfassenden Überblick über die vielfältigen Aktivitäten, Schwerpunkte und Herausforderungen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung im vergangenen Jahr. Trotz eines ausgebliebenen Leitungswechsels und angespannter finanzieller Rahmenbedingungen konnte das Institut seine Arbeit konsequent fortsetzen. Der Bericht dokumentiert das breite Engagement des DIE in Forschung, Transfer und Infrastruktur, wobei zentrale Themen wie die Professionalisierung des Personals, sprachliche Grundbildung und der Einsatz digitaler Medien weiterhin im Fokus stehen. Neu hinzugekommen ist die strategische Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz in Praxis und Forschung der Erwachsenenbildung.

Schrader, J. (Hrsg.) (2024). *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Jahresbericht 2024*. Bonn: DIE.

→ WWW.DIE-BONN.DE/INSTITUT/WIR-UEBER-UNS/JAHRESBERICHTE

Neu auf wb-web



Menschenfeindlichkeit im Lehr-/Lernkontext – Podcast potenzialLL

Im Podcast potenzialLL spricht Dr. Lars Kilian (DIE) mit Karim Fereidooni und Jouanna Hassoun am Beispiel des Nahost-Konflikts darüber, wie belastend es für Teilnehmende sein kann, wenn ihre durch aktuelle Ereignisse ausgelösten Gefühle im Lernkontext nicht wahrgenommen werden. Fereidoonis 50 Handlungsempfehlungen bieten Lehrenden dabei Orientierung, wie sie in solchen Situationen unterstützend reagieren können – auch ohne auf alle Fragen eine Antwort zu haben.

→ [HTTPS://WB-WEB.DE/AKTUELLES/32-PODCAST-ONLINE-MENSCHENFEINDLICHKEIT-IM-LEHR-LERNKONTEXT.HTML](https://wb-web.de/aktuelles/32-podcast-online-menschenfeindlichkeit-im-lehr-lernkontext.html)

Rassismuskritische Perspektiven auf Bildungsmedien

Im Wissensbaustein »Rassismuskritische Perspektiven auf Bildungsmedien« zeigen Simiao Yu und Prof. Dr. Eckhardt Fuchs (Georg-Eckert-Institut) auf, wie Rassismus und stereotype Darstellungen in Schulbüchern und Lehrmaterialien wirken können. Hierzu verdeutlichen sie anhand von internationalen Beispielen, wie Bildungsmedien gesellschaftliche Werte, aber auch diskriminierende Bilder vermitteln können, und geben Impulse, wie ein reflektierter und rassismuskritischer Umgang damit gelingen kann.

→ [HTTPS://WB-WEB.DE/WISSEN/LEHREN-LERNEN/RASSISMUSKRITISCHE-PERSPEKTIVEN-AUF-BILDUNGSMEDIEN.HTML](https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/rassismuskritische-perspektiven-auf-bildungsmedien.html)

15–17 SEPTEMBER 2025

Koblenz

Erwachsenenbildung: SPIELräume

Die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGFE) an der Universität Koblenz widmet sich 2025 dem Spannungsfeld von Gestaltungsfreiheit und gesellschaftlichen Vorgaben in der Erwachsenenbildung. Im Fokus stehen sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen, die sich für Akteur*innen in der Weiterbildung eröffnen. Zudem wird die Bedeutung von Spiel und Spielen für das Lernen im Erwachsenenalter interdisziplinär beleuchtet.

→ [HTTPS://T1P.DE/SPIELRAEUME](https://t1p.de/spielraeume)

17

SEPTEMBER

2025

Berlin/deutschlandweit

10. Deutscher Weiterbildungstag

Alle zwei Jahre bündelt der Deutsche Weiterbildungstag Aktionen und Initiativen rund um berufliche, (inter-)kulturelle, politische und allgemeine Weiterbildung. Unter dem Motto »Weiterbildung braucht Priorität. Future Skills – Gemeinsam das Morgen gestalten« lädt das in diesem Jahr unter der Schirmherrschaft von Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier stehende Projekt zu vielfältigen kostenfreien Aktionen ein.

→ [HTTPS://DEUTSCHER-WEITERBILDUNGSTAG.DE/](https://deutscher-weiterbildungstag.de/)

25–26 SEPTEMBER 2025

Mannheim

Jahrestagung Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (DVB)

Im Fokus der Jahrestagung des DVB e. V., gemeinsam veranstaltet mit dem Euroguidance Zentrum Deutschland und der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, stehen Herausforderungen und Chancen von Vielfalt in der Bildungs- und Berufsberatung. Berater*innen, Forschende und Praktiker*innen diskutieren, wie Beratung chancengerechter wird und Potenziale verschiedener Klient*innen besser erkannt und gefördert werden können. Workshops und Austauschformate bieten dabei praxisnahe Impulse.

→ [HTTPS://DVBFACHVERBAND.DE/VERANSTALTUNGEN/AKTUELLE/JAT_CFP/](https://dvb-fachverband.de/veranstaltungen/aktuelle/jat_cfp/)

30 SEP – 01 OKT

Mannheim

International PIAAC Research Conference 2025

Die vierte Internationale PIAAC-Forschungskonferenz findet dieses Jahr in Mannheim statt. Im Fokus stehen aktuelle Forschungsarbeiten mit Daten aus dem zweiten PIAAC-Zyklus (2023): internationale Vergleiche der teilnehmenden Länder, Analysen verschiedener Bevölkerungsgruppen, Veränderungen kognitiver Kompetenzen, Risikogruppen sowie Zusammenhänge mit Digitalisierung und Wirtschaft.

→ [HTTPS://T1P.DE/PIAAC2025](https://t1p.de/piaac2025)

Leserbrief

Zu »Gespräch«, Heft 1/2025

Sehr geehrter Herr Rohwerder,

ein Artikel, in dem ich als Beispiel genannt werde, endet mit den Worten: »Es geht mir gar nicht ums Lernen.«

Das ist ein Missverständnis. *Es geht mir sehr wohl ums Lernen.* Und genau deshalb schreibe ich Ihnen. Ich bin ich eine Erwachsene mit Legasthenie und möchte nicht *nicht lernen* – ich möchte *anders lernen*. Ich möchte mich nicht länger davon aufhalten lassen, was ich aufgrund einer Laune der Natur nicht gut kann: Lesen und Rechtschreiben. Diese Einschränkung hat mir im Laufe meines Lebens enorm viel Energie geraubt – besonders das ständige Kompensieren, um nicht aufzufallen, um nicht diskriminiert oder gemobbt zu werden.

Es ist ein unheimlicher Kraftaufwand, Legasthenie zu überspielen – und er macht auf Dauer krank.

Mich macht es traurig und wütend, wenn ich sehe, wie viele mit ähnlichen Erfahrungen zu kämpfen haben – und wie sehr das auch an die Gesundheit geht. Und doch schauen viele einfach zu.

Ich habe eine anerkannte Legasthenie. Mein Gehirn verarbeitet Schriftsprache anders. Lesen und Schreiben kosten mich viel Konzentration. Am Ende eines Satzes weiß ich oft nicht mehr, was am Anfang stand. Die eigentliche Herausforderung war für mich aber nie die Legasthenie selbst – sondern ein Bildungssystem, das darauf kaum Rücksicht nimmt.

