DIE open access

weiter bilden
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Heft: 3/2025

Grundbildung & Grundkompetenzen

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (Hrsg.)

ISSN: 2568-9436
Seiten: 60
Erschienen: November 2025
(Bielefeld: wbv Publikation)
Erschienen Open Access:
06. November 2025 (Bonn: DIE)
Zeitschriftenausgabe
deutsch

Schlagwörter
Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Schreib- und Lesefähigkeit, Rechenfähigkeit, Alphabetisierung

Zitierempfehlung
Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.). (2025). Grundbildung & Grundkompetenzen [Themenheft]. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 32* (3). http://www.die-bonn.de/id/42346

Lizenz
CC-Lizenz BY-SA 3.0/4.0 deutsch

Identifier
http://www.die-bonn.de/id/423464

Grundbildung und Grundkompetenzen sind zentrale Voraussetzungen für gesellschaftlicher Teilhabe. weiter bilden nimmt die Veröffentlichung und Diskussion der PIAAC-Studie 2023 zum Anlass, die Situation in Deutschland zu beleuchten, Ergebnisse einzuordnen und Perspektiven für Praxis, Politik und Forschung aufzuzeigen.

Leibniz Gemeinschaft

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

»Nur Zusammenarbeit bringt uns vorwärts.«
Bundesbildungsministerin Karin Prien (CDU) im Gespräch

Grundbildung im Sozialraum
Wie VHS-Lerntreffs neue Zugänge schaffen

Grundbildung neu verknüpfen
Wie das Kompetenzzentrum GrundbildungsPFADE zehn Modellprojekte unterstützt

Arbeitsorientierte Grundbildung in Betrieb und Region
Praxiserfahrungen und Perspektiven aus NRW

AUSGABE 3 — 2025

Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung

Sebastian Ixmeier, Pia Buck, Dieter Münk (Hg.)

Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung

Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung

Der Sammelband bietet einen umfassenden Überblick über die Zusammenhänge zwischen beruflicher Bildung und Teilhabeförderung für Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen.

wbv.de/bai

Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 81
292 S., 49,90 € (D)
ISBN 9783763976379
E-Book im Open Access

wbv

JOSEF SCHRADER

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

die Diskussion über fehlende Grundkompetenzen und geringe Grundbildung von Erwachsenen, die in Deutschland aufgewachsen oder zugewandert sind, begleitet uns seit Jahrzehnten. Sie wurde forciert durch die Level-One-Studien 2010 und 2018 sowie die PIAAC-Studien 2012 und 2023. Beide Studien zeigen, dass es auf der Ebene der Gesamtbevölkerung keine substanziellen Verbesserungen im Umgang mit der Schriftsprache oder bei der Bewältigung alltagsmathematischer Aufgaben gibt, stellt man die veränderte Komposition der Bevölkerung in Rechnung. Gleichzeitig ist der Anteil Erwachsener mit sehr geringen Grundkompetenzen gestiegen. Auf individueller Ebene belegen Evaluations- und Längsschnittstudien dagegen, dass Kompetenzgewinne auch im Erwachsenenalter möglich sind. Tritt die Grundbildungsdebatte also auf der Stelle, oder gibt es Fortschritte in Praxis, Politik und Forschung?

Begrifflich werden Grundbildung und Grundkompetenzen national wie international immer noch unterschiedlich ausgelegt, teils eng, teils weit, teils funktional, teils normativ (s. Stichwort). Begriffliche Vielfalt erschwert die Rezeption von Forschungsbefunden, öffnet aber gleichzeitig den Raum für strategisches Handeln in Politik und Praxis, z. B. in der Ausrichtung von Förderlinien oder der Begründung von Anträgen.

Empirisch informieren Large-Scale-Studien zunehmend differenziert darüber, wie es um die Grundkompetenzen Erwachsener bestellt ist und wie wichtig sie für die Integration in Gesellschaft und Arbeitsmarkt sind (s. Beitrag von Massing et al.). Die Stärke dieser Studien liegt allerdings in der Problem*anzeige,* nicht im Aufzeigen von Problem*lösungen*. Bedarf an problem- und lösungsorientierter Nachnutzung der Daten hat vor allem die Praxis, wie das Interview von Ewelina Mania mit Lisa Göbel und Andrea Hartig zeigt (s. Gespräch). Solche Analysen könnten sich richten auf die Lebens- und Arbeitssituation spezifischer Teilgruppen oder auf den Stellenwert von Weiterbildung und literalen Praktiken für Kompetenzgewinne.

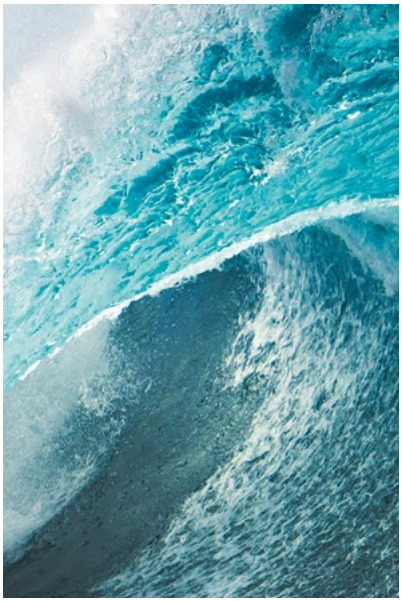
Blickt man auf die *Förderpolitik,* so sehen wir drastische Differenzen zwischen der AlphaDekade und dem Gesamtprogramm Sprache (projekt- versus programmorientierte Förderung, verfügbare Mittel, Standards für Curricula und Qualifikation von Lehrkräften, Evaluation von Maßnahmen). Gleichzeitig zeigen sich Fortschritte in Programmatik und Struktur der Projektförderung in der AlphaDekade, beispielsweise in der Förderlinie zur Etablierung durchlässiger Grundbildungspfade durch regional agierende Netzwerke. Über das bisher Erreichte berichten Johannes Bonnes und Sabine Schwarz (s. Beitrag). Grund zur Hoffnung vermittelt Bildungsministerin Karin Prien, wenn sie eine neue Bund-Länder-Initiative zur Förderung von Grundbildung ankündigt (s. Gespräch). Blickt man schließlich auf das *praktische Handeln der Akteure vor Ort,* so gehören Kooperation, Netzwerkarbeit, Zentrenbildung sowie die Einbeziehung von Zielgruppen inzwischen zu selbstverständlichen Attributen erfolgreicher Grundbildungsarbeit.

Liebe Leserinnen und Leser, ich hoffe und wünsche, dass das facettenreiche Themenheft Ihnen Anregungen für die Fortsetzung Ihres Engagements in der Grundbildungsarbeit bietet, in welcher Rolle immer Sie sich angesprochen fühlen.

VORSÄTZE
3

TICKER
6–8

ANBLICK
10–11



STICHWORT
12–13
Grundkompetenzen
ANKE GROTLÜSCHEN

GESPRÄCHE

14–18
»Nur Zusammenarbeit bringt uns vorwärts.«
WEITER BILDEN spricht mit KARIN PRIEN

19–23
»Es braucht Zeit, bis eine Studie wirkt – die Daten müssen weiter ausgewertet und aufbereitet werden.«
WEITER BILDEN spricht mit LISA GÖBEL und ANDREA HARTIG

BEITRAG
24–27
Überwiegend rückläufig oder stagnierend
Internationale Befunde aus PIAAC 2023
HELKE SEITZ

EINBLICKE
28
Von Betroffenen zu Beteiligten
Der Lernerrat Niedersachsen
OKSANA JANZEN
DR. MARTIN DUST

29
Grundbildung im Sozialraum
Wie VHS-Lerntreffs neue Zugänge schaffen
HANNA RIEDEL

TAFELBILD
30–31

EINBLICKE
32
Weniger Frustration für Forschende bei der Suche nach Variablen und Metadaten
Der PIAAC Variable Finder
NATE BREZNAU

33
KI in der Grundbildung
Der Literacy Promptathon
KRISTIN SKOWRANEK

BEITRÄGE
34–37
Elternhaus, Einwanderungsalter und Co
Zum Einfluss sozialer Faktoren auf die Lesekompetenzen in PIAAC 2023 für Deutschland
NATASCHA MASSING
SILKE L. SCHNEIDER
BEATRICE RAMMSTEDT

38 — 41
Grundbildung neu verknüpfen
Wie das Kompetenzzentrum GrundbildungsPFADE zehn Modellprojekte forschend, beratend und vernetzend unterstützt
JOHANNES BONNES
SABINE SCHWARZ

42 — 45
Arbeitsorientierte Grundbildung in Betrieb und Region
Praxiserfahrungen und Perspektiven aus NRW
BARBARA KRÖGER
PATRICK VARNEY

NACHFRAGE
46
»Damit ist die Kompetenz, den eigenen lebenslangen Lernprozess zu gestalten, vielleicht die wichtigste Kompetenz«
4 Fragen LARS KILIAN

LERNORT
47
Digitale Probierstadt

TAGUNGSMAPPE
48
Jahrestagung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung

NEUE MEDIEN
49—52

KALENDER
52

#IMPULS
52—56
KI als Katalysator transformativer Bildungsprozesse
Safe Enough Spaces und Resonanz in der digitalen Erwachsenenbildung
DANIEL AUTENRIETH
CLAUDIA BAUMBUSCH

FINGERÜBUNG
57
David Röthler

FUNDSTÜCK
58
Untergrundliteratur

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.

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
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. WBDIE2503
ISSN 2568-9436, eISSN 2943-8764
DOI 10.3278/WBDIE2503W
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

Europäische Studie zum Lehrkräftemangel in der Berufsbildung

Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) hat am 25. September 2025 die Europäische Berufsschullehrkräftebefragung (EVTS) gestartet. Sie wird unter 14.000 Berufsschullehrkräften in 23 europäischen Ländern durchgeführt und untersucht Herausforderungen wie die Wirksamkeit der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften oder Qualifikationsdefizite. Die Studie soll zum einen eine Plattform bieten, um die Realität der Lehrkräfte in der Berufsbildung zu zeigen. Zum anderen sollen die Ergebnisse in die Entwicklung der nationalen und der europäischen Politik einfließen, um die Kompetenzagenda und die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit Europas voranzubringen. Die Initiatoren möchten den Beruf der Lehrkraft im Berufsbildungswesen damit attraktiver machen, denn die Auswirkungen mehrerer miteinander verflochtener Herausforderungen würden den Lehrkräftemangel in der Berufsbildung akut verschärfen. Faktoren wie geringe Wertschätzung, unzureichende Arbeitsbedingungen mit hoher Arbeitsbelastung, überfüllten Klassenräumen und einem schwierigen Umfeld sowie unfaire Bezahlung, befristete Verträge, fachliche Herausforderungen in Schlüsselbereichen und Qualifikationsdefizite bei digitalen und grünen Technologien führten demnach zu einer hohen Fluktuation. – Die Ergebnisse werden für 2027 erwartet.

→ HTTPS://WWW.CEDEFOP.EUROPA.EU/EN/PROJECTS/VOCATIONAL-TEACHER-SURVEY

→ HTTPS://T1P.DE/CEDEFOP-PM-EVTS (PDF)

Vorbilder der Weiterbildung 2025

Im Rahmen des 10. Deutschen Weiterbildungstags (DWT) unter der Schirmherrschaft von Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier wurde am 17. September 2025 in Berlin der Deutsche Weiterbildungspreis 2025 verliehen. Ausgezeichnet wurden folgende Gewinner: Das Team Arbeitsorientierte Grundbildung von Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg gewinnt in der Kategorie »Digitalisierung und KI«, Anna-Maria Bulang von der VHS Hoyerswerda in »Demokratie«, Catrin Gäde vom CJD Nord in »Nachhaltigkeit«, Natascha McVeigh in »Teilqualifizierung« und das Team der Volkshochschule Hanau in »Integration«. Den Sonderpreis »Jugend und Bildung« erhält das Jugendparlament Worms. Die den DWT 2025 begleitenden bundesweiten Veranstaltungen dauern noch an. Sie stehen unter dem Motto »Weiterbildung braucht Priorität. Future Skills – Gemeinsam das Morgen gestalten«.

→ HTTPS://T1P.DE/DAS_SIND_DIE_VORBILDER_DER_WEITERBILDUNG_2025

→ HTTPS://DEUTSCHER-WEITERBILDUNGSTAG.DE

Professionalisierung für das Grundbildungspersonal

Die Auftaktveranstaltung des neuen Fortbildungsangebots und bundesweiten Metavorhabens »GrundbildungsPFADE« ist am 16. September mit rund 40 Teilnehmenden gestartet. Das Angebot dient der Professionalisierung von Grundbildungspersonal anhand der Kombination aus individuellen modellhaften Selbstlernphasen im »EULE Lernbereich« auf *wb-web* (→ https://wb-web.de/lernen.html) sowie digitalen Präsenzveranstaltungen zur Reflexion. Es besteht aus den Themen Grundbildung als Handlungsfeld in der Erwachsenenbildung, Grundbildungsberatung und Netzwerkkoordination. Das »Kompetenzzentrum GrundbildungsPFADE: Service – Forschung – Transfer« mit den Partnern Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), »Lernende Region – Netzwerk Köln e. V.« (LRNK) und Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (BVAG) ist dabei sowohl Entwickler als auch bundesweiter Koordinator und Begleiter zehn regionaler Netzwerke. Es soll innovative Angebote und Strukturen nach Ende der Förderperiode ab August 2027 sichern. – Der Förderschwerpunkt »Grundbildungspfade« wiederum steht unter der Prämisse »höher, breiter, integrativer« des neuen Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ). Er berücksichtigt bei den Zielgruppen gering literalisierter Erwachsener nun auch Zugewanderte und Erwerbstätige mit Wunsch nach Weiterqualifizierung sowie bei den Lernangeboten für Alphabetisierung und Grundbildung die sog. Zukunftskompetenzen (Future Skills) wie Selbstmanagement, Anpassungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, kritisches Denken und selbstbestimmtes Handeln.

→ HTTPS://GRUNDBILDUNGSPFADE.DE/

Alphabetisierung und Grundbildung stehen auf dem Spiel

Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (BVAG) hat im Kontext des Weltalphabetisierungstages am 8. September 2025 in einer Pressemitteilung eine dauerhafte Förderung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen angemahnt. Alle politischen Akteure, Bildungsträger, Sozialpartner und die Gesellschaft seien gefordert. Die öffentliche Aufmerksamkeit dürfe nach

dem Ende der »Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung« (AlphaDekade, 2016–2026) nicht nachlassen. Obwohl gemäß den Ergebnissen aus den Studien LEO und PIAAC zur Erfassung von Lese- und Schreibkompetenzen der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung im Alter zwischen 18 und 64 Jahren weiterhin dringender Handlungsbedarf bestehe, sei unklar, wie es danach weitergeht. Die ersten Projekte seien bereits eingestellt oder endeten bald, ohne künftige Fördermittel drohten damit ebenso Aufklärungsarbeit und Bekanntmachungen von Lernangeboten auszulaufen. – Geschäftsführerin Dr. Nicole Pöppel sieht die Zuteilung des Bildungsressorts zum neuen Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) dennoch als Chance.

→ HTTPS://T1P.DE/PRESSEMITTEILUNG-ZUM-WELTALPHABETISIERUNGSTAG-2025-BVAG

Gezieltere Vermittlung zwischen Forschung und Politik eingefordert

Evidenzorientierte Entscheidungen der Wissenschaftspolitik sind ein gesellschaftlicher Anspruch. Die Wissenschaftspolitik habe zwar insbesondere für den zunehmenden Wissenstransfer in die Praxis genau definierte Interessen formuliert, die üblichen Hürden zwischen Wissenschaft und Praxis erschwerten jedoch den Wissenstransfer. Grit Würmseer und Björn Möller vom HIS-Institut für Hochschulentwicklung (HIS-HE) in Hannover haben dazu gemeinsam mit der TU Dortmund im Verbundprojekt »Wissenstransfer zwischen der Wissenschafts- und Hochschulforschung und den Wissenschaftsministerien« (WIHOWIT) das Verhältnis Wissenschaft zu Politik untersucht und dafür auch Ministerialbeschäftigte interviewt. In einem Gastbeitrag des »Wiarda-Blogs« Anfang August 2025 kommen sie und die Kommentierenden zu dem Schluss, dass Transferförderung zielgerichteter und strategischer sein müsse; diese benötige eine klare und transparente Kommunikationsstrategie. Die Bedürfnisse und Anliegen aller Stakeholder sowie die Methoden und Instrumente der Forschungseinrichtungen könnten dazu unter Zuhilfenahme intermediärer Akteure in einer für Diskussion und Kritik offenen Atmosphäre erörtert werden. Derartige Entscheidungsprozesse gelten dennoch bislang oft als heikel und intransparent, da eine zu große Nähe beider Seiten den Verdacht auf Vorteilsnahmen oder politische Beeinflussung erregen könnte. – WIHOWIT wird vom Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR) gefördert.

→ HTTPS://WWW.JMWIARDA.DE/BLOG/2025/08/05/GEFRAGT-GEFOERDERT-ABER-ZU-WENIG-GENUTZT

→ HTTPS://HIS-HE.DE/PROJEKTE/VERBUNDPROJEKT-WIHOWIT/

Professionalisierung politischer Bildner*innen

Mit dem »Kompetenzprofil für Fachkräfte der außerschulischen politischen Bildung« möchte der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (ADB) Lehrkräften in der nonformalen politischen Bildung einen Katalog zentraler Anforderungen für eine Qualifizierung an die Hand geben. Dies soll (Nachwuchs-)Kräfte für die politische Bildung gewinnen und zugleich zur Stärkung der Demokratie beitragen. Als Orientierungsrahmen sind insgesamt zehn unabhängige Kompetenzbereiche als Kapitel ausgewiesen und mit Praxisbeispielen versehen, etwa Kommunikationskompetenz, Handlungsorientierung, Methodenkompetenz, organisatorische und institutionelle Kompetenzen. Das Dokument soll dazu als Selbstcheck bei der Vorbereitung konkreter Bildungsangebote sowie als Anregung für weitere Anwendungsmöglichkeiten dienen, bspw. beim Aufbau von Bildungsprojekten oder zur Transferberatung interessierter Träger. Der ADB als Koordinator beruft sich bei der Erarbeitung dieses Kompetenzprofils auf eine breite Beteiligung von Fachkräften aus den Mitgliedseinrichtungen des ADB, auf freiberufliche politische Bildner*innen, Vertreter*innen aus Jugendverbänden und der Jugendarbeit sowie Expert*innen aus der Wissenschaft.

→ HTTPS://WWW.ADB.DE/SYSTEM/FILES?FILE=2025-06/2025-KOMPETENZPROFIL-BROSCHUERE.PDF

Preis für digitales Miteinander 2025

Am sechsten Digitaltag am 27. Juni 2025 hat die Initiative »Digital für alle« den diesjährigen Jurypreis »Preis für digitales Miteinander« verliehen. Das Gewinner-Projekt »Online Social Coaching bei bürokratischen Hürden« erhielt 5.000 Euro. Hier unterstützt das ehrenamtliche Team der »LIFE Initiative« individuell und kostenlos Menschen in Not mit geringem Einkommen oder ohne deutschen Pass etwa bei Antragstellungen und Behördengängen. Die Bewerbungsphase für den noch anstehenden Publikumspreis ist vom 5. bis zum 19. November 2025. – Die Preisverleihung fand im Rahmen der Akti-

onswoche unter dem Motto »Digitale Demokratie: Mitreden. Mitgestalten. Mitwirken« vom 21. bis 29. Juni 2025 mit über 2.500 bundesweiten Aktionen vor Ort und im virtuellen Raum mit über 5.000 Stunden Programm statt. Weitere Themen waren u.a. KI in diversen Kontexten, die digitale Barrierefreiheit oder digitale Bildung als ein Aspekt von Grundbildung. Zu den beteiligten Akteuren zählten bspw. Verbraucherzentralen, der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) oder die Deutsche Nationalbibliothek. Das Team der »Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung« (PAG) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) stellte offene Bildungsmaterialien (OER) für die Alphabetisierung und Grundbildung vor. — Nächster Digitaltag ist der 26. Juni 2026.

→ HTTPS://DIGITALTAG.EU/PREIS-FUER-DIGITALES-MITEINANDER

→ HTTPS://LIFE-INITIATIVE.ORG

Manifest für eine autonome KI-Infrastruktur an Hochschulen

Auf große Sprachmodelle (LLMs) basierende Chatbot-Interfaces etablieren sich zunehmend als unverzichtbare Bildungstechnologie an deutschen Hochschulen. Das Forschungsnetzwerk »Artificial Intelligence and Digital Autonomy in Research and Education« (AIDARE) setzt sich für eine diversifizierte KI-Infrastruktur mit mehreren Anbietern und LLMs ein. Die Unterstützung von Open-Source-Entwicklungen stellten eine wertvolle Alternative zu proprietären Systemen dar. Vorteile seien verminderte Datenschutzrisiken, Zugänge zu transparenten Modellen und eine verlässlichere Kostenkontrolle. Alle Hochschulangehörigen sollen dabei auch die Möglichkeiten offener digitaler Lehrwerkzeuge wie auf tatsächlichem Lehrmaterial eines Kurses basierende Tutoring-Chatbots nutzen können. Gute wissenschaftliche Praxis setze zudem LLMs mit voller Transparenz voraus, und Lernende und Lehrende sollten eigenverantwortlich über Promptkonfigurationen, Nutzerdaten und Programmierschnittstellen (APIs) entscheiden können. Einige Hochschulen haben bereits Verträge mit Hochleistungsrechenzentren abgeschlossen, die für sie LLMs mit offenen Parametern bereitstellen, etwa die Llama-Modelle von Meta, die DeepSeek-Modelle oder das Schweizerische Apertus. — AIDARE wurde am 9. Mai am Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZIF) in Bielefeld gegründet. Die Webseite listet zahlreiche Best-Practice-Beispiele auf:

→ HTTPS://AIDARE.ORG/KI-INFRASTRUKTUR-FUR-DIGITALE-AUTONOMIE-AN-HOCHSCHULEN/

Personalia

Der Berufsverband »Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V.« (FWW) hat im Vorfeld des 25-jährigen Bestehens am 16. September 2025 einen neuen Vorstand gewählt. Neuer Präsident ist STEPHAN GINGTER. Er löst RALF BESSER ab, der nach 15 Jahren Amtszeit nicht erneut kandidierte. Statt ANNETTE EICH und MARINA KUCKERTZ komplettieren künftig die drei Vizepräsident*innen ROKSANA LEONETTI, ANNETTE EICH und GUIDO NEUMANN das Führungsteam. Es will den zentralen Werten Qualität, Transparenz und Integrität in der Weiterbildung eine stärkere Bedeutung verleihen.

Ebenfalls am 16. September 2025 wurde bei der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ein neuer Vorsitz gewählt. Die Doppelspitze bilden nun PROF. DR. JULIA FRANZ (Universität Bamberg) und PROF. DR. TIM STANIK (Universität Münster), die PROF. DR. KATRIN KRAUS (Universität Zürich) und PROF. DR. MATTHIAS ROHS (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern Landau) ablösen. PROF. DR. JÖRG DINKELAKER (Pädagogische Hochschule Freiburg) und DR. KARIN ROTT (Ludwig Maximilians Universität München) folgen DR. MALTE EBNER VON ESCHENBACH (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) und PROF. DR. MARIA KONDRATJUK (Technische Universität Dresden) als vertretende Sprecher*innen.

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e.V. hat am 12. September 2025 einen neu gewählten geschäftsführenden Vorstand bekannt gegeben. Neue Vorsitzende ist ANNA BERGSTERMANN (Frankfurt University of Applied Sciences), neue stellvertretende Vorsitzende sind Prof. OLAF DÖRNER (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) und ANDREAS DÖRICH (Northern Business School, Hamburg). Dörich führt zudem die Leitung der Geschäftsstelle fort.

EUROPÄISCHE UNION

Erasmus+
Enriching lives, opening minds.

WENN AUSTAUSCH TÜREN ÖFFNET

Erasmus+ schafft Perspektiven – auch in der Erwachsenenbildung

© Bittedankeschön/AdobeStock | Design: blueberry-starnberg.de

Infos zu Auslandsaufenthalten in der Erwachsenenbildung und deren Vorteile für Lernende, Bildungspersonal und Organisationen gibts hier. Gleich scannen und dabei sein!
www.na-bibb.de/erasmus-perspektiven

Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung

NABIBB
BILDUNG FÜR EUROPA

Über

schlag

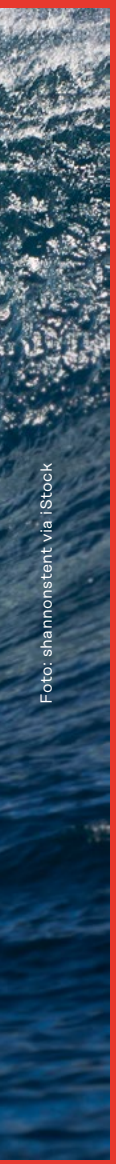


Foto: shannonstent via iStock

Wellen brechen, Wasser spritzt in alle Richtungen, das Meer tobt und schnaubt – ein Überschlag der Natur, faszinierend und doch so unkalkulierbar. In unserem Alltag begegnen uns Überschläge und deren Auswirkungen in vielen Formen: als elegante Turnfigur in Form eines Saltos, als hilfreiche Schätzung, wenn wir schnell prüfen wollen, ob die Rechnung im Restaurant stimmt, oder eben auch als lebensbedrohliche Gefahr, wenn das Auto auf glatter Straße die Kontrolle verliert. Gemeinsam ist allen Überschlägen ein Moment des Kontrollverlusts – ein Augenblick zwischen Berechnung und Zufall, ein Übergang ins Ungewisse.

Damit jedoch ein Überschlag in jeder Lebenslage glimpflich ausgeht, braucht es Sicherheiten. Im Auto retten uns die Sicherheitssysteme, im Sport die weichen Bodenmatten. Beim Bezahlen im Restaurant? Die Grundkompetenz Numeralität. Sie trägt uns sicher durch die mathematischen Untiefen des Alltags und verwandelt diese in sichereres Gewässer. (CN)

Stichwort
Grundkompetenzen

GRUND

ANKE GROTLÜSCHEN

Grundkompetenzen und Grundbildung werden als grundlegende Voraussetzungen für den Erwerb weiterer Kompetenzen bzw. Bildung angesehen (Tenorth, 2004). Dabei steht der PIAAC-Diskurs der OECD der Grundkompetenzen (Rammstedt et al., 2024) eher der PISA-Tradition nahe, sprich: Kompetenz zeigt sich am funktional erfolgreichen Handeln. Demgegenüber stützt sich der Diskurs der Grund*bildung* – und die darin verankerten LEO-Studien (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) – auch auf einen kritischen Kompetenzbegriff, wie ihn Christine Zeuner (2009) im Anschluss an Oskar Negt für die Erwachsenenbildung ausarbeitet.

DR. ANKE GROTLÜSCHEN

ist Professorin für Lebenslanges Lernen
an der Universität Hamburg.

anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Als grundlegend für Erwachsene gelten in der OECD gegenwärtig die Kompetenzdomänen Literalität, Numeralität und Problemlösen. Im engen Sinne ist mit *Literalität* die Schriftsprachkenntnis gemeint. Unter *Numeralität* werden alltagsmathematische Kompetenzen einschließlich des Überschlagens und Schätzens verstanden, bei denen mathematische Anforderungen auch kritisch zu durchdenken sind. Das adaptive Problemlösen bedeutet, Lösungen auch in uneindeutigen Situationen zu finden. In der LEO-Studie werden auch digitale, finanzielle, politische und gesundheitliche Grundbildung als notwendig angesehen. Entsprechend breit ist die Definition der gegenwärtigen *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*.

Seit dem International Adult Literacy Survey in den 1990er Jahren hat die Debatte um Literalität und Numeralität eine dichotome Vorstellung überwunden, um von einem Kontinuum der literalen und numeralen Kompetenzen auszugehen. *Literalität* ist die meistbeachtete Grundkompetenz. Seit dem Einsetzen der Kompetenzstudien wird von einer Hierarchie von sehr geringer Literalität (Level One) bis zu sehr ausgeprägter Literalität ausgegangen. In der LEO-Studie ist der Level One in drei kleinere Teilbereiche unterteilt, die als Alpha-Level 1–3 bezeichnet werden. Personen auf Alpha-Level 1–3 werden als gering literalisierte Erwachsene bezeichnet.

Für PIAAC ist die Bezeichnung *Kompetenzstufe 1 und darunter (Level One and below)* gebräuchlich. Für die Sonderanalyse LEO PIAAC 2023 wurden diese *Kompetenzstufe 1 und darunter* zusammengefasst als *Level One in PIAAC 2023*. Trotzdem sind die PIAAC- und LEO-Stufen unterschiedlich. Sie erfassen statistisch valide dasselbe Konstrukt, nämlich Literalität. Aber sie legen unterschiedliche Maßstäbe an bei der Zuordnung von Personentestwerten zu den Kompetenzstufen. Es ist daher sinnvoll, die Veränderungen innerhalb der Studien zu vergleichen, nicht quer über die Studien hinweg.

BILDUNG & KOMPETENZEN

Studie	Jahr	Anzahl
LEO	2010	7,5 Millionen Erwachsene/ 14,5 Prozent der erw. Bevölkerung
LEO	2018	6,2 Millionen Erwachsene/ 12,1 Prozent der erw. Bevölkerung
PIAAC	2012	9,4 Millionen Erwachsene/ 18 Prozent der erw. Bevölkerung
PIAAC	2023	10,6 Millionen Erwachsene / 20 Prozent der erw. Bevölkerung

Tabelle: Anzahl gering Literalisierter/Level One in LEO und PIAAC

Die Kritik an hierarchischen Kompetenzmodellen lautet, dass sie eine einzige, nämlich die dominante Literalität oder Numeralität, als gegeben voraussetzen. Dominante Literalität ist die Form der Schriftsprache, die im Bildungssystem verwendet wird. Demgegenüber stellen Barton & Hamilton (2000) heraus, dass es vielerlei alltagssprachliche Literalitäten gibt, die gerade für gering literalisierte Menschen von hoher Bedeutung sind. Literalitäten entstehen gemäß dieser Sichtweise innerhalb *sozialer Praktiken (das gilt auch für Numeralität).* Beispielsweise werden untereinander geschriebene Wörter erst durch die soziale Praktik des Einkaufens zur literalen Praktik einer Einkaufsliste. Ebenso wird das Überschlagen der Kosten für einen Wocheneinkauf zur numeralen Praktik.

Die UNESCO hat die vielfältigen Literalitäts- und Numeralitätsdiskurse aufgenommen, und auch das Sustainable Development Goal 4 (Bildung) weist diese Kompetenzen als weltweites Nachhaltigkeitsziel aus. Das zeigt deutlich, dass Grundkompetenzen, Grundbildung und Literalität weltweite Relevanz zugeschrieben wird und dass es sich um ein weithin anerkanntes Gebiet der Erwachsenenbildung handelt.

Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Literacies. Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7–15). Routledge.

Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (pp. 197–225). wbv.

Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.* wbv. https://www.wbv.de/shop/LEO-2018-6004740

Massing, N., Gauly, B., Martin, S., Kapidzic, S., Rammstedt, B. & Zabal, A. (2025). A first look at low literates in PIAAC Germany 2023. *International Journal of Lifelong Education,* 1–25. https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2520491

Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: »Grundbildung« und »Basiskompetenzen«: Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 7*(2), 169–182.

Zeuner, C. (2009). Zur Bedeutung gesellschaftlicher Kompetenzen im Sinne eines kritischen bildungstheoretischen Ansatzes. In A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Bildung und Arbeit: Bd. 1. Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (1. Aufl., S. 260–281). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.

»Nur Zusammenarbeit bringt uns vorwärts.«

WEITER BILDEN spricht mit KARIN PRIEN

Im Mai 2025 wurde Karin Prien (CDU) zur Bundesministerin für das neu gegründete Ministerium für Bildung, Forschung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend ernannt. Erstmals vereint ein Bundesministerium alle Bildungsetappen von der frühen Kindheit bis ins Alter und ermöglicht so eine durchgängige Perspektive auf lebenslanges Lernen. Über ihre Pläne und deren Bedeutung für die Erwachsenen- und Weiterbildung sprachen mit ihr die Herausgeber Prof. Dr. Josef Schrader und Dr. Peter Brandt.

WEITER BILDEN: Sie waren in Ihrer politischen Laufbahn bereits mehrfach als Ministerin mit Bildungsfragen betraut, Sie sind stellvertretende Bundesvorsitzende der CDU, Sie stammen aus einer von den Nationalsozialisten verfolgten Familie, und Sie sind Juristin: Welche Lebens- und Berufserfahrungen und welche Werte können und wollen Sie in Ihre neue Aufgabe einbringen?

KARIN PRIEN: Bildung war und ist für mich immer mehr als ein politisches Ressort – sie ist ein zentrales Fundament unserer freiheitlichen und demokratischen Gesellschaft. Aus meiner Biografie weiß ich um den Stellenwert von Teilhabe und Chancengerechtigkeit. Als Juristin habe ich gelernt, wie sehr Recht, Verantwortung und Freiheit miteinander verwoben sind. Ich bin der tiefen Überzeugung, dass Bildung eine entscheidende Rolle dabei spielt, Menschen zu kritischem Denken und zu mündigem Handeln zu befähigen.

Gute Bildung ist die Voraussetzung für ein erfülltes Leben, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit. Aber sie ist noch mehr: Sie stärkt das Urteilsvermögen, fördert Eigenverantwortung und macht uns widerstandsfähig gegen populistische Vereinfachungen. Wenn wir die Bildung stärken, dann stärken wir zugleich den gesellschaftlichen Zusammenhalt, unsere wirtschaftliche Zukunftsfähigkeit und unsere wehrhafte Demokratie. Diese Ziele leiten mich – und sie werden mein Handeln auch in der Aufgabe als Bundesbildungsministerin prägen.

Wir kennen Sie als eine Bildungspolitikerin, die Forschungsbefunde als Ausgangspunkte für Politikgestaltung nimmt. Welche Befunde, die Bildung und das Lernen Erwachsener betreffend, treiben Sie besonders an?

Die PIAAC-Studie der OECD hat uns gezeigt, dass Erwachsene in Deutschland über gute Grundkompetenzen verfügen. Im Durchschnitt liegt die Lese- wie auch die alltagsmathematische Kompetenz über dem internationalen Mittel. Doch gleichzeitig sehen wir mit Sorge, dass der Anteil der Personen mit sehr geringen Lesekompetenzen zugenommen hat. Diese Menschen können oft nur einfache Sätze lesen und verstehen – sie sind besonders vulnerabel und laufen Gefahr, in unserer Wissensgesellschaft abgehängt zu werden.

»Daten ernst nehmen, früh handeln und Bildungsangebote gezielter steuern.«

Auffällig ist auch der nach wie vor starke Einfluss des Elternhauses: Haben Eltern ein niedriges Bildungsniveau, besteht für deren Kinder – auch noch im Erwachsenenalter – ein erhöhtes Risiko, selbst nur geringe Kompetenzen zu erwerben. Diesen Zusammenhang kennen wir bereits aus der PISA-Studie, und wir sehen nun, dass sich dieser Bildungsnachteil im Lebensverlauf häufig verfestigt.

Deshalb ist es umso wichtiger, möglichst früh mit Bildung anzusetzen – in der Familie, in der Kita und in anderen frühkindlichen und informellen Bildungskontexten.

Ein zentrales Vorhaben meiner Amtszeit ist deshalb die Einführung verpflichtender Sprachstands- und Entwicklungsdiagnostik und Förderung für alle Kinder im Alter von vier Jahren – bundesweit und einheitlich. Nur wenn wir frühzeitig wissen, wo ein Kind steht, können wir gezielt fördern, bevor sich Rückstände verfestigen. Denn Sprachkompetenz ist der Schlüssel für alle weiteren Bildungsprozesse.

Darüber hinaus werden wir mit dem Startchancen-Programm, das wir gemeinsam mit den Ländern umsetzen, genau dort ansetzen, wo der Handlungsdruck am größten ist: in Schulen mit einem hohen Anteil sozio-ökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler.

Und wir werden die Nationale Weiterbildungsstrategie weiterentwickeln, um auch Erwachsenen jederzeit die Möglichkeit zu geben, Grundkompetenzen auszubauen und den Anschluss nicht zu verlieren – gerade in Zeiten des digitalen und wirtschaftlichen Wandels.

Unser Ziel ist klar: Jedes Kind und jeder Erwachsene soll die Chance bekommen, die eigenen Potenziale auszuschöpfen – unabhängig von Herkunft und sozialem Status. Dafür müssen wir Daten ernst nehmen, früh handeln und Bildungsangebote gezielter steuern.

Wo sehen Sie die deutsche erwachsene Bevölkerung im Blick auf Grundkompetenzen gut aufgestellt? Was können wir aus der 2026 auslaufenden Alpha-Dekade lernen, auch im Hinblick auf ein mögliches Folgeformat?

Wie bereits erwähnt, lässt die PIAAC-Studie erkennen, dass bei uns in Deutschland jeder fünfte Erwachsene nur auf niedrigstem Niveau lesen und rechnen kann. Das sind mehr als zehn Millionen Menschen, die oft nur schwer im Alltag zurechtkommen und meist in einfachen Helferjobs arbeiten. Wenn wir den gesellschaftlichen Zusammenhalt und unsere wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit stärken wollen, müssen

wir diesen Erwachsenen neue Bildungschancen geben.

Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung oder kurz: AlphaDekade hat gezeigt, dass die enge Zusammenarbeit von Bund und Ländern ein Schlüssel zum Erfolg ist. Wir erarbeiten im Ministerium gerade ein Konzept, wie wir diesen Weg auch in Zukunft weitergehen können; so wie es auch im Koalitionsvertrag steht, mit einer neuen Bund-Länder-Initiative zur Förderung von Grundbildung bei Erwachsenen.

Ein wichtiger Ansatzpunkt ist für mich die Weiterbildungsbeteiligung. Jeder zweite Erwachsene auf hohen PIAAC-Kompetenzstufen nimmt an Weiterbildung teil. Bei den Erwachsenen auf niedrigen Kompetenzstufen ist es jedoch nur jeder vierte. Es muss uns daher noch besser gelingen, gering literalisierte Erwachsene zu motivieren, Weiterbildungsangebote wahrzunehmen. In zahlreichen Modellprojekten der AlphaDekade zur arbeitsorientierten Grundbildung haben wir gezeigt, wie das gelingen kann. Jetzt kommt es darauf an, diese Modelle weiter in Angeboten der Arbeitsförderung und der betrieblichen Weiterbildung zu verankern.

Gefreut habe ich mich, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler uns bestätigen, dass wir auf dem richtigen Weg sind, dass Initiativen wie die AlphaDekade wirken. Belege dafür finden sich im Vergleich von PIAAC 2012 und PIAAC 2023. Deutschland ist beim Anteil der Erwachsenen mit geringer Grundbildung zwar nicht besser geworden, aber auch nicht schlechter, und das trotz Zuwanderung, Pandemie und einer herausfordernden Wirtschaftslage. Anderen Ländern ist dies nicht gelungen; sie schneiden deutlich schlechter ab als noch vor zehn Jahren.

Jetzt kommt es darauf an, dass alle, die für die Grundbildung Erwachsener Verantwortung tragen, sich gemeinsam das Ziel setzen, die Strukturen der Grundbildung zu stärken. Nur diese Zusammenarbeit bringt uns vorwärts.

Ihre Vorgängerin Bettina Stark-Watzinger hat – zusammen mit ihrem damaligen Kollegen Hubertus Heil – die »Weiterbildungsrepublik« beschworen. Im Koalitionsvertrag ist davon nicht mehr die Rede, dafür von einer »Weiterbildungsoffensive«. Welche neuen Akzente wollen Sie in der Weiterbildungspolitik auf Bundesebene setzen?

»Verstärkte Qualifizierung von Weiterbildungsmentoren«

Weiterbildung ist eine zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und die Förderung beruflicher Chancen. Betrieben ermöglicht sie, das Fachkräftepotential auszuschöpfen, wettbewerbsfähig zu bleiben und Mitarbeitende zu binden. Der Bund unterstützt die Weiterbildung von Beschäftigten, die zunächst in Verantwortung der Unternehmen liegt, durch geeignete Fördermaßnahmen und Rahmenbedingungen. Mit dem Qualifizierungschancengesetz oder dem Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung hat der Bund die Weiterbildung von Beschäftigten in den vergangenen Jahren deutlich ausgebaut. Der Handlungsbedarf besteht allerdings nicht so sehr auf Grund gravierender Finanzierungslücken – vielmehr müssen Bekanntheit und Übersichtlichkeit der Fördermöglichkeiten verbessert werden. Das gilt für alle Bereiche der berufsbezogenen Weiterbildung.

Daher ist es gut, dass wir mit der Nationalen Weiterbildungsstrategie ein Format haben, in dem Bund, Länder, Sozialpartner und die Bundesagentur für Arbeit zusammenarbeiten, um die Weiterbildung zu stärken. Auf der Nationalen Weiterbildungskonferenz im November dieses Jahres werden wir mit den Akteuren in den Austausch gehen.

Ein konkreter Beitrag des Bundesbildungsministeriums ist die verstärkte Qualifizierung von Weiterbildungsmentorinnen und -mentoren. Das sind Beschäftigte, die Kolleginnen und Kollegen auf Augenhöhe am Arbeitsplatz ansprechen, um für Weiterbildung zu motivieren und Hemmungen abzubauen. Insbesondere Geringqualifizierte in den Unternehmen wollen wir so besser erreichen. Für kleine und mittlere Unternehmen sollen auch überbetriebliche Mentoring-Angebote erprobt und aufgebaut werden.

Der Koalitionsvertrag verspricht auch, die NWS weiterzuführen mit einem »Schwerpunkt auf stärkere Standardisierung und Transparenz von Zertifikaten«. Ist das jetzt die Stunde der Microcredentials, die nach Empfehlung des EU-Rats genau hier ihre Pluspunkte haben und in der Weiterbildung verstärkt zum Einsatz kommen sollen?

Bei der Diskussion auf europäischer Ebene zu den Microcredentials müssen wir die von den einzelnen Mitgliedsstaaten gesetzten rechtlichen, strukturellen und finanziellen Rahmenbedingungen beachten. Für die berufliche Bildung in Deutschland bedeutet das konkret, dass wir Microcredentials nicht als Instrument im formalen Aus- und Weiterbildungssystem sehen. Wir sind hier meines Erachtens auch schon viel besser aufgestellt.

Wir setzen uns für den weiteren Ausbau und die Standardisierung von Teilqualifikationen ein. Damit haben wir ein etabliertes, an den bestehenden Rahmenbedingungen ausgerichtetes Weiterbildungsangebot, das geeignet ist, insbesondere Personen über 25 Jahre ohne bzw. ohne verwertbaren Berufsabschluss Schritt für Schritt auf eine Abschlussprüfung vorzubereiten.

Zum anderen besteht seit Anfang dieses Jahres mit dem Berufsbildungsvalidierungs- und -digitalisierungsgesetz (BVADIG) für Personen über 25 Jahre, die keinen verwertbaren Berufsabschluss erworben haben, aber langjährige Arbeitserfahrung vorweisen können, die Möglichkeit, ihre im Arbeitsleben erworbenen beruflichen Kompetenzen feststellen und bescheinigen zu lassen. Dieses Verfahren macht vorhandene Kompetenzen sichtbar für den Arbeits- und Bildungsmarkt. Das Verfahren eröffnet darüber hinaus Perspektiven, etwa mit dem Zugang zur höherqualifizierenden Berufsbildung. Der Koalitionsvertrag sieht hierfür ein Förderprogramm vor, um Teilnehmende bei den Kosten zu unterstützen.

Ich bin der festen Überzeugung, dass in dem Zusammenspiel von Feststellungsverfahren, Teilqualifikationen und der Möglichkeit des Berufsabschlusses über die sogenannte Externenprüfung ein großes Potenzial für die Fachkräftesicherung steckt.

Weiterbildung gilt inzwischen als Schlüssel zur Bewältigung multipler gesellschaftlicher Herausforderungen: Integration zuwandernder Menschen, Fachkräftemangel und Transformation der Wirtschaft, Stärkung der Demokratie, verantwortlicher Umgang mit KI. Ist die hiesige Weiterbildungslandschaft Ihrer Einschätzung nach gut aufgestellt, um diesen Herausforderungen zu begegnen? Braucht es – wie es die OECD empfohlen hat – mehr Koordinierung über die Ebenen Bund, Länder und Kommunen hinweg?

Welche Unterstützungsleistungen sind geboten, z. B. zur Qualifizierung des Personals für diese anspruchsvollen Aufgaben?

Das Potenzial von Bildung für die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen ist enorm. Und ja, in einem komplexen Bildungssystem, wie wir es in Deutschland haben, sollten alle Beteiligten voneinander wissen und im Austausch stehen.

»Altersübergreifende digitale Kompetenzoffensive«

Die Nationale Weiterbildungsstrategie ist dafür ein Vorbild: Bund, Länder, Wirtschaft, Gewerkschaften und die Bundesagentur für Arbeit haben sich zusammengetan, um Weiterbildung als festen Bestandteil beruflicher und unternehmerischer Entwicklung zu etablieren und eine gemeinsame Weiterbildungskultur in Deutschland zu schaffen. Und natürlich partizipieren und profitieren von diesen Diskussionen auch die angrenzenden Bildungsbereiche und die Arbeitsförderung.

Aber: Dass große Teile der Weiterbildung nicht reguliert sind, das ist – bei mehr Kooperation, Vernetzung und Sichtbarkeit – auch ein Wert. Die Vielfalt an Angeboten und das Nebeneinander und Ineinandergreifen von formaler, non-formaler und informeller Weiterbildung begreife ich auch als eine Stärke.

Ich bin auch Seniorenministerin. Deswegen ist es mir wichtig, darauf hinzuweisen, dass in der Bildungslandschaft auch für ältere Menschen Aufholbedarf besteht. Sie schneiden in so wichtigen Bereichen wie Gesundheitskompetenz, digitale Fähigkeiten oder Grundbildung am schwächsten ab. Sie stellen aber ein Drittel der Bevölkerung! Und doch bleiben sie bei Bildungsangeboten oft außen vor. Hier braucht es mehr und passendere Angebote sowie qualifizierte geragogische Fachkräfte. Genau da setzt das ESF-Plus-Programm »Bildung und Engagement ein Leben lang« (BELL) an, mit dem wir jetzt mit einem Gesamtvolumen von mehr als 25 Millionen Euro die Bildungschancen für Ältere gezielt stärken. Der nächste turnusgemäße Altersbericht soll unter der Überschrift »Alter und Bildung« stehen – davon verspreche ich mir wichtige neue Erkenntnisse.

Welche Vorteile bringt es für die Weiterbildungspolitik, dass jetzt alle Bildungsetappen unter einem Ministeriumsdach vereint sind?

Der neue Zuschnitt des Ministeriums eröffnet uns viele neue Möglichkeiten, Bildung in lebensbegleitender Perspektive zu gestalten, von frühester Kindheit bis ins Alter. Dabei werden wir formale und non-formale Bildung, aber auch das informelle Lernen, zum Beispiel im Sportverein oder beim Museumsbesuch, mitdenken.

Erklärtes Ziel der EU ist es, dass 2030 mindestens 80 Prozent der Bevölkerung über grundlegende digitale Basiskompetenzen verfügen. Deutschland liegt nach unterschiedlichen Messungen aktuell bei um die 50 Prozent. Um dem Ziel näher zu kommen, ist es essenziell, entlang der gesamten Bildungsbiografien der Bürgerinnen und Bürger die Digitalkompetenzen zu stärken. Daher hat die Bundesregierung im Koalitionsvertrag festgehalten, eine altersübergreifende digitale Kompetenzoffensive zu

starten. Nur mit ausreichenden Digital-, Medien-, Daten- und KI-Kompetenzen kann der oder die Einzelne die digitale Transformation aktiv mitgestalten und daran teilhaben.

Schon bisher wurden Projekte zur digitalen Bildung, wie der Digitalpakt Alter oder das mobile Angebot »Digitale Engel«, vom Bundesseniorenministerium erfolgreich gefördert. Im Zusammenschluss mit dem Bildungsressort können wir jetzt dieses Engagement nicht nur fortführen, sondern Ziele und Ressourcen sogar stärker miteinander verzahnen und kommen zu mehr Reichweite.

Digitalisierung und KI behandeln wir querschnittlich und übergreifend – nicht in Silos, sondern in Netzwerken. Wir müssen aber auch die jeweils unterschiedlichen fachlichen Besonderheiten berücksichtigen. Wir setzen also mehrere Brillen auf, wollen aber ein gemeinsames Bild. Dafür schaffen wir die passenden Strukturen im neuen Ministerium. Und einen neuen gemeinsamen strategischen Ansatz.

Bleibt die Idee eines digitalen Ökosystems für die gesamte Bildungskette, wie es unter dem Stichwort »Mein Bildungsraum« geplant war, auch in Zeiten noch knapperer Kassen auf der Agenda?

Das Bundesbildungsministerium hatte zum 1. Juli 2024 den damaligen Entwicklungsstand der Vernetzungsinfrastruktur an die Bundesagentur für Sprunginnovationen (SPRIND) übergeben und diese mit der Weiterentwicklung und Erweiterung beauftragt. Der Fokus von SPRIND liegt hierbei auf der Zertifizierung und Verwaltung von Bildungsnachweisen und Daten. In verschiedenen Bundesländern finden aktuell Pilotierungen zur Siegelung von realen Abiturzeugnissen statt, teilnehmende Hochschulen können die digitalen Zeugnisausfertigungen auf Echtheit und Gültigkeit prüfen.

Die Bildungsforschung ist Ihrem Haus erhalten geblieben. Wie ist Ihre Einschätzung als Politikerin, die mit den Ergebnissen arbeiten können sollte: Hat die bundesgeförderte empirische Bildungsforschung relevante Fragen bearbeitet? Was kann Ihr Ministerium dazu beitragen, die breite Implementierung wirksamer Konzepte zu unterstützen?

»Digitalisierung und KI behandeln wir querschnittlich und übergreifend – nicht in Silos, sondern in Netzwerken.«

Die Empirische Bildungsforschung ist in Deutschland gut aufgestellt, sowohl an Hochschulen als auch an außeruniversitären Forschungseinrichtungen wie denen in der Leibniz-Gemeinschaft.

In den vergangenen Jahren hat die Bildungsforschung zunehmend einen Blick auch auf Praxiswirksamkeit gerichtet, und das ist gut so. Das unterstützen wir ausdrücklich mit unserem Rahmenprogramm zu empirischer Bildungsforschung. Sowohl im Rahmenprogramm selbst als auch in den zugehörigen Förderbekanntmachungen spielt der Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse von der Forschung in die Praxis eine große Rolle.

Ein neuer Schwerpunkt liegt deshalb auf der Implementierungsforschung und der Skalierung von Best Practices, um wirksame Bildungsansätze breit und nachhaltig zu verankern.

Dass die Bildungsforschung Teil des Ministeriums für gesellschaftlichen Zusammenhalt ist, bietet eine zusätzliche hervorragende Voraussetzung, um wirksame Konzepte noch besser in die Praxis umzusetzen: Bildungsforschung ist jetzt in einem Haus angesiedelt, das sich intensiv mit dem frühkindlichen Bereich bis hin zum Lernen älterer Menschen beschäftigt, so dass es schon eine Reihe von Punkten gibt, an die wir mit dem Thema Bildungsforschung im neu strukturierten BMBFSFJ anknüpfen können.

Ich selbst habe mir vorgenommen, die Zusammenarbeit mit allen Stakeholdern und insbesondere mit den Ländern weiter zu stärken, weil ich glaube, dass Bildung in Deutschland institutionenüberschreitende Aktivitäten dringend nötig hat. Nicht umsonst heißt ja eines der vier Handlungsfelder im Rahmenprogramm »Kooperation für qualitativ hochwertige Bildung«.

Sehr geehrte Frau Ministerin, wir danken herzlich für das Gespräch und wünschen Ihnen viel Erfolg bei Ihrer verantwortungsvollen Aufgabe.

»Es braucht Zeit, bis eine Studie wirkt – die Daten müssen weiter ausgewertet und aufbereitet werden.«

WEITER BILDEN spricht mit LISA GÖBEL und ANDREA HARTIG

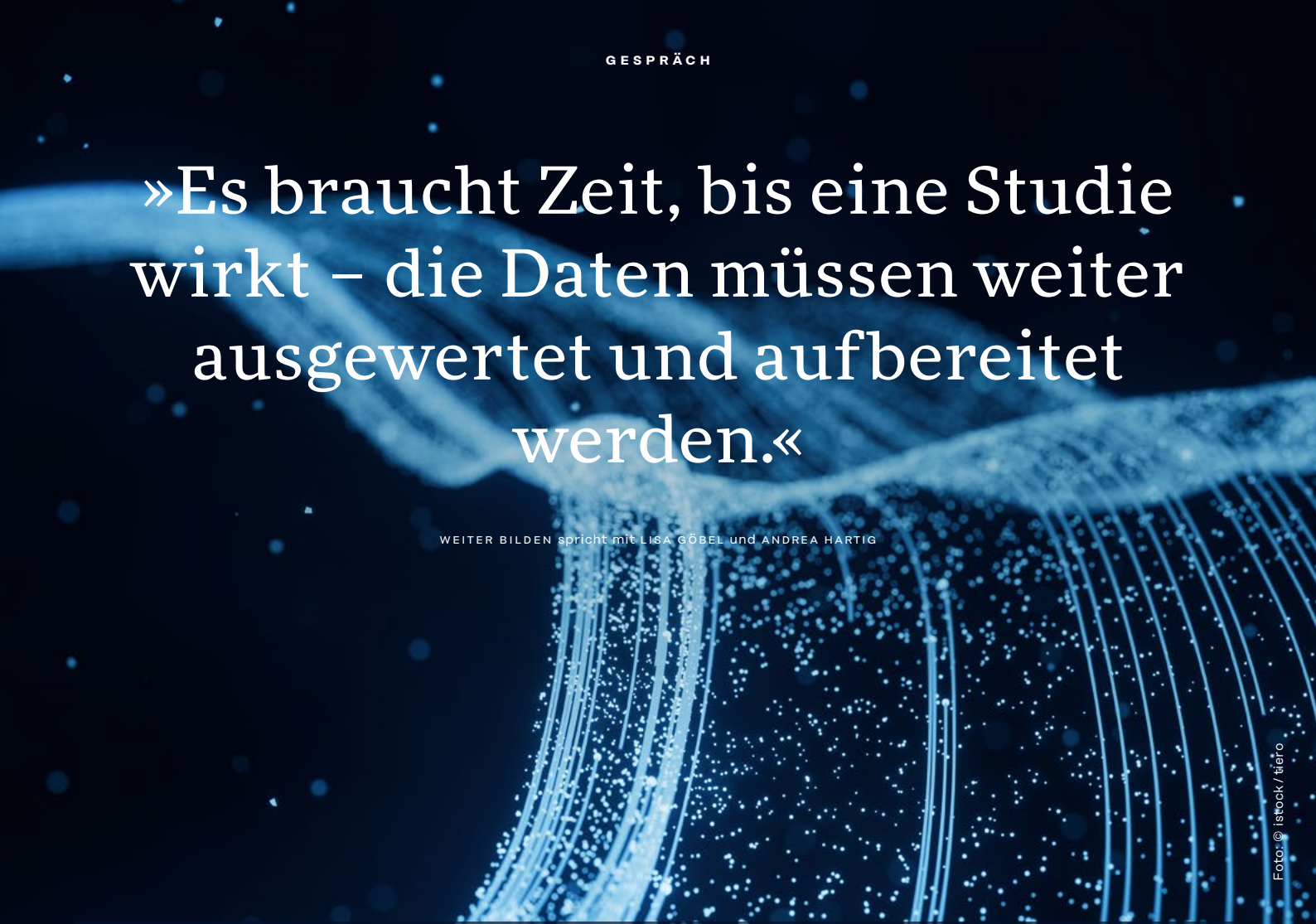


Foto: © istock / tiero

Wie können Studienergebnisse wie PIAAC und LEO die Praxis der Grundbildungsarbeit unterstützen? Warum hat die PIAAC-Studie im Gegensatz zur LEO-Studie bisher weniger durchdringen können? Und welche Rolle spielen Netzwerkarbeit, Finanzierungsstrukturen und der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis für die Weiterentwicklung von Grundbildungsangeboten? Hierüber sprach Ewelina Mania (DIE) mit Lisa Göbel, Referentin und Projektmanagerin beim Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V. u. a. im Projekt GrubiNetz (Kompetenznetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung Rheinland-Pfalz), und Andrea Hartig, die als Referentin beim Internationalen Bund (IB) im Ressort Produktstrategie und Entwicklung tätig ist und das Modellprojekt »Delta-Netz Transfer« im Rahmen der BMBF-Förderrichtlinie zu lebensweltorientierter Grundbildung fachlich steuerte.