Was mir geholfen hat, war nicht Nachsicht, sondern Technologie.

Digitale Tools – insbesondere Künstliche Intelligenz – ermöglichen mir, Inhalte auditiv aufzunehmen, Gedanken zu diktieren, Fehler direkt zu verbessern. Ich kann dadurch aktiv, selbstständig und wirksam lernen – endlich in meinem Tempo, auf meine Weise.

Ein konkretes Beispiel: Wenn ich früher in einem Lexikon ein medizinisches Wort wie *Prophylaxe* oder *Apoplex* nachschlagen wollte, fand ich es oft nicht – weil ich es nicht korrekt buchstabieren konnte. Ich wusste nicht, wie man danach sucht. Der Aufwand war riesig – für ein einziges Wort.

Heute frage ich einfach eine KI: *Wie schreibt man Prophylaxe? – und ich bekomme in Sekunden die Antwort.* Das spart Zeit, Energie und Frust. Es macht Wissen zugänglich – ohne Hürde.

KI steht mir immer zur Verfügung. Sie bewertet nicht.

Und genau das ist für Menschen wie mich, die oft negativ beurteilt wurden, enorm befreiend. Ich nutze KI nicht als Ausrede, sondern als Brücke. Nicht als Ersatz fürs Lernen – sondern als Möglichkeit, überhaupt lernen zu können.

Wenn das Bildungssystem nicht die Kapazitäten hat, individuell zu fördern, dann sollte es gezielt moderne Technologien einsetzen. Sie sind effizient, ressourcenschonend – und sie ermöglichen echte Teilhabe.

Deshalb würde es mich sehr glücklich machen, wenn Lehrkräfte nicht nur Arbeitsmaterialien, mit KI herstellen sondern auch Menschen digitale Barrierefreiheit ermöglichen, indem sie ihnen den Umgang mit KI bei bringen. Ich hatte das Glück, Christiane Carstensen in einem Wibeg-KI-Workshop kennenzulernen als Dozentin. Sie konnte es so gut vermitteln, wie man mit KI umgeht, weil sie auch einfache Sprache benutzt und ganz ruhig und geduldig erklären und anleiten kann. Seitdem hat es bei mir Klick gemacht und ich bin völlig selbstständig geworden. Ich kann meine E Mails alleine schreiben, mein ganzen Schriftverkehr alleine erledigen. Ich bin nicht perfekt aber autark selbstständig und das war ich noch nie.

Deshalb mein Appell an Sie:

- Sehen Sie Lernende mit Legasthenie nicht durch die Brille der Defizite, sondern ihrer Potenziale.
- Akzeptieren Sie alternative Lernwege – nicht als Ausnahme, sondern als gleichwertige Wege zur Bildung.
- Nutzen Sie KI nicht als Notlösung, sondern als Chance – für barrierefreies, selbstbestimmtes Lernen.
- Hören Sie zu, wenn Menschen mit Lernbarrieren sagen: *Wir wollen lernen – nur anders.*

Ich schreibe Ihnen diese Nachricht, weil ich zeigen will, was möglich ist – und weil ich mir wünsche, dass Bildung endlich so gestaltet wird, dass niemand ausgeschlossen wird, nur weil das Gehirn anders funktioniert.

Bitte helfen Sie mit, dass Bildung nicht ausgrenzt, sondern befähigt.

Mit freundlichen Grüßen

Martina Rubbel, Neuendorf bei Elmshorn

Zum politischen Selbstverständnis in Einrichtungen der Erwachsenenbildung

Eine Frage der Haltung

STEPHAN KAPS

Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung können sich mittels Qualitätsmanagementprozessen weiterentwickeln und im Rahmen solcher Prozesse eine gemeinsame Haltung herausarbeiten. Darüber hinaus stellen Programmangebote zur Politischen Bildung einen zentralen Aspekt dar, wie die Einrichtung authentisch auftreten kann. Der Autor Stephan Kaps reflektiert mit Blick auf die Arbeit in seiner VHS Wege zu einer Haltung.

In einer pluralen Gesellschaft wirkt Erwachsenenbildung weit über die Wissensvermittlung hinaus – sie befähigt Menschen dazu, sich aktiv und reflektiert an der Aushandlung gemeinsamer Werte und gesellschaftlicher Entwicklungen zu beteiligen.

Diese Befähigung ist in der Politischen Bildung kein Randthema, sondern in ihrem Kern verankert. Ihr Anliegen ist es, »Menschen mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten,« so sagt es die Bundeszentrale für politische Bildung. In anderen Worten ausgedrückt, Erwachsenenbildung ermöglicht es den Menschen, sich eine Haltung anzueignen und diese in gesellschaftlichen Debatten zu vertreten. Dies kann im weiteren Sinne als gesamtgesellschaftlicher Prozess ausgelegt werden; im engeren Sinne fallen darunter aber auch konkrete Maßnahmen in der jeweiligen Bildungseinrichtung (ebd.).

Dieser Bildungsauftrag wird unter anderem in Landesgesetzen, wie dem Niedersächsischen Erwachsenenbildungsge setz (NEBG), konkretisiert. Neben der allgemeinen, der kulturellen und der beruflichen Bildung wird hier die »politische Bildung« verankert. Letztere macht sich die »Stärkung der Persönlichkeit« zur »Mitgestaltung der Gesellschaft« zur Aufgabe (Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz, 1999/2022). Einen Rahmen dafür bietet der »Beutelsbacher Konsens«, der in den 1970er Jahren drei Grundprinzipien allen pädagogischen Handelns festschrieb.

»1. Überwältigungsverbot. 2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. 3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren.« (Bundeszentrale für politische Bildung, 2011).

Insbesondere das Überwältigungsverbot schützt die Mündigkeit der Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen und verankert einen demokratischen Grundgedanken. Dieses Verbot wird zwar oft vorschnell mit einem Neutralitätsgesetz gleichgesetzt, jedoch ist Erwachsenenbildung allenfalls parteipolitisch, nicht aber gesellschaftspolitisch neutral. Und genau in dieser reflektierten Betrachtung gesellschaftlicher Positionen liegt eine ihrer wichtigsten Wirkungen, die das zweite und dritte Prinzip einlösen: das Eröffnen eines Raums, in dem gesellschaftspolitische Kontroversen diskutiert werden können.

Zugleich basiert die Erwachsenenbildung aber auf weiteren gesetzlichen Grundlagen und ethischen Werten, die es umzusetzen und zu verteidigen gilt: die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, das Grundgesetz, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, die Behindertenrechtskonvention u. v. m. Deren Umsetzung verlangt von Einrichtungen und Mitarbeitenden nicht Neutralität, sondern Mut und Haltung.

Das Wort »Haltung« hat laut Duden mehrere Bedeutungen. Doch geht es hier nicht um Körperhaltung, sondern um die »innere [Grund]einstellung, die jemandes Denken und Han-

dein prägt«, um das »Verhalten, Auftreten, das durch eine bestimmte innere Einstellung, Verfassung hervorgerufen wird«.