WEITER BILDEN: Welche Bedeutung haben solche Studien wie PIAAC und LEO für Ihre Arbeit?

LISA GÖBEL: Im Rahmen der Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit für unsere Projekte sind Studienergebnisse sehr wichtig. Wir bereiten sie für unsere Netzwerkpartner auf, vor allem in Sensibilisierungen kommen aktuelle Zahlen z. B. zu LEO oder die PIAAC-Ergebnisse zum Einsatz. Wobei ich finde, über PIAAC wurde bisher zu wenig geredet. Solche Studien sind sehr wichtig, um Multiplikatoren, politischen Entscheidungsträgern oder Volkshochschulen die Relevanz des Themas zu verdeutlichen – nicht nur die großen Studien, auch z. B. die MOVE-Studie von der Stiftung Lesen. Es ist wichtig, dass man immer einen wissenschaftlichen Hintergrund hat, um die Notwendigkeit des Themas mit wissenschaftlichem Rückhalt zu vermitteln.

ANDREA HARTIG: Die PIAAC-Studie hat sich noch nicht so durchgesetzt wie die LEO-Studie, wird aber bei uns diskutiert – vor allem in Hinblick auf die AlphaDekade, weil wir deutlich sehen, dass Herausforderungen bleiben und wir dranbleiben müssen. Das ist bei der LEO-Studie anders: Wir hatten z. B. ein Modellprojekt »Delta-Netz Transfer« im Rahmen der BMBF-Förderrichtlinie zu lebensweltorientierter Grundbildung. Die Studie war für die Ausgestaltung und Herangehensweise wichtig und hat oft Erfahrungen bestätigt, die man in der Praxis hatte. Die angesprochene wissenschaftliche Unterfütterung ging mit der LEO-Studie wirklich ausgesprochen gut.

Woran könnte es liegen, dass die PIAAC-STUDIE – im Gegensatz bspw. zur LEO-Studie – noch keine Durchdringung erfahren hat?

HARTIG: Ich glaube zum einen, dass die LEO-Studie sich einfach gut als Material in der Praxis nutzen lässt, z. B. durch die gute grafische Aufbereitung für Sensibilisierungsschulungen. Zum anderen ist besonders die zweite LEO-Studie mit der Untersuchung von Teilhabe für uns Träger ein wichtiger Punkt. Wir schauen, wie wir Teilhabechancen ermöglichen und schwierige Zielgruppen erreichen können. Auch die Umfeldstudie hat gezeigt, wo wir wissendes Umfeld haben könnten, wie wir ansprechen und was für unsere Netzwerke wichtig ist – z. B. Fachkräfte der Sozialen Arbeit als Ansprechpartner, die eventuell in Kontakt zu Menschen stehen, die durch Bildungsangebote schwer erreichbar sind.

»Ich war entsetzt, dass es so wenig Resonanz auf die PIAAC-Studie gab.«

Lisa Göbel

GÖBEL: LEO und PIAAC sind in der ersten Runde relativ gleichzeitig rausgekommen, und LEO hatte trotzdem mehr Aufmerksamkeit. Nach der ersten LEO-Studie 2012 gab es einen Aufschrei: Man hatte nicht mit 7,5 Millionen gering Literalisierter gerechnet, sondern eher mit 4 Millionen. Die zweite LEO-Studie ist wie gesagt unheimlich gut aufbereitet worden und hat sich in allen möglichen Projekten durchgesetzt – Rahmencurriculum vom DVV, VHS-Lernportal, Lehrwerke und weitere Projekte, alles orientiert sich an den Alpha-Levels.

Ich war entsetzt, dass es so wenig Resonanz auf die PIAAC-Studie gab. Bei einer Tagung in Aachen hat die verantwortliche Frau Professor Rammstedt erklärt, dass dies auch den Umständen geschuldet ist, weil in der Veröffentlichungswoche die Regierung zerbrochen ist. Aber ich glaube, es ist wichtig, dass die Ergebnisse weiterverarbeitet werden und vor allem zu den politischen Entscheidungsträgern kommen. Es ist sehr deutlich geworden: Die Schere geht weiter auf, die soziale Ungleichheit steigt. Das ist ein wichtiger Appell, die Grundbildungsaktivitäten zu verstärken. Auf der anderen Seite geht die AlphaDekade zu Ende – wie geht es weiter? Die Bundesprojekte werden weniger. Diese Diskrepanz aufzuzeigen, dafür ist die PIAAC-Studie total wichtig. Aber es braucht mehr Foren, in denen diese Ergebnisse besprochen werden.

Welche Möglichkeiten oder Potenziale sehen Sie, die PIAAC-Daten zu nutzen?

GÖBEL: Wir versuchen, dazu noch einen Input auf Landesebene umzusetzen. Denkbar wäre das im Rahmen eines Treffens der Landesinitiative für Alphabetisierung und Grundbildung oder einem ähnlichen Setting. Ich nutze sie auf jeden Fall für Projektanträge, da habe ich das jetzt überall reingeschrieben, und dafür gibt die Studie einiges her. Bei Sensibilisierungsschulungen haben wir auch Zahlen dazu. Gut fand ich auch, dass die Uni Hamburg LEO und PIAAC gegenübergestellt hat – das ist hilfreich. Im Bundesarbeitskreis diskutieren wir das, und auch bei Fachkonferenzen auf Landesebene versuche ich, das weiterzugeben. Aber ich hatte bisher das Gefühl, PIAAC-Ergebnisse sind noch nicht so richtig griffig – das kann daran liegen, dass es noch nicht so gut aufgearbeitet ist. Bei der zweiten LEO-Studie gab es eine ganze AlphaDekade-Tagung[1], und gemeinsam mit der Bundeskampagne

1 Redaktioneller Hinweis: Auch zu PIAAC gab es eine internationale Konferenz in Mannheim (weitere Informationen unter → HTTPS://T1P.DE/BMVFK).

wurden Aufbereitungen zur Verfügung gestellt. Es braucht Zeit, bis eine Studie wirkt – die Daten müssen weiter ausgewertet und aufbereitet werden. Aber es ist auch an uns, diese Ergebnisse weiterzubringen und auf Landesebene einzubringen.

HARTIG: Ich sehe es ähnlich. Die LEO-Studie wurde durch die Alpha-Dekade finanziert und ist in eine gute Zeit gefallen – sie wurde auch in vielen Diskussionsforen mit Praktikern aufbereitet, auch bei uns im IB mit Veranstaltungen. In PIAAC steckt sicher noch viel drin, aber die Studie müsste noch weiter aufbereitet werden. Ich finde sie ganz wichtig als Appell an die Politik am Ende der AlphaDekade: Hier muss weiter gefördert werden, wir brauchen nachhaltige Förderstrukturen. Wir sehen, dass der Bedarf an Grundbildung sehr hoch ist und wir aufpassen müssen, dass die Schere nicht weiter auseinanderklafft. Das ist jetzt gerade ein wichtiges Signal für alle politischen Verhandlungen.

Wie steht es denn ansonsten um die Finanzierung und die Weiterführung ihrer Grundbildungsprojekte?

GÖBEL: Wir sind über ESF+ und Landesmittel Rheinland-Pfalz gefördert: GrubiNetz gibt es seit 2014, wir sind in der zweiten ESF+-Förderperiode bis Ende 2028, abhängig von unserer Landes-Kofinanzierung. Nächstes Jahr haben wir Landtagswahlen – ich hoffe, dass sich da nicht viel verschiebt, aber man weiß nie, wie die Prioritäten gesetzt werden. Wir müssen jährlich unsere Projekte neu beantragen, aber mit unserem Netzwerkprojekt und auch mit den Kursen sind wir bis 2028 relativ sicher. Glücklicherweise sind wir gerade nicht von den Kürzungen im Bundesprogramm betroffen. Wir sind mit sechs Koordinatoren im Netzwerkprojekt in ganz Rheinland-Pfalz verteilt, ich bin für die überregionale Vernetzung zuständig. Ohne diese bezahlten Personen würden die Netzwerke nicht laufen, sie müssen stetig gepflegt und mit Informationen bedient werden.

HARTIG: Es ist gelungen, unser Modellprojekt am überwiegenden Teil der Projektstandorte in andere Programmstrukturen zu überführen, wobei es dann eher um Grundbildungsangebote geht und weniger um Netzwerke. Wie beschrieben brauchen diese Netzwerke Zeit, was oft den Rahmen von Modellprojekten übersteigt. Es werden wichtige Dinge aufgebaut, die weitergeführt werden müssten. Wichtig ist eine Angebotsstruktur in der Region. Relativ viel wurde geschaffen und modellhaft erprobt – das brauchen wir definitiv weiterhin. Netzwerke entstehen nicht von heute auf morgen, auch die Akzeptanz von Angeboten braucht Zeit.

Welche Akteure sind denn für die Netzwerkarbeit relevant, und wie wichtig ist die Sichtbarkeit dieser Arbeit?

GÖBEL: Netzwerkarbeit wird immer unterschätzt, aber sie ist letztendlich die Grundlage von allem. Auch in bestehenden Netzwerken muss jemand sich dafür verantwortlich fühlen, Grundbildung immer wieder einzubringen – die Netzwerke kümmern sich erst mal um andere Dinge. Wichtig ist, dass bekannt ist, wo welche Themen sind. In jeder Beratungsstelle, in jeder Institution, die mit Personen mit Grundbildungsbedarfen in Kontakt kommt, sollte man wissen: »Wenn jemand Schwierigkeiten mit der Schriftsprache hat, kann ich mich an die und die Person wenden.« Diese Bekanntheit durch Öffentlichkeitsarbeit und Informationsfluss ist wichtig.

Bei Sensibilisierungen im Jobcenter mit Fallmanagern waren schon welche, die vor fünf Jahren sensibilisiert wurden und sagten: »Ich war schon mal dabei, aber mir sind noch mal anders die Augen geöffnet worden.« Das Thema muss präsent sein in der Gesellschaft und in den Institutionen. Dafür ist das Netzwerk da – es muss immer wieder erinnert, eingebracht und aktualisiert werden, damit die Informationsstruktur funktioniert.

HARTIG: Eine gute Alternative ist es auch, bestehende Netzwerke zu nutzen. Wir haben unser Projekt bewusst in sozialraumorientiert arbeitenden Standorten angesiedelt, die schon gute Netzwerkstrukturen auf Quartiersebene haben. Man musste nichts komplett neu schaffen, sondern konnte in bestehenden Netzwerken arbeiten, das Thema kann dort auch weiter bearbeitet werden. Netzwerke sozialer und sozialraum-orientierter Arbeit bieten gute Chancen für das Thema, auch weil wir Teilnehmende über diese Struktur erreichen können. Grundbildung lässt sich somit gut an der Schnittstelle zwischen Sozialer Arbeit und Bildungsarbeit ansiedeln.

Oft wird auf die Diskrepanz zwischen ermittelten Grundbildungsbedarfen und den tatsächlichen Teilnehmendenzahlen hingewiesen. Das führt dann zu der Frage, was die Netzwerkarbeit eigentlich bringt. Was sagen Sie dazu?

GÖBEL: Man muss den Blick weiten: Wo lernen denn eigentlich die Menschen? Es wird viel darauf geguckt, wie viele Leute in Kursen sind. Dazu kommen dann auch Maßnahmen vom Jobcenter, das VHS-Lernportal, Lerncafés und offene Angebote, wo Teilnehmende gar nicht registriert werden. Zudem vermuten wir, dass Leute mit höheren Alpha-Leveln vielleicht zu privaten Nachhilfeinstitutionen gehen, die dadurch auch nicht in Statistiken auftauchen.

Das Thema ist zu wichtig und begründet auf einem strukturellen Problem, als dass man sich leisten könnte, nicht mehr darüber zu informieren und die Angebote aufrechtzuerhalten. Man braucht eine Vielzahl an Angeboten, die Leute je nach Lebenssituation und Lernbedarf in Anspruch nehmen können, und die werden eben nicht alle in Zahlen erfasst.

Welche Auswirkungen haben solche Studien wie PIAAC und LEO auf die konkrete Programm- und Angebotsentwicklung in der Praxis?

HARTIG: Wir haben die LEO-Studie workshopmäßig behandelt und uns angeschaut: Welche Angebote kann man daraus stricken? Zum Beispiel niedrigschwellige Angebote zu Family Literacy oder »Schriftverkehr im Alltag«, die Unterstützung für Alltagsprozesse bieten.

ANDREA HARTIG

arbeitet beim Internationalen Bund (IB) im Ressort Programmstrategie und Entwicklung. Sie leitete das Modellprojekt »Delta-Netz Transfer« im Rahmen der BMBF-Förderrichtlinie zu lebensweltorientierter Grundbildung.

andrea.hartig@ib.de

Wichtig ist der Blick auf die Teilnehmenden selbst: Mit welchen Fragestellungen kommen die? In Lerncafés oder 1-zu-1-Settings kann man das gut auffangen und nachfragen: »Was ist gerade wichtig für dich, und was möchtest du lernen?« Diese Partizipation ist besonders für Menschen wichtig, die bisher schlechte Lernerfahrungen gemacht haben. Das gibt positive Selbstwirksamkeit und kann so den Weg in formalere Lernangebote frei machen.

GÖBEL: Das Thema wird uns noch über die nächsten Jahrzehnte begleiten – es wird nicht einfach weg sein. Wichtig ist, dass es diese Aktivitäten gibt, damit es nicht noch schlechter wird. Wir bekommen in bestehenden Angeboten direkt die Bedarfe der Teilnehmenden mit, und auf der anderen Seite sind solche wissenschaftlichen Studien sehr wichtig, damit wir das den Förderern gegenüber durchsetzen können. Zum Beispiel bei Alphabetisierungskursen, dass die über Lesen und Schreiben hinausgehen – dafür war die LEO-Studie 2018 total wichtig, weil man sagen konnte: »Diese literalen Praktiken sind wichtig.« Nach und nach haben sich dann Möglichkeiten eröffnet, solche Grundbildungsangebote durchzusetzen.

PIAAC ist auch eine wichtige Unterstützung, weil wir richtig gute Nachfrage zu unseren Alpha-Kursen haben, die sich in den PIAAC-Ergebnissen widerspiegelt.

Die Schere wird größer, und diejenigen am schlechteren Ende haben diesen Lernbedarf. Das spiegelt sich vielleicht zeitlich verzögert in den Studienergebnissen wider, aber wir können das gut aufgreifen – der Bedarf wird größer, wir brauchen mehr Angebote und Vielfalt. Bei PIAAC gibt es ja auch Problemlösungskompetenz – es geht nicht nur um Lesen und Rechnen, sondern um Bewältigung von Alltagsfragen. Dass das relevant ist, diskutieren wir im GrubiNetz seit zehn Jahren. Es ist gut, dass man nun wissenschaftlich fundierte Argumente hat, die man in Projektanträgen verarbeiten und den Förderern gegenüber präsentieren kann. Auch auf lokaler Ebene, wenn z. B. die Volkshochschulen mit ihren Kommunen verhandeln.

Auf welchen Ebenen werden eigentlich die Ergebnisse diskutiert bzw. wer entscheidet am Ende, welches Angebot vor Ort ist?

GÖBEL: Die Einrichtungen entscheiden das. Grundbildungsangebote bedeuten erstmal vor allem Arbeit und wenig finanziellen Ertrag – es ist eher ein Zuschussgeschäft. In Rheinland-Pfalz bieten von knapp 60 Volkshochschulen ungefähr 20 ESF+-Alpha-Kurse an, unser reguläres Kursangebot. Über GrubiNetz haben wir aber auch Lerncafés integriert, über Landesförderung können wir weitere Lerncafés anbieten, und es gibt digitale Grundbildungskurse, wo Digitalkompetenz mit Lesen und Schreiben verknüpft wird. Dann kommen noch sieben bis acht Volkshochschulen dazu – insgesamt knapp 30 aktive Volkshochschulen, etwa die Hälfte der bestehenden. Je mehr Fördermöglichkeiten, umso attraktiver wird das.

Aber es ist mit Arbeit verbunden: Man muss lokal Netzwerkarbeit machen – da unterstützen wir vom GrubiNetz. Man muss Teilnehmende zusammenbekommen, weiß nicht genau, ob Kurse zustande kommen, ob man geeignete Kursleitungen mit entsprechenden Qualifikationen findet. Viele Unsicherheitsfaktoren spielen rein. Die Volkshochschulen, die das anbieten und den Bedarf sehen, sind sehr engagiert. Wir unterstützen dabei, indem wir versuchen, Projekte an Land zu ziehen und so eine regulierte Förderung mit guten Bedingungen zu sichern. Dann liegt es in der Hand der Volkshochschulen, das umzusetzen. Auf DVV-Ebene gab es die Anschubfinanzierung der VHS-Lerntreffs, die gut angenommen wurde. Dadurch ließen sich offene Angebote mit Freiheit in der inhaltlichen Gestaltung initiieren und etablieren.

LISA GÖBEL

arbeitet beim Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V. als Koordinatorin und Projektmanagerin, u. a. im Projekt GruBiNetz (Grundbildung in Netzwerken).

goebel@vhs-rlp.de

HARTIG: So eine Anschubfinanzierung wäre wünschenswert, wir sind sehr auf Fördermittel und Förderstrukturen angewiesen. Implementieren ließe sich das z. B. im Rahmen der Mehrgenerationenhäuser, die einen extra Fördertopf haben – dort ist das an der richtigen Stelle angesiedelt. Aber es ist eben eine Frage der Förderstruktur. Zum Teil werden aus Landes- und ESF-Mitteln Grundbildungskurse gefördert, in Sachsen z. B. sind wir da schon lange mit umfassenden Angeboten da – bei so etwas wäre wünschenswert, wenn es ausgeweitet wird.

Wer braucht eigentlich mehr Sensibilisierung: die Praxis (Weiterbildungseinrichtungen, Programmplanende, Leitungen) oder die Politik und diejenigen, die über Rahmenbedingungen entscheiden?

GÖBEL: Genau, vor allem die Politik. Man sollte auch Weiterbildungseinrichtungen sensibilisieren, sofern sie in dem Bereich noch nicht aktiv sind. Aber im Grundbildungsbereich sollten die Angebote für Teilnehmende kostenfrei sein oder nur mit einem geringen Teilnehmerbeitrag, damit die Hürde nicht noch höher ist. In anderen Lernangeboten können Teilnehmergebühren genommen werden, aber Grundbildung muss öffentlich finanziert werden. Es gibt Volkshochschulen, die einzelne Angebote querfinanzieren, aber das ist eher die Ausnahme. Es muss finanzierbar sein, und man muss die Einrichtungen und die Förderer von der Notwendigkeit überzeugen.

HARTIG: Wir haben begleitend zur LEO-Studie unsere Kanäle innerhalb des IB stark genutzt, um über das Thema in Newslettern oder der Mitarbeitendenzeitschrift zu berichten und nicht nur die Bildner*innen, sondern alle zu erreichen. Als aktiver Partner der AlphaDekade haben wir uns das Thema Grundbildung auf die Fahne geschrieben, dafür sensibilisiert und verschiedene Kanäle genutzt – auch Workshops für Fachpersonal angeboten, weil die oft vereinzelt arbeiten. Diese zusammenzubringen und der damit verbundene Austausch ist auch in der Zukunft wichtig– vor allem nach dem Ende der AlphaDekade. Es wird noch viele Fragen geben, die in der Praxis sind und die für die Wissenschaft interessant sein könnten.

Welche Aufgaben oder Fragen würden Sie an die Wissenschaft richten? Was sind relevante Forschungsfragen der Praxis?

GÖBEL: Ich fände wichtig, dass die PIAAC-Studie noch mal praxistauglich aufgearbeitet wird. Wie ich Frau Professor Rammstedt verstanden habe, liegt im Datenmaterial noch ein Schatz, der mit Folgeforschung aufgearbeitet werden könnte. Aber es ist unklar, ob das finanziert wird. Da bräuchte es noch mehr, was aus diesen Zahlen rausgeholt werden kann. Die MOVE-Studie fand ich sehr praxistauglich – dass man guckt: Was motiviert Leute, in Angebote zu gehen? Aus welchem Bereich kommen sie? Ich wünsche mir für die Zukunft weitere kleinere Studien für solche Teilaspekte.

HARTIG: Es wäre wichtig, noch mal die Rolle der sich professionell Kümmernden zu gucken – einen Fokus darauf zu setzen, wie bedeutsam die sind und warum, und was in dieser personenzentrierten professionellen Arbeit wichtig ist. Ein weiterer spannender Punkt wäre die Herausforderung, wie man Teilnehmende gut einbindet. Wir haben Erfahrungen gemacht, dass Teilnehmende aus unseren Kursen befragt und als Expertinnen und Experten von Wissenschaftlerinnen wahrgenommen wurden. Das war für die Teilnehmenden eine sehr gute und stärkende Erfahrung, als Expert*in für die eigene Sache wahrgenommen zu werden – z. B. beim Einsatz digitaler Medien. Das ist so bedeutsam für diese Arbeit: die Teilnehmenden sensibel mit in den Blick zu nehmen, weil die letztendlich entscheidend sind für ihre Lernprozesse.

Wir haben bei einer Tagung zu Grundbildung im Quartier im Rahmen des Projekts Delta-Netz Transfer ganz bewusst den Trialog gesucht – zwischen Wissenschaft, Praxis und (ehemaligen) Betroffenen selbst. Der inhaltliche Austausch zum Thema bekam so eine besondere Tiefe – was ich sehr zielführend und wichtig finde. Es gibt ja einen Alfa-Selbsthilfe-Dachverband oder andere Organisationen – die sollten gut eingebunden werden in den ganzen Diskurs, wie auch immer er weitergeführt wird. Ich hoffe sehr, dass das wieder Formen und Formate findet, um dranzubleiben.

Wie kann der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis in Zukunft verbessert werden, besonders in Hinblick auf die PIAAC-Daten?

GÖBEL: Wichtig wäre eine andere grafische Aufarbeitung, weil die Diagramme in der Studie so sind, dass man sie nicht in Schulungen verwenden kann – ich verstehe sie selber nicht. Man sieht nicht auf den ersten Blick, was das zu bedeuten hat. Auch viel mehr Austauschformate dazu wären wichtig.

HARTIG: Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis ist wichtig: Was bedeutet das eigentlich für uns in der Praxis? Da sollte es mehr Angebote geben – von und mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und der Praxis. Das wäre sehr interessant und spannend, wenn das ausgeweitet wird, um in einen praxisbezogeneren Dialog eintreten zu können.

Ich danke Ihnen sehr für dieses Gespräch!

Internationale Befunde aus PIAAC 2023

Überwiegend rückläufig oder stagnierend

HELKE SEITZ

Der 2024 veröffentlichte zweite Zyklus der PIAAC-Studie ermöglicht erstmals die Betrachtung der Kompetenzentwicklung über die Zeit hinweg. Das Ergebnis ist ernüchternd: Während nur zwei Länder Fortschritte bei den Lesekompetenzen verzeichnen, hat sich die Schere zwischen Leistungsstarken und Leistungsschwachen weiter geöffnet. Die Mitverfasserin der Studie stellt die Kernergebnisse vor und zeigt, wo die Erwachsenenbildung ansetzen muss.

Das »*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*« (PIAAC), eine Studie zur Messung der Kompetenzen Erwachsener, wurde im Jahr 2022/2023 zum zweiten Mal durchgeführt. Initiiert von der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD), liefert die Studie wichtige Erkenntnisse über die Lese-, Alltagsmathematik- und Problemlösekompetenzen Erwachsener. Diese Kompetenzen sind für den individuellen Erfolg ebenso wie für die Gesellschaft unverzichtbar. Sie ermöglichen lebenslanges Lernen, fördern Innovation und befähigen Erwachsene, die Herausforderungen des modernen Lebens erfolgreich zu bewältigen.

Im zweiten Erhebungszyklus nahmen rund 160.000 Erwachsene im Alter von 16 bis 65 Jahren aus 31 Ländern teil. Davon waren 27 Länder bereits im ersten Zyklus (2011/2012, 2014/2015 oder 2017) vertreten und beteiligten sich nun erneut. Die neu verfügbaren Querschnittsdaten ermöglichen es, die Kompetenzentwicklung Erwachsener in den einzelnen Ländern nachzuverfolgen, und zeigen Hindernisse für die Kompetenzentwicklung und -nutzung auf.

Gemessen wurden Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Alltagsmathematik sowie adaptives Problemlösen (OECD, 2021). Lesekompetenz umfasst die Fähigkeit, geschriebene Texte zu nutzen, zu verstehen und zu reflektieren, um Ziele zu erreichen, Wissen und Potenzial zu entwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Alltagsmathematik bedeutet, mathematische Inhalte und Informationen zu verstehen, kritisch zu reflektieren und anzuwenden, um die mathematischen Anforderungen verschiedener Situationen im Erwachsenenleben zu bewältigen. Adaptives Problemlösen bezeichnet die Fähigkeit, in dynamischen Situationen, in denen keine sofortige Lösungsmethode verfügbar ist, mithilfe kognitiver und metakognitiver Prozesse Probleme zu erkennen, Informationen zu suchen und passende Lösungen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden.

Ergebnisse der Erwachsenenkompetenzen 2023: Starke Leistungen in wenigen Ländern, viele mit geringen Fähigkeiten

Die Ergebnisse zeigen, dass Erwachsene im OECD-Durchschnitt 260 Punkte in der Lesekompetenz, 263 Punkte in der alltagsmathematischen Kompetenz und 251 Punkte im adaptiven Problemlösen erreichen (→ ABB. 1).

ABB. 1: Durchschnittliche Leistungen Erwachsener im Bereich Lese-, alltagsmathematische Kompetenz und Adaptives Problemlösen.

Land	Lesen	Alltagsmathematik	Adaptives Problemlösen
Finnland	296	294	276
Japan	289	291	276
Schweden	284	284	273
Norwegen	281	285	271
Niederlande	279	284	265
Estland	276	281	263
Flämische Region (Belgien)	275	279	262
Dänemark	273	279	264
England (Vereinigtes Königreich)	272	268	259
Kanada	271	271	259
Schweiz	266	276	257
Deutschland	266	273	261
Irland	263	260	249
Tschechien	260	267	250
OECD Durchschnitt	**260**	**263**	**251**
Neuseeland	260	256	249
Vereinigte Staaten	258	249	247
Frankreich	255	257	248
Singapur	255	274	252
Österreich	254	267	253
Kroatien	254	254	235
Slowakei	254	261	247
Korea	249	253	238
Ungarn	248	254	241
Lettland	248	263	244
Spanien	247	250	241
Italien	245	244	231
Israel	244	246	236
Litauen	238	246	230
Polen	236	239	226
Portugal	235	238	233
Chile	218	214	218

QUELLE: OECD (2024)

Im Bereich der Lesekompetenz und der alltagsmathematischen Kompetenz erreichen Erwachsene in Finnland die höchsten Werte (296 bzw. 294 Punkte). Im adaptiven Problemlösen erzielen Erwachsene in Finnland und Japan mit jeweils 276 Punkten die besten Ergebnisse.

Finnland, Japan, die Niederlande, Norwegen und Schweden zählen zu den leistungsstärksten Ländern in allen drei Kompetenzen. Darüber hinaus liegen sieben weitere Länder deutlich über dem OECD-Durchschnitt: Dänemark, Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Estland, die Flämische Region (Belgien), Kanada und die Schweiz. Elf Länder schneiden hingegen in allen Bereichen deutlich schlechter ab als der OECD-Durchschnitt: Chile, Frankreich, Israel, Italien, Korea, Kroatien, Litauen, Polen, Portugal, Spanien und Ungarn. Chile verzeichnet in allen drei Bereichen die niedrigsten Durchschnittswerte – deutlich unter denen aller anderen teilnehmenden Länder.

Zur besseren Interpretation der Ergebnisse werden die Punktwerte in den drei Kompetenzbereichen in Kompetenzstufen unterteilt. Für jede Stufe ist beschrieben, welche Fähigkeiten Erwachsene besitzen (OECD, 2024, Abbildungen 2.4–2.6). Ergebnisse auf oder unter Stufe 1 kennzeichnen eine geringe Kompetenz, also leistungsschwache Erwachsene.

Im OECD-Durchschnitt gelten 26 Prozent der Erwachsenen als leistungsschwach im Bereich Lesen. Den höchsten Anteil leistungsschwacher Erwachsener verzeichnet Chile – mehr als jeder zweite Erwachsene – gefolgt von Portugal mit einem Anteil von über 40 Prozent. In neun Ländern liegt der Anteil zwischen 30 Prozent und unter 40 Prozent, in elf Ländern zwischen 20 Prozent und unter 30 Prozent (darunter Deutschland), und in weiteren neun Ländern zwischen 10 Prozent und unter 20 Prozent. Zu Letzteren zählen die Spitzenreiter Finnland, Japan, die Niederlande, Norwegen und Schweden. Auch in den anderen Bereichen zeigen sich ähnliche Muster: Im OECD-Durchschnitt gelten 25 Prozent der Erwachsenen als leistungsschwach in Alltagsmathematik und 29 Prozent im adaptiven Problemlösen (OECD, 2024).

Entwicklung der Kompetenzen: Geringe Verbesserungen und zunehmende Ungleichheiten

In den meisten teilnehmenden Ländern haben sich die Kompetenzen der Erwachsenen zwischen den beiden Erhebungszyklen verschlechtert oder kaum verändert (→ ABB. 2).

Im Bereich der Lesekompetenz wurde lediglich in zwei Ländern ein signifikanter Zuwachs verzeichnet: in Finnland (+15 Punkte) und in Dänemark (+9 Punkte). In 14 Ländern blieb das durchschnittliche Kompetenzniveau unverändert, während in elf Ländern signifikante Rückgänge festgestellt wurden. Besonders ausgeprägt war dieser in Polen (–31 Punkte), Litauen (–28 Punkte), Korea (–23 Punkte) und Neuseeland (–21 Punkte).

Die Entwicklungen der alltagsmathematischen Kompetenzen fallen insgesamt etwas positiver aus. In acht Ländern konnten signifikante Verbesserungen beobachtet werden, mit den größten Zuwächsen in Finnland (+17 Punkte), Singapur (+17 Punkte) und Estland (+9 Punkte). In zwölf Ländern blieb das durchschnittliche Kompetenzniveau stabil, während in sieben Ländern ein Rückgang zu verzeichnen war – besonders stark in Litauen (–22 Punkte) und Polen (–21 Punkte).

Durchschnittswerte verdecken jedoch häufig Veränderungen an den Rändern der Kompetenzverteilung, etwa bei den leistungsschwächsten 10 Prozent (10. Perzentil) und den leistungsstärksten 10 Prozent (90. Perzentil).

Während sich in Deutschland, Estland und der Flämischen Region (Belgien) die durchschnittliche Lesekompetenz zwischen den Zyklen nicht verändert hat, sind die Leistungen der leistungsschwächsten Erwachsenen zurückgegangen. Gleichzeitig sind die Leistungen der leistungsstärksten gestiegen (→ ABB. 2).

Auch in weiteren Ländern mit stabiler durchschnittlicher Lesekompetenz zeigt ein differenzierter Blick: In Italien und Japan haben die leistungsschwächsten Erwachsenen an Kompetenz eingebüßt, während sich in Norwegen die leistungsstärksten verbessert haben. In allen Fällen führt dies zu wachsenden Ungleichheiten im Bereich der Lesekompetenz.

Ähnliche Muster lassen sich auch bei den alltagsmathematischen Kompetenzen beobachten, etwa für Deutschland, die Flämische Region (Belgien), Frankreich, Irland, Italien, Japan, Österreich und Tschechien.

ABB. 2: Entwicklung der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz im Zeitverlauf

Veränderungen von Punkten in Lesekompetenz und Alltagsmathematischer Kompetenz im Vergleich von 2022/23 zum 1. Zyklus (dessen Runden sind auf der Zeitleiste angegeben). Dunkelblaue Balken kennzeichnen signifikante Unterschiede. Gefüllte Marker stehen für signifikante Unterschiede im 10. oder 90. Perzentil.

QUELLE: OECD (2024)

Zunehmende Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung: Bildung erreicht Bevölkerungsgruppen nicht gleichermaßen

Die Analyse der Kompetenzentwicklung zwischen den Zyklen zeigt, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen über die Zeit zunehmend schlechter abschneiden. Dies führt zu wachsenden Ungleichheiten. Besonders betroffen sind Erwachsene mit geringem Bildungsabschluss, im Ausland geborene Personen, aber auch Männer. Am Beispiel der Lesekompetenz wird dies im folgenden Abschnitt verdeutlicht.

Ein Vergleich der beiden Erhebungszyklen zeigt: Erwachsene ohne Abschluss der Sekundarstufe II haben ihre Lesekompetenz deutlich stärker eingebüßt als Erwachsene mit tertiärem Bildungsabschluss (OECD, 2024, Abbildung 3.7). In 19 Ländern wurde ein Rückgang der Lesekompetenz bei Erwachsenen mit niedrigem Bildungsniveau festgestellt. Auch bei Erwachsenen mit höherem Bildungsniveau zeigt sich ein negativer Trend – in 13 Ländern ist die Lesekompetenz gesunken. Insgesamt hat dies in 16 Ländern zu einer wachsenden Diskrepanz zwischen den Bildungsgruppen geführt (OECD, 2024, Abbildung 3.8). Ursache ist jedoch nicht, dass die leis-

tungsstärksten Erwachsenen besser werden, sondern dass ihr Kompetenzrückgang weniger stark ausfällt.

Ein ähnliches Muster zeigt sich auch im Hinblick auf Kompetenzunterschiede nach Migrationshintergrund: In elf Ländern haben sich die Lesekompetenzen von im Ausland geborenen Erwachsenen verschlechtert. Bei im Inland geborenen Erwachsenen wurde dies in neun Ländern beobachtet (OECD, 2024, Abbildung 3.15). Zwischen dem ersten und dem zweiten Zyklus hat sich die Diskrepanz in der Lesekompetenz zwischen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund in acht Ländern signifikant vergrößert (OECD, 2024, Abbildung 3.17).

Auch geschlechtsspezifische Unterschiede haben sich im Zeitverlauf verändert. In elf Ländern ist die Lesekompetenz von Männern zurückgegangen, während sie bei Frauen entweder stabil geblieben oder weniger stark gesunken ist (OECD, 2024, Abbildung 3.19). Betrachtet man die Entwicklung über die Zeit, zeigt sich: In zehn Ländern hat sich die Diskrepanz zwischen Männern und Frauen verringert (OECD, 2024, Abbildung 3.20). Im zweiten Zyklus erreichen Frauen in 13 Ländern mittlerweile eine signifikant höhere durchschnittliche Lesekompetenz als Männer – zum Vergleich: Im ersten Zyklus war das nur in zwei Ländern der Fall. Übrigens: Im Bereich der Alltagsmathematik zeigt sich ein umgekehrtes Bild. Hier schneiden Männer in 27 Ländern signifikant besser ab als Frauen.

Fazit

Die Studienergebnisse zeigen: Nur in zwei Ländern – Finnland und Dänemark – haben Erwachsene ihre Lesekompetenz im Zeitverlauf verbessert. Besorgniserregend ist hingegen, dass in elf Ländern ein signifikanter Rückgang festgestellt wurde. Die Diskrepanzen haben sich vergrößert – sowohl zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Personen innerhalb der Gesellschaft als auch zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Dies deutet darauf hin, dass bestimmte Gruppen Gefahr laufen, abgehängt zu werden, und macht zugleich gezielte politische Handlungsfelder sichtbar.

Detaillierte Analysen zeigen, dass Kompetenzunterschiede nicht erst im Erwachsenenalter entstehen, sondern bereits sehr früh, und dass sie sich bei einigen Gruppen im Laufe des Lebens weiter vergrößern (OECD, im Erscheinen). Dies unterstreicht die wichtige Rolle sowohl der frühkindlichen Bildung als auch der formalen Schulbildung, um entstehende Ungleichheiten frühzeitig zu verringern und sicherzustellen, dass das Bildungssystem allen Lernenden gleiche Chancen bietet.

Um Kompetenzlücken zu schließen und auf die sich rasch wandelnden Anforderungen an Fähigkeiten zu reagieren, darf Lernen nicht mit dem Abschluss der formalen Schulbildung enden. Die Erwachsenenbildung spielt dabei eine weitere zentrale Rolle. Gleichzeitig ist jedoch zu beobachten, dass die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen in vielen Ländern rückläufig ist (OECD, 2025). Die Stärkung der Erwachsenenbildung bleibt daher ein zentrales Handlungsfeld. OECD-Länder begegnen diesen Herausforderungen mit unterschiedlichen Maßnahmen – etwa durch Freistellungsregelungen für Weiterbildung, den Abbau struktureller Barrieren, die Förderung flexibler Lernangebote sowie durch gezielte Initiativen zur Unterstützung unterrepräsentierter Gruppen (OECD, 2025).

OECD (2021), *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, OECD Skills Studies. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/4bc2342d-en

OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en

OECD (2025), *Trends in Adult Learning: New Data from the 2023 Survey of Adult Skills*. Getting Skills Right. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ec0624a6-en

OECD (im Erscheinen), *OECD Skills Outlook 2025: Building the Skills of the 21st Century for All.*

DR. HELKE SEITZ

ist Volkswirtin im OECD Centre for Skills und Mitverfasserin des OECD-Berichts »Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?«

helke.seitz@oecd.org

Von Betroffenen zu Beteiligten
Der Lernerrat Niedersachsen

OKSANA JANZEN • MARTIN DUST

Der Lernerrat Niedersachsen wurde im Jahr 2020 – angeregt durch internationale Beispiele, etwa aus Irland – unter Federführung der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes gegründet. Ausgangspunkt waren Selbsthilfegruppen von Lernenden in Niedersachsen an den Standorten in Hannover, Lüneburg und Oldenburg, in denen sich Menschen mit Lese-, Schreib- oder Rechenschwierigkeiten eigenständig organisierten. Seit seiner Gründung ist der Lernerrat somit ein zentrales Sprachrohr für Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten. Als unabhängige Interessenvertretung bringt er die Perspektiven der Lernenden direkt in die Grundbildungsarbeit des Landes ein und stärkt so ihre Stimme in Politik, Praxis und Öffentlichkeit.

Das Hauptziel des Lernerrats ist es, die Lebenssituation von Erwachsenen mit geringen Grundkompetenzen nachhaltig zu verbessern. Er tritt dafür ein, dass ihre Erfahrungen und Bedarfe bei Entscheidungen zur Alphabetisierung und Grundbildung berücksichtigt werden. Damit trägt er entscheidend dazu bei, Bildungsangebote praxistauglich, niedrigschwellig und bedarfsgerecht zu gestalten. Die Mitglieder des Lernerrats werden von Selbsthilfegruppen nominiert und alle zwei Jahre neu berufen. Diese demokratische Struktur garantiert, dass Betroffene selbst aktiv an der Entwicklung der Grundbildungslandschaft mitwirken – als Expert*innen in eigener Sache.

Zu den wichtigsten Aktivitäten gehört die Organisation der niedersachsenweiten Lernertagung, die mehrmals im Jahr stattfindet. Sie bietet Raum für Austausch, Vernetzung und die gemeinsame Entwicklung von Positionen. Themen reichen von konkreten Fragen des Lernalltags bis zu bildungspolitischen Forderungen. Darüber hinaus bringt sich der Lernerrat regelmäßig in die Arbeit des niedersächsischen Landesbündnisses für Alphabetisierung und Grundbildung ein, beteiligt sich an öffentlichen Kampagnen wie dem Weltalphabetisierungstag und gestaltet Fachveranstaltungen, Workshops und Podiumsdiskussionen mit. Auch Medienauftritte und Interviews gehören zum festen Bestandteil der Öffentlichkeitsarbeit. Die Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle für Alphabetisierung und Grundbildung in Niedersachsen – getragen von der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur – sichert die organisatorische Unterstützung, ermöglicht aber zugleich ein hohes Maß an Autonomie. So kann der Lernerrat seine inhaltlichen Schwerpunkte selbst setzen:

- Partizipation: Der Lernerrat verkörpert einen Paradigmenwechsel hin zu einem ressourcenorientierten Ansatz, bei dem Lernende als Gestalter und nicht als passive Teilnehmende auftreten.
- Praxisnähe: Forderungen entstehen direkt aus den Erfahrungen der Mitglieder und sind damit realitätsnah und handlungsorientiert.
- Öffentlichkeitswirkung: Durch Veranstaltungen, Tagungen und Medienarbeit wird Grundbildung sichtbar gemacht und enttabuisiert.
- Empowerment: Mitglieder gewinnen Selbstbewusstsein, lernen, ihre Stimme zu erheben, und entwickeln neue Kompetenzen, die weit über die Arbeit im Lernerrat hinauswirken.

Der Lernerrat hat in kurzer Zeit spürbare Wirkungen erzielt: Die Lernenden sind stärker in Entscheidungsprozesse eingebunden, die Angebote in der Grundbildung wurden verbessert, und das öffentliche Bewusstsein für Alphabetisierung ist gewachsen. Gleichzeitig stehen Herausforderungen an: die langfristige Sicherung der Finanzierung, die Gewinnung neuer Mitglieder und die stärkere Nutzung digitaler Kanäle. Der Lernerrat Niedersachsen ist ein gelungenes Beispiel für gelebte Teilhabe in der Grundbildung. Er zeigt, dass die direkte Beteiligung von Betroffenen nicht nur demokratisch notwendig, sondern auch praktisch wirksam ist. Als Modell für partizipative Bildungspolitik liefert er wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der Alphabetisierung – in Niedersachsen und darüber hinaus.

OKSANA JANZEN

ist pädagogische Mitarbeiterin bei der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) und verantwortet den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung.

janzen@aewb-nds.de

DR. MARTIN DUST

war von 2014 bis 2025 Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB).

info@aewb-nds.de

Grundbildung im Sozialraum

Wie VHS-Lerntreffs neue Zugänge schaffen

HANNA RIEDEL

Im Rahmen zahlreicher Förderprogramme wird versucht, einem zentralen Problem in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit zu begegnen: der Herausforderung, Teilnehmende für entsprechende Angebote zu gewinnen. Denn der Weg zur Teilnahme an einem Lernangebot ist häufig mit vielen Hürden verbunden – etwa dem Zugang zu Informationen, der Passgenauigkeit der Angebote, der eigenen Motivation, dem oft schriftsprachlich geprägten Anmeldeverfahren und schlussendlich der verbindlichen Teilnahme (Leck et al., 2025, S. 8–11).

Aufsuchende Bildungsarbeit

Um mehr Menschen zu erreichen, braucht es ergänzende Ansätze. Denn Bildung beginnt häufig nicht im Kursraum – sondern dort, wo Menschen leben, arbeiten und sich begegnen. Genau diesen Ansatz verfolgt aufsuchende Bildungsarbeit, die Menschen in ihrem direkten sozialen, räumlichen und zeitlichen Umfeld erreicht. Das Projekt »VHS-Lerntreff im Quartier« überträgt die Idee auf die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit.

Träger des Projekts ist der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. (DVV), der Mittel des jetzigen Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend an Volkshochschulen weiterleitet. Seit Projektstart im Februar 2023 eröffneten bereits 122 Volkshochschulen mithilfe der Förderung VHS-Lerntreffs. Das entspricht rund 14,5 Prozent aller Einrichtungen bundesweit.

Neue Zielgruppen mit Grundbildungsbedarf

Die VHS-Lerntreffs richten sich insbesondere an Personen, die durch Kursformate bisher kaum erreicht werden konnten. Sie bieten niederschwelliges Lernen direkt im Sozialraum: in Vereinen, Stadtteiltreffs oder bei sozialen Trägern. Zu regelmäßigen Öffnungszeiten können Interessierte den VHS-Lerntreff ohne Anmeldung und kostenlos besuchen.

Die Zwischenergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung des Projekts zeigen, dass die VHS-Lerntreffs nach einer ersten Implementationsphase von durchschnittlich 20 bis 25 Personen pro Monat besucht wurden. Insgesamt nutzten bundesweit bis Ende Mai 2025 rund 3.300 Menschen das Angebot (Stand August 2025).

Neben Lesen, Schreiben, Sprachvermittlung und Rechnen umfasst das Angebot auch die Vermittlung digitaler, finanzieller sowie gesundheitlicher Grundkompetenzen. Besonders hohes Interesse besteht dabei an Inhalten mit direktem Bezug zum Alltag, beispielsweise der Umgang mit Formularen, die Gesundheitsversorgung oder die Arbeitswelt. Ebenso werden Angebote geschätzt, die aktives Handeln, etwa das Kochen, mit dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen verknüpfen.

Bundesweite Erfahrungen zeigen Erfolge

Die gesammelten Erfahrungen der geförderten Volkshochschulen zeigen, dass die VHS-Lerntreffs vor Ort Bedarfslücken schließen und als Brücke zu weiteren Bildungsangeboten wirken. So geben im Rahmen der Zwischenergebnisse ca. 60 Prozent der VHS-Lerntreffs an, durch das Angebot neue Personengruppen zu erreichen.

*»Da sich die Teilnehmenden nicht anmelden oder registrieren müssen, fällt auch der verpflichtende Kurscharakter weg. Erstaunlicherweise hat sich eine Verbindlichkeit über die offene, unverbindliche Teilnahme trotzdem eingestellt und die meisten Teilnehmenden sind regelmäßig erschienen oder haben ein*n Kolleg*in mitgebracht.«* Georg Mühlberg, Koordinator und Dozent im VHS-Lerntreff Dresden

Verstetigung und Perspektiven

Die Relevanz der VHS-Lerntreffs im Portfolio der Volkshochschulen zeigt sich auch daran, dass über 80 Prozent der geförderten Einrichtungen mindestens Teile des Angebots nach Ablauf der Anschubfinanzierung durch den DVV weiterführen. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass es mit relativ geringen Fördermitteln gelingt, zusätzliche Lernorte zu schaffen und neue Teilnehmende zu erreichen. Durch eine Fortführung des Projektes könnte der weiterhin große Bedarf, vor allem im ländlichen Raum, zusätzlich bedient werden.

Weitere Informationen zum Projekt finden Sie unter:

→ WWW.VHS-LERNTREFF.DE

HANNA RIEDEL

ist Referentin beim Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) für das Projekt »VHS-Lerntreff im Quartier«.

riedel@dvv-vhs.de

Leck et al. (2025): *Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen. wbv Publikation. https://dx.doi.org/10.3278/9783763976911*

Doorstep-Interviews und erhöhte Stichproben

Kanada erweiterte das Minimum der OECD mit 4.000–5.000 Befragten für die PIAAC-Stichprobe auf rund 11.700 (2022/23) um für jede Provinz statistisch verlässliche Ergebnisse zu erhalten, da Bildungspolitik auf Provinzebene entschieden wird. Eine methodische Innovation sind mehrsprachige »Doorstep-Interviews« an der Wohnungstür für Personen mit geringen Englisch- oder Französischkenntnissen, die Grunddaten erfassen und Ausfälle in der sprachlich diversen Bevölkerung minimieren.

→ HTTPS://PIAAC.CA/590/FAQ.HTML

LEO-PIAAC 2023

Die Verknüpfungsstudie LEO-PIAAC skaliert die deutschen LEO-Daten (2010–2018) mit PIAAC (2012–2023) für internationale Vergleichbarkeit. LEO erfasst als nationale Grundbildungsstudie untere Kompetenzbereiche in Deutschland, während PIAAC als OECD-Studie das gesamte Spektrum international abbildet – zusammen entsteht ein differenzierteres Bild, das durch den erweiterten Untersuchungsbereich neue Erkenntnisse und Handlungsbedarfe sichtbar macht.

→ HTTPS://LEO.BLOGS.UNI-HAMBURG.DE/LEO-PIAAC-2023/

PIAAC weitergedacht: Internationale Projekte

Die Erhebung, Auswertung und Weiternutzung der Studiendaten von »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) ist für die teilnehmenden Länder keine leichte Aufgabe – Koordinierung und Durchführung finden auf höchstem Niveau statt, um eine übergreifende Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Dass sich diese Anstrengungen lohnen, zeigt ein Blick über den Tellerrand: Die gezielte Analyse der PIAAC-Daten kann überraschende Zusammenhänge aufdecken und dient als strategische Grundlage für Verbesserungen in der Erwachsenenbildung. Diese Weltkarte zeigt einige ausgewählte Länderbeispiele.

Nordic-Baltic PIAAC Network
Das Nordic-Baltic PIAAC Network koordiniert seit Zyklus 1 (2012–2017) die nationale PIAAC-Implementierung in nun 6 nordisch-baltischen Ländern (erweitert um Lettland in Zyklus 2 (2018–2023)) und ermöglicht den relativ kleinen Ländern gemeinsam stärkeren Einfluss auf internationale PIAAC-Entscheidungen. Ein Hauptergebnis der gemeinsamen Forschung ist die Nordic PIAAC Database, die PIAAC-Daten mit nationalen Registerdaten für Längsschnittanalysen über Bildungs- und Arbeitsmarktverläufe verknüpft.

→ HTTPS://NLL.ORG/NETVAERK/PIAAC/ABOUT-PIAAC/

Kompetenzmonitor
Die Slowakei startete im Februar 2025 ein EU-finanziertes Monitoring-Projekt (4,2 Millionen Euro), das die Analyse der PIAAC-Daten beider Zyklen um sozio-emotionale Kompetenzen, Gesundheitskenntnisse und berufsbezogene Fertigkeiten ausweitet. Hieraus sollen konkrete Empfehlungen für die landeseigene Bildungspolitik sowie Strategien und Weiterbildungsprogramme zur Förderung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen abgeleitet werden.

→ HTTPS://EURYDICE.EACEA.EC.EUROPA.EU/EURYPEDIA/SLOVAKIA/NATIONAL-REFORMS-RELATED-ADULT-EDUCATION-AND-TRAINING

Koreanisches Paradox
Ein Paper identifizierte 2016 ein bemerkenswertes Paradox: Trotz exzellenter PISA-Leistungen in koreanischen Schulen liegen die Kompetenzen ab Mitte 30 unter dem OECD-Durchschnitt, wobei sie deutlich schneller sinken als in Vergleichsländern. Unter Einbezug der Zyklus-2-Daten bestätigt das südkoreanische Forschungsinstitut KRIVET 2025, dass sich das Problem über alle Altersgruppen hinweg verschärft hat. Das Institut führt dies auf einen Arbeitsmarkt zurück, der formale Abschlüsse statt realer Kompetenzen belohnt.

→ HTTPS://PAPERS.SSRN.COM/SOL3/PAPERS.CFM?ABSTRACT_ID=2732535

→ HTTPS://WWW.KRIVET.RE.KR/ENG/SUB.DO?MENUSN=63&PSTNO=PB0000000352

Customisation-Vergleichsstudie
2023 wurden im Rahmen einer Dissertation die PIAAC-Daten als »soft power«-Mechanismus der OECD in Australien, Chile und Singapur untersucht: Durch »Customisation« – flexible Anpassungsmöglichkeiten bei Standards, Testverfahren und Zusatzfragen – gewinnt die OECD Einfluss auf die nationale Bildungspolitik. Die Studie zeigt, dass diese Anpassungsmöglichkeiten ungleich verteilt sind und dass Länder aus dem Globalen Süden wie Chile begrenztere Möglichkeiten haben, ihre Bedarfe in der Erwachsenenbildung durch die Studie sichtbar zu machen.

→ HTTPS://ESPACE.LIBRARY.UQ.EDU.AU/VIEW/UQ:B78174F

Weniger Frustration für Forschende bei der Suche nach Variablen und Metadaten

Der PIAAC Variable Finder

NATE BREZNAU

Die Arbeit mit PIAAC-Daten ist anspruchsvoll: Die OECD und nationale Partner haben zwar viel investiert, um die Daten möglichst zugänglich und im Sinne der FAIR-Prinzipien[1] nutzbar zu machen, u. a. durch Bereitstellung der Basisdaten im CSV-Format. Zum Import von Daten und Metadaten stehen zudem – in begrenztem Umfang – unterstützende Skripte für Stata und R zur Verfügung. Wer jedoch alle Aspekte einer gegebenen PIAAC-Variable über beide Zyklen hinweg verstehen will, benötigt mindestens vier Dokumenttypen: die *Fragebögen,* die *Variablenlabels,* die *Trenddokumentation* und die *Derived Variables Codebooks.* Zusätzlich ist es hilfreich zu wissen, welche Variablen im *Public Use File* (PUF) tatsächlich enthalten sind – denn es kostet Forschende viel Zeit und Energie, Metadaten zu einer Variable zu recherchieren, nur um dann festzustellen, dass aus Datenschutzgründen gar keine Daten vorliegen.

Aus eigener Arbeit mit PIAAC weiß ich: Ständig zwischen vier Dokumenten (teils je Zyklus doppelt) hin- und herzuschalten, führt zu Verwirrung. Deshalb habe ich ein Werkzeug entwickelt, das alle relevanten Metadaten auffindbar verknüpft. Das verbesserte meinen Workflow so deutlich, dass ich die Lösung als Open-Access-Anwendung aufbereitet habe: den PIAAC Variable Finder. Mit der App lässt sich schnell prüfen, ob und wie die eigenen Fragestellungen in PIAAC abbildbar sind. Wer sich beispielsweise für Sprachkurse interessiert, könnte nach »Sprachkurs« suchen und feststellen, dass PIAAC keine Frage enthält, die eine spezifische Teilnahme an Sprachkursen ausweist. Sucht man jedoch nach »Fremdsprachen« oder »sprachen«, findet man die Frage »Wo lag der Schwerpunkt dieser Weiterbildung? Bitte nennen Sie nur einen«, bei der »Fremdsprachen« auswählbar ist. Die entsprechende Ausprägung ist in der Variable *B2_Q10* enthalten. So lässt sich ermitteln, ob der zuletzt besuchte Weiterbildungskurs ein Sprachkurs war (Fremdsprache).

Die App ist webbasiert nutzbar oder kann lokal in RStudio mit dem Paket *shiny* ausgeführt werden.[2] Sie basiert auf der deutschsprachigen (deutscher Länderfragebogen) und der englischsprachigen Dokumentation (Vereinigtes Königreich). Die Suche ist per Stichwort oder Variablenname möglich; diverse Filter stehen bereit. Ausgegeben werden u. a. die Ursprungsfragen, die Konstruktionslogik (Formel) *Derived Variables*, Kodierungen und Labels, Begründungen dafür, warum eine Variable keine Trendvariable ist, die Unterscheidung zwischen *Strict* und *Soft Trend* Variables sowie Informationen, ob eine Variable im zweiten PIAAC-Zyklus neu ist oder entfiel. Außerdem zeigt die App an, ob eine Variable in den PUF-Daten enthalten ist. Durch den offenen Quellcode entspricht sie vollumfänglich den Prinzipien der *Open Science;* Weiterentwicklungen sowie Fehlermeldungen sind – etwa über das SocArXiv-Preprint (Breznau, 2025) und das GitHub-Repository – ausdrücklich erwünscht. Das Tool entstand aus der Praxis für die Praxis und steht allen Forschenden kostenfrei zur Verfügung. Eine ausführlichere Darstellung in der *Zeitschrift Analysis Scripts in Large-Scale Assessments in Education* ist für 2026 geplant.

NATE BREZNAU

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in der Abteilung Organisation und Programmplanung.

nathan.breznau@die-bonn.de

Breznau, N. (2025). *The PIAAC Variable Finder: An interactive Shiny app for cleaning, interpreting and analyzing Programme for the International Assessment of Adult Competencies data.* https://doi.org/10.31235/osf.io/xp4ja_v1

1 Findable, Accessible, Interoperable and Reusable (auf Englisch)

2 https://nate-breznau.shinyapps.io/PIAAC_Variable_Finder/

KI in der Grundbildung
Der Literacy Promptathon

KRISTIN SKOWRANEK

Noch ist der Kursraum leer. Die Tische sind zu Gruppen zusammengeschoben. An jedem Tisch ist Platz für bis zu vier Personen. Auf den Tischen stehen Getränke und Schalen mit gesunden Snacks und Obst, es sieht gemütlich aus. Gleich geht es los: ein Literacy Promptathon (Grotlüschen et al., 2023) in einem Grundbildungs- und Alphabetisierungskurs. Das Ziel: In lockerer Atmosphäre schriftsprachbasierte Alltagsaufgaben mit Generativer KI lösen.