Dem Begriff »Wert« wird im Duden eine »positive Bedeutung, die jemandem, einer Sache zukommt« zugeschrieben, sowie die »einer Sache innenwohnende Qualität, aufgrund derer sie in einem gewissen Maße begehrwert ist«.

Ähnlich, jedoch verwertungsorientiert, sieht eine Definition von Unternehmenswerten aus, die drei Schwerpunkte »Arbeit, zwischenmenschliche Zusammenarbeit und Wohlbefinden der Mitarbeiter[*innen...]« festlegt und darüber hinaus als »Grundwerte« den »Ton für die Zusammenarbeit und die Übernahme von Verantwortung für die Tätigkeit im Unternehmen« beschreibt (Martins, 2025).

Die Haltung und die Werte einer Einrichtung spiegeln sich nicht nur im Leitbild, sondern auch in den Teilnahmebedingungen und der Hausordnung wider. Das Versprechen »Bildung für alle« hat dort seine Grenzen, wo Menschen gefährdend, verletzend oder diskriminierend handeln. Man kann argumentieren, dass das Aufzeigen der zum Ausschluss führenden Handlungen, ein begründetes Nein also, einen Akt der Erwachsenenbildung darstellt, da hier durch eine Grenzziehung die Anregung für zukünftig anderes Handeln gegeben und der Mensch in seiner Eigenverantwortung gestärkt wird.

Die Haltung konsequent nach außen zu geben – sei es in Angeboten, in Veröffentlichungen, in der Akquise von Dozierenden oder Mitarbeitenden, in Beiratssitzungen oder in Verwaltungsstrukturen – erfordert, dass die Einrichtung diesen Diskurs bereits intern geführt hat. Nur wer Werte und Haltung kontinuierlich in den eigenen Strukturen diskutiert, kann nach außen authentisch auftreten.

Wie soll eine Einrichtung beispielsweise als Ort von Nachhaltigkeit gesehen werden, wenn sich dies nur im Programm äußert, nicht aber in den Strukturen oder der Kultur der Organisation selbst?

Auch die Ansprache neuer Zielgruppen setzt voraus, dass die Bedarfe bekannt, anerkannt und eventuelle Barrieren abgebaut werden – z. B. durch diversitätssensible Formulare oder eine größere Diversität im eigenen Personal.

Das Themenfeld ist umfassend und verlangt langfristige Organisationsentwicklung: Die Leitung hat dabei die Aufgabe, Mitarbeitende zu fördern und im Sinne lebensbegleitenden Lernens für Vielfalt und Widersprüche zu sensibilisieren. Die Beschäftigten sollen resilient sein und ihren Handlungsräumen kennen, um so Sicherheit für ihre Entscheidungen zu bekommen und eigenverantwortlich zu agieren. Doch wie kann das gelingen und welche Strukturen existieren bereits? Hilfreich sind hierfür fortlaufende Aktualisierungen von Arbeitsplatzbeschreibungen, aus denen sich schließlich Prozessbeschreibungen und das Organisationshandbuch ergeben.

Einen Aktionsraum bietet das Qualitätsmanagement nach NEBG-Vorgabe für die Anerkennung der Einrichtungen. Im

Fall der VHS Nienburg etwa basiert das QM auf LQW. Dieses fordert unter anderem, das Leitbild regelmäßig zu überprüfen. Das Leitbild soll primär nach außen aufzeigen, wofür die Einrichtung steht und welche Werte sie leiten. Doch ist der Prozess der Entwicklung und Überprüfung des Leitbildes eine sehr gute Möglichkeit, die intern geltenden Werte gemeinsam zu definieren, sie regelmäßig zu aktualisieren und auf diese Weise einen Verhaltenskodex für das interne Miteinander zu gestalten. Dies sorgt dafür, dass der Bezug der Mitarbeitenden zum Leitbild gestärkt wird und selbiges in den Arbeitsalltag integriert wird.

»Nur wer Werte und Haltung kontinuierlich in den eigenen Strukturen diskutiert, kann nach außen authentisch auftreten.«

Bei einer diversitätssensiblen Öffnung der Einrichtung können die Materialien des Diversity-Ausschusses des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) wie eine Diversity-Checkliste, die die Ebenen Organisation, Personal Angebote betrachtet, eine hilfreiche Unterstützung darstellen (Diversity-Ausschuss des DVV, o. D.).

Weitere Grundsätze, um antirassistisch handeln zu können, sind »echte Teilhabe ermöglichen«, »differenziert auf Arbeitsbedingungen schauen«, »eigene Privilegien reflektieren« und »den eigenen Handlungsspielraum nutzen« (Bajarchuu & Hempel, 2023).

Auch ein pädagogisches Konzept bietet einen weiteren Handlungsrahmen, in dem die Programmverantwortlichen die Vision, Entwicklungsziele, Zielgruppen, Maßnahmen für die einzelnen Bereiche, Marketing, Aspekte der Barrierefreiheit und Antidiskriminierung sowie eine Beschreibung des Programmbereichs festlegen.

Für die VHS Nienburg wurde ein solches pädagogisches Konzept entwickelt und in seiner Genese beschrieben.¹ Die gezielte Fokussierung auf das Konzept fördert dabei einen

¹ Das pädagogische Konzept der VHS Nienburg wird nicht veröffentlicht, kann aber für Einrichtungen sowie Lehrende und Forschende der Erwachsenenbildung angefragt werden.

fundierten fachlichen Austausch und schafft gemeinsam mit dem werteorientierten Leitbild klare Orientierungspunkte für die Organisationsentwicklung. Eine gemeinsame werte-basierte Haltung der Organisation kann so entstehen.

Was heißt das nun für konkrete Angebote politischer Bildung? Wie oben gezeigt, kann praktisch jedes Angebot einer Erwachsenenbildungseinrichtung als politisch gesehen werden, da es die Kompetenzen und Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden stärkt und ihnen so gesellschaftliche sowie gesellschaftspolitische Teilhabe ermöglicht. Das vorausgesetzt, liegt der Bildungsauftrag einer authentischen Institution mit dem VHS-Leitspruch »Bildung für alle« darin, die Mitarbeitenden zu schulen und eine gemeinsame Haltung zu entwickeln.

»Erwachsenenbildung eröffnet Möglichkeitsräume, die Veränderung anstoßen, Selbstwirksamkeit stärken und gesellschaftliches Engagement fördern.«

Es geht im Innen und Außen um die Schaffung liminaler Räume, also »die Kontaktzone, in welcher die Subjekte in einen Verständigungsprozess eintreten können. In diesem Möglichkeitsraum können sich Beziehungen realisieren und wandeln, binnenstrukturelle Verständnisse zur Disposition gestellt, Widersprüche und Machtasymmetrien erkannt und ausgehandelt werden sowie Wechselwirkungen und Transformationen stattfinden« (Harnisch-Schreiber et al., 2023).