Im Kursraum sind jetzt alle Plätze besetzt. Es herrscht aufgeregtes Gemurmel. Die ersten Teilnehmenden versuchen, auf eigene Faust Eingaben in ChatGPT über die bereitgestellten Tablets zu machen. Der Workshop verwendet einen DSGVO-konformen Zugang zu ChatGPT eines Drittanbieters. Die Tablets wurden von der Workshop-Leitung bereits so eingerichtet, dass die Teilnehmenden direkt loslegen können. Die automatische Bildschirmsperre wurde deaktiviert, die Tablets wurden mit einer Tastatur ausgestattet, und der Cursor wurde bei jedem Tablet in die Eingabezeile gesetzt.

Zu Beginn des Literacy Promptathons gibt es eine kurze Einführung. Es werden Möglichkeiten und Gefahren von Generativer KI erklärt. Die Teilnehmenden werden darauf hingewiesen, dass sie keine persönlichen Daten eingeben sollen, sondern stattdessen mit fiktiven Personen arbeiten können.

Anschließend werden Arbeitsteams von zwei bis vier Personen an einem Tablet zusammengestellt. Die Vorkenntnisse der Teilnehmenden sind gemischt. Einige können lediglich auf der Wortebene schreiben, andere sind auf der Satzebene sicher, aber unsicher in Bezug auf Rechtschreibung und Grammatik. Zunächst diskutieren alle Teams, welche Schreibaufgaben bei ihnen im Alltag bestehen. Diese sollen sie anschließend durch Prompten – also Eingaben in die Generative KI – lösen. Hat ein Team keine Schreibaufgabe, gibt die Workshop-Leitung eine. Beispiele hierfür können sein: Entschuldigungsschreiben für die Schule der Kinder, Einladungen, Kleinanzeigen für Online-Verkaufsportale, Bewerbungsschreiben, Behördenbriefe oder Geschichten über Themen oder Charaktere, welche die Teilnehmenden interessieren. Die Teams sollen die Aufgabe nicht mit einem einfachen Prompt lösen, sondern sich die Ergebnisse der KI anschauen, im Team diskutieren und den Prompt dann weiter verfeinern beziehungsweise die KI bitten, das Ergebnis anzupassen. Dabei kann eine Vorlesefunktion des Gerätes unterstützen.

Der Literacy Promptathon gleicht einem Hackathon, bei dem die Programmierer*innen Lösungsstrategien für Computerprobleme in einer vorgegebenen Zeit erarbeiten, und geht zurück auf den Prompt-a-thon (Kučević et al., 2024), der am ITMC an der Universität Hamburg entwickelt wurde, um zu erforschen, was mit Generativer KI in verschiedenen Anwendungskontexten möglich ist. Der Literacy Promptathon ist durch Niedrigschwelligkeit und alltagsnahe Aufgabenstellungen speziell auf die Bedürfnisse von Erwachsenen mit geringer Literalität oder Sprachbarrieren zugeschnitten.

Erste Erkenntnisse zeigen, dass Erwachsene mit geringer Literalität in der Lage sind, Strategien für gute Prompts intuitiv anzuwenden und damit brauchbare Ergebnisse zu erzielen. Hierfür werden in vielen Fällen nur kurze Eingaben benötigt. Insbesondere bei langen Ergebnistexten brauchen die Teilnehmenden Unterstützung von der Workshop-Leitung.

KRISTIN SKOWRANEK

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

kristin.skowranek@uni-hamburg.de

Grotlüschen, A., Skowranek, K., Buddeberg, K. & Gillen, L. (2023). *Der Literacy Promptathon: Chance für die Grundbildung, Integration und Alphabetisierung.* Weiterbildung, 6, 28–30.

Kučević, E., et al. 2024. The Prompt-a-thon: Designing a Format for Value Co-Creation with Generative AI for Research and Practice. In T. X. Bui (Ed.), *Proceedings of the 57th Annual Hawaii International Conference on System Sciences: Hilton Hawaiian Village Waikiki Beach Resort, January 3–6, 2024* (pp. 1586–1595). Department of IT Management Shidler College of Business University of Hawaii.

Zum Einfluss sozialer Faktoren auf die Lesekompetenzen in PIAAC in Deutschland

Elternhaus, Einwanderungsalter und Co

NATASCHA MASSING • SILKE L. SCHNEIDER • BEATRICE RAMMSTEDT

In PIAAC werden international Grundkompetenzen von Erwachsenen erhoben. In Deutschland ist die Bevölkerung seit der ersten Erhebung 2012 durch Einwanderung gewachsen und die Alterung der Gesellschaft weiter fortgeschritten. Darüber hinaus hat die Corona-Pandemie Kontakte und damit auch Bildung zeitweise massiv beeinträchtigt. In diesem Beitrag zeigen wir, wie sich Lesekompetenzen zwischen sozialen Gruppen in Deutschland unterscheiden und wie sich diese Unterschiede zwischen 2012 und 2023 entwickelt haben.

Methoden und Daten

In jedem Land wurden 4.000–5.000 zufällig ausgewählte Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren für die PIAAC-Studie befragt. Die Erhebung umfasste neben einem persönlichen Interview zu Lebenssituation, Bildung und Erwerbstätigkeit die tabletbasierte Messung der Kompetenzen. Lesekompetenzen werden in PIAAC definiert als »geschriebene Texte verstehen, nutzen, bewerten, über sie reflektieren und sich mit ihnen auseinandersetzen, um eigene Ziele zu erreichen, Wissen und Potenzial zu entwickeln und an der Gesellschaft teilzuhaben« (OECD, 2021). Für jede Befragungsperson wurde die Lesekompetenz auf einer Skala mit 500 Punkten durch zehn plausible Werte geschätzt (für Details s. OECD, 2025).

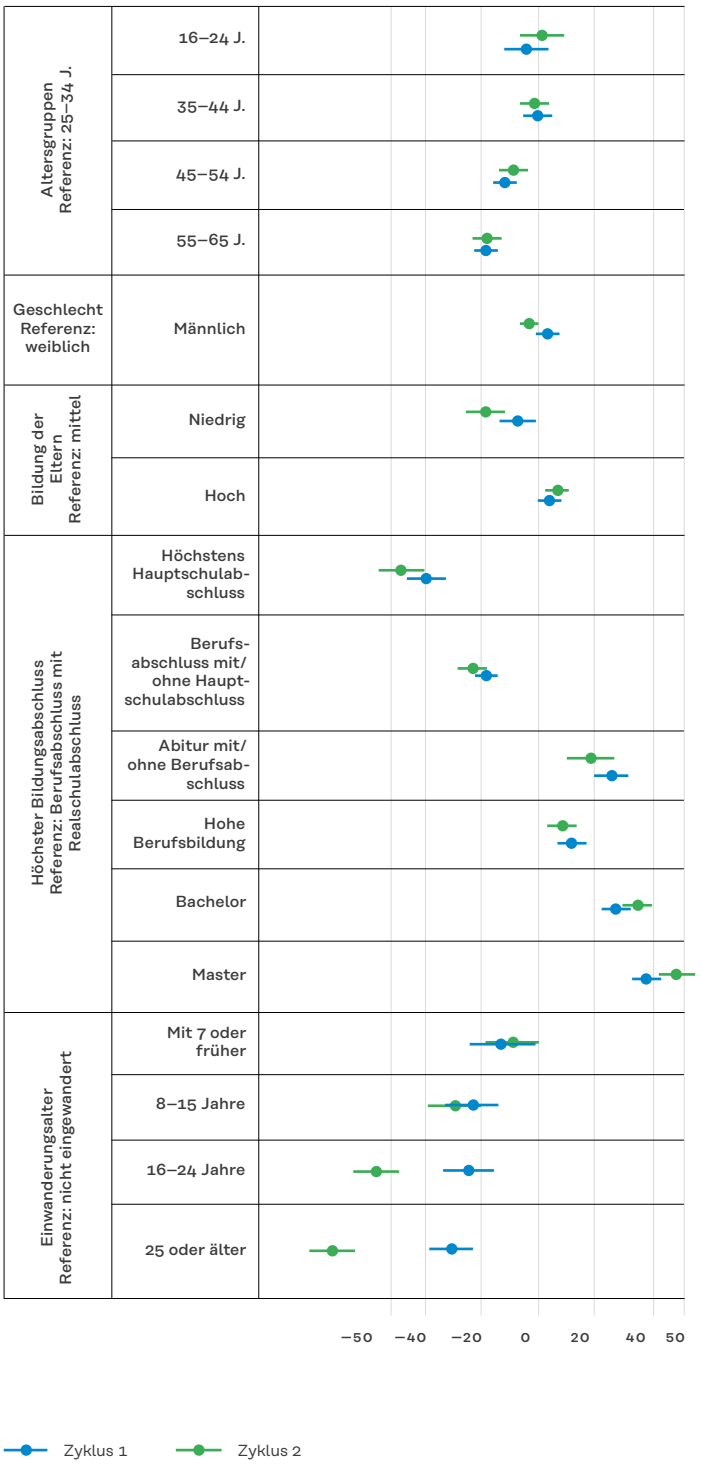
Um den Zusammenhang zwischen verschiedenen sozialen Faktoren und der Lesekompetenz unter Kontrolle der jeweils anderen Faktoren zu untersuchen, haben wir für jeden PIAAC-Zyklus eine multiple lineare Regressionsanalyse mit Lesekompetenz als abhängiger Variable durchgeführt. Wir verwenden hierfür die gewichteten deutschen PIAAC-Daten (Zabal et al., 2025; Rammstedt et al., 2016) unter Berücksichtigung des komplexen Stichprobendesigns. Darüber hinaus berichten wir im Folgenden aus der Literatur bekannte Ergebnisse und Erklärungen zu diesen Zusammenhängen.

Wie hängen soziale Merkmale mit Lesekompetenzen zusammen?

Frühere Analysen zeigen, dass die Lesekompetenz Erwachsener in Deutschland 2023 trotz der skizzierten gesellschaftlichen Herausforderungen mit einem Mittel von 266 Punkten auf vergleichbarem Niveau wie 2012 liegt (Rammstedt et al., 2024). Wie aber variiert die Lesekompetenz in Deutschland zwischen sozialen Gruppen, und wie haben sich Gruppenunterschiede über die Zeit entwickelt?

Die Ergebnisse unserer Regressionsanalysen (s. Abb. 1) bestätigen die bekannten Zusammenhänge zwischen den betrachteten sozialen Merkmalen und Lesekompetenzen (z.B. Rammstedt et al. 2024; OECD, 2024; Maehler et al., 2013). In Bezug

ABB. 1: Unterschiede in der Lesekompetenz nach sozialen Faktoren



Anmerkungen: Abhängige Variable = Lesekompetenz. Dargestellt werden die Unterschiede in der Lesekompetenz im Vergleich zur jeweiligen Referenzkategorie. Wenn das Konfidenzintervall die 0-Linie berührt, ist der Effekt nicht statistisch signifikant. Fälle mit fehlenden Angaben auf einer der erklärenden Variablen wurden ausgeschlossen. Fallzahlen Zyklus 1: 4.438; Zyklus 2: 3.914. Bestimmtheitsmaß R^2, Zyklus 1: 38 %; Zyklus 2: 50 %. Datenquelle (gewichtet): Zabal et al. (2025) und Rammstedt et al. (2016).

auf das Geschlecht zeigen sich nur geringfügige Unterschiede in den Lesekompetenzen von Frauen und Männern. Befragte ab einem Alter von 45 Jahren haben signifikant niedrigere Lesekompetenzen als jüngere Personen. Dieser Zusammenhang kann sowohl durch Unterschiede in der Sozialisation zwischen Geburtskohorten, insbesondere der erfahrenen Grundbildung, als auch durch Alterungsprozesse erklärt werden (Baltes et al., 1999). Im internationalen Vergleich sind die Unterschiede in den mittleren Lesekompetenzen zwischen der jüngsten und der ältesten Altersgruppe in Deutschland mit 24 Punkten (ohne Kontrolle weiterer Merkmale) leicht unterdurchschnittlich (Rammstedt et al. 2024).

In allen Ländern hängen Lesekompetenzen mit der sozialen Herkunft – z. B. gemessen über die Bildung der Eltern – zusammen. Dies erklärt sich durch sozial differenzierte Lernumfelder, Leistungsniveaus und Bildungsentscheidungen (Boudon, 1974), die sich auf den weiteren Erwerb von Lesekompetenz auswirken. Der Einfluss des Elternhauses bleibt in Deutschland auch erhalten, wenn der höchste Bildungsabschluss der Befragungsperson, der den Einfluss der sozialen Herkunft stark vermittelt, kontrolliert wird. Die Ergebnisse von PIAAC zeigen, dass die Bildung der Eltern mit 79 Punkten (ohne Kontrolle weiterer Merkmale) in Deutschland einen vergleichsweise großen Einfluss auf das Kompetenzniveau der Nachkommen hat (Rammstedt et al. 2024; Massing et al., 2025).

Den größten Einfluss auf die Lesekompetenzen hat in allen Ländern der formale Bildungsabschluss. Dabei zeigt sich, dass in Deutschland der allgemeinbildende Schulabschluss für Lesekompetenzen besonders relevant ist. Lesekompetenzen werden primär im Bildungssystem vermittelt und der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen hängt z. T. von Schulleistungen ab. Im internationalen Vergleich ist der Abstand zwischen formal niedrig und hoch gebildeten Personen in Deutschland mit 98 Punkten (ohne Kontrolle weiterer Merkmale) besonders ausgeprägt (Rammstedt et al. 2024).

Über fast alle Länder hinweg zeigt sich außerdem, dass im Ausland geborene Personen im Mittel geringere Lesekompetenzen aufweisen als im Inland Geborene. Dies ist insofern nicht überraschend, dass für die große Mehrzahl dieser Personen die Testsprache nicht ihre Erstsprache ist. Jedoch ist auch diese Differenz in Deutschland im internationalen Vergleich mit 70 Punkten (ohne Kontrolle weiterer Merkmale) besonders stark ausgeprägt (s. Rammstedt et al., 2024).

Es gibt allerdings auch große Unterschiede in den Lesekompetenzen innerhalb der Gruppe der Eingewanderten (Rammstedt et al., 2024): Je jünger eine Person zum Zeitpunkt der Einwanderung, desto ähnlicher sind die Lesekompetenzen mit denen nicht eingewanderter Personen. Dies liegt einerseits an der damit verbundenen längeren Aufenthaltsdauer und entsprechend längeren Zeit, um die deutsche Sprache zu erwerben, und andererseits daran, dass der Spracherwerb

in jüngerem Alter leichter fällt (z.B. Singleton, 2001). Da das Einwanderungsalter auch wichtige Hinweise für die Verortung bildungspolitischer Interventionen im Bildungsverlauf gibt, wird dieser Faktor in diesem Beitrag genauer beleuchtet. Wir unterscheiden dabei zwischen in Deutschland geborenen Personen und vier Gruppen Eingewanderter: 1) Personen, die noch vor Schuleintritt eingewandert sind, haben geringere Nachteile in Lesekompetenzen als 2) Personen, die erst später in ihrem Schulleben oder 3) nach der allgemeinen Schulpflicht eingewandert sind. Insbesondere 4) Personen, die in einem Alter eingewandert sind, in welchem die formale (Aus-)Bildung weitgehend abgeschlossen ist, haben deutlich geringere Lesekompetenzen in der deutschen Sprache als Nicht-Eingewanderte.

»Insbesondere in der Sprachförderung für Eingewanderte besteht dringender Handlungsbedarf.«

Die Unterschiede zwischen den sozialen Gruppen in der Lesekompetenz sind 2012 und 2023 prinzipiell ähnlich. Es zeigen sich jedoch zwei zentrale Veränderungen: Zum einen ist der Anteil der statistisch erklärten Kompetenzunterschiede durch die hier berücksichtigten Faktoren 2023 deutlich höher als 2012 (50 vs. 38 %). Zum anderen haben sich von 2012 bis 2023 die Kompetenzunterschiede zwischen den Gruppen (mit Ausnahme der Altersgruppen und Geschlechter) z. T. deutlich vergrößert: Personen mit niedriger sozialer Herkunft und niedrigen Bildungsabschlüssen haben 2023 niedrigere Lesekompetenzen als 2012, und Personen mit hoher sozialer Herkunft und hohen Bildungsabschlüssen höhere Lesekompetenzen (→ ABB. 1). Diese Unterschiede zwischen Zyklus 2 und 1 sind jedoch nicht statistisch signifikant. Besonders groß und auch statistisch signifikant sind die Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten bei Eingewanderten, die im Alter von 16 oder höher eingewandert sind. Hier spielt sicherlich eine Rolle, dass die Aufenthaltsdauer der zwischen 2012 und 2023 eingewanderten Erwachsenen zum Erhebungszeitpunkt zum Teil noch nicht lang genug war, um solide Deutschkenntnisse zu erwerben.

Zusammenfassung und bildungspolitischer Ausblick

PIAAC zeigt empirisch wichtige Bereiche auf, in denen sich Lesekompetenzen zwischen sozialen Gruppen in Deutschland unterscheiden, nämlich Alter, soziale Herkunft, formale Bildung sowie (bei Eingewanderten) das Alter zum Zeitpunkt der Einwanderung. In den letzten drei Bereichen haben sich die Kompetenzunterschiede 2023 im Vergleich zu 2012 substanziell vergrößert, und zwar einerseits, weil schon benachteiligte Gruppen weiter zurückgefallen sind, und andererseits, weil Gruppen mit hohen Lesekompetenzen ihren Vorsprung weiter ausbauen konnten. Auf der positiven Seite zeigen die Befunde aber auch, dass sich die Lesekompetenzen bei formal hoch gebildeten Personen im Mittel im Zeitvergleich verbessert haben und dass Personen, die vor Schuleintritt eingewandert sind, sich in ihren Lesekompetenzen 2023 nicht mehr von Nicht-Eingewanderten unterscheiden.

Damit deuten die Ergebnisse auf mehrere bildungspolitische Handlungsfelder hin: Verringerung des Einflusses der sozialen Herkunft, Verbesserung der Kompetenzvermittlung in der Schule, Steigerung der Grundkompetenzen bei formal niedrig gebildeten Personen, Aufrechterhaltung der Grundkompetenzen im Alter sowie Ausweitung der Möglichkeiten für Eingewanderte, die deutsche Sprache zu erlernen. Insbesondere in der Sprachförderung für Eingewanderte besteht dringender Handlungsbedarf. Zunächst muss das Erlernen der deutschen Sprache als Zweitsprache im allgemeinbildenden Schulsystem ausgebaut werden, damit eingewanderte Schulkinder im Unterricht besser lernen und ihr volles Potenzial entfalten können. Junge Erwachsene, die zwischen dem Alter von 16 und 24 Jahren einwandern, könnten durch Angebote im berufsschulischen Bereich erreicht werden, um ihnen einen guten Einstieg in eine Fachausbildung oder ein Studium und dann den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Darüber hinaus muss viel mehr getan werden, um Eingewanderten, die als (ältere) Erwachsene nach Deutschland kommen, zügig und ohne Barrieren den Erwerb der deutschen Sprache zu ermöglichen.

Als Erschwernis für Handlungsansätze, die Erwachsene außerhalb des formalen Bildungssystems ansprechen sollen, ist zu berücksichtigen, dass Personen mit niedrigen Lesekompetenzen seltener an Weiterbildung teilnehmen als Personen mit hohen Lesekompetenzen (Massing & Gauly, 2025). Dies mag einerseits dadurch bedingt sein, dass Personen mit geringer Lesekompetenz seltener erwerbstätig sind oder eher in Berufen tätig sind, die weniger Möglichkeiten zur Weiterbildung bieten. Hier müssen Wege gefunden werden, Personen mit niedrigen Lesekompetenzen durch gezielte Weiterbildungsangebote auch außerhalb des beruflichen Umfelds anzusprechen und effektiv zu erreichen.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse von PIAAC 2023, dass die soziale Schere bei den Lesekompetenzen im Laufe der letzten Jahre weiter aufgegangen ist. Darüber hinaus werden Lesekompetenzen zunehmend stark durch soziale Merkmale determiniert. Beides läuft dem Grundsatz der Chancengleichheit zuwider. Insbesondere für benachteiligte Personengruppen gilt es, Rahmenbedingungen und Angebote zu schaffen, um Kompetenzentwicklungen zu erleichtern. Weitere Forschung in diesem Bereich ist nötig, um die komplexen Beziehungen zwischen den verschiedenen Faktoren zu verstehen, beispielsweise um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass viele Menschen auf mehreren Ebenen gleichzeitig – zum Beispiel durch Einwanderung und niedrige soziale Herkunft – benachteiligt sind, und um geeignete Interventionen zu entwickeln.

DR. SILKE L. SCHNEIDER

ist Senior Researcher in der Abteilung SDM bei GESIS. Sie leitet die GESIS-Beteiligung am internationalen PIAAC-Konsortium für Zyklus 2.

Silke.Schneider@gesis.org

DR. NATASCHA MASSING

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Survey Design and Methodology (SDM) bei GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Sie war in beiden Zyklen Teil des nationalen Teams sowie Mitglied des internationalen Konsortiums von PIAAC.

Natascha.Massing@gesis.org

PROF. DR. BEATRICE RAMMSTEDT

ist Vizepräsidentin von GESIS und Professorin für Psychologische Diagnostik, Umfragedesign und Methodik an der Universität Mannheim. Sie war nationale Projektmanagerin für beide Zyklen von PIAAC in Deutschland.

Beatrice.Rammstedt@gesis.org

Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology, 50,* 471–507. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.471

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society.* John Wiley & Sons.

Maehler, D. B., Massing, N., Helmschrott, S., Rammstedt, B., Staudinger, U. M., & Wolf, C. (2013). Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In B. Rammstedt (Ed.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 77–126). Waxmann.

Massing, N. & Gauly, B. (2025, July 16). *Participation in Adult Education by Different (Socio-demographic) Groups in Austria, Denmark, Germany, and Switzerland Results from PIAAC Cycle 2* [presentation at the European Survey Research Conference]. Utrecht University. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36717.29920

Massing, N., Gauly, B., Martin, S., Kapidzic, S., Rammstedt, B., & Zabal, A. (2025). A first look at low literates in PIAAC Germany 2023. *International Journal of Lifelong Education, 44*(5), 497–521. https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2520491

OECD (2024). *Do adults have the skills they need to thrive in a changing world? Survey of Adult Skills 2023.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en

OECD (2025). *Survey of Adult Skills 2023 technical report.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/80d9f692-en

Rammstedt, B., Martin, S., Zabal, A., Konradt, I., Maehler, D., Perry, A., Massing, N., Ackermann-Piek, D., & Helmschrott, S. (2016). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Germany – Reduced version.* Data file version 2.2.0 [ZA5845]. GESIS Data Archive. https://doi.org/10.4232/1.12560

Rammstedt, B., Gauly, B., Kapidzic, S., Maehler, D., Martin, S., Massing, N., Schneider, S. L., & Zabal, A. (2024). *PIAAC 2023: Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999652

Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 21,* 77–89. https://doi.org/10.1017/S0267190501000058

Zabal, A., Martin, S., Massing, N., Gauly, B., Kapidzic, S., & Rammstedt, B. (2025). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies, Cycle 2: PIAAC Germany 2023 – Scientific Use File.* Data file version 1.0.0 [ZA9009]. GESIS Data Archive. https://doi.org/10.4232/1.14530

Wie das Kompetenzzentrum GrundbildungsPFADE zehn Modellprojekte forschend, beratend und vernetzend unterstützt

Grundbildung neu verknüpfen

JOHANNES BONNES • SABINE SCHWARZ

Rund 6,2 Millionen Erwachsene in Deutschland haben Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben – mit weitreichenden Folgen für Alltag, Arbeitsmarkt und gesellschaftliche Teilhabe. Diese Menschen sind einem erhöhten Risiko sozialer Exklusion ausgesetzt und haben deutlich geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Das 2024 gestartete Kompetenzzentrum GrundbildungsPFADE möchte dazu beitragen, diese Situation zu ändern: Es begleitet zehn Modellprojekte dabei, regionale Netzwerke zu entwickeln, die statt isolierter Einzelangebote durchlässige Grundbildungspfade schaffen.

Wenn Bildung als etwas Abstraktes kommuniziert wird und belastende Lebenssituationen wie Armut, gesundheitliche Einschränkungen oder Schulden dazu kommen, hat Weiterbildung keine Priorität (vgl. Leck et al., 2025). Auf individueller Ebene spielt etwa eine fatalistische Grundhaltung der Adressat*innen eine Rolle: Fatalismus und Resignation erschweren positive Perspektiven auf Bildung. Auch im beruflichen Kontext zeigt sich, dass Geringqualifizierte nach wie vor weit unterdurchschnittlich an Weiterbildung teilnehmen. Ergebnisse einer Befragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) führen verschiedene individuelle Hemmnisse auf, wie die Unsicherheit darüber, ob sich eine Weiterbildung auszahlt, die Befürchtung, das Lernen nicht mehr gewohnt zu sein, oder auch zeitliche Engpässe, die eine Teilnahme verhindern (vgl. Osiander et al., 2018). Eine aktuelle IAB-Analyse auf Basis des Nationalen Bildungspanels zeigt allerdings auch, dass diese Beschäftigtengruppe insgesamt seltener Unterstützungsangebote durch ihren Betrieb erhält als höher qualifizierte Beschäftigte (vgl. Heß et al., 2025).

Strukturell ist das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung fragmentiert. Trotz der Zuständigkeit der Länder für Weiterbildung fallen Teilbereiche der beruflichen Bildung, der Arbeitsförderung und Integration in die Aufgabenbereiche unterschiedlicher Bundesministerien und -behörden. Auf regionaler Ebene bieten vor allem Volkshochschulen an vielen Standorten in Deutschland Alphabetisierungskurse, politische Grundbildung, Gesundheitsbildung oder Möglichkeiten zum Nachholen von Schulabschlüssen an. Auch die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zugelassenen Träger, die u. a. Integrationskurse mit Alphabetisierung anbieten, sind eine im Feld verlässliche Struktur. Diese Vielschichtigkeit führt auf der strukturellen Ebene dazu, dass Zuständigkeiten sowohl auf Bundes- wie auch auf Länderebene zwischen Politikfeldern und verschiedenen institutionellen Akteuren hin- und hergeschoben werden. Ansätze einer ressortübergreifenden und verzahnten Zusammenarbeit zwischen Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Integrationspolitik sind erforderlich, aber nach wie vor selten. In den vergangenen

Jahren haben oftmals (befristete) Projekte Innovationen in der Grundbildung vorangetrieben und fehlende Anbieterstrukturen kompensiert.

Für die potenziellen Teilnehmenden bedeutet dies vor allem, dass sie auf ein wenig transparentes und verlässliches Angebots- und Unterstützungssystem treffen. Bildungs- und Beratungsangebote werden von unterschiedlichen Akteuren umgesetzt und sind dabei nicht oder kaum aufeinander bezogen. Es entsteht ein System, das wenig durchlässig ist und Betroffenen oft nur punktuelle Lerngelegenheiten bietet, ohne längerfristige Bildungsperspektiven zu eröffnen (Arbeiter et al., 2025).

Um hier gegenzusteuern, hatte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Förderrichtlinie »Entwicklung und Erprobung von Grundbildungspfaden« initiiert, die nach der Bundestagswahl 2025 in die Zuständigkeit des Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) gewechselt ist. Die Idee dahinter: Grundbildungspfade sollen kein Nebeneinander einzelner Angebote sein, sondern ein durchlässiges System, das Brüche im Bildungsweg reduziert und immer wieder neue individuelle Anschlüsse eröffnet. Dieses Verständnis knüpft auch an die europäische Diskussion um »Upskilling Pathways« an, also gezielte Wege zur Verbesserung grundlegender Kompetenzen.[1]

Die Förderrichtlinie hat zudem dazu aufgefordert, dass sich Projekte mit ihren Vorhaben an den Leitlinien »höher, breiter, integrativer« orientieren. »Höher« meint, dass auch Menschen mit Alpha-Level 4 (fehlerhaftes bzw. langsames Lesen und Schreiben auf Textebene) Zielgruppen der Grundbildungspfade sein können. Unter »breiter« ist zu verstehen, dass Grundbildung nicht nur Lesen, Schreiben, Rechnen, sondern etwa auch digitale, soziale, finanzielle, kulturelle oder politische Kompetenzen umfassen kann. »Integrativer« bedeutet, dass die Angebote sowohl zugewanderte als auch in Deutschland aufgewachsene Erwachsene adressieren.