Ute Scheub geht noch weiter, wenn sie es zur Bedingung für das Überleben der Demokratie – und damit der politischen Bildung – macht, dass liberale Bevölkerungsanteile lernen müssen, mit dem konservativen Teil auszukommen, und dafür plädiert, »Räume der Verständigung« zu schaffen, denn »das Hörbarmachen von möglichst allen Stimmen, ist eine Überlebensfrage für alle« (Scheub, 2017, S. 36).

Um eine solche authentische Einrichtung zu sein, sollte sich in jedem Angebot die Haltung, also die Grundüberzeugung der Einrichtung widerspiegeln – egal, ob das Angebot explizit als »politische« Bildung gelabelt ist oder nicht.

Trotz der hier diskutierten Bedeutung der politischen Bildung macht selbige in der Volkshochschullandschaft nur einen kleinen Teil der Angebote aus: »Im Programmreich

Politik – Gesellschaft – Umwelt wurden ebenso 6,9 Prozent aller Kurse verzeichnet. In Bezug auf die Unterrichtsstunden entfielen 2,9 Prozent und 9,2 Prozent aller Belegungen auf diesen Programmbereich« (Ortmanns et al., 2024).

Explizit als »politische Bildung« benannte Veranstaltungen können allein durch die Bezeichnung eine Barriere aufbauen und potenzielle Teilnehmende abschrecken. Auch ist die Bereitschaft, für solche Angebote Teilnehmendenbeiträge zu zahlen, gering. Politische Bildung bleibt somit ein Zuschussgeschäft, das auf eigene Mittel der Einrichtung, auf Drittmittel oder Kooperationen angewiesen ist.

Ein Beispiel für die Drittmittelakquise auf Landesebene ist die Kampagne »Mit Respekt! Für Niedersachsen«, bei der der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens mit dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) zusammenarbeitete. Über kommunalpolitischen Vereinigungen, in denen Vertreter von Grünen, FDP, SPD und CDU sitzen, wurden finanzielle Mittel bereitgestellt, um die Wertschätzung gegenüber Funktionsträger*innen, also Kommunalpolitiker*innen, Ehrenamtlichen, Menschen in Uniform u. a., zu erhöhen und so deren Engagement zu stärken (Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V., o. D.). Volkshochschulen konnten unkompliziert Mittel abrufen.

Solche Angebote könnten durch das geplante »Demokratiefördergesetz« der Bundesregierung (2022) ausgebaut werden. Analog zu »Kultur macht stark« (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o. D.) könnten vom Bund Mittel bereitgestellt werden, auf die sich Dachverbände bewerben, um damit neben den Angeboten vor Ort zusätzliche Projektstellen refinanzieren zu können.

Zoran Drvenkar (2005) zeigt in seinem Gedicht, das ich hier gerne zitieren möchte, zum einen die Hoffnung auf – einen Lichtblick also, und die Option für Veränderung:

»es müssen nicht flügel sein
es geht auch ohne

ist eine lüge

wie kann ich ruhe geben
wenn es flügel sein könnten

wie kann irgendjemand
ruhe geben
solange auch nur die
kleinste chance
auf flügel besteht«

Zum anderen appelliert er, dranzubleiben und nicht aufzugeben. Die »Chance auf Flügel« ist neben der flächendeckenden Refinanzierung von Angeboten der politischen Bildung

das lokale sowie das gemeinsame, verbandsinterne Herausarbeiten von Werten und Haltung, um sich so zukunftssicher aufzustellen und als Institution zu öffnen.

Um den Kreis zum »Beutelsbacher Konsens« wieder zu schließen, bedeutet dies: Die Erwachsenenbildung eröffnet Möglichkeitsräume, die Veränderung anstoßen, Selbstwirksamkeit stärken und gesellschaftliches Engagement fördern.

Jede Krise kann Veränderung ermöglichen, wie Laufenberg mit Bezug auf Gramsci zeigt: »In welche Richtung sich Gesellschaft verändert, hängt davon ab, welchen gesellschaftlichen Kräften es gelingt, die Zustimmung einer breiten Bevölkerungsmehrheit für ihre Vorstellungen von Gesellschaft, Zusammenleben und Arbeit zu gewinnen« (Laufenberg, 2022). Einrichtungen der Erwachsenenbildung stellen Aushandlungsorte dar, die nicht neutral, sondern wertebasiert und damit eine Plattform für diese Diskurse sind.

Als Weiterführung des Konzepts der neuen sozialen Bewegungen aus den 1970er Jahren – »Das Private ist politisch!« – bleibt an dieser Stelle nur zu sagen: Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind immer auch politisch.



STEPHAN KAPS (ER / IHN)

ist Leiter der vhs Nienburg im ländlich geprägten Herzen Niedersachsens, Mitglied im Arbeitskreis Vielfalt des Landesverbandes Niedersächsischer Volkshochschulen und im Diversity-Ausschuss des DVV. Er ist offen homosексuelle Führungskraft und Erststudierender (Diplom in freier Kunst und M.A. in Erwachsenenbildung) in seiner Familie.



Bajarchuu, M., & Hempel, M.-L.-M. (2023). Wie Kulturpolitik antirassistisch(er) handeln kann! In S. Reiners, S. Sievers, & H. Mohr (Hrsg.), *Systemkritik! Essays für eine Kulturpolitik der Transformation*. S. 55–60. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839466551-009>

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.D.). *Inhalt und Ziele*. <https://www.buendnisse-fuerbildung.de/buendnisefuerbildung/de/programm/inhalt-und-ziele/inhalt-und-ziele.html>

Bundesregierung (2022, 14. Dezember). *Extremismusprävention*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/extremismuspraevention-2153684>

Bundeszentrale für politische Bildung (2011). *Beutelsbacher Konsens*. <https://www.bpb.de/die-bpb/ueberuns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/>

Bundeszentrale für politische Bildung (o.D.). *Politische Bildung*. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung>

Diversity-Ausschuss des DVV (o.D.). *Diversität*. <https://www.volks hochschule.de/bildungspolitik/diversitaet/index.php>

Drvenkar, Z. (2005). *Was geht wenn du bleibst*. Hamburg: Carlsen.

Duden (o.D.). *Haltung*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung>

Duden (o.D.). *Wert*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wert>

Harnisch-Schreiber, E., Hartmann, A., Reinwand-Weiss, V.-I., Scheuer, J., & Unterberg, L. (2023). Steckbrief. In E. Harnisch-Schreiber, A. Hartmann, V.-I. Reinwand-Weiss, J. Scheuer, & L. Unterberg (Hrsg.), *Raus aus dem Haus. Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung*. S. 13–23. München: kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:26108>

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (o.D.). *Warum gibt es uns?* <https://mit-respekt.de/initiative>

Laufenberg, M. (2022). *Queere Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.

Martins, J. (2025). *5 Tipps zur Formulierung überzeugender Unternehmenswerte, die Ihre einzigartige Unternehmenskultur widerspiegeln (mit Beispielen)*. <https://asana.com/de/resources/company-values-examples>

Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz (1999/2022). <https://www.schure.de/2245005/nebg.htm>

Ortmanns, V., Lux, T., Bachem, A., & Horn, H. (2024). *Volkshochschul-Statistik, 62. Folge, Berichtsjahr 2023*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763977949>

Scheub, U. (2017). *Demokratie – Die Unvollendete*. München: oekom.