Seit Herbst 2024 entwickeln zehn Modellprojekte in regionalen Netzwerken solche anschlussfähigen und an den Leitlinien orientierten Grundbildungspfade. Erstmals im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung wird dieser Prozess durch ein Metavorhaben begleitet: das Kompetenzzentrum GrundbildungsPFADE, das seine Arbeit im Spätsommer 2024 aufgenommen hat. Es begleitet die Entwicklungs- und Transferarbeit der Projekte wissenschaftlich und bietet – neben eigener Forschung – serviceorientierte Unterstützung durch Austausch, Beratung und Vernetzung. Dabei erarbeitet es Empfehlungen für die erfolgreiche Implementierung und Verstetigung von Grundbildungspfaden, die Gestaltung niederschwelliger Zugangsmöglichkeiten sowie durchlässiger Bildungsübergänge in regionalen Netzwerken.

1 https://t1p.de/4299d

Das Kompetenzzentrum GrundbildungsPFADE: Idee, Arbeitsschwerpunkte und Verantwortlichkeiten im Verbund

Kompetenzzentrum GrundbildungsPFADE Service. Forschung. Transfer.

Das Kompetenzzentrum agiert als intermediäre Struktur zwischen Praxis, Wissenschaft und Politik mit dem Ziel, Innovationen in der Grundbildungsarbeit zu fördern, deren strukturelle Verankerung über die Projektlaufzeit hinaus zu unterstützen, Transferprozesse zu bündeln und Impulse für bildungspolitische Entwicklungen zu setzen. Die Zusammenarbeit der drei Verbundpartner – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE), Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (BVAG) und Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (LRNK) – gewährleistet eine komplementäre Expertise: Während das DIE die empirische Begleitforschung verantwortet und der BVAG seine Fortbildungserfahrung und mediale Reichweite einbringt, unterstützt LRNK die Projekte bei der Entwicklung und Implementierung ihrer Grundbildungspfade vor Ort und organisiert Austauschformate.

Die Arbeitsschwerpunkte des Kompetenzzentrums gliedern sich in die drei Kernbereiche **Forschung, Service** und **Transfer.** Das Team des DIE analysiert das Zusammenspiel verschiedener Akteure in regionalen Netzwerken, die Bildungsentscheidungen der Zielgruppen und identifiziert Gelingensbedingungen von Grundbildungspfaden. Dazu werden z. B. Netzwerkanalysen, Befragungen von Teilnehmenden und weiteren Akteuren sowie Sekundäranalysen durchgeführt. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Frage, wie Menschen mit Grundbildungsbedarf Entscheidungen über Bildungsangebote treffen und wie Übergänge in längere Bildungswege gestaltet werden können. LRNK verantwortet vor allem eine serviceorientierte Begleitung der Projekte. Das Team bietet den Projekten individuelle Beratung, unterstützt bei Bedarf vor Ort und organisiert Austauschformate, in denen diese über Entwicklungen und Herausforderungen sprechen und voneinander lernen. In Werkstattgesprächen zur Wirkungsorientierung werden die Projekte bei der Entwicklung individueller Wirkungslogiken unterstützt. In Dialogforen liegt der Schwerpunkt auf der forschungsbasierten Prozessbegleitung. Sie werden mit dem DIE in geteilter Verantwortlichkeit organisiert. Das Team vom BVAG gestaltet die Öffentlichkeitsarbeit des Kompetenzzentrums. Es übernimmt das Communitymanagement und hält die Projekte über relevante Entwicklungen auf dem Laufenden, etwa per Newsletter oder bei ueberaus.de.

Damit Grundbildung vor Ort Anschluss findet und Menschen mit Grundbildungsbedarf begleitet und unterstützt werden, braucht es individuelle Ansprechpersonen sowie koordinierende Strukturen. Aus diesem Grund entwickelt, erprobt und evaluiert das Kompetenzzentrum Professionalisierungsangebote zu den Schwerpunkten Grundbildungsberatung und Netzwerkkoordination. Der BVAG ist mit seiner Beratungsexpertise maßgeblich an der Entwicklung und Umsetzung der Professionalisierungsangebote beteiligt, LRNK bringt seine Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit mit ein. Das DIE übernimmt die formative und summative Evaluation der Angebote. Sie setzen sich aus individuellen Selbstlernphasen im EULE-Lernbereich auf *wb-web* sowie digitalen Präsenzveranstaltungen zur Reflexion zusammen. Die Lernpfade stehen nach Projektende allen Interessierten zur Verfügung.

Auch der Bereich Transfer wird in abgestimmter Verantwortlichkeit von allen drei Verbundpartnern bearbeitet. Ergebnisse werden prozessorientiert aufbereitet und in Praxis, Wissenschaft und Politik eingespeist, um Grundbildungspfade auch jenseits der Modellregionen etablieren zu können.

Grundbildungspfade in den Regionen: Ansätze der zehn Modellprojekte

Erfolgreich bei der Bewerbung um Förderung waren Verbünde, die bereits gut mit regionalen Partnern vernetzt sind und die Entwicklung und Implementierung von Grundbildungspfaden mit diesen gemeinsam anstreben. Diese Projekte bringen viel Erfahrung mit und nutzen bewährte Methoden und Materialien, um Menschen mit Grundbildungsbedarf zu unterstützen. Der Förderschwerpunkt gibt keine fertigen Lösungen vor. Stattdessen sollen die Projekte Ideen erproben, wie sich vor Ort langfristig Strukturen aufbauen lassen und Grundbildung neu verknüpft werden kann. Ziel ist auch, dass sich wichtige lokale Partner in Zukunft selbst stärker mit eigenen Ressourcen engagieren. Ein weiteres Ziel ist, dass Beratung, Bildung und berufliche Entwicklung besser zusammenpassen, einfacher zugänglich und flexibler werden. So sollen Hürden abgebaut und Bildungswege für Menschen mit Grundbildungsbedarf besser nutzbar werden. Dabei geht es auch immer um die Frage, wie Angebote und Fördermaßnahmen von Bund und Ländern in einen kohärenten Gesamtzusammenhang gebracht werden können.

In den geförderten Projekten werden unterschiedliche Ansätze erprobt, was genau ein Grundbildungspfad sein kann. Dabei gibt es zwei miteinander verschränkte Blickrichtungen: Einerseits wird auf die Menschen und ihre individuellen Bildungswege mit verschiedenen Etappen geschaut. Andererseits rückt das Anbietersystem, das passende Angebote und Strukturen für Menschen mit Grundbildungsbedarf bereitstellen soll, in den Blick. Ziel ist, dass beides gut zusammenpasst: die Bedarfe der Zielgruppen sowie die Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote.

In der Projektpraxis lassen sich dabei bisher zwei Vorgehensweisen beobachten. Ein Teil der Projekte arbeitet sehr niedrigschwellig und entwickelt Wege, wie Menschen individuell beraten, begleitet und motiviert werden können. Anspracheorte sind dann bspw. die KITA oder sozialräumliche Beratungseinrichtungen. Der andere Teil versucht Grundbildungsanteile in bestehende Bildungsstrukturen, z. B. in Ausbildungsgänge wie Pflegefachassistenz oder in Teilqualifizierungen, zu integrieren bzw. diesen vorzuschalten. So entstehen neue Einstiegs- und Anschlussmöglichkeiten auch für Menschen mit Grundbildungsbedarf innerhalb bestehender und bewährter Bildungswege.

Netzwerke und Wirkung – erste Impressionen

Netzwerkarbeit mit regionalen Akteuren und das Thema Wirkungsorientierung sind zwei Schwerpunkte, die alle zehn Projekte und das Kompetenzzentrum prozessbegleitend beschäftigen. Nach einem knappen Jahr lassen sich zwar noch keine Ergebnisse präsentieren, sehr wohl aber können erste Erkenntnisse und Eindrücke festgehalten werden: Die Grundbildungsnetzwerke bestehen entweder aus etablierten, umfangreichen Netzwerken oder solchen, die sich gerade im Aufbau befinden und wenige Einrichtungen umfassen. Zudem bilden in manchen Netzwerken einzelne Einrichtungen die zentrale Schnittstelle der Vernetzung, während in anderen Fällen mehrere zentrale Knoten festzustellen sind. Schließlich sind neben relativ homogenen Grundbildungsnetzwerken auch eher heterogene Netzwerke zu finden, an denen viele verschiedene Einrichtungstypen partizipieren. In weiteren Analysen sowie Erhebungen über die Projektlaufzeit wird sich zeigen, wie sich die Netzwerke entwickeln und welche Ableitungen über die Wirksamkeit ihrer Grundbildungspfade möglich sind.

Das Kompetenzzentrum unterstützt die Projekte dabei, ihre Arbeit wirkungsorientiert auszurichten. In Werkstattgesprächen und auf individuellen Miro-Boards entwickeln sie eigene Wirkungslogiken und prüfen, was diese für Planung, Umsetzung und Transfer bedeuten. Die intensive Auseinandersetzung mit Wirkungszielen, Zielgruppen und Bedarfen bringt einen echten Mehrwert. Die Projekte lernen, genauer zu beschreiben, was sie mit ihrer Arbeit erreichen wollen, für wen ihre Angebote wirken sollen und wie diese Veränderungen sichtbar werden können. Dieses Vorgehen ist aufwendig und bindet Zeit sowie personelle Ressourcen sowohl im Kompetenzzentrum als auch in den Projekten selbst. Wichtig ist deshalb: Wer Wirkungsorientierung ernsthaft betreiben will,

braucht zunächst zusätzliche Ressourcen, sowohl für eine prozessorientierte methodische Begleitung als auch für eine stärker wirkungsorientierte Projektarbeit.

Zwischenfazit und Ausblick

Durch die Kombination aus Forschung, Beratung, Transfer und die Bündelung der Erkenntnisse für bundesweite Strukturen soll im Kompetenzzentrum GrundbildungsPFADE ein Mehrwert für alle Ebenen geschaffen werden: für die Teilnehmenden, die ihre Bildungswege finden; für die Praxis, die neue Handlungsmöglichkeiten innerhalb starker Netzwerke gewinnt; und für die Politik, die Impulse für Weiterbildungsstrategien erhält.

Für ein Fazit, ob und wie sich ein solcher Mehrwert auf den verschiedenen Ebenen tatsächlich zeigt, ist es nach einem Jahr Projektlaufzeit noch zu früh. Aus der forschenden und begleitenden Metaperspektive heraus lassen sich allerdings schon jetzt projektübergreifende Herausforderungen, Themenschwerpunkte, gute Ansätze und Entwicklungsbedarfe erkennen. Diese Erkenntnisse gilt es in den nächsten Jahren weiter zu bündeln, zu systematisieren und in einen nachhaltigen und über die zehn Modellregionen hinausgehenden Transfer zu überführen.

Arbeiter, J., Bickert, M., Sindermann, L. & Thalhammer, V. (2025). (K)eine Frage der Motivation. Eine mehrperspektivische Studie zu Risikofaktoren für Drop-Out in der Alphabetisierung und Grundbildung. In Leck, J. et al (Hrsg), *Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen* (S. 133–145). wbv Publikation. https://dx.doi.org/10.3278/9783763976911

Heß, P., & Leber, U. (2025, 14. April). *Betriebe unterstützen die Teilnahme von Höherqualifizierten an Weiterbildungen häufiger als bei Geringqualifizierten.* IAB-Forum. 14. April 2025, https://iab-forum.de/betriebe-unterstuetzen-die-teilnahme-von-hoeher-qualifizierten-an-weiterbildungen-haeufiger-als-bei-geringqualifizierten/

Leck, J., Ehmig, S. C., Heymann, L. & Jester, M (2025). *Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen.* wbv Publikation. https://dx.doi.org/10.3278/9783763976911

Osiander, C. & Stephan, G. (2018, 2. August). *Gerade geringqualifizierte Beschäftigte sehen bei der beruflichen Weiterbildung viele Hürden.* IAB-Forum. 2. August 2018, https://iab-forum.de/gerade-geringqualifizierte-beschaeftigte-sehen-bei-der-beruflichen-weiterbildung-viele-huerden/

DR. JOHANNES BONNES

Projektkoordinator des Kompetenzzentrums GrundbildungsPFADE am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

johannes.bonnes@die-bonn.de

DR. SABINE SCHWARZ

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

sabine.schwarz@bildung.koeln.de

Praxiserfahrungen und Perspektiven aus NRW

Arbeitsorientierte Grundbildung in Betrieb und Region

BARBARA KRÖGER • PATRICK VARNEY

Die veränderten Anforderungen der Arbeitswelt stellen Beschäftigte vor neue Herausforderungen: Neben den klassischen Grundkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen werden zunehmend erweiterte administrative, technische und soziale Kompetenzen gefordert. Praxiserfahrungen aus NRW-Projekten wie MENTOpro, BasisKomNet und GrubiKomNRW können jedoch exemplarisch Wege aufzeigen, wie der Zugang in Unternehmen dennoch gelingen und Erfolge zeitigen kann.

Das Ziel der arbeitsorientierten Grundbildung (AOG) ist es, Beschäftigte am Arbeitsplatz, im Idealfall direkt vor Ort und in der Arbeitszeit, zu fördern und ihnen Lerngelegenheiten zu eröffnen, die auf ihren konkreten Bedarf sowie auf die jeweiligen betrieblichen Herausforderungen zugeschnitten sind. Sie legt einen besonderen Fokus darauf, die Beschäftigungssituation der Adressat*innen zu sichern und vor dem Hintergrund der technologischen und weiteren Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, sodass sie mittelfristig auch höher qualifizierte Tätigkeiten in Betracht ziehen können – was letztlich auch auf die individuelle Stärkung der Adressat*innen abzielt. Dementsprechend reiht sich die AOG auch in die Zielstellungen von Grundbildung per se ein.

Eine besondere Bedeutung kommt hierbei denjenigen Branchen und Regionen zu, in denen unterschiedliche Sprach- und Bildungsbiografien zusammentreffen und in denen dementsprechend ein hoher Bedarf an verständlicher Kommunikation besteht. Im vorliegenden Beitrag wird anhand einiger Erfahrungen aus den Projekten MENTO, MENTOpro sowie BasisKom, BasisKomPlus, BasisKomNet und GrubiKomNRW, die jeweils bei Arbeit und Leben DGB/VHS NRW e. V. umgesetzt wurden, veranschaulicht, wie erfolgreiche Ansätze arbeitsorientierter Grundbildung in diesem Kontext gestaltet werden können.

Dabei wird differenziert herausgestellt, wie unterschiedliche Zugänge von Projekten und Anbietern im Feld der arbeitsorientierten Grundbildung zu Großunternehmen sowie kleinen und mittelständischen Betrieben (KMU) gestaltet werden können und welche Vorteile die Einbettung solcher Zugänge in regionale Netzwerke ermöglicht.

Vom Sensibilisieren zum Umsetzen – Wie Betriebe für Grundbildung gewonnen werden

Der erste Schritt arbeitsorientierter Grundbildung in der Zusammenarbeit mit Betrieben erfordert typischerweise einen Perspektivwechsel: Unternehmen müssen erkennen, dass Grundbildung ein Thema ist, das nicht nur einzelne Beschäftigte betrifft, sondern auch die Wettbewerbsfähigkeit und Sicherheit des gesamten Betriebs verbessern kann. Dass insbesondere literale und digitale Aufgaben vielen Beschäftigten schwerfal-

len, ist ein Umstand, der erst langsam in die Etagen der Personalabteilungen und Geschäftsführer*innen einsickert.

Eine wesentliche Hürde bei der anfänglichen Zusammenarbeit mit Unternehmen besteht außerdem darin, dass Arbeitgeber*innen und Personaler*innen, wenn sie mit dem Thema Grundbildungsbedarf konfrontiert werden, vorrangig an Menschen mit Zuwanderungshintergrund und insbesondere mit Fluchtgeschichte denken. Diese Schwierigkeit wird noch durch eine für den Bereich der Grundbildung typische Herausforderung verschärft: Viele Menschen mit Grundbildungsbedarfen – insbesondere solche ohne Migrationshintergrund – schämen sich und trauen sich nicht, eigene Lernbedarfe anzusprechen.

»Grundbildung ist ein Thema für alle, nicht nur für Lernende mit vermeintlichen ›Defiziten‹.«

Betriebsinterne Sensibilisierungs- und Öffentlichkeitsarbeit kann helfen, die nötige Sicherheit sowie vertrauensvolle Anlaufstellen und Ansprechpersonen zu gewährleisten. Erfahrungsgemäß bedarf es hierfür jedoch eines langjährigen innerbetriebliches Engagements, das nur in seltenen Ausnahmefällen (im Rahmen projektgebundener Tätigkeiten) möglich ist. So kommt in den meisten Betrieben oftmals ein verzerrtes Bild über Grundbildungsbedarfe in der eigenen Belegschaft zustande, was die Überzeugungs- und Sensibilisierungsarbeit mit Geschäftsführungen und weiteren Verantwortlichen von Arbeitgeberseite systematisch erschwert.

Um die geeignetste Strategie der Ansprache der Betriebe zu ermitteln, muss hier sowohl deren Größe als auch deren Organisationsformen – Großbetriebe mit organisierter Interessenvertretung und Personalabteilungen versus kleine und mittlere Betriebe (KMU), die mitunter über keine Interessenvertretung verfügen und in denen die Personalverantwortung beim Arbeitgeber liegt – unterschieden werden.

Verschiedenheit der Zugänge in die Betriebe

Kleine und mittlere Unternehmen

Über regionale Netzwerke (etwa der DGB-Regionen), Multiplikator*innentreffen oder gezielte Öffentlichkeitsarbeit lassen sich erste Türen öffnen, was insbesondere für die Kontaktaufnahme zu KMU wichtig ist. Auch können Informationen in der lokalen Öffentlichkeit über Info-Stände, Kampagnen oder Aktionen, Flyer, Podcasts oder kurze Imagefilme dazu dienen, nicht nur Informationen zu streuen, sondern auch Hemmschwellen zur Beschäftigung mit dem Thema zu senken und deutlich zu machen: Grundbildung ist ein Thema für alle, nicht nur für Lernende mit vermeintlichen »Defiziten«.

Großunternehmen

Eine zentrale Möglichkeit in der Zusammenarbeit mit Großunternehmen ist die Kontaktaufnahme mit einer Vorstellung des Grundbildungsthemas zunächst über die Interessenvertretung, vor allem in Betriebsrats- oder Personalratssitzungen. Mit Hilfe dieser Gremien können weitergehend Verantwortliche aus der Aus- und Weiterbildung, aus der Sozialberatung oder der Arbeitssicherheit identifiziert und thematisch erreicht werden, die neben der Interessenvertretung häufig am ehesten als Fürsprecher*innen und »Kümmerer*innen« für das Thema im Betrieb gewonnen werden können.

Insbesondere bei länger andauernden oder strukturell angelegten Kooperationen erfolgt in diesem Schritt idealerweise auch in Zusammenarbeit des Grundbildungsträgers mit betriebsinternen Akteuren die Gründung einer Steuerungsgruppe, d. h., einer Arbeitsgruppe, die das Grundbildungsthema selbstständig im Betrieb voranbringt. Sowohl die Arbeitgeberseite als auch die Interessenvertretung (sofern vorhanden) sollte in der Steuergruppe vertreten sein, denn die gezielte Zusammenarbeit zwischen beiden ist die wichtigste Gelingensbedingung, um arbeitsorientierte Grundbildung im Betrieb voranzubringen.

Zugänge über regionale Öffentlichkeitsarbeit

Mitunter ergeben sich betriebliche Zugänge zusätzlich auch über regionale Öffentlichkeitsarbeit, die sich sowohl an Betriebe als auch direkt an Lernende richten kann. Setzt eine solche Öffentlichkeitsarbeit niederschwellig an, können sich Kontakte zu (potenziellen) Lernenden ergeben, die ihre persönliche Situation auf der Arbeit verbessern wollen. Vonseiten der Betriebe sind es insbesondere Personalverantwortliche oder Interessenvertretungsgremien und vor allem KMUs, die sich motiviert durch die Öffentlichkeitsarbeit mitunter mit Bitte um Beratung und Unterstützung an die einschlägigen Einrichtungen und Projekte wenden.

Lernräume entstehen – Beispiele aus der Praxis

Besonders eindrücklich zeigen die Beispiele aus dem Alpha-Dekaden-Projekt MENTOpro, wie vielfältig Lernräume in Großunternehmen aussehen können.

»Endlich verständlich«: Einfache Sprache bei der DHL

Bei der Deutschen Post DHL in Duisburg hat sich aus der MENTOpro-Steuerungsgruppe ein eigener Lenkungskreis entwickelt. Zwei Betriebsratsmitglieder und zwei Kolleg*innen aus der Sozialberatung bilden den Kern. Ein Netzwerk aus 16 Ansprechpersonen an verschiedenen Standorten wurde aufgebaut, und sie wurden in ihrer Funktion geschult. Flankiert wurde dieser Aufbau durch eine digitale Kurzschulung für einen weiteren Kreis interessierter Kolleg*innen (Interessenvertretung, Standortleitung, Personal) zum Thema, wie Betriebe selbstständig Grundbildung forcieren können. Öffentlichkeitsarbeit wird über Flyer, Aushänge und das Intranet unter dem Motto »Endlich verständlich« gestaltet. Besonders hervorzuheben ist der Fokus auf einfache Sprache: Handreichungen etwa zu Betriebsvereinbarungen und zu BEM-Verfahren, die allen Beteiligten helfen, sich in diesen mitunter relativ komplexen Feldern zu orientieren.

Verzahnung mit Arbeitsschutz: thyssenkrupp Steel Europe

Auch bei thyssenkrupp Steel Europe, dem zweiten Beispielunternehmen, hat das Zusammenspiel verschiedener Akteure eine Schlüsselrolle: Hier wurden unter anderem die Leitung der Arbeitssicherheit sowie Kolleg*innen aus dem Gesamtbetriebsrat und dem Sozialservice in einem dauerhaften Lenkungskreis zusammengebracht. Ein Netzwerk aus rund 30 Ansprechpersonen an mehreren Standorten und mit Unterstützung durch die entsprechenden Betriebsratsgremien dient vor allem der vertraulichen und niederschwelligen Ansprache der Kolleg*innen mit Grundbildungsbedarfen. Neben einem breiten Spektrum an Kursen sind auch Schulungen zum Arbeitsschutz und zum Verfassen von (Unfall-)Berichten hervorzuheben, die zum Projektende mit den zuständigen Stellen konzipiert wurden. Sie werden vom Lenkungskreis seither interessierten Kolleg*innen als digitales oder als klassisches Kursformat angeboten und zahlen mit auf ein dauerhaftes Engagement für Grundbildung im Unternehmen ein. Als wichtiger Erfolgsfaktor hat sich dementsprechend bei thyssenkrupp Steel Europe die Verzahnung von Grundbildung mit Arbeitsschutzthemen herausgestellt.

Mehr als Schreiben und Rechnen

Dass arbeitsorientierte Grundbildung sich nicht auf schriftsprachliche Kompetenzen beschränkt, zeigt ein Praxisbeispiel aus Oberhausen: Dort entstanden im Rahmen des AlphaDekaden-Projekts BasisKomNet spezielle Kurse zur Stressbewältigung für erzieherische Hilfskräfte in Brückenkindergärten. Die Teilnehmenden berichteten über hohe Belastungen und Kommunikationsprobleme. Das Kurskonzept setzte aufgrund dieses Anlasses auf Austausch und praktische Übungen. Aus dem Modellkurs entstand ein Übungsbuch in einfacher Sprache, ergänzt durch Videos, die per QR-Code abrufbar sind – ein gelungenes Beispiel dafür, wie Materialien nachhaltig genutzt werden können.

Da die Branche der Logistik bei den Kursteilnehmenden in Oberhausen häufiger vertreten war, konnte hier – auf der Grundlage der Erfahrungen in den Grundbildungskursen – auch ein Übungsheft entstehen, welches für Multiplikator*innen gedacht ist: Der Reader »Verbesserung sprachlicher Kompetenzen am Arbeitsplatz in der Logistikbranche: Übungen und Beispiele aus verschiedenen Modellseminaren in der Region« versammelt als Praxisbuch diverse Übungen zum Einsatz in arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten mit der Zielgruppe.[1]

»Volkshochschulen und andere Bildungs- und Beratungsanbieter spielen bei der Integrierung von arbeitsorientierter Grundbildung eine zentrale Rolle.«

Multiplikatoren und regionale Netzwerke – Schlüssel für Verstetigung

Damit arbeitsorientierte Grundbildung nicht bei Einzelprojekten stehen bleibt, sondern langfristig in eine Organisation oder in eine Kommune eingebettet werden kann, braucht es Multiplikator*innen und regionale Strukturen. Volkshochschulen und andere Bildungs- und Beratungsanbieter spielen dabei eine zentrale Rolle. Im Idealfall sind sie als Bildungsanbieter vernetzt und verfügen über Beratungsstrukturen. Im Projekt GrubiKomNRW etwa arbeiten seit 2024 der Landesverband der Volkshochschulen von NRW e. V., Arbeit und Leben NRW sowie das Bildungswerk der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft zusammen, um regionale Grundbildungspfade zu entwickeln. Das Ziel hierbei ist es, nicht nur einzelne Betriebe zu erreichen, sondern relevante Akteure für das Thema zu sensibilisieren, über Netzwerkarbeit gemeinsam mit diesen Angebotslücken in der Region zu identifizieren, neue Angebots- sowie Beratungsstrukturen zu entwickeln und im Idealfall auf Dauer zu stellen.

1 Das Praxisbuch ist über folgenden Link vollständig und kostenfrei zugänglich: https://www.basiskom.de/fileadmin/user_upload/pdf/Verbesserung_Sprachkompetenz_Logistik_fuer_Multiplikatore_n.pdf

Ausblick: Grundbildung als Zukunftsaufgabe

Die Erfahrungen aus NRW zeigen: Arbeitsorientierte Grundbildung ist kein Randthema, sondern eine Zukunftsaufgabe. Sie sollte perspektivisch über einzelne Projektförderungen im Grundbildungsbereich hinaus gedacht werden, denn es handelt sich hierbei um eine Querschnittsaufgabe, an der sowohl Unternehmen als auch Bildungs- und Beratungseinrichtungen beteiligt sind – und diese Kooperation bestenfalls im Rahmen regionaler Netzwerke realisieren – und deren Relevanz mit den steigenden Anforderungen in der Arbeitswelt zunehmend wächst, weshalb nur eine verlässlich finanzierte Förderung der ökonomischen, technologischen und gesellschaftlichen Situation gerecht würde.

BARBARA KRÖGER

ist Geschäftsführerin und Pädagogische Leiterin der Arbeit und Leben DGB/VHS in Oberhausen

kroeger@arbeitundleben.nrw

PATRICK VARNEY

ist Bildungsreferent der Arbeit und Leben DGB/VHS NRW e. V.

varney@arbeitundleben.nrw

»Damit ist die Kompetenz, den eigenen lebenslangen Lernprozess zu gestalten, vielleicht die wichtigste Kompetenz«

4 Fragen an Lars Kilian

Welche Arten von Grundbildung erscheinen dir bedeutsam, jenseits von Grundkompetenzen, die in PIAAC getestet werden?

Aktuell stehen wir als Gesellschaft und Einzelpersonen vor vielfältigen Herausforderungen, die zum Teil neu sind oder wieder an Aktualität gewinnen, oder auch vor solchen, bei denen man fälschlicherweise Kompetenzen unterstellt. Verweisen möchte ich hier auf m. E. auf Ökologische Grundbildung, die Politische Grundbildung oder auch Digitale Grundbildung, die wir auch bei *wb-web* als Themen bearbeiten.

Was bedeutet das für die Grundbildung allgemein?

Für die Grundbildung bedeutet das, dass wir nicht nur von Lesen, Rechnen und Schreiben als Grundbildungsthemen ausgehen können. Gerade der Umgang mit digitalen Medien gewinnt an Bedeutung. Die Kultusministerkonferenz benannte dies gar als vierte Kulturtechnik! Dieter Baacke lieferte hierzu eine sehr praktikable Definition, die meiner Meinung nach bis heute nützlich ist. Wer Medienkompetenzen in dieser Ausprägung besitzt, kann die richtigen Medien nicht nur für die Informationsgewinnung nutzen, sondern auch für die eigenen Bedarfe einsetzen. Medienkompetenz hilft zugleich, medial vermittele Informationen besser einzuschätzen, was dazu beiträgt, Fake-News und dahinterstehende Kräfte zu erkennen. Dies ist wiederum wichtig, um z. B. Argumente gegen den menschengemachten Klimawandel oder auch antidemokratische Positionen zu entlarven. Hier helfen wiederum auch Lesekompetenzen weiter. Aus der Forschung wissen wir, dass geringer literalisierte Menschen einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, Fehlinformationen anheim zu fallen, während der Populismus diese ausnutzt.

Was heißt das für die Gestaltung von Grundbildungsangeboten?

Wir sollten bei der Kursplanung überdenken, ob derartige Themen wie Digitale Grundbildung, Politische Grundbildung oder Ökologische Grundbildung nicht als Metathemen breiter in alle Bildungsangebote eingebunden werden können, da sie von gesellschaftlicher, ja globaler Bedeutung sind. Aufgrund der dynamischen Entwicklung in diesen Bereichen ist es für alle schwer, den Überblick zu behalten, so dass kontinuierlicher Bildungsbedarf besteht.

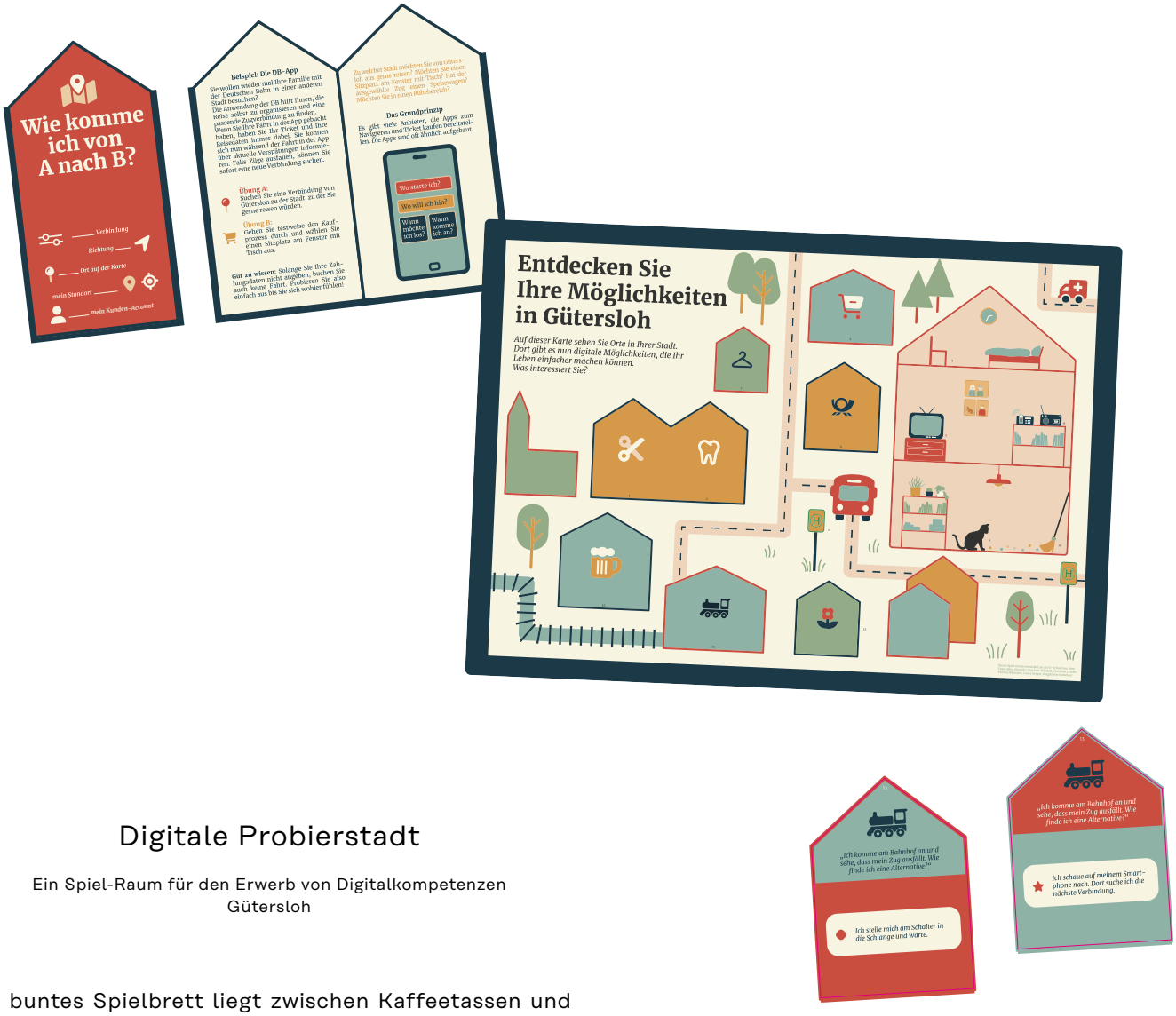
Was brauchen wir dafür?

Wichtig sind dafür zum einen sensibilisierte und informierte Einrichtungsleitende, die diese Themen als Bildungsauftrag sehen. Sie sind die »Gatekeeper«, wie Forschungen zeigen. Zum anderen sind Programmplanende gefordert, bei der Angebotsplanung darauf zu achten, dass Fachinhalte auch mit diesen Metathemen unterfüttert werden. Kursleitende hingegen benötigen einerseits Wissen darüber, wie sie die Fachinhalte mit diesen Themen verknüpfen können, und andererseits pädagogische Handlungskompetenzen, die es ihnen ermöglichen, kompetenzentwickelnde Lernformate zu gestalten. Dies erfordert von allen am Bildungsprozess Beteiligten somit auch die Bereitschaft, sich stets selbst weiterzubilden, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Damit ist die Kompetenz, den eigenen lebenslangen Lernprozess zu gestalten, vielleicht die wichtigste Kompetenz, die nicht nur die Lernenden, sondern auch die Bildungspersonen mitbringen müssen. Als guten Ausgangpunkt für die Lernreise empfehle ich natürlich *wb-web*.

DR. LARS KILIAN

Redaktionsleiter des Portals *wb-web* des DIE

kilian@die-bonn.de



Fotos: VHS Gütersloh

Digitale Probierstadt

Ein Spiel-Raum für den Erwerb von Digitalkompetenzen
Gütersloh

Ein buntes Spielbrett liegt zwischen Kaffeetassen und Kuchentellern auf dem Tisch. Drum herum sitzen Rentnerinnen und Rentner der Stadt Gütersloh mit konzentriertem Blick. Sie schauen auf einen vereinfachten Stadtplan mit Zahnarzt, Bahnhof, Rathaus und weiteren typischen Gebäuden deutscher Innenstädte, den kleine Holzfiguren bevölkern – was wird hier gespielt? Die »Digitale Probierstadt«, ein innovatives Lernformat, das seit 2023 im Rahmen der Smart-City-Iniative der Stadt Gütersloh älteren Menschen digitale Teilhabe spielerisch vermittelt – aufgebaut wie ein Spielbrett der eigenen Stadt, das Bekanntes mit Neuem verbindet.

Die Idee stammt aus einer Kooperation der VHS Gütersloh, der Stadt Gütersloh und Design-Thinking-Studierenden des Hasso-Plattner-Instituts. Anlass gaben die geringen Teilnahmezahlen bisheriger Bildungsangebote zum Aufbau digitaler Kompetenzen. Nach einer detaillierten Zielgruppenanalyse und Testphase entstand schließlich das Konzept der digitalen Probierstadt als ein transportabler Schulungskoffer für Tutorinnen und Tutoren in Begegnungsstätten.

Auf den Gebäuden des Stadtplans liegen doppelseitige Karten, die jeweils analoge Tätigkeiten und ihre digitalen Alternativen beschreiben. So wird aus der persönlichen Terminvergabe im Rathaus die Online-Terminbuchung. Mithilfe des Smartphones und des QR-Codes können die Teilnehmenden in der geschützten Lernumgebung digitale Alltagsalternativen durchspielen. Das geförderte Projekt bietet aktuell bis Ende 2026 kostenfreie Workshops für Vereine und andere Einrichtungen an, um Gütersloh für alle digital zugänglicher zu machen. (CN)

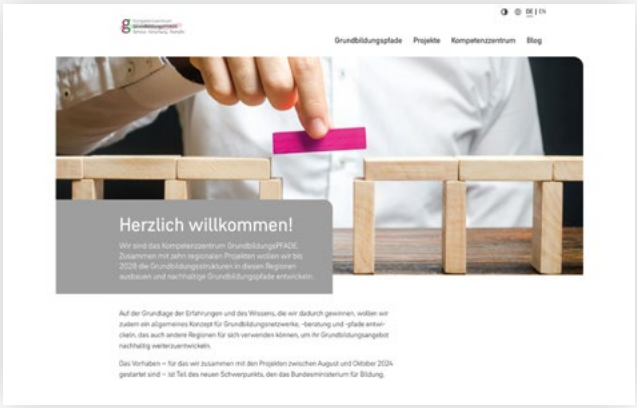
→ HTTPS://WWW.GUETERSLOH.DIGITAL/GD/PROJEKTE/DIGITALE-PROBIERSTADT.PHP

Raumgewinne? Jahrestagung der DGFE-Sektion Erwachsenenbildung in Koblenz, 15.–17. September 2025

PETER BRANDT

Sie kennen das: Die Jahrestagung einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft folgt mehr oder weniger klaren Spielregeln. Die haben sich über Jahrzehnte als ungeschriebene soziale Ordnungsprinzipien etabliert, auch in Sektionen der deutschen Erziehungswissenschaften. Nach dem Aufwärmen (informelle Arbeitsgruppen) folgt der Startschuss durch den Gastgeber an der Austragungsstätte. Diesen Herbst war dies die Universität Koblenz mit Nicole Hoffmann als Gastgeberin. Mit der ersten Keynote erfolgt die eigentliche Spieleröffnung, diesmal mit Ines Langemeyer, die mit ihrer Begriffsschöpfung der Interagilität (wobei »Interaktion« und »Agilität« verschmelzen) einen mutigen Aufschlag machte. Wie effektiv die Spieleröffnung durch die Keynote ist, zeigt sich daran, ob der Ball weitergespielt wird. Das war in Koblenz leider kaum der Fall. Manche fanden es eher zu schwierig, den Ball zu verwerten, andere sahen ihn im Aus. Anschließend wurde wie üblich in parallelen Kleingruppen weitergespielt, ganz ohne Wettbewerb, denn anders als beim Fußballturnier auf parallelen Plätzen werden keine Gruppensieger ausgespielt. Stopp. Jetzt sind Sie als Leser*in gefragt: Hat »das Spiel« das Zeug, um in komplexen Inhalten neue Bedeutungsschichten freizulegen? Oder ist es nur Anlass für kommunikative Kosmetik in Form von Spielemetaphern? Die diesjährige Jahrestagung hat mehr versprochen. Laut Call richtete sie ihren »Blick zum einen auf die Freiheiten und Restriktionen der Gestaltung in den Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung allgemein; zum anderen geht es um einen […] öffnenden Fokus auf das ›Spiel‹ bzw. ›Spielen‹ in seiner Bedeutung für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter«. Gelang es, was der Call im Anschluss an Hermann Forneck »vordachte«, nämlich neue Gestaltungsspielräume auszuloten, um einen Beitrag zu mehr »Eigensinn« des Feldes zu leisten? Einen Eigensinn gewinne das Feld der Weiterbildung nur, wenn die Feldakteure in der Lage seien, das Feld und seine Regeln zu definieren bzw. mitzuformen. Der Call gab den Beitragenden dazu eine lange Liste von »SPIELräumen« als Anregungen mit. Mit vielen Beiträgen löste die Tagung den Anspruch ein, das Wesen des Spiels und seine Einbindung in pädagogische Settings produktiv zu betrachten. Die Tagung war dann im Modus »Spiel als Realitätsverdopplung« (Luhmann) unterwegs. Also: Was passiert, wenn Bildung Realität episodisch ausgliedert und auf Basis einer Differenz zum echten Leben betrachtet? Hier gehörten Beiträge zu Gamification hin, zu Plan- und Brettspielen, oder die Keynote von Björn Allmendinger zum Digital Game Based Learning. Dem weitergehenden Anspruch, entlang der Liste von »SPIELräumen« Gestaltungsoptionen des Feldes zu erkunden und zu erweitern, entsprachen weniger Beiträge. Das ist auch viel verlangt, sind doch die Vortragenden nicht selber »das Feld«. Sie beobachten, rekonstruieren und beraten das Feld. Einen Versuch in die Richtung wagte das DIE mit einem Vortrag zu Badges (Anne Strauch/Peter Brandt), bei dem es darum ging, strategische Spielräume, die die EU-Ratsempfehlung zu Microcredentials bietet, im nonformalen Sektor produktiv zu nutzen.

Ein weiterer in diesem Zusammenhang erwähnenswerter Vortrag kam von Julia Elven und Sarah Wieners. Sie loteten implizit zwei der SPIELräume aus: mediale Spielräume und Spielräume professionellen Handelns. Ihr Thema war Influencing – am Beispiel von TradWifes-Unternehmerinnen – samt seiner Bezüge zu Bildung und Lernen. Influencerinnen traten als Professionelle in den Blick, die Vermittlungs- und Zeigetechniken verwenden und im Blick auf Aneignungsprozesse Reichweiten erzielen, von denen die Erwachsenenbildung zuweilen träumt. Sind sie neue, anders professionelle Bildner*innen? Was macht diese Fragerichtung für das Motiv aus, den Eigensinn des Feldes zu stärken, indem es neue Regeln mit-formt? Vielleicht lernt Erwachsenenbildung demnächst auch Influencing, um in diesem neuen Feld mitzuspielen. Das könnte ein teuer erkaufter Raumgewinn sein, jedenfalls wenn mit dem Bildungsbegriff unterlegt wird, was zum Teil anti-emanzipative Ziele verfolgt. Mindestens an diesem Punkt entzündete sich ein echter Disput – zwischen Anke Grotlüschen und Jörg Dinkelaker –, während das Publikum bei den meisten anderen Vorträgen im Modus freundlichen Nachfragens und Anmerkens agierte. Am Ende bleibt – wie immer – der Auftrag, das »weiter:denken« nicht zu vergessen und so dem Motto der gastgebenden Hochschule Koblenz zu folgen. Ganz sicher wird dies erfolgen, spätestens nächstes Jahr in Zürich, mit unverändertem Ernst. Um nicht zu sagen: Nach dem Spiel ist vor dem Spiel.



GrundbildungsPFADE. Service. Forschung. Transfer

CHRISTINA MÜNDER Y ESTELLÉS (DIE)

Laut LEO-Studie 2018 können 6,2 Millionen Menschen in Deutschland nicht lesen und schreiben oder haben Schwierigkeiten damit. Und auch die PIAAC-2023-Studie belegt, dass jeder fünfte Erwachsene in Deutschland nur über geringe Lese- und alltagsmathematische Kompetenzen sowie adaptive Problemlösefähigkeiten verfügt.

Oft begegnen diesen Menschen, wenn sie sich weiterbilden möchten, überall Hindernisse. Gemeint ist das fehlende Wissen über Grundbildungs-Angebote und Anlaufstellen, knappe Kursangebote, Wartelisten sowie schwer zu erreichende Kurse, unpassende Beratungen, fehlende Anschlussmöglichkeiten und die Zuweisung in unpassende Fördermaßnahmen. Und auch die mangelnde Kommunikation zwischen Institutionen und praktische Hürden wie das Ausfüllen von Online-Formularen erschweren den Zugang. Hinzu kommen persönliche Einflussfaktoren wie geringe Selbstwirksamkeit, Überforderung oder prekäre Wohnsituationen.

Auf der Website www.grundbildungspfade.de berichtet das Kompetenzzentrum GrundbildungsPFADE, wie es gemeinsam mit zehn regionalen Projekten Lösungen für diese Menschen entwickelt, damit sie ihre beruflichen Ziele verwirklichen und Kompetenzen entwickeln können, die ihnen auch im Alltag und Familienleben weiterhelfen.

Im Blogbereich der Website finden sich News, Berichte und Interviews zu den neuesten Entwicklungen des Projekts und Einblicke in die vielseitigen Aufgabenbereiche des Kompetenzzentrums. Dabei ist die Zielgruppenansprache ein wichtiger Aspekt. So ist eine der größten Herausforderungen »das Erreichen der Personen, die nie erreicht werden, weil sie z. B. kaum das Haus verlassen«, wie Netzwege im Interview berichtet. Der Blog gibt Einblicke in sozialraumorientierte, aufsuchende und arbeitsorientierte Ansätze und zeigt, wie das Kompetenzzentrum die praktische Arbeit der Projekte unterstützt, indem es erforscht, welche Faktoren die Bildungsentscheidungen von Menschen mit Grundbildungsbedarf beeinflussen.

Er zeigt zudem, welche Rolle Netzwerke spielen, wenn es darum geht, Umwege, Abbrüche und Dropout zu vermeiden, wie diese aufgebaut werden und wie Maßnahmen verschiedener Netzwerkpartner aufeinander abgestimmt werden können, um Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf eine geeignete Unterstützung zu bieten.

Damit diese eine zielführende Beratung erhalten und auf Institutionen treffen, die ihnen durch koordinierte Zusammenarbeit wirklich weiterhelfen, entwickelt das Kompetenzzentrum außerdem Professionalisierungsangebote für die Grundbildungsberatung und die Netzwerkkoordination. Der Blog informiert auch, wie diese durch Evaluationen kontinuierlich optimiert werden.

»Zentrales Ziel ist es, die Motivation der Personen, die sich auf den Weg gemacht haben, zu erhalten«, betont Lesen und Schreiben e. V. in einem Interview zum Thema Teilnehmendengewinnung. Damit diese Menschen Zugang zu Anschlussangeboten, Beratung und Förderung finden und Grundbildungspfade gelingen, müssen viele an einem Strang ziehen. Es ist das erste Mal, dass bei einer Förderrichtlinie im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung Einzelprojekte von einem Kompetenzzentrum begleitet werden. Dies ist mit Herausforderungen verbunden, bietet aber auch eine große Chance. Ziel des Projekts ist es, erprobte Lösungen auch in andere Regionen zu übertragen und die Erkenntnisse einem breiten Publikum zugänglich zu machen, sodass möglichst viele Menschen davon profitieren. Wie ein solcher Prozess gelingt, kann auf der Website des bis 2028 laufenden Projekts mitverfolgt werden.

→ HTTPS://GRUNDBILDUNGSPFADE.DE/

Praktische Lösungen für geringe Literalität

Etwa 6,2 Millionen Erwachsene in Deutschland können nicht richtig lesen und schreiben, dabei ist für rund 55 Prozent dieser Menschen Deutsch die Erstsprache. Der vorliegende wissenschaftlich fundierte Leitfaden des Neuropsychologen Jascha Rüsseler richtet sich u. a. an Studierende der Erwachsenenbildung und an Leitende von Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen. Das Buch diagnostiziert Lese- und Schreibfertigkeiten und stellt die kognitiven neurobiologischen Grundlagen des Leseprozesses und des Alpha-Levels zur Erfassung der Lese- und Schreibkompetenzen vor. Es klärt über das Phänomen geringer Literalität bei Erwachsenen mit Häufigkeit und Ursachen auf. Studienergebnisse fassen die Lebenswelt gering literalisierter Menschen zusammen. Dazu werden Konzepte zu Ansprache und Lernberatung sowie Best-Practice-Beispiele für niederschwellige Lernangebote für die Arbeit mit Betroffenen präsentiert und Kurskonzepte wie das Rahmencurriculum »Lesen und Schreiben« sowie »AlphaPlus« erörtert.

Rüsseler, J. (2025). *Analphabetismus und geringe Literalität bei Erwachsenen. Grundlagen und Praxis.* Bern: Hogrefe.

→ HTTPS://WWW.HOGREFE.COM/DE/SHOP/ANALPHABETISMUS-UND-GERINGE-LITERALITAET-BEI-ERWACHSENEN-99561.HTML

Digitale Medien in der Grundbildung

Die kompetente Nutzung digitaler Medien ist heute entscheidend für die soziale Teilhabe. Das Buch bietet besonders Lehrkräften und Institutionen der Grundbildung wertvolle Erkenntnisse zur Gestaltung von Kursangeboten, die digitale Medien sinnvoll einbinden. Basierend auf den Forschungsergebnissen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts »Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung« (GediG), erörtert es notwendige Rahmenbedingungen zum gewinnbringenden Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. Die Herausforderungen für Institutionen und Teilnehmende werden beleuchtet, damit Kursleitende und Lernende bestmögliche Unterstützung erhalten. Der Sammelband orientiert sich dabei thematisch an dem »Digital Inclusion Pathway« nach Reder. »Access« erläutert die Herausforderungen von Erwachsenen mit geringer Literalität sowie die institutionellen Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien. Motivationale Faktoren wie digitale Spiele und Spielelemente, die Lernende zum Einsatz digitaler Medien befähigen, werden beispielsweise im Abschnitt »Taste« vorgestellt. Erfolgreiche Integrationsmöglichen von digitalen Medien in pädagogische Konzepte werden im Abschnitt »Readiness« diskutiert.

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

→ HTTPS://ELIBRARY.UTB.DE/DOI/BOOK/10.3278/9783763978168

Wissenstransfer für die Arbeitgeberberatung

Die Autorinnen und Autoren dieses Herausgeberbandes diskutieren in 25 Beiträgen aktuelle Entwicklungen in der Arbeitgeberberatung aus wissenschaftlicher Perspektive. Die Publikation ist in drei Abschnitte gegliedert. Die Einführung stellt grundlegende Aspekte der Arbeitgeberberatung wie Fähigkeiten, Akteure und Zielgruppe vor. Im zweiten Abschnitt stehen wissenschaftliche Erkenntnisse zu aktuellen Entwicklungen im Mittelpunkt. Themenfelder sind dabei der Arbeitsmarkt und Personalthemen wie Employer Branding, Fachkräftegewinnung, Führung und Weiterbildung. Schließlich werden Themen diskutiert, die neue Perspektiven und Ansätze in der Arbeitgeberberatung fördern, unter anderem agile Organisationen, Netzwerkarbeit und Change Management.

Jedrzejczyk, P., Moritz, R. & de Pinto, M. (Hrsg.) (2024). *Arbeitgeber kompetent beraten. Impulse von der Wissenschaft für die Praxis.* Bielefeld: wbv Publikation.

→ HTTPS://WWW.WBV.DE/SHOP/ARBEITGEBER-KOMPETENT-BERATEN-I76881

Faire Fachkräftemigration

Transnationale Skills Partnerships orientieren sich nicht nur an deutschen Interessen, sondern berücksichtigen auch die Perspektiven von Migrant*innen und Herkunftsländern. Dieser faire und entwicklungsorientierte Ansatz gilt somit als dreifacher Gewinn. Dennoch wählten in den letzten Jahren nur rund 17 Prozent der deutschen Unternehmen den Weg der Anwerbung von Fachkräften im Ausland, und lediglich fünf Prozent rekrutierten dort Auszubildende. Hemmnisse sind die komplexen Probleme sprachlicher Verständigung und Schwierigkeiten bei der Bewertung ausländischer Qualifikationen. Wissen und Vertrauen fehlen, dabei wünschen sich laut der von der Bertelsmann Stiftung initiierten »Denkfabrik für Skills Partnerships« rund 60 Prozent der Unternehmen mehr Unterstützung bei internationalen Vermittlungsvereinbarungen. Der vorliegende Sammelband vom Projektteam der Bertelsmann Stiftung und dem Kooperationspartner der Denkfabrik ist

Ausdruck des gemeinsamen Ringens, das Potenzial transnationaler Ausbildungspartnerschaften zu entfalten und Brücken zwischen Unternehmen in Deutschland und Partnern im Ausland zu bauen. Neue Anwendungsfelder werden diskutiert und weitere Vertreter*innen aus Wirtschaft, Zivilgesellschaft sowie Politik und Verwaltung adressiert. Die Beiträge verdeutlichen zudem, mit welchen Hebeln die Quantität und die Qualität dieser ambitionierten entwicklungsorientierten Kooperationen zur globalen und nationalen Fachkräftesicherung gesteigert und gesichert werden können.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2024). *Fachkräftemigration fair gestalten durch transnationale Skills Partnerships.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

→ HTTPS://T1P.DE/FACHKRAEFTEMIGRATION-FAIR-GESTALTEN

Politische Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Polykrise

Dieses E-Book der Reihe »Bürgerbewusstsein – Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung« erörtert verschiedene gesellschaftlich relevante Krisen und stellt Projekte vor, die sich diesen Herausforderungen stellen und pädagogische Umgangsweisen entwickeln. Adressiert an Lehrkräfte, Praktiker*innen der politischen Bildung auch im außerschulischen Bereich sowie an Dozierende der Erwachsenenbildung, führt das Werk zudem innovative Methoden für Lehr- und Lernkonzepte mit einem interdisziplinären und vor allem europäischen Ansatz zusammen. Es stellt Theorie und Praxis europäischer Transferprojekte politischer (Weiter-) Bildung vor und bietet einen globalen Blick auf verschiedene Themenfelder.

Firsova-Eckert, E. & Lange, D. (Hrsg.) (2024). *Innovationen in der politischen (Weiter-)Bildung – Politikdidaktische Strategien, Konzepte und Methoden in Zeiten der Polykrise.* Wiesbaden: Springer VS.

→ HTTPS://DOI.ORG/10.1007/978-3-658-46115-7

Klassiker der EB/WB-Literatur neu aufgelegt

»Adult Education and Lifelong Learning« von Peter Jarvis (1937–2018) gilt als unverzichtbares Lehrbuch zum Thema Erwachsenenbildung. Dieses wegweisende Werk ist nun Teil der Routledge Education Classic Edition-Reihe. Es verbindet Praxis und Theorie und deckt alle Bereiche des Sujets ab, darunter das Verständnis von Menschen als Lernende, die Vermittlung von Wissen an Erwachsene, die Lehrplanplanung, Fernunterricht oder Leistungsbewertung. Dabei erörtert das Werk komplexe Inhalte und regt die Leser mit kritschen Fragen zum Nachdenken darüber an, was lebenslanges Lernen wirklich bedeutet.

Jarvis, P. (2025). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice (5th ed.).* London: Routledge.

→ HTTPS://DOI.ORG/10.4324/9781003540892

Förderantrags-App der EU

Die kostenlose App »EU funding & me« der Europäischen Kommission ermöglicht sowohl Bewerbern als auch Empfängern einen effizienteren und intuitiveren Zugang zu EU-Fördermitteln. Sie ist mit dem »EU Funding & Tenders«-Portal synchronisiert und bietet einen leicht zugänglichen Zugriff auf Fördermöglichkeiten, Programme, Projektergebnisse sowie aktuelle Nachrichten und Veranstaltungen. Erhältlich für Android und iOS.

→ HTTPS://EC.EUROPA.EU/INFO/FUNDING-TENDERS/OPPORTUNITIES/PORTAL/SCREEN/SUPPORT/NEWS/30392

DIE-Veröffentlichungen

Neue Ausgaben der ZfW

Die Beiträge der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Ausgabe 1/25 eröffnen die Diskussion über das Danach in akuten Krisenzeiten vom Standpunkt der Weiterbildungsforschung. Sie fördern einerseits die Herausforderungen dieses Anliegens zu Tage, und stellen andererseits die Vielfalt der Perspektiven für die EB/WB vor, denn Krisen bleiben nicht dauerhaft.

→ HTTPS://LINK.SPRINGER.COM/JOURNAL/40955/VOLUMES-AND-ISSUES/48-1

Das themenoffene Heft 2/25 beleuchtet Entwicklungsdynamiken und -potenziale der EB/WB. Zwei Beiträge bewerten die wissenschaftlichen Analysen vergangener Phasen und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung. Andere rücken eine Gegenwartsdiagose in den Mittelpunkt oder entwerfen Zukunftsaussichten für die Entwicklung von Erwachsenenbildung in einer sich verändernden Gesellschaft.