»Es ist eine rechte Strategie, Zivilgesellschaft und Bildungs- institutionen zu zerstören«

WEITER BILDEN spricht mit spricht mit
ANKE GROTLÜSCHEN, RICHARD GEBHARDT und SABINE KOPPE

Wie groß ist die Gefahr, die von der extremen Rechten für die Bildung ausgeht? Wie geht sie vor, um die Erwachsenen- und Weiterbildung zu beeinflussen? Und wie können sich Einrichtungen dagegen wehren? Darüber spricht Redakteur Jan Rohwerder mit Prof. Dr. Anke Grotlüschen von der Universität Hamburg, die rechte Strategien und Gegenmaßnahmen im Projekt »Brandmauern im Bildungswesen« untersucht, mit Dr. Sabine Koppe von der Kreisvolkshochschule Vorpommern-Rügen und mit Richard Gebhardt von der vhs Aachen.

WEITER BILDEN: Frau Grotlüschen, Sie haben an der Universität Hamburg das Citizen-Science-Projekt »Brandmauern im Bildungswesen« ins Leben gerufen, mit dem Sie untersuchen, wie Bildung von Rechtsextremismus betroffen ist und wie Bildungseinrichtungen darauf reagieren. Bevor wir die bisherigen Ergebnisse mit Vertreter*innen der Praxis diskutieren – herzlich willkommen Sabine Koppe und Richard Gebhardt! –, möchte ich über Begrifflichkeiten reden. Worüber sprechen wir überhaupt – Rechtspopulismus, Rechtsradikalismus, Rechtsextremismus? Warum ist es wichtig, sich über Begrifflichkeiten zu verständigen?

ANKE GROTLÜSCHEN: In meinen Augen ist das aus zwei Gründen wichtig. Zum einen ist es eine fachliche Verständigungsfrage, zum anderen sind all diese ja auch Begriffe, über die die neuralgischen Konflikte verhandelt werden. So hatten wir beispielsweise für die Umfrage und die qualitative Befragung im Projekt ursprünglich den Begriff »Rechtspopulismus« verwenden wollen, haben aber erfahren müssen, dass sich Träger bei der Verwendung dieses Begriffs schon in Gefährdungen begeben.

Inwiefern?

GROTLÜSCHEN: Insofern, als dass nicht selten lokale Vertreter*innen der AFD Drohgebärden gegenüber den Trägern folgen lassen, sobald diese Rechtspopulismus thematisieren – sie würden sich unfair gegenüber einer demokratisch gewählten Partei verhalten, die das Recht habe, gleich behandelt zu werden. Um also möglichst vielen die Möglichkeit zu bieten, an der Befragung mitzuwirken, ohne sich dieser Gefährdung auszusetzen, haben wir uns entschieden, die Einflüsse der extremen Rechten abzufragen. Das hat damit zu tun, dass Rechtsextremismus in Deutschland über die FDGO, die freiheitlich-demo-

kratische Grundordnung definiert ist und dass der Verfassungsschutz, das Bundesverfassungsgericht und auch das Bundesinnenministerium darüber die Möglichkeit erhalten, zu bestimmen, dass, wer gegen die FDGO verstößt, auch als Partei nicht mehr als demokratisch angesehen wird und – über ein juristisches Verfahren – verboten werden kann. Und das ist mit dem Urteil des

in die Stichwahl eingezogen, dort haben sich aber dann die Kandidat*innen der – ich sage es jetzt klar – demokratischen Parteien durchgesetzt. Glücklicherweise, denn ich halte die AFD nicht für eine demokratische Partei, und das wird ja durch das Gutachten des Verfassungsschutzes bestätigt, auch wenn die Bewertung als »gesichert rechtsextrem« gerade wegen des anhängigen Gerichtsverfahrens ausgesetzt ist. Gleichzeitig gibt es auch im Volkshochschulkontext Kolleginnen und Kollegen, die unsicher über die Behandlung der AFD sind, weil sie ja »eine demokratisch gewählte Partei« sei oder man »nicht nur Rechts-, sondern auch Linksextremismus bekämpfen« müsse.

RICHARD GEBHARDT: Als politischer Bildner und als Verantwortlicher für das Programm NRWeltoffen an der VHS Aachen, einem Programm der Landeszentrale für politische Bildung, das sich maßgeblich mit Themen wie Rassismuskritik, Antisemitismuskritik und auch extreme Rechte befasst, bin ich in einen lokalen Handlungsplan eingebunden, der sich explizit gegen die extreme Rechte richtet. Insofern verwenden wir diese Begrifflichkeit und haben dafür auch einen normativen Rahmen. Wir sind beispielsweise durch die Zuwendungsverträge ausdrücklich dazu aufgefordert, uns mit den Parteien der extremen Rechten zu befassen. Auf der analytischen Ebene ist der Begriff Populismus natürlich gerade für Mitarbeitende an der VHS interessant, da er dem lateinischen Wort für »Volk« entstammt – und wir natürlich schon schauen müssen, wer diejenigen sind, die behaupten, im Namen des Volkes aufzutreten. Und wenn dieser Volksbegriff einen exklusiven Charakter bekommt, indem er beispielsweise an den ethnischen Volksbegriff angebunden wird, dann mischt sich der Populismusbegriff mit dem Extremismusbegriff. Der Extremismusbegriff ist übrigens meines Erachtens für das wuselige Feld der Mischverhältnisse der extremen Rechten, die

»Diese Art von Konfrontation mit der dunklen Seite der Zivilgesellschaft ist eine Aufgabe, die auch die politische Bildung leisten muss.«

Richard Gebhardt

Bundesverfassungsgerichts im NPD-Verbotsverfahren im Jahr 2017 ja sogar verschärft worden: Nicht mehr nur diejenigen, die demokratische Institutionen wie die Gewaltenteilung oder die Parlamente abschaffen wollen, bewegen sich außerhalb der FDGO, sondern schon diejenigen, die die Menschenwürde von bestimmten Bevölkerungsgruppen infrage stellen.

Wie sieht es in der Praxis aus – findet dort auch eine Verständigung über Begrifflichkeiten statt?

SABINE KOPPE: Wir sprechen darüber, und es ist meines Erachtens auch wichtig. Auch bei uns in der Region hat die AFD große Erfolge gehabt und ist bei den Landratswahlen in vielen Fällen

ja bis in die bürgerliche Rechte hinein ihr Wirkungsfeld hat, zu eng.

Ist dann der Bezug auf die FDGO nicht hilfreich?

GEBHARDT: In meiner privaten Rolle als politischer Bildner über die VHS hinaus und als Publizist, der sich mit der extremen und der Neuen Rechten auseinandersetzt, war mir die Fixierung auf die FDGO immer zu wenig, weil sie auf den Staat und seine Institutionen konzentriert ist. Genau wie beim Extremismusbegriff: Dann will die extreme Linke die Diktatur des Proletariats, der Islamismus eine religiöse Diktatur und die extreme Rechte den Führerstaat. Wenn wir uns aber nur auf die Gefährdungspotenziale gegenüber dem Staat und dem politischen System fixieren, dann kommt die Ebene der Gesellschaft zu kurz und deren Gefährdung, die sich in Angriffen auf Moscheen, Angriffen auf Synagogen, Angriffen auch auf die queere Community ausdrückt. Das sind alles keine staatstragenden Institutionen, sondern die Repräsentantinnen und Repräsentanten einer Gesellschaft der Vielen.

Was bedeutet das für die Praxis der politischen Bildung?

GEBHARDT: Als Sozialforscher habe ich den Anspruch, mich auch hinter der Brandmauer zu bewegen. Als politischer Bildner muss ich gut überlegen, inwieweit konfrontative Formate möglich sind mit Menschen, die der AFD angehören oder Verschwörungsdenken verbreiten. So würde ich beispielsweise Politikerinnen und Politiker der AFD selbst nicht zu Diskussionsveranstaltungen einladen, und dazu besteht programmplanerisch in meinen Augen auch keine Notwendigkeit. Aber die affine Klientel, die kann ich nicht mit einer Ausschlussklausel vor der Tür halten, und diese Art von Konfrontation mit der dunklen Seite der Zivilgesellschaft

ist eine Aufgabe, die auch die politische Bildung leisten muss.

GROTLÜSCHEN: Ich gebe Ihnen recht, dass die Extremismustheorie schwierig ist, weil sie rechts und links unzulässig gleichsetzt, weil sie in der Tat sehr staatsfixiert ist, und nicht zuletzt, weil sie völlig davon ablenkt, dass Rassismus und Faschismus in der Mitte geboren werden. Wenn wir das aber als Argument nehmen, um den Bezug demokratischer Kräfte auf die FDGO zu kritisieren, machen wir meines Erachtens einen Fehler. Mit Funktionären und

es hilft auch, darauf hinzuweisen, dass es extreme Rechte sind und nicht nur Populisten.

Damit haben Sie schon Brandmauer-Strategien angesprochen – also wie verhindert werden kann, dass extrem rechte Parteien und Personen Einfluss auf die Bildung nehmen. Vielleicht berichten Sie kurz, was Sie in Ihrem Forschungsprojekt herausgefunden haben, wie der Einfluss aussieht, was versucht wird?

GROTLÜSCHEN: Uns sind im Projekt 54 konkrete Fälle berichtet worden, wo die AFD und andere rechtsextreme Akteure versucht haben, Einfluss auf Bildungsangebote und -einrichtungen zu nehmen. Das geht von diskriminierenden oder rassistischen Äußerungen über lautstarke Störungen und Foto- und Filmaufnahmen bei Veranstaltungen bis hin zu Drohungen gegen Personal und Kursleitende, von Verschwörungsgläubigen in Gremien bis hin zu politisch motivierten Anfragen an die Einrichtungen oder im parlamentarischen Bereich. Und es betrifft längst nicht nur die politische Bildung, das gibt es in der Elternbildung ...

GEBHARDT: ... wogegen die örtliche AFD in Aachen polemisiert hat, indem sie unsere entsprechenden Angebote als »Mutter-Kind-Entfremdungskurse« betitelt hat ...

GROTLÜSCHEN: ... in Malkursen, wo eine Teilnehmerin ein Wahlplakat der AFD als Mappe verwenden wollte, in der Umweltbildung, bei der Mitglieder der rechtsextremen Anastasia-Bewegung versuchen, selbst als Kursleitende beispielsweise an Volkshochschulen tätig zu werden. Dazu kommt der Versuch, das Lehrpersonal zu diskreditieren, bis hin zu tätlichen Angriffen auf Lehrkräfte. Die Kirche berichtete uns, dass sie von der Existenz von Listen weiß, auf denen »unliebsame Personen« aus Bildungsträgern und Kirchen geführt und dann gezielt angegriffen werden.

»Da hilft nur,
dass man sich sehr
klar und deutlich
positioniert, auch
wenn es manch-
mal wehtut.«

Sabine Koppe

Politikerinnen extrem rechter Parteien haben Varianten des Redens, der Positionierung, der politischen Bildung und auch der Prävention keine Chance mehr. Die sind nicht an einem offenen Diskurs interessiert, und wenn sie in Bildungsveranstaltungen auftauchen, nutzen sie die Situation nur aus. Gegenüber solchen Menschen hilft nur Mikrofonentzug, Filmverbot, Hausverbot. Und hier unterstützt der Verweis auf die FDGO gerade in ihrer verschärften Auslegung von 2017, die gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit einschließt, denn mit dieser Verschärfung kann man auch die AFD und ihre Repräsentanten von Veranstaltungen ausschließen. Und

KOPPE: Mir ist wichtig, zu betonen, dass all dies nicht vollständig neu ist. Wenn man wie ich lange in der politischen Bildung und in der Volkshochschule gearbeitet hat, weiß man, dass viele dieser Phänomene von Zeit zu Zeit wiederkommen. Einschüchterungsversuche mit Video- und Fotoaufnahmen bei Veranstaltungen hat es beispielsweise auch zu den Hochzeiten der NPD gegeben. Allerdings: Es hat heute eine andere Qualität, auch wegen der Masse an Menschen, die derzeit hinter der AFD stehen.

**Das führt mich zu der Frage,
warum die Bedrohung der Bildung
gerade von rechts ausgeht.**

GROTLÜSCHEN: Weil es tatsächlich eine rechte Strategie ist, Zivilgesellschaft und Bildungsinstitutionen zu zerstören. Dafür gibt es genügend Beispiele aus dem europäischen Ausland oder auch gerade aus den USA, wenn man schaut, mit welcher Axt da gerade durch Bildungsinstitutionen oder zivilgesellschaftliche Strukturen gegangen wird. Und meistens betrifft es nicht nur die politische Bildung, sondern beispielsweise auch die Literalitätsförderung. Zynisch betrachtet kann man das als Zeichen für die Wirksamkeit dieser Programme werten: Wenn man sieht, wie schnell in Ländern, in denen Rechtspopulisten an die Macht kommen, Programme der politischen Bildung oder der Grundbildung abgeschafft werden, kann man davon ausgehen, dass diese sie für sehr wirksam halten, was bei gemäßigten Regierungen ja nicht immer der Fall ist.

KOPPE: Und es sind ja nicht nur rechte Extremisten, es ist nicht nur die AFD – die Übergänge zum Rechtspopulismus sind schleichend. Wie häufig führe ich in letzter Zeit Diskussionen mit Menschen, die sich als demokratisch verstehen und betonen, dass sie nicht mit der AFD sympathisieren – und dann ergänzen, dass die ja in Teilen doch recht habe und man zwar keinem Menschen etwas zuleide tun wolle, aber die vielen Mig-

ranten würden ja doch stören und müssten weg. Hiermit müssen wir umgehen lernen, in der Volkshochschule oder in anderen erwachsenenbildenden Einrichtungen, in der Dozentenschaft usw.

**Wie gelingt der Umgang in
solchen Momenten?**

KOPPE: Da hilft nur, dass man sich sehr klar und deutlich positioniert, auch wenn es manchmal wehtut. Anders wird es nicht gehen.

GEBHARDT: Absolut. Der Referenzrahmen für eine solche Positionierung, für Einspruch und Widerspruch sind meines Erachtens unsere Leitbilder.

GROTLÜSCHEN: Das ist ein guter Übergang zu den Brandmauer-Strategien, die wir in unserem Projekt auch untersuchen: Was hilft gegen Störungen und versuchte Einflussnahme und Einschüterung durch Rechtsextremisten? Auf der Mikroebene können die Leitbilder herangezogen werden, um Verweise aus Veranstaltungen und Hausverbote durchzusetzen. Auf der Makroebene, auf der die AFD versucht, mit Anfragen und Entschließungsanträgen Bildungspolitik und Bildungsarbeit zu beeinflussen – das geschieht häufig und häufig auch aggressiv –, hilft es, diese Anfragen kurz, aber entschlossen zurückzuweisen, gerne auch aufgrund formaler Argumente. Dies bezeichnen wir als »parlamentarische Brandmauer« – die aber leider auch nicht mehr überall hält. Auf der Mesoebene, d. h. auf der Ebene der Einrichtungen selbst, helfen Vernetzung und Kooperation sehr gut.

KOPPE: Starke Netzwerke sind sehr wichtig. Wenn man als Volkshochschule allein dasteht, ist es schwierig, mit Angriffen von rechts umzugehen. Wenn man aber Menschen oder Organisationen um sich schart, die auch im Bildungsbereich arbeiten und ähnlichen Bedrohungsszenarien ausgesetzt sind, stärkt das ungemein. Dies können beispielsweise Migrantenorganisationen,

Integrationsbeauftragte oder Gleichstellungsbeauftragte sein.

GROTLÜSCHEN: Das gilt auch für den parlamentarischen Bereich – auch da ist es wichtig, dass die demokratischen Parteien bei diesem Thema kooperieren, dann hält die Brandmauer. Aus der Historie wissen wir, das Einknicken gegenüber den Rechten oder die Übernahme von deren Themen nicht funktioniert.

KOPPE: Bei uns ist es zurzeit eher so, dass die Vertreterinnen und Vertreter der AFD in Ausschüssen oder auf der parlamentarischen Ebene der Volkshochschule geradezu freundlich gegenüberstehen. Das macht mich stutzig, denn ich halte das für eine Strategie, dass man versucht, sich als demokratisch legitimierte Partei zu etablieren, die Gutes für die Bildung tun möchte. Das halte ich für fast noch gefährlicher, als wenn man eine direkte Konfrontation hätte, die es ja auch in manchen Volksschulen schon gibt. Denn es führt auch im direkten Umfeld der VHS, bei den Kolleginnen und Kollegen zu einer Relativierung – man müsse ja auch nach links schauen und man müsse »neutral« bleiben. Diese Neutralitätsforderung ist gefährlich. Gerade jüngere Mitarbeitende oder auch jüngere Leitungen sind sehr verunsichert und möchten sich möglichst nicht mit der politischen Ebene oder politischen Diskussionen befassen.

Tatsächlich wird eine vermeintlich notwendige Neutralität von Einrichtungen ja vielerorts propagiert.

GEBHARDT: Ja, aber wir haben einen festen normativen Kern, auf den wir uns beziehen können und der uns nicht auf vage auf »Neutralität« festlegt: Das ist der originäre Demokratieauftrag der Volkshochschule. Wir müssen uns meines Erachtens offensiver mit der Frage eines vermeintlichen Neutralitätspostulats auseinandersetzen. Die Volkshochschulen sind nach meiner

Auffassung zwar überparteilich, aber keinesfalls neutral. Und ich denke, dass der Erfolg politischer Bildung steht und fällt mit der politischen Rahmung, in der die Volkshochschulen arbeiten. In Aachen ist die Situation noch relativ privilegiert. Wir sind beispielsweise federführend mit beteiligt am »Runden Tisch gegen Rechts« der Oberbürgermeiste-

»Einknickern gegenüber den Rechten oder die Übernahme von deren Themen funktioniert nicht.«

Anke Grotlüschen

rin, eine Institution, die in Aachen eine durchaus lange Tradition hat. Dieser Runde Tisch wurde seinerzeit gegründet als Reaktion auf die Aufmärsche der Kameradschaftsszene in Aachen und im Aachener Umland, die es in dieser alten Form nicht mehr gibt. Zwar formiert sich die Szene möglicherweise auf der militärischen Ebene gerade neu, aber die Herausforderung ist doch, so einen Runden Tisch auch bei den zu erwartenden Erfolgen einer extrem rechten Wahlpartei bei der kommenden Kommunalwahl aufrecht zu halten. Denn das ist auch verwaltungsjuristisch noch mal etwas ganz anderes. Zum Rechtsruck in der Bundesrepublik Deutschland gehört ja nicht nur der Stechschritt der militärischen Rechten, sondern dazu gehören eben auch die kalten Füße der Verwaltung. Auch die muss entsprechend vorbereitet werden, damit es Gelegenheiten gibt.

GROTLÜSCHEN: Das ist wichtig, denn die Verwaltung darf im Hinblick auf die Demokratie nicht neutral sein. Im Beamtenstatus ist dies gesetzt, und alle, die im öffentlichen Dienst arbeiten, unterliegen ähnlichen Strukturen: Ich bin nicht nur berechtigt, mich für die Demokratie und die FDGO einzusetzen, sondern ich bin dazu verpflichtet! Aber genau in dieser Hinsicht Unsicherheit zu streuen und auf eine vermeintliche »Neutralitätsverpflichtung« zu pochen, ist eben eine Strategie – die ja auch schon seit längerem gefahren wird: Schon 2019 gab es die Kampagne »Neutrale Schule«, bei der seitens der AFD »Meldeportale« eingerichtet wurden, auf denen man Lehrerinnen und Lehrer anschwärzen konnte, die vermeintlich im Unterricht politisiert haben. Genau wie der Ruf nach »Meinungsfreiheit«, was ja inzwischen auch ein rechter Kampfbegriff geworden ist.

Wie begegnet man dieser Unsicherheit?

GEBHARDT: Wie ich eben schon sagte: Wichtig ist die klare Haltung der Volkshochschule und auch ihrer Träger. Damit steht und fällt der Erfolg. Es gibt einen juristischen Referenzrahmen, der uns eine zwar überparteiliche, aber dennoch offensive Auseinandersetzung mit diesem Thema ermöglicht. Politische Bildung muss dann auch als demokratische Bildung gesehen werden. Und vielleicht gibt es dafür, trotz der schwierigen Rahmenbedingungen, so etwas wie ein window of opportunity. Ich erinnere an den Beginn des Jahres 2024, als viele Menschen angefangen haben, für die Demokratie zu demonstrieren. Das war ein wenig so, als ob viele Menschen wie aus einem Tiefschlaf erwacht wären, und die Volkshochschule hat Räume zur Verfügung gestellt und Kurse zum Thema angeboten. Ich habe uns da als Hilfseinstrument, als öffentliches demokratisches Forum für eine wiederbelebte Zivilgesellschaft empfunden und sehe

das durchaus auch als Moment der Stärke. Das heißt, wir haben auch positive Resultate zur Kenntnis genommen im letzten Jahr, die ganz eng mit politischer Bildung, mit Erwachsenenbildung auf allen Ebenen – Kirche, Gewerkschaft, Volkshochschulen – verbunden waren. Das darin brachliegende Potenzial einer weiteren Gegenwehr und fortschreitenden Demokratisierung darf nicht unterschätzt werden.

KOPPE: Das halte ich für sehr wichtig, gerade die vermeintlich kleinen Maßnahmen wie das Anbieten von Räumen. Wir haben beispielsweise bei uns an der VHS Vereinen und Verbänden die Möglichkeit gegeben, sich und ihre Arbeit vorzustellen – was sie machen, was sie bewegen, warum sie sich engagieren. Damit zeigen wir, dass es Wege gibt, Sachen zu verändern – denn ich glaube, dass viele Menschen sich allein deshalb von der AFD angezogen fühlen, weil das Wörtchen »Alternative« im Namen steckt. Deshalb ist es wichtig, aufzuzeigen, dass es andere Alternativen gibt, andere Wege, Dinge zu verändern und sich zu engagieren.

Ich danke Ihnen sehr für das Gespräch!

PROF. DR. ANKE GROTLÜSCHEN

ist Professorin für Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg.

anke.grotueschen@uni-hamburg.de

DR. SABINE KOPPE

ist Leiterin der Kreisvolkshochschule Vorpommern-Rügen.

Sabine.Koppe@lk-vr.de

RICHARD GEBHARDT

ist verantwortlich für das Landesprogramm NRWeltoffen an der VHS Aachen.

richard.gebhardt@mail.aachen.de

Alexandra Pozniak

Während Studien die Bedeutung des Handschreibens für Intelligenz, Sprachentwicklung oder Bildungsverläufe ermessen, stirbt Handschrift im Alltag der Erwachsenen mehr und mehr aus. Kein Wunder, man kann sie meistens ohnehin nicht lesen. In **WEITER BILDEN** dürfen Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Personen des öffentlichen Lebens eine Schriftprobe abliefern. Sie geben damit Unerwartetes von sich preis. Nicht nur, weil sie schreiben, was sie schreiben, sondern auch wie. Zum Vervollständigen liefern wir fünf Satzanfänge – für jeden Finger einen.

Gute Bildung ist ...

ein Raum, in dem sich alle Akteure (Lernende, Lehrende, Leitende, Forschende etc.) immer wieder selbst erfahren und persönlich Weiterentwickeln können.

Wenn ich Bildungsministerin wäre, ...

Würde ich diese Befugnisse jemandem übertragen, der für diese Aufgabe besser geeignet ist, damit ich mich meinen beliebten Möglichkeiten, dem Forschen und Lehren, Weiter widmen kann.

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, ...

dass das größte Lernpotenzial in den erwachsenen Lernenden selbst liegt. Wenn sie ihre Erfahrungen miteinander teilen, lernen sie voneinander. Als Lehrende muss ich immer diesen Schatz haben!

Mein berufliches Steckenpferd

Ich lebe nach dem Prinzip der antiken Philosophen: Docendo discimus

In dem ich andere lehre, lasse ich selbst.

Ich bin die geborene Dozentin für ...

humanistische Pädagogik.
Besonders in diesen turbulenten Zeiten finde ich sie wichtiger denn je.

Mögliche Nebenwirkungen

Die Erweiterungen von Kompetenz- und Bildungshorizont führen durch mehr Achtsamkeit und Einsicht zu einem gesünderen und längeren Leben – sollte man meinen. Jonathan Kohl und Andreas Martin vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) haben jedoch Belege dafür gefunden, dass dem nicht unbedingt so ist. Zumindest, was das Gesundheitsverhalten von Teilnehmenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland betrifft: In einer Studie wiesen sie nach, dass die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen im Vergleich zu vorher weder zu mehr sportlicher Aktivität noch zu vermindertem Alkoholkonsum führte.



Michael Topp: »Warnung vor der Genusszone« (unter Verwendung von Adobe Stock)

Besonders bemerkenswert ist jedoch eine weitere Auswirkung von Weiterbildungsmaßnahmen: In den ersten Jahren nach einer Teilnahme wird vorwiegend mehr geraucht! Gruppenzwang gilt dafür als mitverantwortlich und dass man allgemein durch die neu hinzugewonnenen Kontakte vermehrt auf Rauchende trifft. Außerdem könnten u.a. zunehmende Karriere- und Versagensängste als Stressreaktion die Lust auf den Glimmstengel steigern.

Für eine Ausnahme bezüglich Alkoholkonsum oder Rauchen sorgt die Betreuung eigener Kinder. Dies führt am ehesten zum Verzicht – und zugleich zu noch weniger Zeit für Sport. (MT)

→ [HTTPS://WWW.DIE-BONN.DE/DOKS/DIE%20BRIEF/DIE-BRIEF_015_DE_EN.PDF](https://www.die-bonn.de/doks/die%20BRIEF/DIE-BRIEF_015_DE_EN.PDF)

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 3 — 2025

Grundkompetenzen & Grundbildung

Die Ergebnisse der PIAAC-Studie 2023 zeigen, dass Kompetenzerwerb und Kompetenzerhalt ohne Weiterbildung kaum möglich sind. WEITER BILDEN gibt Einblicke in Forschungsergebnisse rund um PIAAC und Programme für Grundkompetenzen und Grundbildung Erwachsener.

AUSGABE 4 — 2025

Zukünfte

Bildung ermöglicht, zukünftige Anforderungen zu bewältigen und Zukunft zu gestalten. WEITER BILDEN fragt, wie Zukunft in der Erwachsenenbildung thematisiert und Teilnehmende auf Zukunft vorbereitet werden: Brauchen wir mehr Future Literacy?

Einsendungen zu den Heften sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu Kontakt mit der Redaktion auf.

weiter-bilden@die-bonn.de



Nonformale Qualifizierung und berufliche Übergänge



Lena Sachse

Formale Unterqualifikation in der Pflege

Bildungs- und Berufswege im Fokus

Lena Sachse analysiert berufliche Übergänge und Unterqualifikation aus einer habitus- und milieutheoretischen Perspektive im Bereich der Pflege.

wbv.de/bai

 Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen, 89

2025, 220 S., 44,90 € (D)

ISBN 9783763978571

E-Book im Open Access

Bisherige Forschungsergebnisse über Wirkungen von Weiterbildungsmaßnahmen lassen kaum konkrete Rückschlüsse auf die Gestaltung von Angeboten zu. WEITER BILDEN fokussiert unterschiedliche Bereiche und Bildungsmaßnahmen und berichtet, ob und wie dort über »Wirkung« gesprochen wird und welche Wirkungen der EB/WB sich empirisch nachweisen lassen.