→ HTTPS://LINK.SPRINGER.COM/JOURNAL/40955/VOLUMES-AND-ISSUES/48-2

DIE RESULTATE zu Future Skills

Die vorliegende Untersuchung zeigt auf, wie Lehrende, Leitungspersonal und Teilnehmende den Stellenwert von Future Skills in Weiterbildungsprozessen einschätzen, wie diese Kompetenzen verstanden, vermittelt und mit welchen Methoden sie gefördert werden.

Bosche, B. & Pielorz, M. (2025). *Future Skills in der Weiterbildung – Ergebnisse einer Umfrage in Zusammenarbeit mit dem DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation.* Bonn: DIE.

→ HTTPS://WWW.DIE-BONN.DE/ID/42283/ABOUT/HTML

DIE BRIEF zur Nutzung von Online-Lernangeboten

Ausgabe 20 des Kompaktformats präsentiert Fakten und Schlussfolgerungen aus den zentralen Befunden zur Nutzung des Internets für Lernaktivitäten in Deutschland. Die Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung wertete dazu den Nationalen Bildungsberichts 2024 aus, der auf der Erhebung zur privaten Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (ikt) basiert.

→ HTTPS://WWW.DIE-BONN.DE/DOKS/DIE%20BRIEF/DIE-BRIEF_020_D_EN.PDF

Neu auf *wb-web*

Podcast potenziaLLL über die Chancen festangestellter Weiterbildender

Als Konsequenz des »Herrenberg-Urteils« 2022 hat die Stadt Essen nun Lehrkräfte der Erwachsenenbildung in Festanstellung übernommen. Sie erhalten dadurch eine soziale Absicherung und Professionalisierungsmaßnahmen. Dr. Lars Kilian (DIE) von *wb-web* erörtert mit Stefan Rinke und Sebastian Florczyk (beide VHS Essen) die daraus resultierenden finanziellen Mehrbelastungen und strukturellen Anpassungen. Sie diskutieren die Auswirkungen auf Kursorganisation und -qualität sowie die pädagogische Arbeit mit den Teilnehmenden, und sie zeigen, welches langfristige Potenzial eine stärkere institutionelle Verankerung von Kursleitenden für die Erwachsenen- und Weiterbildung hat.

→ HTTPS://WB-WEB.DE/AKTUELLES/33-PODCAST-ONLINE-EINE-PRAXISANTWORT-AUF-DAS-HERRENBERG-URTEIL.HTML

18—19 NOVEMBER 2025

Ljubljana, Slowenien

»The Way Forward«

Zum Abschluss des vom Europäischen Rat ausgerufenen »Europäischen Jahr der digitalen Bürgerschaft 2025« lädt das Projekt »Stärkung der digitalen Bürgerschaft in Bildungseinrichtungen« (DIGI.DR) zur Konferenz nach Slowenien ein. Bildungsakteure aus Forschung, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft stellen Erfolgsgeschichten vor und diskutieren Weichenstellungen.

→ HTTPS://EUROPEANYEAR2025.COE.INT/NEWS/CALL-FOR-CONTRIBUTIONS-THE-WAY-FORWARD-CLOSING-CONFERENCE-OF-THE-EUROPEAN-YEAR-2025/

4—5 DEZEMBER 2025

Berlin

Wissen. Machen. Verändern.

Die Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) als Mitglied des UAS7-Netzwerks forschungsorientierter Hochschulen für Angewandte Wissenschaften lädt zur Tagung »Wissen. Machen. Verändern. Kommunikation als Schlüssel für Transfer« auf dem Schöneberg Campus in Berlin. Diskutiert werden praxisnahe Ansätze des Wissenstransfers und Wege, um gesellschaftliche Wirkung von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften stärker sichtbar zu machen. Neben Podiumsdiskussionen stehen interaktive Thementische und Workshops auf dem Programm. Die Teilnahme ist kostenlos, eine Anmeldung erforderlich.

→ HTTPS://WWW.HWR-BERLIN.DE/UAS7-TAGUNG

24—25 NOVEMBER 2025

Berlin

PrEval Fachtag 2025

Das Verbundprojekt PrEval (Zukunftswerkstätten Evaluation und Qualitätssicherung in der Extremismusprävention, Demokratieförderung und politischen Bildung: Analyse, Monitoring, Dialog) lädt zum Fachtag 2025 nach Berlin ein. Zum Abschluss der dreijährigen Projektlaufzeit werden zentrale Erkenntnisse und Erfahrungen präsentiert, reflektiert und gemeinsam diskutiert. PreEval ist ein Forschungs- und Transfervorhaben, das Formate und Strukturen zur Stärkung von Evaluation und Qualitätssicherung in der Extremismusprävention, Demokratieförderung und politischen Bildung in Deutschland weiterentwickelt und neu gestaltet.

→ HTTPS://PREVAL.HSFK.DE/VERANSTALTUNGEN/PREVAL-FACHTAGE/PREVAL-FACHTAG-2025

30 JANUAR 2026

Frankfurt a. M.

BDVT-CAMP

Der Berufsverband für Training, Beratung und Coaching (BDVT e. V.) bietet mit dem BDVT-Camp Mitgliedern und Interessierten neben Trendthemen wie Resilienz, Gesundheit, Diversität, KI, neue Formen des Lernens auch Zeit und Raum für einen persönlichen Austausch. Was benötigen Trainer*innen, Berater*innen und Coaches für eine zukunftsfähige Weiterbildung? Wie können Organisationen und Unternehmen ihre Mitarbeitenden für diese Herausforderungen fit halten?

→ HTTPS://WWW.BDVT.DE/BDVT/VERANSTALTUNGEN/TERMINE/BDVT-CAMP-1.PHP

Safe Enough Spaces und Resonanz in der digitalen Erwachsenenbildung

KI als Katalysator transformativer Bildungsprozesse

DANIEL AUTENRIETH • CLAUDIA BAUMBUSCH

Kann Künstliche Intelligenz (KI) transformative Bildungsprozesse unterstützen? Der Beitrag zeigt am Beispiel der Plattform Next Step Culture, dass dies möglich ist, und zwar, indem KI-Systeme Lernenden ermöglichen, ihre eigenen Habitusstrukturen, Bedeutungsrahmen und Weltbeziehungen kritisch zu reflektieren. Hierfür knüpft der Beitrag an Theorien von Mezirow, Koller und Rosa an sowie an Überlegungen zu Safe Enough Spaces von Singer-Brodowski u. a.

Theoretische Ausgangspunkte

In einer sich rapide verändernden und zunehmend komplexen Welt, die durch Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität geprägt ist, gewinnt das Verständnis von Bildung als individuell-gesellschaftlicher Transformationsprozess besondere Bedeutung (Autenrieth, 2025). Diese Bedingungen entstehen nicht zuletzt durch Megatrends wie Digitalisierung, Globalisierung, den Klimawandel und den tiefgreifenden kulturellen Wandel, den KI in allen Gesellschaftsbereichen auslöst. Traditionelle, erzeugungsdidaktische Ansätze, die Lernen primär als planbare und wirkungssichere Wissensvermittlung verstehen, stoßen unter diesen Voraussetzungen an ihre Grenzen (Arnold & Siebert, 2006).

Während Lernen oftmals instrumentell gefasst wird, zeichnet sich Bildung im Sinne einer transformativen Perspektive durch ihre inhärente Unbestimmtheit und Prozesshaftigkeit aus (Koller, 2012). Sie eröffnet Räume für produktive Irritationen und Unsicherheiten, die notwendig sind, um eine tiefgreifende Transformation individueller Orientierungen und kollektiver Verständnisse zu ermöglichen (Koller, 2012; Mezirow, 1997). KI in Bildungskontexten stellt dabei einen doppelten Transformationsimpuls dar: Einerseits fungiert KI selbst als Ausdruck eines gesellschaftlichen Megatrends, der tradierte Vorstellungen von Arbeit, Kreativität und Wissen infrage stellt (Brynjolfsson, 2025). Andererseits eröffnet die Nutzung von KI-Systemen (insbesondere Large Language Models (LLMs)) in Bildungsprozessen neue Möglichkeitsräume, in denen Lernende ihre eigenen Deutungsmuster, Handlungsroutinen und Habitusstrukturen kritisch reflektieren können.

Transformatives Lernen und transformative Bildungsprozesse

Jack Mezirow entwickelte die Theorie des transformativen Lernens im Kontext der Erwachsenenbildung (Mezirow, 1997). Lernen wird hier nicht als Aneignung von Wissen verstanden, sondern als kritische Reflexion grundlegender Prämissen des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns. Zentral ist die Annahme, dass Individuen ihre bisherigen frames of reference, also ihre Bedeutungsstrukturen, hinterfragen und revidieren können, wenn sie durch krisenhafte Erfahrungen irritiert werden. Mezirow beschreibt diesen Prozess als

Perspektiventransformation, die mit einem desorientierenden Dilemma beginnt, gefolgt von Selbstprüfung, kritischer Bewertung der eigenen Annahmen, der Exploration neuer Möglichkeiten und schließlich der Integration neuer Perspektiven in das Selbst- und Weltverständnis.

Hans-Christoph Koller erweitert diese Perspektive um eine bildungstheoretische Dimension. Während Mezirow primär die individuelle Ebene im Blick hat, rückt Koller (2012) die gesellschaftliche und kulturelle Verankerung transformativer Prozesse in den Mittelpunkt. Bildungsprozesse sind demnach nicht bloß persönliche Lernschritte, sondern geschehen in Auseinandersetzung mit neuen Problemen, die etablierte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster grundlegend in Frage stellen. Koller knüpft hier an den Begriff des Habitus an, verstanden im bourdieuschen Sinne als inkorporiertes kulturelles Kapital, das Wahrnehmung und Handeln strukturiert (Bourdieu, 1987). Transformation bedeutet daher nicht nur die Revision einzelner Überzeugungen, sondern eine Neustrukturierung inkorporierter Dispositionen und damit eine tiefgreifende Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses.

Safe Enough Spaces als Bedingung für Transformation

Die Frage, unter welchen Bedingungen transformative Prozesse stattfinden können, führt zum Konzept der Safe Enough Spaces. Singer-Brodowski u. a. (2022) argumentieren, dass wir Lernende Räume benötigen, die weder vollständig sicher noch radikal riskant sind, sondern »sicher genug«, um Irritationen, Krisen und »edge emotions« (Mälkki, 2019) zuzulassen. Diese Emotionen entstehen, wenn tief verwurzelte Annahmen in Frage gestellt werden, und können in einem geschützten Rahmen zu kritischer Reflexion und Transformation führen. Autenrieth (2025) zeigt empirisch, dass Safe Enough Spaces insbesondere dann wirksam werden, wenn sie Subjekte als Gestalter*innen ihrer eigenen Lernprozesse ernst nehmen.

Resonanz als relationale Dimension

Hartmut Rosa (2018) versteht Resonanz als eine Form der Weltbeziehung, in der Subjekte sich berühren, bewegen und sich zugleich als wirksam erleben. Resonanz ist keine garantierte Wirkung, sondern ein relationales Geschehen, das Offenheit, Responsivität und Unverfügbarkeit[1] voraussetzt (ebd.). Übertragen auf Bildungsprozesse bedeutet dies, dass Transformation nicht allein durch kognitive Reflexion, sondern durch resonante Begegnungen ermöglicht wird, sei es mit anderen Menschen, mit Ideen oder mit KI-Systemen. Die Frage lautet daher: Können KI-Systeme in einer Weise gestaltet werden, dass sie als resonanzfähige Partner wahrgenommen werden, die Irritationen initiieren und produktive Reflexionserfahrungen ermöglichen?

KI als relationaler Bildungspartner: Konzeptionelle Überlegungen

Aufbauend auf den dargestellten theoretischen Grundlagen stellt sich die Frage, wie KI-Systeme in der Erwachsenenbildung nicht nur als Werkzeuge, sondern als Katalysatoren transformativer Bildungsprozesse verstanden werden können. Die zentrale These lautet: KI kann Bedingungen erzeugen, die es Lernenden ermöglichen, ihre eigenen Habitusstrukturen, Bedeutungsrahmen und Weltbeziehungen kritisch zu reflektieren und dadurch transformative Prozesse zu initiieren.

KI als Auslöser von Irritationen und Dilemmata

Transformative Prozesse setzen krisenhafte Erfahrungen oder desorientierende Dilemmata voraus (Mezirow, 1997, Koller, 2012). KI kann solche Momente sowohl gesellschaftlich-strukturell hervorrufen, indem sie als Megatrend tradierte Arbeits- und Bildungslogiken destabilisiert, als durchaus auch didaktisch-situativ hervorrufen, indem Lernende im direkten Umgang mit KI-Systemen auf irritierende Antworten, ungewohnte Perspektiven oder unvorhergesehene Resonanzen stoßen. Diese Irritationen sind anschlussfähig an die Idee der edge emotions (Mälkki, 2019), die als Katalysatoren für Reflexion fungieren können, vorausgesetzt, sie ereignen sich in einem safe enough space.

KI und Safe Enough Spaces

Ein zentraler Vorteil KI-gestützter Settings besteht darin, dass Lernende sich mit ihren Annahmen und Routinen auseinandersetzen können, ohne der sozialen Bewertung realer Peers oder Vorgesetzter ausgesetzt zu sein. Autenrieth (2025) zeigt, dass gerade dieser Schutz vor Gesichtsverlust eine wesentliche Voraussetzung für Habitusreflexion darstellt. KI-Systeme können hier als Ermöglicher wirken. Durch non-direktive Gesprächsführung in Analogie zu sokratischer Mäeutik, durch simulierte Perspektivwechsel in Rollenspielformaten sowie durch die Vermeidung von Bewertungsangst, da KI-Interaktionen anonym und risikoarm verlaufen. Passend konfiguriert können KI-Systeme Lernende als Subjekte ernst nehmen, indem sie ihnen die Gestaltung ihrer individuellen Lernprozesse überlassen und responsiv auf ihre Vorerfahrungen, Bedürfnisse und Reflexionsinteressen eingehen. Damit eröffnet KI neue Möglichkeiten, Safe Enough Spaces digital zu realisieren, nicht als Ersatz, sondern als komplementäre Erweiterung zu ausschließlich mit Menschen gestalteten Lernumgebungen.

1 Rosas Begriff der Unverfügbarkeit verweist darauf, dass zentrale Erfahrungen wie Resonanz, Liebe oder Glück sich prinzipiell nicht erzwingen, planen oder herstellen lassen, sondern nur als unverfügbare Ereignisse auftreten können.

KI als Resonanzpartner

Die Theorie der Resonanz betont, dass Transformation nicht allein kognitiv, sondern relational geschieht. Resonanz erfordert Responsivität und Offenheit, zugleich aber auch Unverfügbarkeit (Rosa, 2018). In diesem Spannungsfeld liegt eine besondere Herausforderung für KI: Systeme dürfen nicht als deterministische Antwortmaschinen auftreten, sondern müssen eine dialogische Qualität entwickeln, die Lernenden das Gefühl gibt, wirklich gehört und in ihrer Erfahrung berührt zu werden. Erste Befunde im Kontext generativer KI-Forschung deuten an, dass LLMs über die hierfür notwendige Fähigkeit der Ausbildung einer Theory of Mind (TOM) verfügen. TOM bezeichnet die Fähigkeit, mentale Zustände anderer, etwa Überzeugungen, Intentionen oder Emotionen, zu erschließen und darauf zu reagieren. Während zunächst umstritten war, ob KI-Systeme solche Fähigkeiten überhaupt entwickeln können, zeigen aktuelle Studien, dass LLMs in klassischen TOM-Tests konsistente Leistungen erbringen, die mit menschlichen Vergleichsgruppen vergleichbar sind (z. B. Kosinski, 2024; Bubeck u. a., 2023). Neuere Arbeiten legen zudem nahe, dass diese TOM-Fähigkeiten nicht bloß oberflächliche Artefakte darstellen, sondern als emergente Eigenschaften in ausreichend großen, komplex strukturierten Modellen auftreten (Wu u. a., 2025).

Praxisbeispiel: Next Step Culture

Die Plattform Next Step Culture (NSC) illustriert die praktische Umsetzung der theoretischen Überlegungen. Ursprünglich für Akteur*innen aus Museen, Theatern, Bibliotheken und anderen Kultureinrichtungen entwickelt, steht NSC heute auch als White-Label-Lösung für weitere Bildungs- und Entwicklungsbereiche zur Verfügung, etwa für Hochschulen, Verbände oder Einrichtungen der Erwachsenenbildung. So kann die Plattform unter eigener Marke genutzt und inhaltlich sowie visuell an spezifische Kontexte angepasst werden. Die Plattform integriert mehrere Formate, die direkt an die diskutierten Konzepte anschließen:

Dialogische Wissenspartner ermöglichen es Lernenden, mit einer KI zu sprechen, die auf kuratierte Inhalte zugreift und wie eine fachspezifische Expertin reagiert. Dieses Format eröffnet Resonanzbeziehungen (Rosa, 2018), indem Lernende auf ihre Fragen unmittelbare, situativ angepasste Antworten erhalten. Gleichzeitig ermöglicht die dialogische Struktur eine non-direktive Gesprächsführung im Sinne von Habitus-Reflexion (Autenrieth, 2025).

Digital Coach fungiert nicht als Antwortgeberin, sondern als sokratisch-mäeutische Partnerin, die durch Fragen blinde Flecken sichtbar macht und Selbstreflexion anregt. Damit wird eine digitale Variante des safe enough space geschaffen, in dem eigene Prämissen ohne Angst vor Bewertung hinterfragt werden können.

Perspective-Shift ermöglicht KI-gestützte Rollenspielsimulationen, in denen Lernende die Sichtweise von Stakeholdern wie Nicht-Besucher*innen kultureller Einrichtungen einnehmen können. Dieses Format ist besonders relevant für die Habitusreflexion, da es Lernenden ermöglicht, ihr eigenes professionelles Selbstverständnis im Spiegel fremder Sichtweisen neu zu justieren (Koller, 2012).

Erfahrungen aus Pilotprojekten deuten darauf hin, dass die genannten Formate Raum für Reflexion schaffen, der im face-to-face-Kontext schwerer realisierbar wäre. Mitarbeitende eines Partner-Museums berichteten, dass die Kombination aus E-Learning und KI-gestütztem Coaching nicht nur zu fachlichem Kompetenzaufbau führte, sondern auch dazu, berufliche Routinen kritisch zu hinterfragen. Zudem zeigte sich, dass der Perspective-Shift Perspektivtransformationen im Sinne Mezirows ermöglicht. Das Verständnis für unterschiedliche (Nicht-)Besucher*innenperspektiven wird gefördert, und Mitarbeitende werden dabei unterstützt, eigene professionelle Routinen im Umgang mit Menschen zu reflektieren, die durch die bisherigen Angebots- und Kommunikationsstrukturen der Einrichtung nicht angesprochen werden.

Chancen, Grenzen und bildungstheoretische Implikationen

Die Analyse verdeutlicht, dass KI-Systeme in der Erwachsenenbildung nicht allein als Werkzeuge der Effizienzsteigerung verstanden werden dürfen, sondern als potenzielle Katalysatoren transformativer Bildungsprozesse. Ihre besondere Stärke liegt darin, dass sie Lernenden Gelegenheiten eröffnen, sich in reflexive Auseinandersetzungen zu begeben, die in klassischen Lernsettings oft schwerer zu realisieren sind. Indem KI eine dialogische und zugleich bewertungsfreie Interaktion ermöglicht, können geschützte Räume entstehen, in denen habitualisierte Überzeugungen, Routinen und professionell geprägte Denkmuster hinterfragt werden.

Mit diesen Potenzialen gehen jedoch auch deutliche Grenzen einher. Resonanz, wie Rosa (2018) hervorhebt, bleibt ein unverfügbares Phänomen und kann nicht technisch garantiert werden. Hinzu kommt die Tendenz, KI vorrangig unter Effizienzgesichtspunkten einzusetzen, was das transformative Potenzial zugunsten instrumenteller Rationalitäten zu verdecken droht. Zudem sind KI-Systeme stets von den normativen Setzungen ihrer Entwickler*innen geprägt, wodurch sie Wertentscheidungen transportieren, die kritisch reflektiert werden müssen. Schließlich ist Transformation ein kontingenter Prozess (Koller, 2012). Bestehende Habitusstrukturen können Veränderungen ebenso abwehren, wie sie sie ermöglichen.

Didaktisch bedeutet dies, dass KI-gestützte Settings so gestaltet sein müssen, dass sie Unsicherheit zulassen, ohne Lernende zu überfordern, und zugleich die Möglichkeit eröffnen, Erfahrungen in reflexive Prozesse zu überführen. Für Lehrende erwächst daraus die Anforderung, KI nicht bloß als technisches Hilfsmittel, sondern als relationalen Möglichkeitsraum zu verstehen, der kritisch begleitet und in pädagogische Kontexte eingebettet werden muss. Für die Forschung wiederum ergibt sich die Aufgabe, die Bedingungen und Grenzen KI-gestützter Transformation empirisch zu untersuchen.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass KI ein didaktisches Ermöglichungsarrangement darstellt, das die in den Theorien von Mezirow (1997) und Koller (2012) beschriebenen Bedingungen transformativer Prozesse in neuer Weise unterstützen kann. Indem KI-Systeme Resonanzmomente anstoßen, Perspektivwechsel simulieren und geschützte Reflexionsräume eröffnen, erweitern sie das Spektrum pädagogischer Handlungsoptionen in einer von Digitalisierung geprägten Welt. Gleichwohl bleibt Transformation unverfügbar und kontingent. Sie kann nicht erzwungen, sondern lediglich durch geeignete Rahmenbedingungen begünstigt werden.

Arnld, R. & Siebert, H. (2006). *Die Verschränkung der Blicke: konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 46.* Schneider Verl. Hohengehren.

Autenrieth, D. (2025). *Transformative Bildungsprozesse und Partizipation. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Künstlicher Intelligenz und der Lehrkräftebildung.* Kopaed.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (11. Aufl., übersetzt von Günter Seib). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1066. Suhrkamp.

Bubeck, S., Chandrasekaran, V., Eldan, R. u.a. (2023). *Sparks of Artificial General Intelligence: Early experiments with GPT-4.* Version 5. https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.12712

Brynjolfsson, E., Chandar, B. & Chen, R (2025). *Canaries in the Coal Mine? Six Facts about the Recent Employment Effects of Artificial Intelligence.* Stanford Digital Economy Lab. https://digitaleconomy.stanford.edu/publications/canaries-in-the-coal-mine/

Koller, H.-Ch. (2012). Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. *Pädagogik.* Verlag W. Kohlhammer.

Kosinski, M. (2024). »Evaluating Large Language Models in Theory of Mind Tasks«. *Proceedings of the National Academy of Sciences 121* (45). https://doi.org/10.1073/pnas.2405460121

Mälkki, K. (2019). »Coming to Grips with Edge-Emotions: The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning«. In Fleming, T. u.a. (Hrsg.). *European Perspectives on Transformation Theory.* Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7_5

Mezirow, J. (1997). Transformative Erwachsenenbildung. (Übersetzt von Rolf Arnold). In Arnold, R. (Hrsg.). *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Nr. 10.* Schneider-Verl. Hohengehren.

Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit.* Suhrkamp.

Singer-Brodowski, M. u.a. (2022). »Facing Crises of Unsustainability: Creating and Holding Safe Enough Spaces for Transformative Learning in Higher Education for Sustainable Development«. *Frontiers in Education 7*: 787490. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787490

Wu, Y. u.a. (2025). »How Large Language Models Encode Theory-of-Mind: A Study on Sparse Parameter Patterns«. *Npj Artificial Intelligence 1* (1): 20. https://doi.org/10.1038/s44387-025-00031-9

DANIEL AUTENRIETH

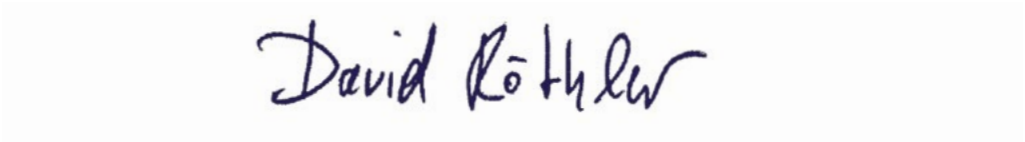
M. SC./M. A., ist Informatiker und Bildungsforscher. Er promoviert an der RWTH Aachen zum technischen und bildungstheoretischen Alignment von KI-Systemen und ist Mitgründer von Next Step Culture. Mit Autenrieth & Partner entwickelt und berät er zu KI-, Bildungs- und Digitalprojekten in Wirtschaft und im öffentlichem Sektor.

daniel@autenrieth-partner.de

CLAUDIA BAUMBUSCH

M. A., ist Kunsthistorikerin, Führungskraft in einer öffentlichen Kulturverwaltung und ausgebildete Coachin. Sie ist Expertin für agiles Projektmanagement und Digitalisierungsprozesse im Kulturbereich sowie für die Gestaltung lebendiger Kulturaneignungsprozesse. Sie ist Mitgründerin von Next Step Culture.

baumbusch@nextstepculture.de



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 …

Motivation Wecken, Fragen zu stellen, die zur persönlichen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung führen.

Wenn ich Bildungsminister wäre, …

würde ich mehr in ungewöhnliche und innovative Projekte für digitale Kompetenzen investieren wie z. B. moderiertes Peer-Learning

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, …

dass der Austausch und die Vernetzung der Lernenden entscheidend sind und dass Technologie als Brücke dienen kann, um Barrieren zu senken

Mein berufliches Steckenpferd

ist die Entwicklung und Erprobung partizipativer Online-Lernformate, die Menschen befähigen, sich aktiv in eine sich schnell wandelnde Welt einzubringen.

Ich bin der geborene Dozent für …

künstliche Intelligenz in der Erwachsenenbildung – praxisnah, kritisch reflektierend und zielgerichtet auf konkrete Anwendungsmöglichkeiten.

MAG. DAVID RÖTHLER aus Salzburg in Österreich ist Erwachsenenbildner und Influencer, Unternehmer, Jurist und Berater für innovative KI-Technologien in der Erwachsenenbildung sowie Referent und Lehrbeauftragter an Universitäten und zahlreichen weiteren Bildungseinrichtungen.

Untergrundliteratur

© Verlag Das Neue Berlin, Lizenz-Nr.: 409-160/214/86, LSV 7224, Umschlagentwurf: Erhard Grüttner

Von Armbrust bis Zyankali – wo sich generative KI als Lernhilfe verweigert, liefert »DIE« das Alphabet des Mordens. Das Frontcover eines Krimi-Schmökers aus der Vorwendezeit als Metapher.

Der gezeigte Titel erschien 1986 in der DDR als eine Übersetzung aus dem Polnischen. Durchaus spannungsgeladen, steht bei DDR-Kriminalgeschichten anstelle eines Whodunit vielmehr im Vordergrund, moralisch verirrte Täter durch Ermittler im Staatsauftrag auf den richtigen Weg zurückzuführen. Wichen die Autorinnen und Autoren von dieser Doktrin ab, riskierten sie, zensiert zu werden. Auch nach 1990 blieb die DIE-Reihe in den östlichen Bundesländern sehr populär. (MT)

→ HTTPS://DE.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/DIE_–_DELIKTE_INDIZIEN_ERMITTLUNGEN

Unser nächster Themenschwerpunkt

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? Welche Vorstellungen von Zukunft laufen in der Bildung (implizit) mit?

Einsendungen zu den Heften sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu Kontakt mit der Redaktion auf. weiter-bilden@die-bonn.de

Digitalisierung erfordert neue Qualifizierungsstrategien

Thomas Freiling, Matthias Kohl, Christoph Krause, Bastian Steinmüller

Berufsorientierung und Weiterbildung in der digitalen Transformation

Neue Qualifizierungsansätze für die Metall- und Elektroindustrie

Die Digitalisierung verändert die Arbeitswelt rasant. Die Publikation bietet praxisnahe Lösungen für die berufliche Bildung von morgen.

wbv.de/bwp

2025, 223 S., 44,90 € (D)
ISBN 9783763978304
E-Book im Open Access

Grundbildung und Grundkompetenzen sind zentrale Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe. WEITER BILDEN nimmt die Veröffentlichung und Diskussion der PIAAC-Studie 2023 zum Anlass, die Situation in Deutschland zu beleuchten, Ergebnisse einzuordnen und Perspektiven für Praxis, Politik und Forschung aufzuzeigen.

wbv

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen