DIE open access

weiter bilden
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Einst galt die Zukunft als Schicksal, dem man ausgeliefert war – heute verstehen wir sie als gestaltbaren und pluralen Möglichkeitsraum. Doch das Gestalten vielfältiger Zukünfte will gelernt sein. weiter bilden fragt, welche Rolle Erwachsenenbildung dabei spielt und was für ihre eigene Zukunft wichtig sein wird.

Heft: 4/2025

Zukünfte

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

ISSN: 2568-9436
Seiten: 60
Erschienen: März 2026
(Bielefeld: wbv Publikation)
Erschienen Open Access:
02. März 2026 (Bonn: DIE)
Zeitschriftenausgabe
deutsch

Schlagwörter
Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Zukunft, Zukunftserwartung, Zukunftsplanung, Futurologie, Gegenwart,

Zitierempfehlung
Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.). (2025). Zukünfte [Themenheft]. *weiter bilden.* *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 32* (4).
http://www.die-bonn.de/id/42390

Lizenz
CC-Lizenz BY-SA 3.0/4.0 deutsch

Identifier
http://www.die-bonn.de/id/42390

Leibniz Gemeinschaft

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

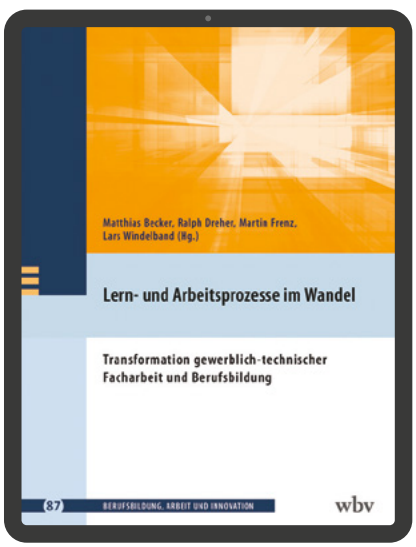
»Weiterbildungspolitik in Deutschland – ein zukunftsfester Rahmen?«
Praxis und Politik im Gespräch

Zukünfte mit Vergangenheit
Was Erwachsenenbildung aus ihrer Geschichte lernen kann

Futures Literacy: Kompetenzbasierter Umgang mit dem offenen Morgen
Zukünfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung

AUSGABE 4 — 2025

Zukunft der Facharbeit: Lernprozesse und Qualifizierung im digitalen Zeitalter



Ralph Dreher, Matthias Becker, Martin Frenz, Lars Windelband (Hg.)

Lern- und Arbeitsprozesse im Wandel

Transformation gewerblich-technischer
Facharbeit und Berufsbildung

Der Band zur gtw-Konferenz 2024 betrachtet die Transformation gewerblich-technischer Facharbeit durch Digitalisierung, Nachhaltigkeit und KI sowohl mit wissenschaftlichen als auch praxisnahen Beiträgen zu Berufsbildung, Lehrkräftebildung und Qualifizierung.

wbv.de/bai

Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 87
2025, 346 S.
ISBN 9783763978113
E-Book im Open Access
Auch als Printausgabe

PETER BRANDT

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

vierzehn Jahre ist es her, dass unsere Zeitschrift zuletzt einen Herausgeber verabschiedet hat. Damals haben wir den Anlass zum Gegenstand gemacht und »Abschiede« als Themenschwerpunkt bearbeitet – bewusst im Plural, denn es sollte ja nicht nur um den Abschied von Ekkehard Nuissl als Herausgeber und Institutsdirektor gehen, sondern um die verschiedenen Variationen des Themas, wenn Erwachsenenbildung Abschiede begleitet, vollzieht oder handhabbar macht. Mit diesem Heft verabschieden wir erneut einen Herausgeber und Institutsdirektor und wieder ziert das Heft ein ungewohnter Plural.

Wenn uns mit dem vorliegenden Heft »Zukünfte« im Plural erwarten, dann nicht nur deswegen, weil es »so viele Zukünfte geben muss wie es Menschen gibt«, wie Johannes Sabel in den »Sieben Fragen zur Zukunft« (S. 40) ausführt (und alle diese Zukünfte entworfen und begleitet sein wollen). Nein, die Zeitschrift selber steht an einem Scheideweg, in der zwei Zukünfte zu gestalten sind: die Zukunft ohne Josef Schrader und die Zukunft ohne Druckausgabe.

Wer wissen will, wie eine Zukunft *ohne* Josef Schrader aussehen könnte, sollte sich vergegenwärtigen, was die Zeitschrift an ihm hatte, also wie die Vergangenheit *mit ihm* war. Er gewann hochrangige Bundespolitiker*innen für Interviews, schrieb zahlreiche Editorials und eigene Fachbeiträge – meist über die Arbeit von Lehrenden. Zentraler noch war sein Wirken im Hintergrund, denn von dort sicherte er die Qualität der Heftkonzepte und Beiträge, sorgte für Ausgewogenheit und Empirie. Vor allem aber verantwortete er nach fünf Jahrgängen *DIE Zeitschrift* die mit dem Wiedererstehen des Mediums als *weiter bilden* verbundenen Kosten. Das anspruchsvolle Design auf edlem Papier durften wir über acht Jahrgänge hinweg bespielen. Danke!

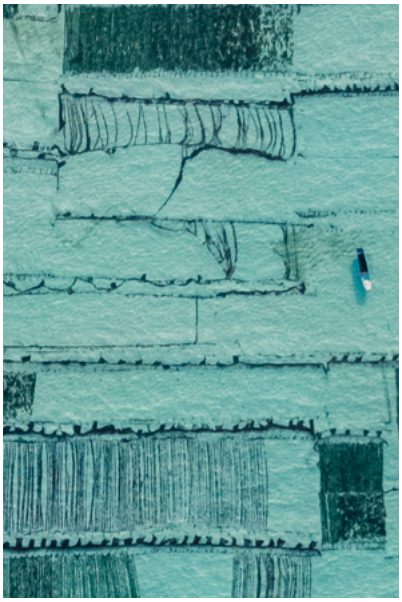
Dass die Ära der gedruckten *weiter bilden* mit dem letzten, leider verspätet erscheinenden Heft des Jahrgangs 2025 endet, hat aber nichts mit dem personellen Wechsel an der Spitze des DIE zu tun. Hierfür dürfen wir uns bei allen bedanken, die die Welt in Unordnung bringen und auch Institute wie das DIE zum Sparen zwingen. Es wird, versprochen, Zukünfte geben: eine Zukunft ohne den klaren Kompass von Josef Schrader, und eine Zukunft als digitale Zeitschrift im Open Access. Mit der Redaktion arbeite ich an einer Lösung, die die inhaltlichen und ästhetischen Ansprüche der geneigten Leserschaft nicht enttäuschen wird. Im digitalen Raum wird die *weiter bilden* zudem kommunikativer und resonanter werden können. Voraussichtlich im Herbst wird es soweit sein. Wenn Sie diese Zukunft miterleben möchten, können Sie sich schon jetzt über die verlinkte Website auf S. 58 für Updates anmelden. Alles rund um die neue *weiter bilden* flattert dann in Ihr Postfach.

Aber schauen wir abschließend noch auf das, was Sie im Zukünfte-Heft erwartet: ein Kaleidoskop von Ansätzen, Methoden und Theorien, die Erwachsenenbildung stark machen und in die Lage versetzen, Zukünfte aktiv zu gestalten und nicht nur Beobachterin des aktuell monströsen Wandels zu sein. Wenn die Lektüre sinnstiftend ist, geht zumindest dieser Satz aus dem diesjährigen Kölner Karneval in Erfüllung: »Wir müssen uns die Gegenwart schön machen, damit wir in Zukunft eine schöne Vergangenheit haben.« Aber besser wäre noch, wenn auch die Zukunft wieder leuchtet.

VORSÄTZE
3

TICKER
6—8

ANBLICK
10—11



STICHWORT
12—13
Zukunft
RÜDIGER GRAF

GESPRÄCH
14—18
Weiterbildungspolitik in Deutschland – ein zukunftsfester Rahmen?
WEITER BILDEN spricht mit ULRICH RAISER, MARIE BATZEL und JOACHIM GIESE

BEITRÄGE
19—22
Zukünfte mit Vergangenheit
Was Erwachsenenbildung aus ihrer Geschichte lernen kann
CHRISTINE ZEUNER

23—26
***Real World Impact* als Zukunftsversprechen**
Perspektiven der empirischen (Weiter-)Bildungsforschung
ANNIKA GOEZE

EINBLICKE
27
Betriebliche Weiterbildung bei der Dirk Rossmann GmbH:
Wie interkulturelle Kompetenz die Zukunft der Logistik gestaltet
RUTH HARTMANN

28
Utopiewerkstätten
Gemeinsam über die Zukunft des Zusammenlebens nachdenken
JANA TRUMANN

29
Planspiele und Simulationen als Vorbereitung auf die Zukunft
STEFAN RAPPENGLÜCK

TAFELBILD
30—31

EINBLICK
32
Dystopiebildung
ALEXANDER NEUPERT-DOPPLER

BEITRÄGE
33—36
Zukunft organisieren, Unschärfe nutzen
Volkshochschulen 2026ff.
PHILIPP HANNES MARQUARDT

37—40
Sieben Fragen zur Zukunft
SANIYE AL-BAGHDADI
INA BRANDES
JOHANNES KEMNITZ
HENNING PÄTZOLD
JOHANNES SABEL
JOSEF SCHRADER

41—45
Futures Literacy: Kompetenzbasierter Umgang mit dem offenen Morgen
Zukünfte in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung
ANGELIKA NEUDECKER
STEFAN BERGHEIM

NACHFRAGE
46
»Die Erwachsenenbildung muss daran festhalten, dass wir einen Wandel zum Besseren bewerkstelligen können.«
4 Fragen an JÖRG SCHWARZ

LERNORT
47
Zentralbibliothek Oodi

TAGUNGSMAPPE
48
Fachtagung Digitalisierung 2025

NEUE MEDIEN
49—50

KALENDER
51

GESPRÄCH
52—55
»Wir brauchen nicht nur Zeit, sondern eben auch Geschwindigkeit«
ANDRÉ GERTH spricht mit MICHAEL BRENDEL, MARCO FUSARO, OLGA KÜHL, ANNE RÖHRIG und MARCUS WILL

FINGERÜBUNG
56
Jan-Martin Wiarda

NACHRUFE
57
Rita Süssmuth
58
André Schlaefli

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
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
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. WBDIE2504
ISSN 2568-9436, eISSN 2943-8764
DOI 10.3278/WBDIE2504W
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

FernUSG löst Petition aus

Der Berufsverband für Training, Beratung und Coaching (BDVT e. V.), der Deutsche Verband für Coaching und Training (DVCT e. V.), der German Speakers Association e. V. (GSA) und das Forum Werteorientierung in der Weiterbildung (FWW e. V.) haben am 10. Januar 2026 gemeinsam eine Petition initiiert. Sie fordern vom Deutschen Bundestag entweder eine sofortige grundlegende Reform oder nach Empfehlung des Nationalen Normenkontrollrats (NKR) die Abschaffung des Fernunterrichtsschutzgesetzes (FernUSG). Bis dahin dürfe es auch nicht mehr auf Geschäftskunden angewandt werden. Das Gesetz von 1977 entspräche nicht mehr den Anforderungen der digitalen Realität, die Anbieter sähen sich durch die jüngsten Urteile des Bundesgerichtshofs (BGH) einer massiven Rechtsunsicherheit ausgesetzt. Weiterbildungsanbieter insbesondere von Blended-Learning-Formaten wüssten nicht mehr, welche ihrer Angebote genehmigungspflichtig seien. Denn: Unternehmensberatung, Mentoring und individuelles Coaching seien kein Fernunterricht, Geschäftskunden benötigten keinen Verbraucherschutz nach FernUSG. – Die Verbände rufen zur Unterstützung auf. Der Bundesverband der Fernstudienanbieter wiederum positioniert sich für eine Modernisierung und gegen eine Abschaffung. Urteile des BGH im Juni und Oktober 2025 zu Fernunterricht und Online-Coaching hatten in der Branche eine heftige Kontroverse ausgelöst.

→ HTTPS://T1P.DE/BDVT-MELDUNG-FERNUNTERRICHTSSCHUTZGESETZ

→ HTTPS://T1P.DE/FERNUSG-STELLUNGNAHME-FERNSTUDIENABIETER

Geringqualifizierte bieten viel unerkanntes Potenzial

Sogenannte Geringqualifizierte sind ein existenzieller Schlüssel zur Fachkräftesicherung, ihr großes Potenzial wird jedoch von Arbeitgebern kaum erkannt. Dies zeigt eine Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) vom 8. Januar 2026. Bisherige Qualifizierungsprogramme seien wenig erfolgreich, da sie die große Heterogenität der Zielgruppe nicht berücksichtigten. Die Sicht auf Geringqualifizierte sei zudem stark von Vorurteilen geprägt, Hochqualifizierte würden bei Weiterbildungen oft bevorzugt. Viele Geringqualifizierte setzten wiederum bei ihrer Arbeit vorhandene benötigte Kompetenzen ein, ohne zertifiziert zu sein. In einem Helferberuf arbeiteten 43 Prozent; 44 Prozent hingegen in einem Fachkraftberuf und 11 Prozent in einem Spezialisten- oder Expertenberuf, nur oft schlechter entlohnt. Das spiegele auch die PIAAC-Studie wider: Die Bandbreite reiche von Menschen ohne Berufsabschluss etwa mit Alphabetisierungsbedarf bis hin zu solchen mit Abitur und ebenfalls ohne weitere formale berufliche oder akademische Ausbildung, aber sehr hoher Lesekompetenz. Der IAB fordert daher neue modulare Verfahren zur unkomplizierten Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen, die die individuelle Kompetenzausstattung bei Qualifizierungsangeboten einbeziehe. Betriebe sollten für die ungehobenen Potenziale der eigenen Belegschaft sowie nicht passgenauen Bewerber*innen sensibilisiert werden und diese gezielt entwickeln.

→ HTTPS://T1P.DE/GERINGQUALIFIZIERTE-ALS-FACHKRAEFTE-VON-MORGEN

70 Jahre International Review of Education

Das UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) feierte am 3. Dezember 2025 das 70-jährige Bestehen des »International Review of Education – Journal of Lifelong Learning« (IRE) in Hamburg. UIL-Direktorin Isabell Kempf und Staatsamts-Leiterin Corinna Nienstedt des Hamburger Senats würdigten sowohl sieben Jahrzehnte kontinuierlicher Beiträge zur globalen Bildung als auch des Bestehens von UNESCO und UIL. Tenor des Symposiums mit geladenen Gästen war das Hervorheben der Bedeutung Lebenslangen Lernens für die Förderung von Solidarität und Kooperation in polarisierenden Zeiten. – Mitherausgeber der ersten Ausgabe im Jahr 1931 war Professor Friedrich Schneider von der Universität Köln; er brachte sie 1955 ebenfalls mit zur Wiederauflage. Das IRE ist somit die am längsten durchgängig erscheinende Fachzeitschrift für Vergleichende Erziehungswissenschaft weltweit. Zum Jubiläum ist eine Sonderausgabe erschienen.

→ HTTPS://T1P.DE/EDUCATION-ACROSS-BORDERS-70-YEARS-IRE

DIE-Innovationspreis 2025

In einem feierlichen Akt wurden am 1. Dezember 2025 im Rahmen des »DIE-Forum Weiterbildung 2025« in Bonn die Gewinner des »Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung« gewürdigt. Die Auszeichnungen erhielten der Digital Learning

Campus Schleswig-Holstein der DLC-Geschäftsstelle im Wissenschaftszentrum Kiel sowie die Projekte »KI-Seepferdchen« der VHS Oberhausen mit ihren Partnern und »Unter Verdacht – Hast du schon gehört … mit Smartspeakern Desinformationen begegnen« von Arbeit und Leben Thüringen. Thema 2025 des mit 6.000 Euro dotierten Preises unter der Schirmherrschaft von Ministerin Ina Brandes MdL NRW war »KI und Weiterbildung – Barrieren abbauen, Teilhabe gestalten«.

→ HTTPS://WWW.DIE-BONN.DE/LI/3299

Studie zu Weiterbildungsbarrieren

Eine fehlende Weiterbildungskultur in Unternehmen gefährdet nach einer am 24. November 2025 veröffentlichten Studie der Bertelsmann Stiftung die Wettbewerbsfähigkeit. Denn Weiterbildung sei ein »must have«, die Kompetenzbedarfe des Arbeitsmarktes ließen sich nicht mehr nur mit einer beruflichen Erstausbildung abdecken, so Studienleiter Dr. Martin Noack. Hingegen hielten zahlreiche Hürden von einer Weiterbildung ab, wie die Befragung von 2.641 sozialversicherten Beschäftigten im Alter von 25 bis 64 ergab. So würde Weiterbildung in vielen Betrieben als »Privatangelegenheit« angesehen, beklagten 20,7 Prozent. Daher entschieden sich besonders höher Qualifizierte und an Weiterbildung Interessierte eher für Arbeitgeber, die ihre berufliche Entwicklung förderten. Als weitere Gründe werden fehlende Anreize wie bspw. kein erwartbares höheres Gehalt (28,7 %), keine Aufstiegschancen (25,8 %) oder Zeitmangel (19,1 %) genannt. Oft fehlten auch Informationen über verfügbare (26,5 %) sowie passende Weiterbildungsangebote (26,4 %). Dazu würden älteren, geringqualifizierten sowie Beschäftigten mit weniger hohem Bildungsabschluss oder mit wenig Weiterbildungserfahrungen in den letzten 12 Monaten generell weniger Angebote gemacht. Notwendig sei dagegen eine zielgruppenspezifische, bedarfsorientierte und proaktiv angebotene Weiterbildung als integraler Teil einer strategischen Personalplanung. Betriebe müssten zudem negative Altersbilder und Altersstereotype bekämpfen und über die Relevanz lebenslangen Kompetenzerwerbs aufklären. – Die Studie ist kostenlos zum Download erhältlich unter:

→ HTTPS://T1P.DE/WAS-BESCHAEFTIGTE-VON-WEITERBILDUNG-ABHAELT

Politische Bildung gegen rechts verteidigen

Bei der Fachtagung »Gut aufgestellt?! Politische Bildung in Zeiten rechtsextremer Bedrohung« des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) am 25. und 26. November 2025 in Bevensen standen aktuelle Herausforderungen rechtsextremer Bedrohung im Mittelpunkt. Kurze Fortbildungseinheiten vermittelten den Teilnehmenden Methoden der Krisenkommunikation, der Lobbyarbeit und den Umgang mit verunsicherten Teams. Die rund 70 politischen Bildner*innen erörterten zudem die Auswirkungen rechtspopulistischer Narrative und die Dynamiken des sog. Kulturkampfs und diskutierten strategische und konzeptionelle Antworten. So seien etwa die Durchsetzung bestehender Gesetze, insbesondere die Regulierung und Moderation von Social Media sowie letztlich eine gesamtgesellschaftliche Anstrengung und neue, auch ungewohnte Allianzen dringend notwendig. Der AdB bietet 2026 zu diesem Thema zudem eine Fortbildungsreihe an (s. Rubrik »Kalender«).

→ HTTPS://T1P.DE/ADB-FACHTAGUNG-2025-GUT-AUFGESTELLT

Evaluation stärkt Bildungs- und Präventionsarbeit

Evaluation sei zur gezielten Verbesserung politischer Bildungs- und Präventionsprogramme unverzichtbar, so das Resümee des »PrEval Fachtages 2025« am 24. und 25. November 2025 in Berlin. Damit würden die Handlungsfelder der politischen Bildung verstärkt und Innovationen für die Fachpraxis geschaffen. Dies erfordere jedoch kontextsensible Methoden, eine konstruktive Fehlerkultur, die Förderung partizipativer und praxisnaher Strukturen sowie langfristige Finanzierungen. Insbesondere bei digitalen Formaten trügen Evaluationen zur Reflexion und nachhaltigen Veränderung bei, wenn sie Vertrauen und Struktur aufwiesen. Dazu wurden die neuen Herausforderungen der politischen Bildung durch KI und das Lernen aus internationaler Kooperation in der Extremismusprävention debattiert. Ein weiteres Produkt der Projektarbeit ist der Prototyp einer systematischen, praxisnahen und KI-gestützten Datenbank mit einem systematischen Überblick über bundesweite Evaluationskapazitäten. Das Verbundprojekt PrEval (»Zukunftswerkstätten Evaluation und Qualitätssicherung in der Extremismusprävention, Demokratieförderung und politischen Bildung: Analyse, Monitoring, Dialog«) wurde von Oktober

2022 bis Dezember 2025 durch das Bundesministerium des Innern (BMI) gefördert. Der »PrEval-Monitor 2025« mit allen zentralen Ergebnissen, Formaten und Empfehlungen ist ebenfalls kostenlos downloadbar unter

→ HTTPS://PREVAL-PLATTFORM.DE

Ostdeutsche Kulturprojekte prämiert

Das Dessau Afro Festival hat den Amadeu Antonio Preis 2025 gewonnen. Damit würdigte die Amadeu Antonio Stiftung (AAS) am 18. November 2025 in Eberswalde das seit 2018 bestehende Festival als »wichtige Plattform für Austausch, Sichtbarkeit und Solidarität«. Es habe durch Musik, Kunst und öffentliche Aktionen einen dringend benötigten Raum für kulturelle Vielfalt und Empowerment in der Region geschaffen, so die Begründung der Jury. Den zweiten und den dritten Platz von 37 Bewerbungen belegten das antirassistische Jugendkino Torgau Nordwest und Hopesport e. V. aus Eberswalde. Die Stiftung und die Stadt Eberswalde vergeben den mit insgesamt 5.000 Euro dotierten Preis alle zwei Jahre. 2025 lag der Fokus auf Projekten an der Schnittstelle von Kultur und politischer Bildung im ländlichen und kleinstädtischen Ostdeutschland.

→ HTTPS://T1P.DE/AMADEU-ANTONIO-PREIS-2025

Für digitale und offene Bildungsinfrastrukturen

Am 24. Oktober 2025 fand der zweite OERinfo-Fachtag am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt mit rund 50 Teilnehmenden unter dem Motto »Bildungsinfrastrukturen, digital und offen: usOER, researchOER und providOER im Trialog?!« statt. Dabei standen Herausforderungen wie die Auswahl geeigneter Plattformen für freie Lern- und Lehrmaterialien (Open Educational Resources/OER) und die Transparenz von Nutzungszahlen im Fokus. Weitere Programmpunkte waren User-Stories, Workshops, eine Anbieter-Präsentation, Ergebnisse des vorigen Fachtags, ein Gastvortrag aus internationaler Perspektive sowie eine Diskussion um OER als wissenschaftliche Leistung an Hochschulen. Weitere Eindrücke und Materialien gibt es hier:

→ HTTPS://T1P.DE/DOKUMENTATION-DES-OERINFO-FACHTAGS-2025

Erstes Bundesprogramm für Bildung im Alter

Am 16. September hat Bundesbildungsministerin Karin Prien (CDU) mit »Bildung und Engagement ein Leben lang« (BELL) das erste Bundesprogramm für lebensbegleitendes Lernen für Menschen über 60 Jahre gestartet. Das Förderprogramm unterstützt dabei aktuell bundesweit 50 Projekte. Die insgesamt rund 25 Millionen Euro werden bis 2028 aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds Plus (ESF Plus), des Bundes sowie aus Mitteln der Träger finanziert. Damit solle auch die ehrenamtliche Bildungsarbeit gestärkt werden. Prien: »Neben dem Erwerb von neuen Fähigkeiten geht es auch darum, das Erfahrungswissen Älterer zu erhalten und weiterzugeben. Wir wollen, dass insbesondere jene Menschen profitieren, die von klassischen Angeboten der Erwachsenenbildung schwer erreicht werden.«

→ HTTPS://T1P.DE/BILDUNG-UND-ENGAGEMENT-EIN-LEBEN-LANG

Personalia

Der in Bonn ansässige Verein European Society for Research on the Education of Adults (ESREA e. V.) hat turnusgemäß für die Legislaturperiode 2026 bis 2028 ein neues Präsidium gewählt. PH. D. MARIA BROWN (Malta), PH. D VILHELMIINA HARJU (Finnland), ASS. PROF. DR. FILIZ KESER ASCHENBERGER (Österreich), ASS. PROF. GEORGE A. KOULAOUZIDES (Griechenland), PROF. KATRIN KRAUS (Schweiz) und SEN. ASS. PROF. ERIK NYLANDER (Schweden) lösen am 1. Januar 2026 PROF. PER ANDERSSON (Schweden), PROF. DR. BARBARA MERRILL (Vereinigtes Königreich), PROF. DR. STEFFI ROBAK (Deutschland), PROF. DR. PÄIVI SIIVONEN (Finnland), ASS. PROF. MARTIN KOPECKÝ (Tschechien) und PROF. DR. JOANNA OSTROUCH-KAMIŃSKA (Polen) ab. PROF. ROSANNA BARROS (Portugal), PH. D. FERGAL FINNEGAN (Irland), Associate PROF. MARIA N. GRAVANI (Italien), PROF. MARIA KONDRATJUK (Deutschland), ASS. PROF. MAJA MAKSIMOVIĆ (Serbien) und ASS. PROF. MARCELLA MILANA (Italien) führen ihre Ämter fort. ESREA verbreitet und fördert die theoretische und empirische Forschung zur Erwachsenenbildung und zum Lernen von Erwachsenen in ganz Europa.

THOMAS KRÜGER ist am 31. August 2025 als Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) in den Ruhestand gegangen. Der SPD-Politiker und Präsident des Kinderschutzbundes, ehemalige DDR-Bürgerrechtler und Mitglied des Bundestages von 1994 bis 1998 stand 25 Jahre an der Spitze der Einrichtung. Die Nachfolge ist noch offen, die Leitung wird derzeit von CEMILE GIOUSOUF vertreten.

Hessische Blätter für Volksbildung

Hessische Blätter für Volksbildung

Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.)

Politische Bildung – Neue Wege, neue Möglichkeiten

Hessische Blätter für Volksbildung 2/2025

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

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

hessische-blaetter.de

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

wbv

Zukunftsmusik

Foto: Vogelperspektive einer Algenfarm auf der Insel Lembongan in Indonesien © Nuture/iStock

Deutschland etabliert sich als Wirtschaftsmacht innerhalb eines digital souveränen Europas. Die neue nationale Bildungsoffensive mit dem Bildungsmarktüberwachungsgesetz (BMÜG) hat angeschlagen, Konjunktur und Sonntagsfragen spiegeln gleichermaßen steigende Zufriedenheitswerte wider. Zu Beginn der 3. AlphaDekade schlägt ein sattes Wirtschafts-Plus von 3 Prozent zu Buche, der Einführung alternativer Einkommensarten und einer drastischen Bevölkerungsschrumpfung auf 62 Millionen Deutsche zum Trotz. Pflegerobotik, Abwärmeenergienutzung, negative Emissionstechnik, Urban Agriculture und Wasseraufbereitung: Die innovative Ingenieurs- und Handwerkskunst des deutschen Mittelstandes ist angesagt wie nie. Ebenfalls ist dank des neuen Standards »Automatisierte Anerkennung beruflicher Qualifikationen und akademischer Titel auf integralen Online-Plattformen mit Nachweis« (AQTION) laut PIAAC 2033 die Quote deutscher Erwachsener mit geringer Literalität auf unter 9 Prozent gefallen. Dazu die überfällige Anerkennung der Bildungsbranche mit leistungsgerecht bezahlten und sozial abgesicherten Lehrkräften als Fundament einer wehrhaften Demokratie – die Bildungsrepublik wird endlich Realität! Positive Nebeneffekte: Besonders Laienchöre, Hausmusik und Musikinstrumentenbau erleben derzeit einen ungeahnten Boom, hinzu kommt eine neue Willkommenskultur. Neue Allianzen sind zur Bewältigung heutiger existenzieller Krisen allerdings auch zwingend notwendig: Die Bundesregierung schärft ihre Migrationsabkommen bereits nach – zur gezielten Anwerbung von Fachkräften für Algen-Farming und nachhaltige Mangrovenforstwirtschaft aus Asien und Ozeanien an der Waterkant und der deutschen Riviera. Berlin, 1. April 2036, heiter, 36 Grad. (MT)

Stichwort **Zukunft**

RÜDIGER GRAF

ZUKUNFT

Als eine der drei Dimensionen der Zeit bezeichnet »Zukunft« im Unterschied zu Vergangenheit und Gegenwart das, was noch nicht ist. Mit dem Soziologen Niklas Luhmann kann man allerdings unterscheiden zwischen der zukünftigen Gegenwart und den gegenwärtigen Zukünften (Luhmann, 1976). Während erstere irgendwann in der ein oder anderen Form real wird, gehören letztere ins Reich des Imaginären. Zukunftsvorstellungen können ganz verschiedene Formen annehmen von Prophetien über Prognosen zu Szenarien oder Risikokalkulationen und unterschiedliche emotionale Schattierungen haben von utopischen Hoffnungen bis zu dystopischen Ängsten. Diese gegenwärtigen Zukünfte sind zwar imaginiert, aber sowohl individuell als auch gesellschaftlich von hoher Relevanz: Wenn wir verstehen wollen, warum Menschen so handeln, wie sie handeln, fragen wir danach, was sie von der Zukunft erwarten und erhoffen, und wenn wir wissen wollen, wie sie sich fühlen, ist die Frage nach ihren Zukunftserwartungen ebenfalls instruktiv.

DR. RÜDIGER GRAF

ist apl. Professor an der Humboldt-Universität zu Berlin und Abteilungsleiter am Leibniz-Zentrum für Zeithistorische Forschung (ZZF) in Potsdam.

graf@zzf-potsdam.de

Gilt die Fähigkeit zur Antizipation grundsätzlich als anthropologische Konstante und bisweilen als Distinktionskriterium des Menschen gegenüber Tieren, die nicht oder nur in geringerem Maße über sie verfügen (Cottle & Klineberg, 1974), haben sich die konkreten Ausprägungen des Zukunftsdenkens doch radikal gewandelt. Für die europäische Geschichte hat vor allem der Historiker Reinhart Koselleck gezeigt, dass sich die Vorstellung einer offenen Zukunft erst in der Frühen Neuzeit ausbildete (Koselleck 1989). Nachdem zuvor zyklische Zeitvorstellungen und religiöse Heilserwartungen einer Apokalypse bzw. eines nahen Endes von Raum und Zeit dominiert hatten, änderte sich dies mit der Französischen und der Industriellen Revolution. Indem sich die Lebenswelten der Menschen fundamental wandelten, entfernten sich die individuellen und gesellschaftlichen Erwartungen von den Erfahrungen, an die sie zuvor gekoppelt gewesen waren. Mit dem Auseinandertreten von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont entstand die Vorstellung eines einheitlichen, fortschrittlichen Geschichtsverlaufs in eine offene Zukunft, welche die Menschen selbst gestalten konnten (Koselleck, 1989). Waren Utopien als ideale Staats- und Gesellschaftsbilder bisher in der Tradition von Thomas Morus an weit entfernten Orten lokalisiert worden, wurden sie nun verzeitlicht und in die Zukunft verlegt. Gerade Bildung und Erziehung gewannen im Rahmen dieser progressiven Temporalisierung der Geschichte an Bedeutung.

Nicht nur das Fortschrittsdenken, das im 19. Jahrhundert wesentlich durch die rasante wissenschaftlich-technische Entwicklung begründet wurde, sondern auch die großen politischen Ideologien des 19. und 20. Jahrhunderts, Liberalismus, Sozialismus/Kommunismus, Faschismus und paradoxerweise sogar der Konservatismus, formulierten das Versprechen einer besseren Zukunft. Dieses Fortschrittsbewusstsein erwies sich bis in unsere Gegenwart

ZUKUNFT ZUKUNFT

als erstaunlich robust trotz der wiederholten Abgesänge, dass der Fortschritt ans Ende gekommen sei, etwa angesichts der Zerstörungen des Ersten Weltkriegs, der Shoah, der zunehmenden Reflexion auf die Verbrechen des Kolonialismus oder die ökologischen Kosten der industriellen Moderne mit ihren energie- und ressourcenintensiven Wirtschafts- und Lebensweisen. Obwohl sich die Versprechen eines grundlegend positiven gesellschaftlichen Wandels durch neue Technologien nie erfüllt haben, werden diese doch bis heute oft von solchen Zukunftsimaginationen begleitet.

Neben den technischen Disziplinen haben sich auch die im 20. Jahrhundert expandierenden Human-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften intensiv an der Produktion gesellschaftlicher Zukünfte beteiligt. An die Stelle vormoderner Prophetien traten wissenschaftliche Prognosemethoden, die den Spalt zwischen Erfahrung und Erwartung überbrücken und die rationale Planung wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen ermöglichen sollten. Die Zeit vom Ersten Weltkrieg bis in die 1970er Jahre gilt systemübergreifend als Hochphase der Zukunftsplanung, in deren Endphase versucht wurde, Zukunftsforschung als eigenständige Disziplin zu etablieren (van Laak 2008; Seefried 2015). Nachdem lineare Prognosen oft fehlgeschlagen und Modernisierungsstrategien gescheitert waren, pluralisierten sich Zukunftsvorstellungen seit den 1970er Jahren merklich. Nicht nur durch die zunehmende Relevanz von Ökologie und Umwelt, sondern in allen politischen Feldern wurden Risikoanalysen zu einer zentralen Technik, mit der ungewissen Zukunft umzugehen. Im Unterschied zu linearen Prognosen und Planungen erscheint die Zukunft im Modus des Risikos als ein Raum unterschiedlicher Szenarien, die jeweils mit verschiedenen Wahrscheinlichkeiten versehen sind und vorbereitendes Handeln erfordern.

In den konvergierenden Szenarien des Intergovernmental Panel on Climate Change erscheint die zukünftige Gegenwart heute wieder geradezu apokalyptisch, so dass manche das Ende der Zukunft oder des modernen progressiven Zeitverständnisses verkünden. Auch in den Büchern selbsterklärter Kollapsologen ist die gegenwärtige Zukunft aber deutlich pluraler und wird es auch weiter bleiben (Servigne & Stevens, 2020).

Cottle, T. J. & Klineberg, S. L. (1974). *The present of things future. Explorations of time in human experience.* Freepress.

Koselleck, R. (1989). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten.* Suhrkamp.

Luhmann, N. (1976). The Future Cannot Begin. Temporal Structures in Modern Society. In: *Social Research 43,* 130–152.

Seefried, E. (2015). *Zukünfte. Aufstieg und Krise der Zukunftsforschung 1945–1980.* Oldenbourg.

Servigne, P. & Stevens, R. (2020). *How everything can collapse. A manual for our times.* Polity.

van Laak, D. (2008). Planung. Geschichte und Gegenwart des Vorgriffs auf die Zukunft. In: *Geschichte und Gesellschaft*, *34*(3), 305–326. https://doi.org/10.13109/gege.2008.34.3.305

Weiterbildungspolitik in Deutschland – ein zukunftsfester Rahmen?

WEITER BILDEN spricht mit ULRICH RAISER, MARIE BATZEL und JOACHIM GIESE

Für die Zukunft der Weiterbildung sind gesetzliche und förderpolitische Rahmenbedingungen ein wichtiges Fundament, zumal, wenn die Weiterbildungspraxis für die Bewältigung von Transformationsherausforderungen in Dienst genommen wird, seien es Digitalisierung, KI, Fachkräftemangel, Klimawandel oder Migration. Wie erleben die Akteure in der Praxis und auf Seiten der Bildungsadministration diesen Rahmen in Deutschland? Ist er grundsätzlich funktional? Was muss sich ändern? Darüber sprach Herausgeber PETER BRANDT mit ULRICH RAISER, Leiter des Referats für Erwachsenenbildung- und Grundbildung, außerschulische Bildung und Lebenslanges Lernen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Berlin und Mitglied des Ausschusses für Allgemeine und Politische Weiterbildung der Kultusminister-Konferenz (KMK), MARIE BATZEL, Leiterin der Kölner Volkshochschule und Vizepräsidentin des Landesverbands der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen, und JOACHIM GIESE, CEO der WBS Training AG und Vorstandsmitglied im Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB).

Foto iStock © hudiemm

WEITER BILDEN: Sie alle haben in den letzten Jahren viel Kraft an zwei Baustellen investiert, wo Politik in die Weiterbildung hineinregiert: bei der Sozialversicherungspflicht von Lehrkräften, Stichwort Herrenberg-Urteil, und bei der Umsatzsteuerfreiheit von Weiterbildungsangeboten. Mich interessiert jetzt weniger, wie Sie die Ergebnisse im Einzelnen politisch bewerten. Aber mich interessiert, was wir aus den Beispielen über das Verhältnis von Politik und Weiterbildung lernen können.

GIESE: In beiden Fällen wurde nicht reguliert, weil jemand Weiterbildung neu gestalten wollte. Beim Herrenberg-Urteil hatte man alle Freiberufler oder Selbständigen Deutschlands im Sinn. Deswegen wurde das angepackt, und deswegen ist es auch so schwierig, dieses noch in eine gute Lösung zu überführen nach der Übergangsregelung zum Ende des Jahres 2026. Man kann da deutlich sehen, dass die Weiterbildungsbranche nicht groß mitgedacht wird, wenn Politik das gestaltet. Der Gesetzgeber gestaltet Weiterbildung eher aus Versehen mit.

Weiterbildungspolitik als Kollateralschaden anderer Politik?

RAISER: Beide Themen sind tatsächlich keine weiterbildungspolitischen Probleme, sondern steuer- und sozialrechtliche Fragen, die Einfluss nehmen auf die Gestaltung von Weiterbildung. Das macht es besonders komplex aus meiner Sicht. Wenn ich das Steuerrecht anfasse und dort neu regele, was als umsatzsteuerpflichtig betrachtet wird, dann greife ich in Weiterbildung ein, weil viele der Angebote dort grundsätzlich als umsatzsteuerbefreit angesehen werden, weil sie einem öffentlichen Interesse folgen. Das Problem ist: Es gibt eine weitgehende Unkenntnis auf Bundesebene über die Strukturen von Weiterbildung. Gleichzeitig sehe ich aber das Bemühen zu verstehen, worum geht es, und keine Regelungen zu treffen, die die Axt an die Strukturen der Weiterbildungseinrichtungen legen. Bei der Umsatzsteuer hat man mit dem Umsatzsteueranwendungserlass tatsächlich ein gutes Ergebnis erzielt, indem man neu festgelegt hat, was als Bildungsangebot zu verstehen ist, und damit sehr viele Angebote, zum Beispiel der Volkshochschulen, als umsatzsteuerbefreit eingeordnet hat. Das ist ein Prozess von ungefähr anderthalb Jahren gewesen, bei dem viele auch meiner Kollegen aus der KMK mit dem Bundesfinanzministerium intensiv verhandelt haben. Ihnen mussten wir zunächst mal erklären, worum es überhaupt geht. Also, was macht eigentlich eine Weiterbildungseinrichtung und was ist der Unterschied zwischen einem Volkshochschulangebot im Sinne eines Bildungsangebots im öffentlichen Interesse und einer reinen Freizeitbeschäftigung. Das verständlich zu machen, ist das dicke Brett, das wir bohren müssen.

»Das Problem ist: Es gibt eine weitgehende Unkenntnis auf Bundesebene über die Strukturen von Weiterbildung.«

Muss die Weiterbildung dafür noch mehr mit einer Stimme sprechen?

GIESE: Insgesamt hat Weiterbildung in Deutschland keine besonders starke Stimme. Aber bei den besprochenen Problemen gab es sehr wohl ein gemeinsames Vorgehen von BBB und anderen Verbänden, man hat gemeinsam entsprechende Papiere entwickelt und so waren wir sicherlich auch maßgeblich daran beteiligt, dass es z. B. zur Interimslösung bei der Sozialversicherungspflicht gekommen ist.

BATZEL: Ja, auch der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) steht in ständigem Kontakt mit den anderen Verbänden, und zwar themenbezogen wie strukturorientiert. Das Beispiel der Umsatzsteuer hat gezeigt, wie wichtig das Zusammenspiel der Verbände ist. Was ich bei den Beispielen aber auffällig finde, ist: Auf Bundesebene muss etwas geschehen, was aber ein Bildungsthema betrifft, also ein Landesthema, und umgesetzt werden muss es, zumindest aus Volkshochschulsicht, in den Kommunen. Das betrifft ja viele Menschen, allein in Köln 1.000 Lehrkräfte. Und natürlich 826 andere Volkshochschulen. Und weil es aber diese drei Ebenen sind, die zusammenarbeiten müssen, Bund, Land und Kommune, wäre man froh, wenn die sich in ihren Abläufen aufeinander abstimmen könnten. Und als Vertreterin der Kommune kann ich sagen, wir sind jetzt kurz vor den Stellenplanungen 2027. Das ist der Zeitpunkt, wo ich wissen muss, mit wie vielen Stellen ich rechnen muss. Im Moment scheint mir die Logik leider so zu sein, dass die Kommunen in Aktion treten müssen, obwohl sie es eigentlich nicht tun sollten zu diesem Zeitpunkt.

Offenbar funktioniert das mit dem Subsidiaritätsprinzip so nicht ideal. Das meint ja, dass in einem Mehrebenenkonstrukt die unterste Ebene möglichst solange alleine zurechtkommen soll, bis eine übergeordnete Ebene eingreifen und helfen muss. Und Ihr erlebt hier auf der kommunalen Ebene, dass da mehr oder weniger absichtlich top down eingegriffen wird und das auf der kommunalen Ebene unabgestimmt ankommt. – Bis

hierhin haben wir über eine Politik gesprochen, die gar keine explizite Weiterbildungspolitik ist oder sein will. Wechseln wir doch jetzt mal zu einer erklärten Weiterbildungspolitik. Herr Raiser, als jemand, der in der Bildungsadministration arbeitet: Wie wirkungsvoll kann Politik in der Weiterbildung eigentlich Akzente setzen? Es gibt ja zentrale Indikatoren, nach denen Deutschland international verglichen wird, z. B. Weiterbildungsbeteiligung, die Teilhabe Geringqualifizierter, die Ausprägung von Grundkompetenzen oder mögliche Integrationskennzahlen. Welche Rolle spielen politische Interventionen dafür praktisch?

RAISER: Das ist eine schwierige Frage, weil schon in der Fragestellung Themen genannt sind, mit denen allein auf Bundesebene mindestens drei verschiedene Ressorts befasst sind. Auf Landesebene würde sich das noch mal mit 16 multiplizieren. Sie ahnen, was das für die Regulierung oder Strukturierung dieses Feldes bedeutet. Und dann haben wir noch den Unterschied zwischen der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung, und das macht es für staatliches Handeln, sowohl für den Gesetzgeber, also die Parlamente, wie auch für die Exekutive, die Regierung, unheimlich schwer, Weiterbildungspolitik aus einem Guss zu machen.

Ich wollte Sie gar nicht mit dem Durchstoßen dieses gordischen Knotens einer Weiterbildungspolitik aus einem Guss überfordern. Nehmen wir einen Bereich, auf den Sie tatsächlich Einfluss nehmen können: Haben Sie, z. B. mit irgendeiner Novellierung, schon einmal etwas erkennbar positiv bewirken können? Oder sind Weiterbildungseinrichtungen letzten Endes so pfadabhängig in ihren Routinen, dass sie sich von Förderprogrammen oder anderen staatlichen Interventionen kaum beeindrucken lassen?

RAISER: Hätte ich diesen Eindruck, würde ich diesen Job nicht mehr machen. Ich sehe, was man gestalten kann. In Berlin zum Beispiel gab es noch vor zehn Jahren kein Erwachsenenbildungsgesetz. Das haben wir jetzt und das ist maßgeblich aus der Exekutive heraus entstanden, damals auch mitverantwortet von mir. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob man eine Gesetzgebung hat und damit auch eine Grundlage, um zu fördern oder nicht. Ein anderes Beispiel ist das ganze Feld der Grundbildung. Da ist sowohl in den

DR. ULRICH RAISER

ist Leiter des Referats für Erwachsenenbildung- und Grundbildung, außerschulische Bildung und Lebenslanges Lernen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Berlin und Mitglied des Ausschusses für Allgemeine und Politische Weiterbildung der Kultusminister-Konferenz (KMK).

Ländern wie auch auf Bundesebene in den letzten 10 Jahren unheimlich viel passiert. Wir in Berlin haben beispielsweise eine öffentlich-rechtliche Stiftung gegründet, deren Auftrag die Förderung der Grundbildung ist. Wir fördern bezirkliche Bündnisse in den Regionen. Und der kluge Einsatz von Mitteln führt dazu, dass Strukturen stabilisiert werden, dass Institutionen aufgebaut werden und diese Institutionen bedeuten Sichtbarkeit. Das zeigt: Man kann aus der Verwaltung heraus steuernd und gestaltend Vieles auf den Weg bringen.

BATZEL: Also, das Berliner ist ganz sicher eins von den wirklich guten Weiterbildungsgesetzen. Ich habe das Glück, in Nordrhein-Westfalen zu arbeiten, wo es auch ein ausgesprochen gutes, relativ neu novelliertes Weiterbildungsgesetz gibt. Und ich weiß genau, dass viele Kollegen in anderen Bundesländern sich eben genau solche Weiterbildungsgesetze wünschen. Wenn man darin Weiterbildung als gleichberechtigten Teil der Bildung definiert, wie es in Nordrhein-Westfalen der Fall ist, dann ist das eine ganz große Stärkung, gerade in Zeiten, in denen die kommunalen und die Landeshaushalte sehr belastet sind. Damit verbunden ist auch eine Strukturförderung für die Einrichtungen. Wenn wir uns etwas von Politik wünschen, dann eine verlässliche Strukturförderung und nicht eine bürokratische Projektförderung. Und da schließe ich das BAMF einfach mal ein. Hier treibt mich aktuell die Frage um, wie zuverlässig das BAMF noch in seiner Aussage ist, dass Sprache und Integration wichtige Aufgaben seien. Bei Integrations- und Berufssprachkursen ist im Moment die Zuverlässigkeit des ganzen Systems in Frage gestellt.

GIESE: Ja, und die aktuellen Aktivitäten des BAMF sind ein Beispiel dafür, dass sich Politik hochgradig irrational verhält, weil doch der Return on Investment bei BAMF-Kursen besonders auf der Hand liegt und viel schneller erreicht wird als bei allgemeiner Weiterbildung oder bei der Schulbildung. Trotzdem scheint man darauf verzichten zu wollen. Das ist schon absurd.

BATZEL: Und dabei fehlt, und das ist durchaus auch politisch, das Zutrauen der Politik zum Weiterbildungspersonal, sowohl zu den Lehrenden als auch zu denen, die managen. Ich wünsche mir das Zutrauen, dass wir den Job der Weiterbildung gut machen, ernst nehmen und eben auch effizient, auch in Bezug auf die Haushalte.

GIESE: Ich begrüße außerordentlich, dass jedes einzelne Bundesland sich darum bemüht, eine gute Weiterbildungspolitik zu machen und auch in Konkurrenz mit anderen Bundesländern ist. Aber das Ergebnis ist ein

Flickenteppich. Wenn wir als WBS eine Weiterbildung anbieten, z. B. für ein Unternehmen, das seine Mitarbeitenden auf eine Externenprüfung vorbereiten will, dann sind wir damit konfrontiert, dass die Prüfung nicht in jedem Bundesland auf dieselbe Art abläuft. Da können wir gar nicht alle Bundesländer bedienen und müssen ein, zwei Bundesländer ausschließen. Es ist auch unmöglich, in dieser Situation mit einem Programm zu arbeiten. Es kann sein, dass für 20 Mitarbeitende aus 16 Bundesländern zehn verschiedene Förderinstrumente gelten. Mal wird gefördert und mal wird gar nicht gefördert. Das lässt sich schwer darstellen. In diesem Förderdschungel verliert sich leicht, wer sich eigentlich gerne um eine Weiterbildung bemüht hätte. Die Weiterbildungsplattform meinNOW versucht, die ganzen Förderprogramme aufzuzeigen. Die haben es ganz gut gelöst, aber darüber hinaus brauchen wir verlässliche Strukturen, die bundesweit gelten, vor allem für Weiterbildung im digitalen Raum.

DR. MARIE BATZEL

ist Leiterin der Kölner Volkshochschule und Vizepräsidentin des Landesverbands der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen.

RAISER: Man muss ein bisschen aufpassen, dass wir nicht in die Grundsatzdebatte zum Bildungsföderalismus kommen. Ich glaube, es gibt gute Argumente für den Bildungsföderalismus und wahrscheinlich auch einige gute Argumente dagegen. Aber das ist ja im Moment, soweit ich sehe, kein Thema, an das man politisch herangehen würde. Zumindest wurde im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie darüber nicht gesprochen.

Naja, bei der Nationalen Weiterbildungskonferenz im November 2025 war das zumindest indirekt auf dem Tisch, als Mathias Cormann, Generalsekretär der OECD gefragt wurde, ob er Deutschland zutraut, die notwendige Komplexitätsreduzierung voranzutreiben, um eine effektivere Weiterbildungspolitik etablieren zu können, wie sie die OECD spätestens mit dem Getting Skills Right Bericht von 2021 von Deutschland einfordert. Darauf hat er – ich glaube, mit einem kleinen Augenzwinkern in Richtung Angela Merkel – gesagt: »Deutschland kann alles schaffen.« Wäre ein Bundesrahmengesetz für die Erwachsenenbildung, wie es Gewerkschaften früher schon forderten, ein geeigneter Anknüpfungspunkt?

GIESE: Meine persönliche Meinung dazu ist: Ja, wir brauchen bundeseinheitliche Regelungen – allein schon, um Verlässlichkeit, Anschlussfähigkeit und Planungssicherheit für eine bundesweit organisierte Weiterbildungslandschaft zu schaffen. Aber: Wir dürfen dabei nicht in ein neues Regelungsdickicht geraten. Ein Bundesrahmengesetz kann helfen, wenn es Struktur gibt – nicht, wenn es neue Bürokratie schafft. Entscheidend ist, dass solche Regelungen Orientierung bieten, aber nicht die notwendige Flexibilität und Innovationskraft der Weiterbildung einschränken.

RAISER: Ich sehe nicht, dass die Zuständigkeit für Bildungsfragen an den Bund geht, auch nicht die für Weiterbildungsfragen.

Mit Blick auf die KMK, Herr Reiser, was kann der Beitrag einer Koordinierung oder eines Austauschs sein, den Sie mit dem Ausschuss für Weiterbildung dort zwischen den Ländern initiieren?

RAISER: Man kommt dort bis zu achtmal im Jahr zusammen, tauscht sich aus, legt Leitlinien fest, trifft Entscheidungen. Wir sind konstant damit befasst, uns einen gemeinsamen Rahmen zu geben. Das gelingt nicht immer, aber das ist die Aufgabe. Man kann sicher immer noch besser werden, aber gerade bei den eingangs besprochenen Themen Umsatzsteuerbefreiung oder Sozialversicherungspflicht hat die KMK gut agiert, da waren wir sehr einheitlich und haben dann auch den Schulterschluss mit den Verbänden gesucht, beispielsweise mit dem DVV bei der Umsatzsteuer. Es gab eine einheitliche KMK-Position und die wurde übereinander gelegt mit der DVV-Position, die sehr ähnlich war, und damit waren wir stark genug, um gegenüber dem Bundesfinanzministerium entschieden und fachlich qualifiziert aufzutreten. Also: Gute Abstimmung, gute Koordination, Einheitlichkeit der Ziele, das ist das A und O, um Weiterbildungspolitik gut gestalten zu können. Es gelingt leider nicht immer, 16 Bundesländer unter einen Hut zu kriegen und dann hat man noch die Bundesebene.

JOACHIM GIESE

ist CEO der WBS Training AG und Vorstandsmitglied im Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB).

Und da verstehe ich Sie, Herr Giese, es ist sicher auch frustrierend für die Anbieter, wenn sie unterschiedliche Regularien in den Ländern antreffen. Es ist aber die Realität, an der sich nach meinem Dafürhalten in nächster Zeit nicht viel ändern wird. Was wir also tun können und müssen, ist uns besser abzustimmen, transparenter zu werden und noch mehr im Gespräch zu sein mit den Weiterbildungsträgern, mit den Akteuren vor Ort.

Wenn ich Berlin betrachte, so können wir zum Beispiel mit einem Weiterbildungsgesetz strukturell Einfluss nehmen, was dort im Bereich der allgemeinen Weiterbildung gefördert wird. Das lässt aber die berufliche Weiterbildung völlig außer Acht. Hier ist das Ressort für Arbeit zuständig und ich muss mich mit den Kollegen dort abstimmen. Der richtige Ansatz sind daher ressortübergreifende Strategien und die Verständigung über gemeinsame Ziele. Und genau das passiert auch bei der Nationalen Weiterbildungsstrategie. Gemeinsam mit einigen Kolleginnen und Kollegen aus den Ländern habe ich mich im Auftrag der KMK sechs Jahre in der NWS engagiert, saß über Stunden in vielen Gremiensitzungen, habe unzählige Abstimmungen mit den Länderkollegen und dem Bund durchgeführt und habe mich – das gebe ich zu – manchmal geärgert über die umständlichen und zeitraubenden Prozesse. Trotzdem bin ich ein Verteidiger der NWS und ihrer Idee der koordinierten Zusammenarbeit. Anders kommen wir im föderalen Deutschland m. E. nicht weiter. Das heißt, die verschiedenen Regierungsebenen, die Sozialpartner und die Verbände der Weiterbildung müssen miteinander reden und gemeinsam nach den besten Lösungen für die Bürgerinnen und Bürger suchen.

GIESE: Leider wurden bei der Entwicklung der NWS die Verbände nicht involviert, und auf dem Podium der Nationalen Weiterbildungskonferenz fehlten sie entsprechend auch. Also insofern ist da noch Luft nach oben, was die starke gemeinsame Stimme der Branche angeht.

RAISER: Stimmt. Die Vertreter der KMK sind auch immer dafür eingetreten, die großen Vertretungen der Weiterbildung mit an den Tisch der NWS zu holen. Leider konnten wir uns in den ersten beiden Legislaturen der NWS nicht durchsetzen.

Herr Giese, Sie haben vorhin auf geeignete bundesgesetzliche Rahmen für digitale Bildung hingewiesen. Welche gesetzlichen Rahmenbedingungen braucht eine stark digitalisierte Weiterbildung? Was ist zum Beispiel mit dem Fernunterrichtsschutzgesetz – muss es novelliert oder ganz abgeschafft werden? Wie verträgt sich die Kommunalität der VHSen und ihrer Förderung mit der weltweiten Abrufbarkeit digitaler Angebote?

GIESE: Dass wir einen gesteigerten Willen haben, Komplexität in der Weiterbildung zu reduzieren, dafür sorgt allein schon der Druck aus der Wirtschaft, der sicherlich zu erwarten ist, wenn wir die Probleme nicht lösen beim Fachkräftemangel oder bei der Zuwanderung, z. B. durch Föderalismus verursachte Komplexität zu reduzieren, wo Fachkräfte nach Deutschland kommen wollen. Dennoch: das Fernunterrichtsschutzgesetz stammt aus dem Jahr 1977 – aus einer Zeit, in der Bildung per Post verschickt wurde. Für die heutige digitale Weiterbildungsrealität ist es weder geeignet noch hilfreich. Statt Innovation zu ermöglichen, erzeugt es Unsicherheit, Doppelregulierung und unnötige Bürokratie. Ob wir es grundlegend novellieren oder ganz abschaffen und durch etwas Neues ersetzen – entscheidend ist: Wir brauchen endlich einen zeitgemäßen Ordnungsrahmen, der Schutz und Flexibilität in Einklang bringt.

BATZEL: Grundsätzlich bleibt es dabei, dass Volkshochschulen kommunal gebunden sind und deswegen in erster Linie für ihre Kommunen arbeiten und für die Menschen, die in ihren Kommunen leben und in unseren Häusern zusammenkommen. Das heißt nicht, dass es nicht andere Infrastrukturen geben müsste, damit wir eben auch über diesen Tellerrand von Volkshochschule hinaus miteinander arbeiten können. – Vielleicht spiegelt die strukturelle Komplexität auch nur unsere inhaltliche Komplexität wider. Und dann wäre das ja auch gar nicht nur schlimm. Wenn ich das runterbreche auf meinen Alltag in einer großen Kommune: Mit verschiedensten Amtsleitungen habe ich gemeinsame Weiterbildungsthemen: ob das das Gesundheitsamt ist, das Sozialamt oder das Jugendamt – es gibt überall Anknüpfungspunkte. Gerade heute ging es um das Thema Zivilschutz, um das Thema Desinformation. Alles Themen, die in anderen Ämtern behandelt werden, aber die in der Weiterbildung zusammenlaufen und wo wir natürlich Weiterbildungsbedarfe sehen.

Deine positive Würdigung der Komplexität erfordert in der Praxis aber sehr viel: Menschen, die in der Lage sind, mit sehr vielen anderen Akteuren gleichzeitig zu einer abgestimmten Handlungsweise zu kommen. Dieses vernetzte Agieren kann nicht jeder.

BATZEL: Doch, das können meine Kollegen alle, das ist das, was wir tun, das ist unser Job, das ist das, wofür wir brennen, das ist das, was Weiterbildung ausmacht. Dieser Komplexität nachzugehen, vielleicht auch ein bisschen Serendipität mitzudenken, sprich überall Möglichkeiten zu sehen für Weiterbildung und das dann in Angebote umzusetzen – das ist, was uns antreibt.

Ich danke Ihnen sehr für dieses Gespräch!

Was Erwachsenenbildung aus ihrer Geschichte lernen kann

Zukünfte mit Vergangenheit

CHRISTINE ZEUNER

Die Frage, was aus der Geschichte für die Zukunft gelernt werden kann bzw. ob eine Beschäftigung mit ihr zukunftsfähige Lernprozesse anregt, wird kontrovers diskutiert. In ihrem Beitrag vertritt Christine Zeuner die Auffassung, dass die Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen insbesondere zur Aneignung historischer Kompetenz (Negt, 2010) und zur Entwicklung einer kollektiven Erinnerungskultur (Assmann, 2016) führen kann und die Entfaltung einer kollektiven professionellen Identität bei in der Erwachsenenbildung tätigen Personen anregt. Denn diese Identität sieht Zeuner als konstitutiv an für ihre Zukunftsfähigkeit.

Die Struktur und Organisation der Erwachsenenbildung stellen sich wesentlich heterogener dar als die anderer Teile des Bildungswesens. Differenzierte Tätigkeitsprofile spiegeln sich in einer disparaten Organisationsstruktur, einer zunehmenden Ökonomisierung, die mit einer Privatisierung des Feldes einhergeht. Die unsichere Finanzierung der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung, ergänzt durch Projektmittel, verstärkt die Prekarisierung der Beschäftigungsverhältnisse. Angesichts der diffusen Situation dieses Bildungsbereichs ist es nicht überraschend, dass eine kollektive professionelle Identität allenfalls in Ansätzen existiert. Dies stellt zunehmend ein Problem dar, denn die Erwachsenenbildung gerät immer stärker in einen Legitimationszwang, wodurch sie Gefahr läuft, sich »bereitwillig von fremden Interessen in Dienst nehmen zu lassen« (Pongratz, 2010, S. 11). Möglich wird dies, weil sich die in der Erwachsenenbildung tätigen Personen scheinbar immer weniger gemeinsamer Ziele und wesentlicher Referenzpunkte ihres professionellen Handelns bewusst sind. Historisch gesehen beziehen sich diese auf Bildung und Aufklärung, Demokratie und Partizipation, auf die Entfaltung von Kritik- und Urteilsfähigkeit der Teilnehmenden mit dem Ziel ihrer personalen Entwicklung als »politische Menschen« (Negt, 2010).

Bei der Entwicklung einer kollektiven professionellen Identität geht es mir nicht um »normative Appelle an eine idealisierte pädagogische Profession« (Tippelt & Lindemann, 2018, S. 80), sondern darum, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass in der Erwachsenenbildung Tätige durch die Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte – von der sie ein Teil sind – ihre reflexiven Kompetenzen stärken können mit dem Ziel, »ein rationales und gleichzeitig reflexives pädagogisches Handeln in der Weiterbildung wirksam umzusetzen« (ebd.). Dies erscheint mir eine wesentliche Bedingung zu sein für ihre Zukunftsfähigkeit.

Schon seit Längerem steht die Erwachsenenbildung vor der Herausforderung, ihre Ziele und Aufgaben und damit ihre gesellschaftliche Relevanz als eigenständiger Bereich des Bildungswesens legitimieren zu müssen. Zwar werden vielfältige Erwartungen an sie herangetragen – einerseits soll sie einen Beitrag zur Entfaltung der Persönlichkeit der Menschen

leisten, ihnen ein demokratisches politisches Bewusstsein vermitteln, Orientierung bieten in einer zunehmend unübersichtlichen und von Krisen geprägten Lebenswelt und damit Lebenshilfe anbieten. Der Diskurs über Lebenslanges Lernen fokussiert andererseits auf die ständige Anpassung und/oder Optimierung berufsbezogener Kenntnisse und Kompetenzen. Die erwerbsfähige Bevölkerung soll angesichts ständiger technologischer Transformationsprozesse ihr Qualifikationsniveau erhalten bzw. verbessern, um die individuelle Beschäftigungsfähigkeit zu sichern und zugleich zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft beitragen.

In ihrer Summe sind diese Anforderungen an Erwachsenenbildung nicht neu, sie sind seit Beginn ihrer organisationalen Verankerung nachweisbar. Der Unterschied besteht nach meinem Eindruck vor allem in der Gewichtung, die den einzelnen Bereichen zugesprochen wird. So legt die seit 2019 diskutierte Nationale Weiterbildungsstrategie ihren Schwerpunkt auf die Anregung und Unterstützung berufsbezogener Weiterbildung; allgemeine, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung werden allenfalls im Hinblick auf ihren Nutzen in der Arbeitswelt diskutiert (BMAS & BMBF, 2019). Dabei scheint in Vergessenheit zu geraten, dass gesellschaftlicher Zusammenhang und Zusammenhalt nicht ausschließlich auf wirtschaftlichem Erfolg beruhen, sondern dass soziale und politische Dimensionen eine wesentliche Rolle spielen; dass Gemeinsinn und Solidarität der Menschen untereinander grundlegend sind für eine demokratische Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang ist zu fragen, welche Aufgaben die Erwachsenenbildung in Zukunft (wieder) übernehmen kann, um das demokratische Bewusstsein der Bevölkerung zu stabilisieren, um ihr Vertrauen in die Demokratie als Staats- und Lebensform sowie in demokratische Beteiligungsprozesse wiederherzustellen.

Historische Kompetenz und kollektive Erinnerungskultur

Die Skizze zur Zeitdiagnose der Erwachsenenbildung soll verdeutlichen, wie wichtig es ist, im Sinne Oskar Negts (1934–2024) historische Kompetenz zu entwickeln. Das Ziel dieses Konzepts ist es, Verständnis zu wecken für Wechselwirkungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, verbunden mit einem Bewusstsein ihrer jeweiligen Bedingungen und Zusammenhänge (Negt, 2010). Im Vordergrund steht dabei nicht die Vermittlung umfassenden historischen Weltwissens, sondern eine problemorientierte Beschäftigung mit thematischen Schwerpunkten aus der Perspektive historisch unterdrückter und marginalisierter Bevölkerungsgruppen. Darüber hinaus wird nicht davon ausgegangen, dass sich Geschichte wiederholt oder dass Gegenwart und Zukunft bruchlos an historische Entwicklungen anschließen. Vielmehr geht es darum, Erfolge und Misserfolge, Brüche und Widersprüche im Denken und Handeln früherer Generationen zu erkennen und ihre Folgen in Bezug auf die Gegenwart zu reflektieren. Denn dies »setzt den Blick nach vorn frei für Konstruktionen in der Zukunft und für eine politische Gegenwartsbewältigung« (ebd., S. 233).

Dies weist darauf hin, dass historische Kompetenz sich nicht darauf beschränkt, die Erinnerungsfähigkeit der Menschen zu aktivieren, vielmehr soll die kritische Reflexion von Vergangenheit und Gegenwart befähigen, Utopiefähigkeit zu entfalten.

»Vielmehr geht es darum, Erfolge und Misserfolge, Brüche und Widersprüche im Denken und Handeln früherer Generationen zu erkennen und ihre Folgen in Bezug auf die Gegenwart zu reflektieren.«

> »Aus der Geschichte und im Umgang beim Lernen mit der Geschichte kann man nur Erkenntnis ziehen und etwas lernen, wenn ein Begriff von der Gegenwart vorhanden ist. [...] Wenn ich mich entscheide, Gegenwart zu wollen, dann bin ich fähig, aus der Geschichte zu lernen. Somit haben wir es mit drei Dimensionen zu tun, die für Lernen wichtig sind. Die Dimension der Zukunft, des Wurfs nach vorne, das kann ein utopischer Wurf sein oder auch eine Traumphantasie; die Dimension des gegenwärtigen Realitätsbewußtseins und die Dimension der Erinnerungsfähigkeit als historisches Erinnern« (Negt, 1991, S. 64).

Wesentlich ist zudem, dass ein Zusammenhang hergestellt wird zwischen der Sozialgeschichte und der individuellen Geschichte. Die historische Kompetenz zielt vorrangig auf die Aneignung von »Wissen von der Geschichte einer Gesellschaftsformation, ihren Klassenstrukturen, ihren politischen Entwicklungsgesetzen – und der eigenen Lebensgeschichte« (Negt, 2010, S. 232). Geschieht dies nicht, folgert Negt, ist die Erinnerungsfähigkeit bedroht, was *»für jede Emanzipationsbewegung absolut ruinös«* (ebd., S. 233, Herv. i. O.) wäre.

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit der Aneignung historischen Wissens diskutiert wird, ist die Formung einer kollektiven Erinnerungskultur, die als Grundlage für die Entfaltung individueller, kollektiver und gesellschaftlicher Identität gilt. Die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann (*1947) differenziert zwischen »individuellem«, »sozialem« und »kollektivem« Gedächtnis, das sich auf unterschiedliche Gegenstände und Personen(-gruppen) beziehen kann (Assmann, 2006). Während im individuellen Gedächtnis subjektive Erfahrungen verarbeitet werden, die kommunikativ vor allem aus dem sozialen Umfeld gespeist werden (ebd.), gilt das soziale Gedächtnis als ein Generationengedächtnis, das die Ereignisse und Erfahrungen von drei bis vier Generationen bewahrt (ebd.). Das kollektive Gedächtnis

> »ermöglicht es den Mitgliedern einer Gesellschaft, über räumliche und zeitliche Entfernung hinweg Bezugspunkte in der Vergangenheit festzuhalten und gemeinsame Orientierungsformen aufzubauen. Auf diese Weise kann man sich als Teil einer größeren Einheit begreifen, die weit über die individuelle Erfahrung hinausgeht« (Assmann, 2016, S. 17).

Im Rahmen der Befassung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung können die Konzepte historische Kompetenz und kollektives Gedächtnis bedeutsam werden, wenn es um die Entwicklung einer kollektiven professionellen Identität von in der Erwachsenenbildung tätigen Personen geht. Definiert man den Beginn der organisierten Erwachsenenbildung ausgehend vom Zeitalter der Aufklärung, können Aspekte eines kollektiven Gedächtnisses abgeleitet werden, die als Orientierungsrahmen für in der Erwachsenenbildung tätige Personen handlungsleitend wirken könnten, ungeachtet der Heterogenität des Praxisfeldes.

Dabei ist es nicht das Ziel, historische Entwicklungen zu kopieren. Vielmehr wird das Handeln historischer Personen in bestimmten historischen Kontexten als Präzedenzfall interpretiert, als Argumentationsfolie genutzt und als impulsgebend für gegenwärtiges und zukünftiges professionelles Handeln verstanden.

Erwachsenenbildung im Kontext sozialer Bewegungen

Ein solcher Präzedenzfall sind die Wurzeln der Erwachsenenbildung in sozialen Bewegungen. Diese verstehe ich im Anschluss an Rucht »als mobilisierte Netzwerke von Gruppen und Organisationen, die, gestützt auf eine kollektive Identität, grundlegenden gesellschaftlichen Wandel primär mit Mitteln des kollektiven und öffentlichen Protests herbeiführen oder verhindern wollen« (Rucht, 2021, S. 61). Je nach Akteuren werden unterschiedliche soziale und politische Anliegen vertreten, ihr übergeordnetes Ziel richtet sich zumeist auf die Veränderung der »Gesamtgesellschaft samt deren Machtstrukturen und normativen Grundlagen« (ebd.), es geht also um die Durchsetzung umfassender und langfristiger Ziele.

Soziale Bewegungen entstanden und entstehen vor dem Hintergrund von Unrechts-, Benachteiligungs- und Krisenerfahrungen. Sozialer und politischer Wandel, politische Umbrüche, Kriege, Revolutionen und auch technologische Entwicklungen können zu Unsicherheit, Orientierungslosigkeit, Angst und Misstrauen führen. Die Reaktionen können von Ablehnung und Verweigerung, von Resignation oder schicksalhafter Ergebenheit bis zu heftiger Gegenwehr reichen. Die Gegenwehr kann sich beziehen auf den Erhalt des Status Quo, auf rückwärtsgewandte Idealisierung der Vergangenheit oder auf die Formulierung positiver Zukunftsszenarien, Visionen und realistischer Utopien (Negt, 2012) – gepaart mit dem Anspruch, sich an der Gestaltung der Zukunft im Interesse der eigenen Bevölkerungsgruppe bzw. -klasse oder der gesamten Gesellschaft zu beteiligen.

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung kann im Kontext sozialer Bewegungen als eine Geschichte des Widerstands gegen bestehende repressive politische Verhältnisse und ökonomisch und sozial höchst ungerechte Lebensbedingungen interpretiert werden (Zeuner, 2026).

Für die Erwachsenenbildung wesentliche soziale Bewegungen waren die des Bürgertums im ausgehenden 18. Jahrhundert, die der Handwerker und Arbeiter und der Frauen im 19. Jahrhundert. Sie alle forderten eine Ausweitung ihrer gesellschaftlichen Rechte, mehr Möglichkeiten der Teilhabe und politischen Partizipation und beriefen sich dabei auf Ideen der Aufklärung. Gesellschaftliche Positionen und die damit verbundene soziale Stellung der bzw. des Einzelnen sollten nicht mehr durch Geburt zugewiesen werden und damit weitgehend unveränderbar bleiben. Vielmehr ging es den verschiedenen sozialen Bewegungen sowohl um die individuelle Entfaltung der Persönlichkeit und Emanzipation ihrer Mitglieder als auch um politische und gesellschaftliche Teilhabe und Mitbestimmung sowie um ihre wirtschaftliche Existenzsicherung. In vielen Bewegungen spielten individuelle sowie kollektive Bildungsprozesse ihrer Mitglieder mit dem Ziel der Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit zur Erlangung von Mündigkeit und Emanzipation eine herausragende Rolle.

Versteht man die Erwachsenenbildung selbst als soziale Bewegung, erklärt sich ihre Entfaltung in Wechselwirkung mit den politischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen und Entwicklungen der jeweiligen Zeit. Darauf begründeten ihre Protagonistinnen und Protagonisten sowohl ihr theoretisches Denken als auch ihr praktisches Handeln. In historischen Zusammenhängen antizipierte die Erwachsenenbildung gesellschaftliche Entwicklungen ebenso, wie sie auf sie reagierte.

Was bedeutet, dass sie sich immer wieder mit ihren Zielsetzungen und mit ihrem Selbstverständnis und ihrer Identität auseinandersetzen musste und muss.

Bedeutung vergangener Zukünfte in der Erwachsenenbildung für ihre Zukunft

Führt man sich die Geschichte der Erwachsenenbildung im Kontext sozialer Bewegungen vor Augen, so zeigt dies, wie die Akteurinnen und Akteure der Erwachsenenbildung stetig von Neuem gefordert waren, sich in Bezug auf die Frage zu positionieren, ob sie eigene Vorstellungen einer demokratischen, gerechten und humanen Gesellschaft entwickeln und sich im Rahmen ihres professionellen Handelns für ihre Umsetzung einsetzen wollten. Oder ob sie ihre Hauptaufgabe darin sahen, politischen und ökonomischen Vorgaben gemäß zu handeln, um die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu stabilisieren. Auch in dem Wissen, diese unter Umständen zu festigen und zu perpetuieren, einschließlich der Gefahr, damit die Erwachsenenbildung im Rahmen der bestehenden Verhältnisse zu funktionalisieren und zu instrumentalisieren.

Dies erklärt, warum die Erwachsenenbildung als zwischen »Widerstand und Anpassung« stehend charakterisiert werden kann. Es erklärt, warum ihre Zielsetzungen zwischen Aufklärung und Funktionsbezug changieren konnten und können; warum auf der einen Seite die Emanzipation der Teilnehmenden und auf der anderen Seit ihre Ein- bzw. Unterordnung in oder die Anpassung an die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse das Ziel sein konnten und können; warum eher individuelle oder kollektive Bildungsprozesse im Vordergrund standen oder stehen; warum die Erwachsenenbildung als »frei« oder als »gebunden« verstanden wurde oder noch verstanden wird; warum der Zugang zu ihr offen oder restriktiv gehandhabt wurde und wird; warum je nach inhaltlichen Schwerpunkten, organisatorischen Rahmenbedingungen oder sozialer Verortung und kulturellem Habitus der Adressatinnen und Adressaten Inklusions- oder (Selbst-)Exklusionsmechanismen von Bedeutung waren und sind.

Die Frage, die sich die heutige Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund ihrer Geschichte als soziale Bewegung stellen sollte, ist die nach ihrem daraus abgeleiteten Eigenwert, der sich in einer kollektiven Identität, gepaart mit einer kollektiven Erinnerungskultur manifestieren könnte, mit dem Ziel, Zukunftsvorstellungen abzuleiten, unter Bezug auf einen Bildungsbegriff, der sich an Positionen der Aufklärung orientiert.

DR. CHRISTINE ZEUNER

war Professorin für Erwachsenenbildung
an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

zeuner@hsu-hh.de

Assmann, A. (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit – Erinnerungskultur und Geschichtspolitik.* C. H. Beck.

Assmann, A. (2016). *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention.* C. H. Beck.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie. Wissen Teilen. Zukunft Gestalten. Zusammen Wachsen.* https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Negt, O. (1991). »Lernen aus der Geschichte« – Geschichte in der politischen Bildung. In A. Brock, O. Negt & N. Richartz (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Praxis. Beiträge zur Arbeiterbildung als politische Bildung* (S. 56–73). Bund.

Negt, O. (2010). *Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform.* Steidl.

Negt, O. (2012). *Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen.* Steidl.

Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße.* Springer.

Rucht, D. (2021). Neue Konflikte und neue soziale Bewegungen in Deutschland. In B. Grande, E. Grande & U. Hahn (Hrsg.), *Zivilgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Aufbrüche, Umbrüche, Ausblicke* (S. 61–77). Transkript.

Tippelt, R. & Lindemann, B. (2018). Professionalität in der Weiterbildung: Anspruch und Wirklichkeit. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 79–93). Springer.

Zeuner, Ch. (2026). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Annäherungen im Kontext sozialer Bewegungen. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. wbv Media.* https://dx.doi.org/10.3278/9783763979509

Perspektiven der empirischen (Weiter-)Bildungsforschung

Real World Impact als Zukunftsversprechen

ANNIKA GOEZE

Die Bildung der Zukunft zu verbessern ist erklärtes Ziel des Programms einer »evidenzbasierten Bildungsreform«. Im Hintergrund schwingen dabei indikatorenbasierte Ziele mit, die sich in Beteiligungsquoten an Weiterbildung oder Kompetenzniveaus der Bevölkerung operationalisieren lassen. Voraussetzung solcher Verbesserungen ist, dass das entsprechende Forschungswissen seinen Weg zu Praxis und Politik erfolgreich findet. Aber gelingt das, und wenn ja, wie?

Das bisherige Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), jetzt Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) hat mit den ersten beiden »Rahmenprogrammen zur empirischen Bildungsforschung« seit 2007 laut eigener Aussage »entscheidend dazu beigetragen, die empirische Bildungsforschung in Deutschland aufzubauen und aktuelle bildungspolitische sowie gesellschaftliche Herausforderungen wissenschaftlich zu bearbeiten« (BMBFSFJ, 2026). Die mit diesem Rahmenprogramm verbundene Absicht zielt seit knapp 20 Jahren unter der Programmatik einer »evidenzbasierten Bildungsreform« vor allem darauf, Praxis zu informieren und zu verbessern: Wissenschaftliche Befunde sollen der Bildungspraxis zugutekommen, indem sie (verändertes) pädagogisches Handeln anregen und begründen bzw. argumentativ absichern. Dass dabei Bildungsforschung darüber entscheidet, was pädagogisch zu wünschen ist, wurde durchaus schon kritisch kommentiert (Biesta, 2007).

Mit der Zeit ist durch dieses, aber auch durch andere bildungspolitisch motivierte Förderprogramme die allgemeine Erwartung gestiegen, »Forschungswissen in bildungspraktische Handlungsfelder (Bildungspraxis, -administration und -politik) zu transferieren und dort fruchtbar zu machen« (Bieber et al., 2018, S. 5). Demgegenüber ist empirisch auf der einen Seite zu konstatieren, dass praxisrelevante Forschungsergebnisse nur eingeschränkt ihren Transferweg zu Praxisakteur*innen finden, von diesen nicht im erhofften Maße wahrgenommen oder nur zum Teil bis hin zu gar nicht umgesetzt werden (so die seitdem vielfach replizierten Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung (Beck & Bonß, 1989)) – teils auch aus sehr sinnvollen, professionstheoretisch gut nachvollziehbaren Gründen (Hetfleisch, Goeze & Schrader, 2017). Dass es keine unveränderte, »Eins-zu-eins«-Übernahme von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die eigene Praxis gibt, ist in klassischen Professionen sogar Ausdruck eigenständig urteilskräftigen, professionell verantwortlichen Handelns. Das wäre zum Beispiel bei höchstpersönlichen Dienstleistungen wie Lernunterstützung, Beratung etc. in Zeiten von künstlicher Intelligenz das menschliche »Proprium«: auf das Individuum und die spezielle Situation bezogen spezifischer und damit hilfreicher urteilen und handeln zu können als die algorithmischen Wahrscheinlichkeiten einer KI es allein und ohne Verantwortung zu tragen vorgeben. Auf der anderen Seite bedauern Bildungspraxis, -administration und -politik ein zu geringes Verständnis für ihre Erkenntnisbedarfe seitens der Wissenschaft und wünschen

sich eine höhere Relevanz der empirischen Forschung für das eigene praktische Handeln (OECD, 2023).

Dieser »Research-Practice Gap« ist wahrlich nicht neu (Schrader & Goeze, 2011). Ebensowenig neu ist die Hoffnung, dennoch diese Gräben, die Transfer-Kluft, dieses Zwischen besser zu gestalten (Schrader et al., 2020), »Implementationsbrüche« (van Ackeren et al., 2011, S. 174) abzumildern, um so den letztlich von vielen Akteuren als zu gering wahrgenommenen »Real World Impact« einer Wissenschaft zu erhöhen, die sich immerhin klar auf ein umfangreiches und mannigfaltiges Berufs- und Handlungsfeld beziehen kann. Das Bildungssystem erfährt über die menschliche Lebensspanne – vom primären Bereich der frühkindlichen Bildung bis hin zum quartären Sektor der Erwachsenen- und Weiterbildung – mittlerweile eine gesellschaftliche Aufmerksamkeit, die z. B. der des Gesundheitssektors in nichts nachsteht.

Mit Blick auf die Zukunft, so scheint es, intensiviert sich die Hoffnung auf einen positiven Real World Impact der Erziehungs- und Bildungswissenschaften über alle Bildungsetappen der Lebensspanne umso mehr, je länger diese Hoffnung für viele engagierte Akteure noch zu häufig unerfüllt geblieben ist: Unverdrossen und sogar verstärkt fokussiert das BMBFSFJ im obigen Rahmenprogramm auch für die Zukunft darauf, in »den nächsten sieben Jahren [...], Forschungserkenntnisse für die Bewältigung zentraler Herausforderungen im Bildungsbereich bereitzustellen und die Wirkungsorientierung der geförderten Forschung weiter zu stärken. [...] [I]nnovatives, reproduzierbares und handlungsleitendes Wissen [...] stärkt die Evidenzorientierung in der bildungspolitischen Entscheidungsfindung und trägt zu einer nachhaltigen Qualitätsverbesserung der Bildungspraxis bei« (BMBFSFJ, 2026).

Doch vor dem Hintergrund des oben konstatierten Kurzschlusses, dass ein Mehr an disseminierten wissenschaftlichen Forschungserkenntnissen eben nicht automatisch ein Mehr an nachhaltig veränderten Handlungsweisen in Bildungspraxis, -administration und -politik bedeuten, sondern Implementationsabbrüche insbesondere nach der Projektförderlaufzeit häufig sind, erscheint bei gleichbleibender Zielsetzung ein einfaches »Weiter so«, ein »Mehr davon«nicht ratsam. Was also zukünftig tun?

Strukturelle Hürden und widersprüchliche Logiken

Vor einem ersten und auch nur partiellen Antwortversuch lohnt ein kurzer Blick in den Maschinenraum des selten reibungslosen Zusammenspiels von Bildungsforschung, -praxis und -administration. Zwei Aspekte seien dafür exemplarisch skizziert. Es herrschen gegenläufige System- und Handlungslogiken vor: Während Bildungsforschung gar kein Problem damit hat – ganz im Gegenteil –, ihre Resultate differenziert darzulegen, sie für vorläufig und – bei besseren Erkenntnismöglichkeiten – revidierbar zu halten, ist diese Ungewissheit und Komplexitätserhöhung für Praxis, Administration und Politik quasi »Gift«. Denn sie sind angesichts akut zu lösender Herausforderungen verständlicherweise daran orientiert, wissenschaftliche Resultate eindeutig und direkt verwerten zu können, und zwar in zuverlässiger Beständigkeit, einfach in der Begründung und Kommunizierbarkeit gegenüber Dritten. Eine nicht gelingende Verständigung scheint in der Folge eher der Normal- als der Ausnahmefall, systemtheoretisch betrachtet ist das wenig überraschend.

Eine weitere Hürde ist eine teils unterschätzte Vorstellung der Akteure davon, wie komplex, fragil und zugleich entscheidend Transfer- und Implementationsprozesse sein können, gepaart mit einer diffus-unklaren Verortung der (gemeinsamen?!) Verantwortung für den Transfer- und Implementationserfolg z. B. eines pädagogischen Programms, eines evidenzbasierten Weiterbildungskonzepts oder einer innovativen digitalen Lernumgebung / Tool etc. in der Praxis. In der Folge scheint auch hier ein Nicht-Gelingen von nachhaltiger Nutzung und Implementation wissenschaftlicher Resultate, insbesondere nach Ende eines Projekts, eher der Normal- als der Ausnahmefall zu sein. Worauf sollte also zukünftig der Fokus liegen: »more research« oder »better implementation«?

Ein Lösungsansatz könnte darin liegen, hier kein »Entweder oder«, sondern ein »Sowohl als auch« zu betonen und in der Konsequenz auf ein klüger gestaltetes »Zwischen« zu fokussieren, das erwartbare Implementationsbrüche als ein Gestaltungsfeld sieht, als wertvoll anerkennt und direkt adressiert. Denn was systematisch fehlt – insbesondere bevor Forschung mit dem Anspruch auf Real World Impact beginnt – und was benötigt wird für gelingende Transfer- und Implementationsvorhaben, das sind vorgeschaltete und immer wieder prozessbegleitend gepflegte, grundlegende Verständigungsprozesse der Akteure aus Bildungsforschung, -praxis und -administration zu (tatsächlich?!) *gemeinsamen* Zielen, Fragen, Inhalten, Aufgaben, Rollen oder Verantwortungen. Teils fehlt es auch noch an einem allseitigen Bewusstsein für die elementare Notwendigkeit und Schwierigkeit solch ehrlicher Verständigung. Denn diese erfordert wiederum Aushandlungsräume, -anstrengungen und -zeit; Ressourcen, an denen in Forschungs-Praxis-Verbünden häufig gespart wird bzw. werden muss (wo doch alle Beteiligten so erfahren sind in ihrem Metier), nur um sie später um ein Mehrfaches zu benötigen und zu erkennen, dass bei niemandem die jeweilige eigene Expertise sich auf diese Art von Herausforderung bezog.

Solche Verständigungsprozesse sind in ihrem fundamentalen Konsequenzenreichtum von entscheidender Bedeutung und kaum zu überschätzen. Selbst, wenn alle Beteiligten in bester Absicht ans Werk gehen: Im Falle von fehlenden oder zu kurz greifenden Aushandlungsprozessen und ungeklärter Rollener-

wartungen bei akteurs- und systemübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprozessen sind die regelmäßig zu beobachtenden Folgen, insbesondere bei Zeitdruck a) eine abklingende Neugier, beginnende gegenseitige Teilnahmslosigkeit, b) der jeweilige Rückzug auf eigene Routinen und auf das eigene Kerngeschäft, d. h. Tätigkeiten mit Relevanz für das eigene Referenzsystem (für die Forscher*innen ist das die Wissenschaft, für die Administration die Politik bzw. übergeordnete Verwaltungsstrukturen; für die Politik die Wähler*innen, Medien etc.), c) Silo-Bildung und Vereinzelung der Akteure bzw. Akteursgruppen nach innen bei angestrengt vorgeblicher Kooperation nach außen, d) wechselseitige Ablehnung und Abwertung bei gleichzeitiger Aufwertung der eigenen Handlungslogiken, e) im Fall von Misserfolgen: Fremdzuschreibungen, f) Frustration und verminderte Interesse engagierter Individuen, an so etwas zukünftig erneut teilzuhaben, g) zu wenig Fortschritte bei Fragen, die nur akteurs- und systemübergreifend gelöst werden können.

Als Lösungsstrategie wird häufig Ko-Konstruktion empfohlen: »ko-konstruktive Zusammenarbeit [ist] in ihrer Idealform als ein intensiver wechselseitiger Kontakt und Austausch zwischen Kooperationspartner*innen zu verstehen, bei dem diese Aufgaben größtenteils gemeinsam bearbeiten, neues Wissen sowie neue Kompetenzen erwerben und zusammen Problemlösungen entwickeln« (Klein et al., 2024, S. 68). Aber ernst gemeinte, *echte* Ko-Konstruktion in akteurs- und systemübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprozessen, wie sie für die Zukunft von bildungspolitischen Akteuren so stark gefordert wird (BMBFSFJ, 2026; OECD, 2025), braucht Raum und Zeit – und dafür auch eine Finanzierung. Zudem braucht sie *eine besondere Art von bewusster Offenheit* bei allen Beteiligten, gerade bei so grundlegenden Aspekten wie der Entdeckung und Begründung von Forschungsfragen (vgl. für Letzteres Schrader & Goeze, 2011), die idealiter für alle Akteure gleichermaßen relevant sein sollten, wenn sie gemeinsam verantwortet nachhaltig wirken wollen (Design-Based Implementation Research; Penuel et al., 2011).

Das würde jedoch ein Umdenken bei Forscher*innen bedeuten, die – abseits von Auftragsforschung – als Principal Investigators gewohnt und dazu aufgefordert sind, eine alleinige Setzungsmacht darüber zu haben, was wie (nicht) erforscht wird. Und das widerspricht auch gängigen Drittmittel-Logiken, die in der Regel stets *bereits identifizierte* Forschungsdesiderata, *festgelegte* Forschungsfragen und *fertige* Arbeitsprogramme in Anträgen verlangen, die eben gerade keine offenen Rollen, Zeiten, Räume und Fragen tolerieren, wenn sie bewilligt und finanziert werden wollen. Für tatsächlich ernst gemeinten *real world impact,* der mehr ist als ein Lippenbekenntnis in eben diesen Anträgen, müssten sich also auch Förderlogiken dahingehend verändern, dass sie solch eine Offenheit für Verständigungsprozesse als Stärke eines evidenzbasierten Transfer- und Implementationsvorhabens unterstützen, statt sie zu sanktionieren.

Ehrke bringt die strukturelle Überforderung der Betroffenen auf den Punkt: Der »obligatorische Punkt ›Transfer‹ in der Arbeitsplanung von Projekten, wie er heute standardmäßig bei Projektanträgen verlangt wird, das ist einfach ein Stück Betrug. Man muss zugeben und einsehen, dass die Leute, die eine Innovation entwickeln, […] damit voll beschäftigt sind. Diese Arbeit ist schwierig genug. Um dann die Ergebnisse in die breite Anwendung zu bringen, sind wahrscheinlich andere Aufwände, Zeiträume und auch Kompetenzen erforderlich, wenn dies professionell und zielführend gemacht werden soll« (Ehrke, 2017, S. 44). Hier könnte es schon helfen, auch in Drittmittel-Projekten grundlagenorientierte Forschung machen zu dürfen, die nicht vorgeben muss, (un-) mittelbar absehbare Transfer- oder Praxisrelevanz zu haben; und dafür im Gegenzug, wenn denn Transfer- und Implementation tatsächlich angestrebt wird, deren Voraussetzungen und Prozesse im obigen Sinne ernster nehmen zu können. Ein wenig mehr »echtes Schwarz-Weiß« und weniger »dauererzwungenes Grau für alle« könnte vielen Beteiligten helfen und Ressourcen schonen.

Eine Transferkultur für die Zukunft

Will man, wie oben vorgeschlagen, auf ein klüger gestaltetes »Zwischen« fokussieren, ist zunächst zu konstatieren, dass im Vergleich z. B. zum Gesundheitssystem in der Bildung dieser intermediäre Bereich, also vermittelnde Strukturen zwischen Wissenschaft und Praxis, deutlich weniger ausgebaut ist (Gräsel, 2019). Immerhin werden in jüngerer Zeit vermehrt so genannte »Meta-Vorhaben« oder »Transferstellen« im Rahmen größer angelegter Verbundforschungs-Programme gefordert und gefördert; auch »Clearing-Houses«, die wissenschaftliche Ergebnisse für die Bildungspraxis aufbereiten, setzen hier an; ebenso wie »Brokering Activities«, bei denen systemgrenzenbewusste, quasi zweisprachige Vermittler*innen (»Broker«) als Translator*innen systemübergreifende Verständigung und Ko-Konstruktion ermöglichen sollen. Jenseits von solch zeitlich begrenzter Projektförderung könnten so genannte »Knowledge Brokering Organisations« (MacKillop & Downe, 2024) und »Knowledge Intermediaries« (OECD, 2025) zukünftig eine bedeutende(re) Rolle spielen, um in diesem Zwischen durch gemeinsam angeleitete Verständigungsprozesse der beteiligten Stakeholder aus Bildungsforschung, -praxis und -administration Real Life Impact, Gegenstandsbestimmungen und Forschungsfragen zu entwickeln. Diese Rolle können z. B. bildungsbezogene Leibniz-Institute übernehmen, für die Erwachsenen- und Weiterbildung das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Institut für Lebenslanges Lernen, speziell dort das DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation (Brandt et al., 2022).

Insbesondere die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung mit ihrer langen Tradition, eben nicht in Laborstudien zu Hause zu sein, sondern genau dieses Zwischen forschungspraktisch auszuhandeln und theoretisch zu adressieren, hat hier vielfältige Potenziale: Man kann z. B. mit Schäffters »relationstheoretischer Rekonzeptualisierung« auf das »Beziehungsfeld zwischen einer disziplinären und einer praxisfeldbezogenen Gegenstandsbestimmung« (Schäffter, 2017, S. 229) verweisen. Wissenstransfer wird hier »zum Medium einer Translation zwischen zwei nicht kompatiblen, aber komplementär aufeinander bezogenen Sichtweisen auf einen Forschungsgegenstand, der weder allein disziplinär noch aus einer Praxis heraus konstituiert wird.« Dies geschieht als »dialogischer Aushandlungsprozess«, wodurch sich das Zwischen als »Beziehungsraum zur gemeinsamen Generierung von Wissen« eröffnet (ebenda).

Aber auch andere Grundbegriffe der Erwachsenen- und Weiterbildung(-sforschung) wie Perspektivverschränkung, Teilnehmendenorientierung, Vermittlung und Aneignung, Lernwiderstände etc. tragen Potenzial. Sie können dazu beitragen, Implementationsbrüche und obig geschilderte Frustrationen nicht immer wieder zu erleben und danach zu beklagen, sondern Transfer- und Implementationsakteure, – bedingungen, -prozesse und -wirkungen in ihrer Komplexität (an)zuerkennen, sie zu beschreiben, zu modellieren und zuzugestehen, dass ihnen eine entscheidende »Alles bis nichts«-Nadelöhr-Bedeutung für den Real World Impact von praxisbezogener Forschung zukommt. So könnte man das oben skizzierte Transfer- und Implementationsgeschehen selbst wiederum zum Gegenstand von Forschung machen. Wo der Fokus in Zukunft liegen sollte, ist dann nicht eine Frage des »more research OR better transfer and implementation?«, sondern eine Antwort könnte vor diesem Hintergrund sein: »More research AND better transfer and implementation, thus, more research ON better transfer and implementation«.

PROF. DR. ANNIKA GOEZE

ist Professorin für Berufliche und Betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

annika.goeze@uni-tuebingen.de

Beck, U. & Bonß, W. (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 7–45). Suhrkamp.

Bieber, G., Egyptien, E. L., Klein, G., Oechslein, K. & Pikowsky, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen.* Online unter https://www.isb.bayern.de/download/21922/positionspapier_transfer_31.10.18.pdf

Biesta, G. (2007). Why »what works« won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory, 57*(1), 1–22.

BMBFSFJ (2026). *Über das Programm – BMBFSFJ Empirische Bildungsforschung.* Online unter https://www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/de/Uber-das-Programm-1712.html

Brandt, P., Herbrik, R. & Weiß, M. (2022). Wie gelingt Forschung-Praxis-Zusammenarbeit? Innensichten eines neuen Netzwerks der Erwachsenen-/Weiterbildung. *Bildungsforschung, 19*(2). https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.887

Ehrke, M. (2017). Ansprüche an einen gelingenden Transfer aus Sicht von Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis. In: Schemme, D., Novak, H. & Garcia-Wülfing, I. (Hrsg.), *Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung* (S. 41–52). Bertelsmann.

Hetfleisch, P., Goeze, A. & Schrader, J. (2017). Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(2), 182–205.

Gräsel, C. (2019). T*ransfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. Jahrbuch Grundschulforschung,* 11, 2–11.

Klein, A. J., Michalla, J., van Ackeren-Mindl, I. & Haarmann-Handouche, U. (2024). Auf dem Weg zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit in der Triade von Wissenschaft, schulischer Praxis und Bildungsverwaltung – Exemplarische Ansätze und Entwicklungspotentiale. In: K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark* (S. 67–82). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:31779

MacKillop, E. & Downe, J. (2023). Knowledge Brokering Organisations: A New Way of Governing Evidence. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice, 19*(1), 22–41.

OECD (2023). Who Cares About Using Education Research in Policy and Practice? Strengthening Research Engagement. Online unter https://www.oecd.org/education/who-cares-about-using-education-research-in-policy-and-practice-d7ff793d-en.html

OECD (2025). Everybody Cares About Using Education Research Sometimes. Perspectives of Knowledge Intermediaries. Online unter https://www.oecd.org/en/publications/everybody-cares-about-using-education-research-sometimes_5ef88972-en.html

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher, 40*(7), 331–337.

Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In: B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221–240). Bertelsmann.

Schrader, J. & Goeze, A. (2011). Wie Forschung nützlich werden kann. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34*(2), 67–76.

Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*(1), 9–59. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z

van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendörfer, P., Rosenbusch, C., & Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung: Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule, 103*(2), 170–184.

Betriebliche Weiterbildung bei der Dirk Rossmann GmbH: Wie interkulturelle Kompetenz die Zukunft der Logistik gestaltet

RUTH HARTMANN

»Unsere Logistik ist ein Mikrokosmos all dessen, was in der Welt gut und vor allem nicht gut läuft.«

Dieses Zitat einer unserer Logistik-Betriebsleitungen mag Sie vielleicht zunächst irritieren. Und doch ist es der ideale Einstieg in die Frage, warum interkulturelle Kompetenzen bei uns einen so hohen Stellenwert haben und warum ich sie als eine der Zukunftskompetenzen sehe.

Kurz zur Logistik bei der Dirk Rossmann GmbH: Wir sprechen von einem Bereich, der sehr männlich und sehr international geprägt ist.[1] Menschen unterschiedlichster Lebenswege und Sozialisierungen kommen hier zusammen – Verständigung ist oft herausfordernd. Gleichzeitig ist der Arbeitsalltag geprägt von Pragmatismus und einer »Hands-On Mentalität«.

Inwiefern gestalten interkulturelle Kompetenzen also die Zukunft der Logistik? Wörtlich übersetzt heißt »interkulturell« nicht mehr als »zwischen Kulturen«. Es wird also die Fähigkeit beschrieben, über kulturelle Grenzen hinweg zu kommunizieren und zu handeln. Aus meiner Sicht liegt hier oft das Missverständnis: Es wird das Ziel, aber nicht der Weg dorthin beschrieben. Der Weg macht interkulturelle Kompetenz aber so bedeutsam für die Zukunft.

Worum geht es in unseren interkulturellen Trainings? Vor allem um Selbstreflexion. Denn Fakt ist: Wir alle leben in unserer eigenen Bubble. Diese stellt für uns ein stimmiges Abbild der Realität dar. Eine Realität, geprägt von Erfahrungen, übernommenen Haltungen aus Familie oder Freundeskreis, der Arbeitswelt oder den Medien. Diese Realität nehmen wir oft polar wahr: Auf der einen Seite wir, in der »wahren, wissenden« Bubble. Auf der anderen Seite die anderen, vermeintlich falsch informiert und »unwissend«.

Denken wir nochmal an das Eingangszitat: Das, was mein Kollege als Mikrokosmos beschreibt, sind im Grunde die Pole, die wir in der Gesellschaft wahrnehmen. Hier setzen die Trainings an: Sie sind mehr als das Inter-Kulturelle. Sie sind *das* Instrument zu Selbstreflexion und bewusster Positionierung in einer Welt, die zunehmend durch verhärtete Fronten geprägt ist. Die Selbstpositionierung dient nicht nur der Klärung meines Standpunktes, sondern ebenso dem Perspektivwechsel zum Gegenüber. Ich nehme die Sicht des Anderen ein, schaue durch seine Brille. Erst dann kann ich Brücken schlagen – zwischen Positionen, zwischen Haltungen, im Mikrokosmos.

Ich werde dadurch in einer zunehmend polarisierten Gesellschaft fähig, meinen Standpunkt klarer zu erkennen, den des Gegenübers einzunehmen und Gemeinsamkeiten oder Kompromisse zu finden. Zwischen Kulturen wie zwischen Überzeugungen und politischen Meinungen. Eine Kompetenz, die immer bedeutender wird.

Wir bei der Dirk Rossmann GmbH führen interkulturelle Trainings für alle Führungskräfte in der Logistik durch – mehr als 200 Personen, von der Geschäftsleitung bis zum Vorarbeiter. Die ganztägigen Trainings verbinden Theorie mit Übungen zur Reflexion und zum Perspektivwechsel, zugeschnitten auf die konkreten Aufgaben- und Entscheidungsräume.

Mit den abschließenden Worten der Bereichsleitung eines Regionallagers in Ost-Deutschland pointiert: »Ich dachte, es geht nur darum, wie ich Mitarbeitende anderer Kulturen besser führen kann. Viel wichtiger ist für mich aber: Die Frage, wie wir miteinander auf Augenhöhe arbeiten. Wie wir alle uns und unsere Haltung hinterfragen – und andere Meinungen nicht nur aushalten, sondern akzeptieren und vielleicht sogar wertschätzen. Heute wichtig, in der Zukunft noch viel wichtiger!«

1 In unseren 11 Logistik-Standorten arbeiten gut 4.000 Mitarbeitende, von den mehr als 70 % männlich sind. Bei aktuell 88 Nationalitäten kommen viele Kolleg:innen aus dem ost-europäischen, dem arabischen und afrikanischen Raum.

RUTH HARTMANN

ist Referentin Organizational Development bei der Dirk Rossmann GmbH

ruth.hartmann@rossmann.de

Utopiewerkstätten
Gemeinsam über die Zukunft des Zusammenlebens nachdenken

JANA TRUMANN

In einer Zeit weltweiter gesellschaftlicher und politischer Umwälzungen sind viele Menschen verunsichert darüber, was die Zukunft wohl bringen wird, häufig verbunden mit einem Gefühl, in gesellschaftliche Entwicklungen nicht aktiv eingreifen zu können. Für gegenseitige Verständigung und gesellschaftlichen Zusammenhalt ist es wichtig, hierzu miteinander ins Gespräch zu kommen. Eine stark verdichtete Lebensführung und die weniger werdenden alltäglichen Begegnungsorte bieten jedoch wenig Freiräume dafür, und die Frage nach den eigenen Eckpfeilern, den Utopien für unser Zusammenleben, gerät aus dem Blick. Wie kann dem begegnet werden?

Eine Möglichkeit sind Utopiewerkstätten, welche einen aus dem alltäglichen Handeln herausgehobenen Reflexionsraum bieten können. Sie sind u. a. an die »Zukunftswerkstatt« angelehnt, gehen jedoch nicht zwangsläufig von einer zugrunde liegenden Problemlage aus. Ihr Ausgangspunkt findet sich im Alltag der Menschen und ihrer Zukunftsperspektiven. Im Zentrum stehen die Arbeit an Collagen in Kleingruppen sowie anschließende Bildergespräche, die sich anhand der Collagen entfalten. Grundlegend ist ein partizipatives Verständnis, d. h., die Teilnehmenden werden als Expert*innen ihrer Lebenswelt betrachtet (vgl. Arens/Möllmann/Trumann 2017).

Zu Beginn erfolgt ein erster thematischer Zugang durch eine Bildkartenrunde (1). Danach werden in Kleingruppen von 2–3 Personen mithilfe von Text- und Bildmaterial aus Zeitungen und Zeitschriften Bild-Text-Collagen zur Frage »Wie möchte ich leben?« erarbeitet (2). In anschließenden Bildergesprächen werden die Collagen gemeinsam diskutiert (3). Die unterschiedlichen Ideen werden auf Gemeinsamkeiten und Widersprüche hin befragt und identifizierte Themen auf Karten festgehalten. Abschließend (4) werden der methodische Ansatz und die Frage, was es uns bringt, gemeinsam über gewünschte Zukünfte nachzudenken, besprochen. An dieser Stelle können Vereinbarungen zur Weiterarbeit getroffen werden (vgl. ebd., S. 2).

Utopiewerkstätten lassen sich auch digital umsetzen. Zur Collagenerstellung kann bspw. das Tool Miro zusammen mit einem Breakout Room pro Gruppe genutzt werden. Über ein gemeinsames Padlet können die Collagen betrachtet und kommentiert werden.

Utopiewerkstätten können in unterschiedlichen Settings durchgeführt werden. Wir haben sie in den letzten zehn Jahren mit Aktiven in kommunalen Gemeinschaftsprojekten, mit Bildungsreferent*innen, mit Teilnehmenden in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, mit Referendar*innen, mit Studierenden und Schüler*innen durchgeführt. Zudem dienten Utopiewerkstätten im Projekt »Leben und Lernen in selbstinitiierten urbanen Handlungsräumen« (2017–2018) als forschungsmethodischer Zugang zu den Vorstellungen des Zusammenlebens der in Gemeinschaftsprojekten aktiven Menschen (ebd.). Aufgegriffen wird die Idee der Utopiewerkstätten ab April 2026 auch in einem neuen Projekt an der PH Ludwigsburg, in dem sie Grundlage für eine partizipative Gestaltung von Lernräumen im Hochschulkontext sind.

Gezeigt hat sich in allen bisher durchgeführten Utopiewerkstätten, dass sie einen Raum für gemeinsames Nachdenken auf Augenhöhe eröffnen, gegenseitige Verständigung ermöglichen und dazu ermutigen, sich an der Gestaltung von Welt zu beteiligen. Kreative Formen wie Bilder oder Collagen schaffen breitere Zugänge der Artikulation als evtl. gewohnte Lernmöglichkeiten, und durch gemeinschaftliches Entwickeln von Handlungsansätzen kann die eigene Selbstwirksamkeit erfahren werden.

DR. JANA TRUMANN

ist Professorin für Erwachsenenbildung an der PH Ludwigsburg im Institut für Erziehungswissenschaft.

jana.trumann@ph-ludwigsburg.de

Arens, M., Möllmann, A. & Trumann, J. (2017). *Von der Utopiewerkstatt zur zukünftigen Stadtgestalt.* FGW-Impuls Integrierende Stadtentwicklung, 21. FGW.

Planspiele und Simulationen als Vorbereitung auf die Zukunft

STEFAN RAPPENGLÜCK

Der Begriff »Planspiel« wird häufig in Medien verwendet. Er bezeichnet jedoch in erster Linie eine sehr spannende Methode aus der (politischen) Bildung und der Politikberatung. Im Wort »Planspiel« kommen bereits zwei wichtige Strukturmerkmale der Methode zum Ausdruck: Handeln nach einem »Plan« (Strategie und Spielregeln) und »Spielen« als Grundelement menschlichen Tuns (Homo ludens).

Planspiele wurden jahrzehntelang vor allem in der militärischen und betriebswirtschaftlichen Aus- bzw. Fortbildung eingesetzt. Die Planspielmethode wird inzwischen sehr erfolgreich in der Schule, der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, in der internationalen Jugendarbeit, in Hochschulen und teilweise auch in der Politikberatung durchgeführt. Der Bedeutungszuwachs zeigt sich u. a. auch in der Etablierung eines eigenständigen Fachverbandes für Simulationen, der SAGSAGA – Gesellschaft für Planspiele in Deutschland, Österreich und der Schweiz e. V.[1], der regelmäßigen Durchführung des Deutschen Planspielpreises[2] sowie im interdisziplinären »Handbuch Planspiele in der politischen Bildung« von Andreas Petrik und Stefan Rappenglück (Hrsg., 2017).

Sehr bekannte Planspiele in Deutschland sind »Polis« (Bundeswehr), »Börse« (Deutscher Börsenhandel), »Model United Nations« sowie der Klassiker »Ökopoly« von Frederic Vester. Einen Überblick über die am Markt vorhandenen Planspielangebote bietet die Planspieldatenbank der Bundeszentrale für politische Bildung.[3]

In Deutschland werden die Begriffe Simulation-Planspiel-Rollenspiel meist nicht sehr trennscharf verwendet. Zunehmend bürgert sich jedoch der Begriff »Simulation« ein, im Feld der politischen Bildung der Fachbegriff »Politiksimulation«. In Simulationen werden komplexe Planungs-, Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse möglichst realitätsnah bearbeitet. Die Teilnehmenden von Simulationen treten aus der passiven Rolle einer/eines Spielerin/Spielers bzw. Bürgerin/Bürgers und übernehmen auf der Basis einer Ausgangslage – dem »Szenario« – für die Dauer einer Politiksimulation eine aktive Rolle. In der Regel werden Gremien auf unterschiedlichen Ebenen (Kommunal-, Landes-, Bundes- und EU-Ebene, UNO) »gespielt«. Je nach Anlage des Spiels kommen weitere Rollen hinzu. Die Umsetzung einer Simulation erfolgt in der Regel in vier Phasen: Vorbereitung, Einführung, Simulation (Spielphase) und Auswertung (Nachbereitung). Das gewählte Szenario kann entweder real oder zukunftsbezogen (fiktiv) sein.

Die Simulation politischer Abläufe ist eine besonders anspruchsvolle, aber auch multiperspektivische Form einer politischen Prozessanalyse. Diese kann nicht nur auf aktuelle und vergangene politische Prozesse angewendet, sondern auch zukunftsorientiert angelegt werden. Hier setzt das Potenzial von Politiksimulationen für die Zukunft an. Durch Politiksimulationen können Zukunftsfragen variantenreich behandelt werden, beispielsweise thematisch-inhaltlich (z. B. Zukunft der EU, Zukunft der Sozialpolitik, Zukunft der Bildungspolitik). Dabei gelingt der Zukunftsbezug umso besser, je mehr die Simulationen als offener Prozess angelegt sind, in dem die Teilnehmenden ihre eigenen Zukunftswahrnehmungen und -visionen einbringen können. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die Teilnehmenden von Politiksimulationen mehrere Runden/Szenarien durchspielen, in denen jeweils die externen Faktoren oder auch Zukunftsannahmen verändert werden wodurch sich die Teilnehmenden mit unterschiedlichen Zukunftsentwürfen auseinandersetzen. Im Vergleich mit anderen Ländern (wie z. B. den Niederlanden) wird dieser Zweig der Simulationsvarianten in Deutschland noch zu wenig angewendet. Ein Grund mehr, Simulationen für die Zukunft als Instrument einzusetzen.

PROF. STEFAN RAPPENGLÜCK

ist Mitglied des Fachbeirats der SAGSAGA, Entwickler zahlreicher Politiksimulationen und Geschäftsführer von Rappenglück Simulations-Politiksimulationen sowie Gastprofessor an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin.

sr@rappenguecksimulations.eu

1 www.sagsaga.org
2 https://zms.dhbw-stuttgart.de/forschung/deutscher-planspielpreis
3 https://www.bpb.de/lernen/angebote/planspiele/datenbank-planspiele

Petrik, A. & Rappenglück, S. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung.* Wochenschau Verlag.

Winter 1947/48
»Schicksalsstunden des Abendlandes«
Münchner Volkshochschule

Heute ist die Idee des „Abendlandes" für viele Menschen die letzte Hoffnung der Zukunft. Zugleich läuft sie aber Gefahr, ein billiges Schlagwort zu werden. Was ist das „Abendland"? Die „Einheit des Abendlandes", seine Sendung? Ist das Europa von heute das Land, in dem es „Abend" wird? Gehen wir dem „Untergang des Abendlandes" entgegen? Versiegen seine Quellen? Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit Begriff und Idee des Abendlandes von heute, soll dem wahren Abendland, seinem geschichtlichen Werden, seiner Größe und seinen Grenzen im Laufe der europäischen Geschichte nachgegangen werden, aber immer mit dem Blick auf die Gegenwart und die gebieterischen Forderungen der Zukunft, die in der Frage gipfelt: Hat die Idee des Abendlandes uns heute noch etwas zu geben. Was können wir vom alten Erbe übernehmen, wo sind Ansätze zu einer neuen Sicht des Abendlandes, gehört Rußland zum Abendland?

Relative Häufigkeit
Der Graph zeigt, wie viele Seiten den Begriff »Zukunft« in Relation zur Gesamtseitenzahl im jeweiligen Jahr enthielten. Gesamtdurchschnitt über alle Jahre: 3,59 %.

In Krisen- und Wendezeiten stehen Zukunftsverheißungen wie Zukunftsängste besonders hoch im Kurs. Ob Aufbruch ins Paradies, Sanfte Wende, ob Computer für tausendundeine Nacht, verkabeltes Leben, Atomstaat, ob Aufbruch ins All oder Untergang der westlichen Welt, an Kursbüchern ins dritte Jahrtausend besteht kein Mangel. In ihnen finden sich Wünsche und Sehnsüchte der Verzweifelten ebenso wie Projektionen der Mächtigen.
Zukunft – das war vor noch nicht allzu langer Zeit eine Vorstellung, zu der der Fortschrittsglaube ebenso gehörte wie der Mythos, alles sei machbar. Krisen und Kritiker haben von diesem Bild wenig übriggelassen. Angesichts gegenwärtiger Probleme und latenter Endzeitstimmungen war die Zukunft kein Thema mehr. In diesem Kurs wollen wir uns ihr wieder zuwenden.

»Eine Geschichte der Zukunft«
Ulmer Volkhochschule EinsteinHaus
Februar–Juli 1986

Herbst-Trimester 1955
»Welt und Mensch von morgen«
Volkshochschule Kassel

Die Vortragsreihe im Herbst stellt in den Mittelpunkt mit acht Vorträgen das Leitthema „Welt und Mensch von morgen". Neue Denkformen der Gegenwart, Entwicklungstendenzen, offene und verborgene Strukturwandlungen werden auf den wichtigsten Lebens- und Geistesgebieten neue Probleme aufwerfen, mit denen wir und die kommende Generation sich werden auseinandersetzen müssen. Diese Vortragsreihe bietet keine Prophetie, wagt keine billigen Prognosen, sondern Forscher, darunter einige Gelehrte von Weltruf, sollen uns offenmachen für eine Sicht der Zukunft. Jede Zukunft ist aber in der Gegenwart bereits enthalten, und die Gegenwart formt die Zukunft. So stellen wir politische, geistig-religiöse und gesellschaftliche Fragen an die Zukunft. Bei einem derartigen Thema kann nicht ausbleiben, daß auch der Mikrokosmos und der Makrokosmos behandelt werden müssen, wie auch der Mensch selbst in seiner leiblich-seelischen Sonderform (letztere drei Themen von namhaften Göttinger Professoren).

Noch...Tage bis 2000. Während die Computerbranche mit einem Chaos droht und Nostradamus Hochkonjunktur hat, treffen Andere vielfältige Vorbereitungen für den Jahrtausendwechsel. Aber wann beginnt eigentlich das 21. Jahrhundert? Ist das nächste Jahr tatsächlich das Jahr 2000? Sind Katastrophen wie Erdbeben, Vulkanausbrüche und Überschwemmungen Zeichen des bevorstehenden Weltuntergangs, wie viele behaupten?
Schwerpunkte der Abende:

1. Historisches
2. Die wichtigsten Prophezeiungen, Visionen und Offenbarungen von der Antike bis zur Gegenwart.
3. Zeitrechnungen - Kalender anderer Kulturen und Religionen und das Geheimnis der christlich geprägten Zeitrechnung.
4. Endzeiterwartungen religiöser Gemeinschaften und die Faszination am Weltuntergang.
5. Ein gemeinsamer Blick in die Zukunft

»Apokalypse Now«
Volkshochschule Albert Einstein Potsdam
1999

Das 20. Jahrhundert und seine entscheidenden, den Lauf der Menschheitsentwicklung beeinflussenden Entdeckungen, wissenschaftlichen Erkenntnisse und technische Neuerungen - Wie geht die Entwicklung im 21. Jahrhundert weiter? - Futurologie - Prognosen von gestern und heute für morgen und übermorgen - Neue Lebens- und Versorgungsweisen.

»Der wissenschaftlich-technische Fortschritt der vergangenen 100 Jahre und was können wir in Zukunft erwarten«
Volkshochschule Lepizig
Herbstsemester 2009/10

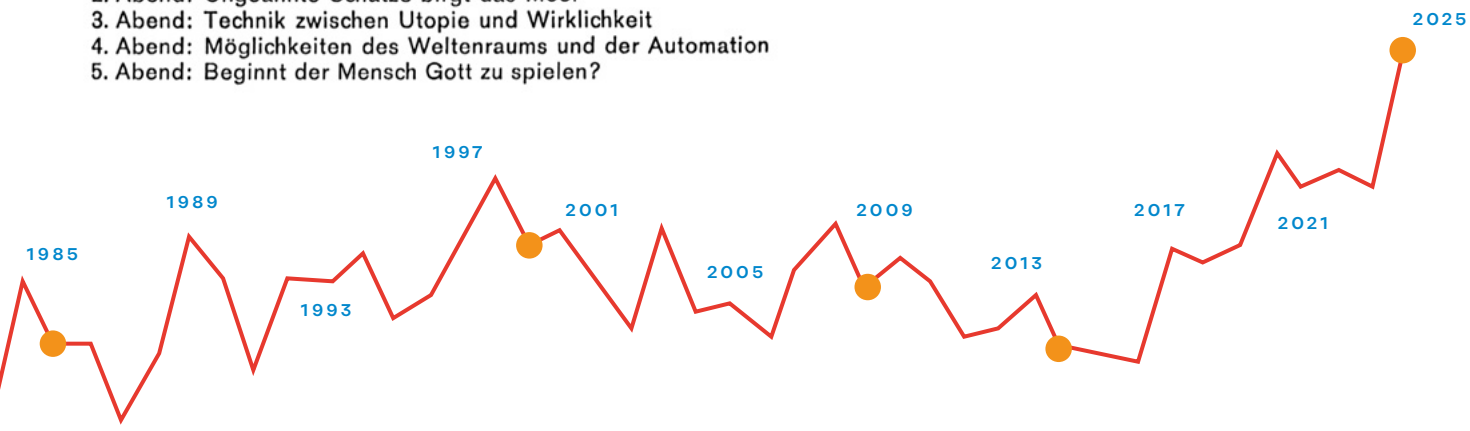
Juni 1965
»Die Welt von morgen«
Ulmer Monatsspiegel

Die Frage, wie die Welt von morgen aussehen sollte und könnte, wird heute zunehmend häufiger und unbelasteter gestellt als in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts. Die jüngsten Ergebnisse technischer Entwicklung und ihre Konsequenzen zwingen zu Konzeptionen, die unvermeidlich die Zukunft mit einkalkulieren müssen, und zwar aus konkreten Aspekten. Einige dieser Aspekte sollen in dem Kursus des Wirtschaftsgeographen Klaus Albert erörtert werden.

1. Abend: Muß die Menschheit eines Tages verhungern?
2. Abend: Ungeahnte Schätze birgt das Meer
3. Abend: Technik zwischen Utopie und Wirklichkeit
4. Abend: Möglichkeiten des Weltenraums und der Automation
5. Abend: Beginnt der Mensch Gott zu spielen?

Feb. bis Juli 1977
»Die immergleiche Zukunft – Gesellschaftsutopie und Science Fiction«
Münchner Volkshochschule

Einige Handlungsmuster und Motive der modernen Science Fiction sind Ausgangspunkt des Kurses. Es wird gezeigt, wie sich diese von der Gesellschaftsutopie seit Morus herleiten, im 19. Jahrhundert mit der Industrialisierung entscheidend verändern und seither immer gleich bleiben. Der Zuhörer kann dabei vor allem die zum Teil höchst faszinierenden und skurrilen alten Werke, die als unmittelbare Vorläufer der Science Fiction gelten, kennenlernen, um künftig die Originalität zeitgenössischer Zukunftsromane besser zu beurteilen.



Wie hat die VHS die Vorstellung der Zukunft geprägt?

Ein Blick in das digitale Programmarchiv des DIE, in dem Programme von 50 ausgewählten Volkshochschulen (aus insgesamt 967 Hauptstellen) digitalisiert wurden, zeigt beispielhaft, wie »Zukunft« seit 1947 in der Erwachsenenbildung vermittelt wurde.

In den 1960er Jahren gab es in den westlichen Gesellschaften ein weithin geteiltes Bild der Zukunft: Die wahrgenommenen Verbesserungen des Lebensstandards und der begeistert aufgenommene technische Fortschritt wurden umstandslos nach vorne verlängert - bis hin zur nahenden Kolonisierung anderer Planeten. Diese Vorstellungen waren mehr als Gedankenspiele und als Orientierungspunkte schon in ihrer Gegenwart wirkmächtig.

Die Beschäftigung mit vergangenen Zukünften gibt Anregungen für die Auseinandersetzung mit aktuellen Herausforderungen wie Klimawandel und Digitalisierung, hilft sie doch heute im Entstehen begriffene Zukunfts-Bilder ausfindig zu machen und einzuschätzen.

Vorstellungen von der Zukunft, ob als utopisches Ideal oder dystopische Vision, beschäftigen uns nicht nur im Alltag – Philosophie und Literatur machen sie schon seit Jahrhunderten zum Thema. Auch die Naturwissenschaften entwerfen Szenarien für die Zukunft des Planeten. Wohin geht die digitalisierte Welt, werden wir bald von der Künstlichen Intelligenz „regiert"? Wie wird das Leben in den Städten künftig aussehen? Wohin geht unsere Demokratie? Wie kann, wie muss sich die Gesellschaft verändern, um die anstehenden Fragen und Krisen zu bewältigen?

»Geschichten aus der Zukunft«
Volkshochschule Bonn
1. Halbjahr 2015

»Zukunftsvisionen Studium Generale Sommerakademie«
Münchner Volkshochschule
Frühjahr/Sommer 2025

Dystopiebildung

ALEXANDER NEUPERT-DOPPLER

Das Verhältnis von Politischer Bildung zu dystopischem Denken wirft zwei Fragen auf: Was kann Politische Bildung zur Dystopiefähigkeit, also zur Entwicklung von Vorstellungskraft, beitragen? Inwiefern taugen Dystopien als methodisches Mittel der Bildung? Vorausgesetzt wird dabei, dass es ein Ziel Politischer Bildung ist, Menschen in die Lage zu versetzen, sich Zukunftsszenarien vorzustellen, die wünschenswert (Utopien) oder bedrohlich (Dystopien) sind. Erstrebenswert ist dies, weil Utopien wie Dystopien bestimmte Funktionen erfüllen können. In meinem Buch *Utopie* von 2015 bezeichne ich dies als funktionale Utopietheorie. Utopisches Denken beginnt mit der kritischen Negation bestehender Missstände, lebt von der Intention auf Veränderung, dient der Artikulation von Bedürfnissen, bemüht sich um eine Konkretion möglicher Alternativen und befördert die Motivation zu politischem Handeln. Ähnlich verhält es sich mit dystopischem Denken. Allerdings steht hier am Anfang die Prävention gegenüber bedrohlichen gesellschaftlichen Tendenzen, beabsichtigt wird weniger Veränderung als Konservation bewahrenswerter Verhältnisse. Wird in Dystopien z. B. über religiösen Fundamentalismus, digital gestützten Autoritarismus oder die Erderhitzung nachgedacht, so bleibt es ansonsten bei den genannten Funktionen: Vulnerable Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt, die Gefahr wird durch Darstellung konkretisiert und es wird zum verhindernden Eingriff motiviert.

Ein Ansatz Politischer Bildung ist es, das Ziel einer allgemeinen Dystopiefähigkeit zu fördern, indem exemplarisch die Auseinandersetzung mit Dystopien angeregt und begleitet wird. Wie bei der Utopiebildung bieten sich dafür drei Formen an:

Erstens die ästhetisch-kulturelle Bildung, in der z. B. Roman-Dystopien rezipiert und interpretiert werden. Ein Beispiel dafür ist das Unterrichtsmaterial, welches Gibbs und Löhrer 2021 erstellt haben, um damit einen schulischen Zugang zum Roman *Der Report der Magd*[1] zu schaffen, der eine durch religiösen Fundamentalismus geprägte Gesellschaft darstellt.

Zweitens die pädagogisch-heterotopische Bildung, in der dystopische Szenarien erlebbar gemacht werden, wie z. B. *General Solutions – Das Escape Game zur digitalen Zukunft*, das von der evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung entworfen worden ist, um die Auseinandersetzung mit den Gefahren eines digitalen Autoritarismus zu ermöglichen.[2]

Drittens sind Praktiken aktivistischer Bildung zu nennen, wenn etwa Klimaaktivist*innen Flüsse kurzzeitig grün färben, um die Folgen der Erderhitzung vorstellbar zu machen.[3] Der gemeinsame Nenner der Formen ist: Dystopie(bildung) soll helfen, objektive Bedrohungen subjektiv vorstellbar zu machen.

DR. PHIL. ALEXANDER NEUPERT-DOPPLER

ist Philosoph und Politikwissenschaftler sowie seit 2025 Gastprofessor an der JLU Gießen.

alexander.neupert@uni-osnabrueck.de

Weiterführende Literatur zum Thema:

Neupert-Doppler, A. (2023). Politische Bildung und Utopiefähigkeit. In L. Girnus, I. C. Panreck & M. Partetzke (Hrsg.), *Schnittpunkt Politische Bildung: Innovative Ansätze und fächerübergreifende Perspektiven* (S. 259–274). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40122-1_13

Neupert-Doppler, A. (im Erscheinen). *Politische Bildung und Dystopiefähigkeit.*

1 https://t1p.de/Der-Report-der-Magd
2 https://t1p.de/General-Solutions
3 https://t1p.de/Aktivistische-Bildung

Volkshochschulen 2026ff.

Zukunft organisieren, Unschärfe nutzen

PHILIPP HANNES MARQUARDT

Was bedeutet »Zukunftsfähigkeit« aus Sicht einer Organisation, die täglich mit knappen Ressourcen arbeitet und mit wechselnden Anforderungen und heterogenen Erwartungen konfrontiert ist? Philipp Marquardt nähert sich dieser Frage aus der Praxis eines Organisationsverantwortlichen. Sein Beitrag beschreibt, wie Weiterbildungseinrichtungen unter Bedingungen permanenter Unschärfe handlungsfähig bleiben – nicht trotz, sondern gerade wegen ihrer Fähigkeit zum pragmatischen Improvisieren (»Durchwursteln«).

Komfortzonen sind die natürliche Heimat der Verwaltung. Lernen ist ihr Gegenentwurf. Wer Volkshochschule ernst nimmt, organisiert Veränderung – nicht als Fortschrittsmärchen (»alles wird digital und besser«) und nicht als Dauerklage (»alles wird komplizierter und teurer«), sondern als Alltag zwischen Anspruch und Improvisation. Dieser Alltag hat ein Strukturmerkmal, das Bildungsmanager*innen selten offen benennen: Unschärfe. Das heißt nicht Chaos. Unschärfe ist die Normalform öffentlicher Lerninfrastruktur: heterogene Gruppen, widersprüchliche Erwartungen, knappe Zeitlogiken – und trotzdem Qualitätsanspruch. Die Zukunft der vhs entscheidet sich weniger an großen Leitbildern als an einem *Betriebssystem,* das unter Unschärfe trägt. Die folgenden Abschnitte sind als Praxistests angelegt. Sie beschreiben Szenarien, in denen sich entscheidet, ob Volkshochschulen unter Zeitdruck, Unsicherheit und widersprüchlichen Erwartungen handlungsfähig bleiben. Was gerät unter Druck, wenn Zukunft nicht planbar, sondern nur noch aushandelbar ist? Und welche Fähigkeiten brauchen Einrichtungen, um nicht nur zu reagieren, sondern um zu gestalten?

Handlungsfähigkeit unter Unschärfe

Zukunft ist kein Ort, an dem wir irgendwann ankommen. Sie ist das, was uns morgen im Posteingang trifft – als Anfrage, als Konflikt, als Zeitdruck. »Durchwursteln« klingt augenblicklich nach Notbehelf. In Wahrheit beschreibt der Begriff eine Kompetenz, die in der Gegenwart strukturell gebraucht wird: Anschluss herstellen, Konflikte bearbeiten und Unschärfe aushalten, ohne den Auftrag aus dem Blick zu verlieren.

Gemeint ist dabei keine Strategie, sondern eine Form professioneller Improvisationsfähigkeit. In diesem Kontext meint Durchwursteln kein planloses Vorgehen, sondern eine eingeübte Praxis des Abwägens, Nachjustierens und Weiterarbeitens unter Bedingungen struktureller Uneindeutigkeit. In aktuellen Modellen von Zukunftskompetenzen – etwa »Future Skills 2030« (Rampelt et al., 2025) – wird diese Fähigkeit auf individueller Ebene als Selbststeuerung, Lernfähigkeit oder Ambiguitätstoleranz gefasst. Der blinde Fleck vieler solcher Modelle liegt jedoch darin, dass sie kaum thematisieren, unter

welchen organisationalen Bedingungen solche Kompetenzen im institutionellen Alltag tatsächlich wirksam werden.

Der Kulturwissenschaftler und Germanist Anil Bhatti beschreibt die dafür entscheidende Hintergrundfolie mit dem Begriff der Plurikulturalität: als Alltag aus Überlagerungen von Routinen, Sprachen, Milieus und Zugehörigkeiten (Bhatti, 2018, S. 15). Seine Schlussfolgerung ist so unromantisch wie brauchbar: *»Wichtiger ist, miteinander auszukommen, als einander vollständig zu verstehen.«* Genau hier liegt die Verbindung zur Volkshochschule: Kursräume sind heterogene Begegnungsorte, Verwaltung ist Übersetzungsarbeit, Programmplanung ist Aushandlung zwischen Lebenslagen, Auftraggeberlogiken und pädagogischer Vernunft. 2024 umfasste das System Volkshochschule bundesweit knapp 490.000 Kurse, rund 14,7 Millionen Unterrichtsstunden und gut 5,3 Millionen Belegungen (Ortmanns et al., 2025). Das ist öffentliche Bildungsinfrastruktur, die auch dann funktionieren muss, wenn nicht vieles sauber sortiert, eindeutig oder konfliktfrei ist.

Kooperationsstrukturen als Beziehungsarbeit

Der nächste Blick richtet sich auf Kooperationsstrukturen. Er fragt danach, ob Zusammenarbeit auch dann tragfähig bleibt, wenn sie institutionell verstetigt, technisch organisiert und über mehrere Häuser hinweg gesteuert wird. Die Herausforderung liegt dabei weniger im erklärten Kooperationswillen als in der Frage, wie Kooperation im Betrieb tatsächlich funktioniert. Kooperation ist in Volkshochschulen ein positiv besetzter Begriff und prägt entsprechend Strategiepapiere, Förderlogiken und Selbstbeschreibungen.

Entscheidend wird jedoch, ob diese normative Zustimmung sich auch in belastbaren Strukturen niederschlägt. Zusammenarbeit bewährt sich nicht im Konsens, sondern dort, wo Interessen auseinanderlaufen, Zuständigkeiten unklar werden oder Ressourcen knapp sind.

Die Kooperation Online-Sprachkurse (KOS; kos.vhs-sprachen.online) bietet hierfür einen aufschlussreichen Fall. In diesem bundesweiten Verbund entwickeln und realisieren mehrere Volkshochschulen digitale Sprachkurse in arbeitsteiliger Verantwortung und innerhalb eines gemeinsamen organisatorischen Rahmens. Viele Häuser, viele institutionelle Logiken, ein gemeinsamer Lernraum. Nicht alle müssen sich vollständig verstehen. Aber alle müssen verlässlich miteinander auskommen. Lehrreich ist das Beispiel vor allem deshalb, weil nicht der Aufbau der Kooperation problematisch war, sondern ihr Transfer in dauerhafte Strukturen. Der frühe Kern funktionierte über einen Vertrauensmodus: schlank, schnell und lieferfähig, mit wenigen Regeln und viel Zutrauen. Mit der strukturellen Übernahme zentraler Elemente durch Landesverbände – etwa Portal, Verrechnungsmodelle und Zuständigkeiten – verlagerte sich der Fokus stärker auf Technik und Steuerung. Das ist grundsätzlich sinnvoll. Der Stresstest beginnt jedoch dort, wo sich zeigt, welche Effekte diese Verschiebung im Alltag erzeugt. Denn wenn Begegnung, Community und faire Zugänge nicht systematisch mitentwickelt werden, zerlegt sich Vertrauen entlang scheinbar technischer Fragen: Gebühren, Zeitachsen, Zuständigkeiten. Aus kooperativer Arbeit wird Verwaltungsarbeit. Die Pointe ist banal und zugleich teuer: Wer Kooperation primär technisch absichert, riskiert, dass ihre soziale Grundlage erodiert und damit ihre Leistungsfähigkeit.

Angebotsformate als Zukunftsfrage

Wie steht es um die Zukunft der Angebotsformate an Volkshochschulen? Funktioniert der klassische Kurs noch als häufigste Antwort auf veränderte Lebenslagen oder wird er zum Engpass, wenn Zeit nicht mehr verlässlich verfügbar ist? Das Problem ist nicht, dass 1-1-1 falsch wäre. Im Gegenteil: Ein Raum – ein Thema – eine Zeitachse ist das bewährte Grundmodell der Volkshochschulen und bildet bis heute das Rückgrat der Programmplanung. Problematisch wird es dort, wo dieses Format implizit die einzige reguläre Zeit- und Organisationslogik von Weiterbildung bleibt – und damit zur stillen Antwort auf Fragen, die sich längst anders stellen. Lebenslagen folgen immer seltener dem Stundenplanprinzip. Care-Arbeit, Schichtmodelle, Pendeln, gesundheitliche Einschränkungen oder begrenzte Aufmerksamkeit laufen parallel – und lassen sich nur bedingt langfristig synchronisieren. Weiterbildung, die fast ausschließlich als fester Termin organisiert ist, macht es vielen Menschen unnötig schwer, dranzubleiben, zu unterbrechen oder wieder einzusteigen.

Digitalität ist in den Programmen sichtbar, aber häufig nicht strukturprägend. Zwar wurden 2024 bundesweit knapp 40.000 Kurse mit digitalen Lerninhalten und rund 24.000 Online-Kurse ausgewiesen (Ortmanns et al., 2025). Die naheliegende Reaktion besteht jedoch oft darin, das 1-1-1-Modell schlicht ins Digitale zu verlängern, und damit die zugrunde liegende Zeitlogik unverändert beizubehalten. Der strategische Schritt besteht nicht darin, das Kursformat abzuschaffen. Es geht darum, es zu dezentrieren. Der Kurs bleibt ein wesentlicher Baustein, ist aber nicht länger die einzige Veranstaltungs- und Zeitform, über die Lernen organisiert wird. Anschlussfähigkeit entsteht dort, wo Angebote als Lernpfade gedacht werden: mit Übergängen, variablen Einstiegspunkten und Wiederaufnahmefähigkeit. Konkret heißt das: kürzere, kombinierbare Einheiten, dokumentierbare Lernstände, klar ausgewiesene Anschlusskurse und unterstützende Formate für den Wiedereinstieg. Angebotsformate werden so weniger fragil gegenüber Unterbrechungen – und damit näher zu den tatsächlichen Zeitrealitäten der Teilnehmenden.

Innovationskompetenz als B2G

Ungewöhnlich mag der folgende Blick auf die Innovationskompetenz von Volkshochschulen im Bereich Business to Government erscheinen. An diesem Beispiel lässt sich aber nicht bloß ablesen, ob Einrichtungen unter veränderten Bedingungen handlungsfähig bleiben, sondern auch, ob sie in der Lage sind, ihre Rolle grundlegend zu verändern: weg von einer primär förderlogisch organisierten Angebotsstruktur, hin zu einer dauerhaft tragfähigen kommunalen Dienstleistungsstruktur für Qualifizierung.

»Innovationskompetenz ist damit kein Profilmerkmal und keine optionale Zusatzfähigkeit. Sie ist Teil des Betriebssystems.«

Pflichtschulungen zu Künstlicher Intelligenz können diesen Rollenwechsel exemplarisch sichtbar machen. Die Volkshochschule ist hier nicht primär Inhaltslieferantin, sondern Transferspezialistin im öffentlichen Auftrag: Sie übersetzt abstrakte Anforderungen in konkrete Anwendungsszenarien, denkt Prozesse mit und entwickelt Qualifizierungsstandards, die im Arbeitsalltag tatsächlich greifen. Der operative Hebel für diesen Rollenwechsel ist ein On-Demand-Betriebsmodus. Er ermöglicht es, Qualifizierung nicht mehr als zeitlich begrenztes Projekt, sondern als dauerhaft verfügbare Infrastruktur bereitzustellen – zeitlich flexibel, skalierbar und verlässlich. Über die vhs.cloud lassen sich modulare Grundlagenangebote entwickeln, die kurz, wiederholbar, dokumentierbar und DSGVO-konform funktionieren. Damit erfüllen sie genau jene Anforderungen, die öffentliche Auftraggeber zunehmend an Qualifizierungsangebote stellen. Das ist kein Online-Romantizismus, sondern eine ökonomisch und organisatorisch notwendige Weiterentwicklung des Geschäftsmodells.

Diese Logik endet nicht an kommunalen Grenzen. Wenn Land und Bund neue Pflichten, Verfahren oder Digitalstrategien ausrollen, muss Qualifizierung von Beginn an integraler Bestandteil der Umsetzung sein. Volkshochschulen, die solche Prozesse zuverlässig abbilden können, entwickeln sich vom Förderempfänger zum nachgefragten Dienstleister im öffentlichen Raum. Innovationskompetenz ist damit kein Profilmerkmal und keine optionale Zusatzfähigkeit. Sie ist Teil des Betriebssystems. Sie entscheidet darüber, ob Volkshochschulen den Übergang von der Förderlogik zur Dienstleistungsstruktur vollziehen – und damit ihre Rolle im B2G-Feld nicht nur sichern, sondern in deutlich stärkerem Maße neu definieren können.

Zukunftsthemen als Übersetzungsarbeit

Themen wie Künstliche Intelligenz, Nachhaltigkeit oder Demokratiebildung sind von Natur aus bereichsübergreifend. Sie verbinden rechtliche, pädagogische, technische und gesellschaftliche Fragen. Volkshochschulen reagieren darauf bereits mit vielfältigen querliegenden Aktivitäten. Der Stresstest beginnt jedoch dort, wo diese Aktivitäten dauerhaft gebündelt und anschlussfähig gemacht werden müssen. Ohne organisatorischen Handlungsspielraum bleiben Zukunftsthemen leicht auf einzelne Programmbereiche oder Projekte verteilt. Nach innen entsteht Doppelarbeit, nach außen Fragmentierung. Nicht, weil Querschnittsarbeit fehlt, sondern weil sie neben der Linienorganisation stattfindet und nicht systematisch verankert ist. Querschnittsteams sind deshalb weniger eine Frage des Organigramms als eine Übersetzungsleistung. Sie verbinden Bedarfslagen, fachliche Perspektiven und Angebotsformate. Ihre Aufgabe ist es, projektförmig zu arbeiten, Bausteine zu entwickeln, Standards zu setzen und Kooperationen skalierbar zu machen.

Der betriebliche Effekt ist konkret: Querschnittsteams erhöhen Geschwindigkeit, ohne Hektik zu erzeugen. Sie klären Entscheidungswege, bündeln Verantwortung und sorgen dafür, dass erprobte Lösungen wiederholbar werden. Das entlastet Programmbereiche und erhöht die Umsetzungsfähigkeit bei komplexen Themen. »Medienbildung« ist dafür ein anschauliches Beispiel: Wird sie ausschließlich als einzelnes Kursangebot organisiert, bleibt sie im 1-1-1-Format. Wird sie als Querschnittsthema verstanden, entstehen Lernzusammenhänge, in denen Kurse, digitale Räume, Beratung und Begleitung zusammenspielen. Innovationsfähigkeit zeigt sich dann nicht im Einzelangebot, sondern in der Gestaltung tragfähiger Lernumgebungen. Querschnittsarbeit bedeutet damit nicht »mehr quer«, sondern anders organisiert. Sie macht Zukunftsthemen bearbeitbar, ohne sie zu entgrenzen und schafft die strukturellen Voraussetzungen für eine lernfähige Organisation.

Urteilsfähigkeit als Systemvoraussetzung

Schließlich stellt sich die Frage nach den Systemvoraussetzungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Sind Einrichtungen unter Bedingungen beschleunigter Digitalisierung und KI-gestützter Inhaltserzeugung in der Lage, jene Fähigkeiten

anzuwenden und zu vermitteln, die nicht von allein mitwachsen: Kontextualisierung, sprachliche Differenzierung und begründete Unterscheidung? Genau hier liegt ein unterschätzter struktureller Vorteil von Volkshochschulen und ein Zukunftsfeld für kritisch-theoretische Kompetenzen, das unmittelbar betriebsrelevant ist.

Praktisch heißt das: An Volkshochschulen wird nicht nur Wissen vermittelt, sondern Unterscheidungsfähigkeit eingeübt. »Textverständnis« bedeutet hier mehr als Informationsaufnahme; es geht um das Erkennen von Wirkweisen, Kontexten und impliziten Setzungen. Sprachkompetenz meint nicht Ausdruck allein, sondern die Fähigkeit, Differenzen zu markieren, Positionen zu begründen und Ambivalenzen auszuhalten. Diese Arbeit ist kein Luxus, sondern eine Form öffentlicher Daseinsvorsorge im digitalen Zeitalter. Anil Bhattis Bild des Palimpsests hilft, diese Herausforderung zu verstehen:

Gesellschaftliche Wirklichkeit, und insbesondere digitale Kommunikation, besteht danach aus Überlagerungen von Bedeutungen, Perspektiven und Interessen. Wer unter diesen Bedingungen »Authentizität« oder »Eindeutigkeit« zur Norm erhebt, produziert pädagogische Kurzschlüsse. Die Folgen sind Polarisierung, Überforderung und der Verlust von Urteilskraft. Volkshochschulen wirken hier als Gegenmodell, indem sie Regeln für Differenz vermitteln – nicht Harmonie, sondern streitfähige Verständigung.

Für das Betriebssystem der Volkshochschule ist das kein Randthema. Urteilsfähigkeit entscheidet gerade im Schatten der KI-Revolution darüber, ob Werkzeuge sinnvoll eingesetzt, Informationen eingeordnet und Konflikte produktiv bearbeitet werden können. Sie ist Voraussetzung für aufklärende Bildungsarbeit ebenso wie für professionelle Weiterbildung. Volkshochschulen, die diese Kompetenzen systematisch fördern, stabilisieren nicht nur individuelle Lernprozesse, sondern ihre eigene Rolle als öffentliche Orte begründeter Unterscheidung. Humanities werden damit zur Zukunftstechnologie: nicht als Kanonpflege, sondern als operative Kompetenz im Umgang mit Komplexität. Sie sichern die Fähigkeit, unter Bedingungen automatisierter Inhalte handlungsfähig zu bleiben – pädagogisch, organisatorisch und gesellschaftlich.

Schluss

Wenn die vorangegangenen Abschnitte wie lose Einzelteile wirken, ist das keine stilistische Unachtsamkeit, sondern eine Diagnose. Zukunft entsteht in Volkshochschulen nicht als lineares Programm, sondern als Zusammenspiel von Frageroutinen, Entscheidungswegen und Kompetenzen, die unter Bedingungen von Unsicherheit tragfähig bleiben müssen. Der Beitrag grenzt sich damit nicht gegen Profile oder Leitbilder ab, sondern gegen die Annahme, dass Zukunft primär durch strategische Setzungen entsteht. Die genannten Themen zeigen vielmehr, dass Zukunftsfähigkeit im Alltag entschieden wird – dort, wo Organisationen unter Unschärfe handlungsfähig bleiben, ohne ihren öffentlichen Auftrag zu verlieren. Kooperationen tragen nur, wenn das Soziale mitgebaut wird. Das 1-1-1-Modell muss erweitert werden, wenn Zeitverfügbarkeit nicht mehr verlässlich ist. On-Demand wird zur Nagelprobe für Transferfähigkeit. Querschnittsteams ermöglichen Übersetzung statt Silos. Und geisteswissenschaftliche Grundkompetenzen bilden dabei die notwendige Systemvoraussetzung.

Unter diesen Bedingungen darf »Durchwursteln« wieder ein Ehrenwort sein: nicht als Ersatz für Strategie, sondern als Ausdruck professioneller Handlungsfähigkeit in komplexen Wirklichkeiten. Zukunft entsteht dann nicht trotz Unschärfe, sondern durch die Fähigkeit, in Unschärfe verantwortlich zu handeln – und genau darin liegt der gesellschaftliche Auftrag der Volkshochschulen.

Bhatti, A. (2018). Plurikulturalität. Ege Alman Dili ve Edebiyatı Araştırma Dergisi / Ege *Forschungen zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft, 12*(1), 13–22.

Ortmanns, V., Lux, T., Bachem, A., Horn, H., & Schmandt, R. (2025). *Volkshochschul-Statistik: 63. Folge, Berichtsjahr 2024. DIE Survey.* DIE. https://doi.org/10.58000/z615-xj74

Rampelt, F., Matthes, W., Hannken-Illjes, K., Sandmeir, A., Gehrs, V., Horstmann, N., et al. (2025). *Future Skills 2030. Ein aktualisiertes Framework für Zukunftskompetenzen.* Stifterverband. https://doi.org/10.5281/zenodo.17910748

DR. PHILIPP HANNES MARQUARDT

ist Geschäftsführer der Volkshochschule Reutlingen GmbH.

pmarquardt@vhsrt.de

Sieben Fragen zur Zukunft

Sechs Personen aus Wissenschaft, Praxis und Politik stellen sich sieben herausfordernden Fragen. 6 mal 7 wäre, na klar, die Antwort auf die »endgültige Frage nach dem Leben, dem Universum und dem ganzen Rest«, zumindest bei Douglas Adams. Gut, dass die sechs Weggefährt*innen der WEITER BILDEN hier zusammen nur 33 Antworten geben. Aber die haben es in sich. Die Fragen stellte PETER BRANDT.

DR. SANIYE AL-BAGHDADI

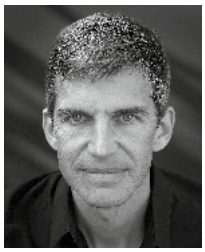
Referentin im Bildungszentrum der IHK Frankfurt am Main

INA BRANDES

Ministerin für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW

JOHANNES KEMNITZ

Geschäftsführer von Arbeit und Leben Thüringen



PROF. DR. HENNING PÄTZOLD

Professor für Organisationspädagogik an der Universität Koblenz

DR. JOHANNES SABEL

Direktor des Franz-Hitze-Hauses, Münster

PROF. DR. JOSEF SCHRADER

Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

Die Zukunft der Erwachsenen- und Weiterbildung ist …

… porös. Porös wie ein Schwamm, der aufnahmefähig ist, durchlässig und in alle Richtungen offen. Eine Weiterbildung, die Zukunft haben will, muss lernen, Spannungen auszuhalten: zwischen Berufsbezug und gesellschaftlichem Wandel, zwischen individueller Aneignung und kollektiver Irritation, zwischen Identitätsarbeit und Systemkritik. Porös zu sein heißt: Nicht alles sofort »managen«, nicht alles sofort »transferieren«, sondern Lücken lassen, damit Neues eindringen kann. Gerade in Zeiten multipler Krisen braucht Erwachsenenbildung weniger Beton und mehr Mut zur Durchlässigkeit – zum Aushandeln, zum Zuhören, zum Suchendbleiben. *Johannes Kemnitz*

… nicht rosa-rot! Sich weiterzubilden erfordert Anstrengung. Bildungsanbieter müssen einladen, den richtigen Ton treffen, aber auch ehrlich sein: Bei uns lernst du, aber du musst etwas dafür tun. *Saniye Al-Baghdadi*

… gewiss – ungewiss ist ihre Gestalt. Erwachsene werden sich auch in Zukunft bilden; ob und wie Gesellschaften bewusst Möglichkeiten dafür erhalten und schaffen, ist eine andere Frage. *Henning Pätzold*

… offen für Neues: neue Inhalte, neue Vermittlungsformate und neue Methoden. *Ina Brandes*

… nicht leer und nicht unendlich. Die Erwachsenenbildung ist auch kultureller Ausdruck und pädagogisch-gesellschaftliche Konkretion der Bedürfnisse von Menschen – nämlich positive Lebensmöglichkeiten zu entwickeln, auszufüllen, zu erfahren. Sie ist darin auch eine Antwort auf die »leere«, physikalische Zeit, die als ein unendliches Aneinanderreihen von Augenblicken verstanden wird und die »apathisch« gegenüber der

befristeten Zeit von Menschen bleibt. Sie ist auch eine Antwort auf die kalte Zeit der Ökonomie, die den Menschen zwar braucht, aber nicht zum Ziel hat. Die Zukunft der Erwachsenenbildung ist also eine gefüllte, eine solidarische Zeit mit und für Menschen, die endlich sind. *Johannes Sabel*

... für mich mit der Farbe grün verbunden, die für Wachstum und Hoffnung steht. Dabei hoffe ich nicht auf irgendein Wachstum – das scheint mir unausweichlich –, sondern auf eines, das dazu beiträgt, dass alle Erwachsenen lernen können, was sie lernen wollen, sollen oder müssen. Dazu können und müssen wir selbst etwas beitragen. *Josef Schrader*

Finden und beschreiben Sie eine Kompetenz, die nicht als *future skill* gelten könnte!

Das ist schwer zu sagen, wenn nahezu alle Meta-Kompetenzen inzwischen als *future skills* durchgehen. Man müsste eigentlich von der Wiederentdeckung dieser Kompetenzen sprechen. Wann wäre man je ohne kritisches Denken, Kommunikations-, Kooperations-, Lern- oder Problemlösekompetenz leichter durchs Leben gekommen? *Saniye Al-Baghdadi*

Das Schreiben von Projektskizzen und Anträgen galt lange als Schlüsselkompetenz: präzise Sprache, strategisches Denken, das Jonglieren mit Fördersprech und politischen Codes. Doch durch generative LLMs wird diese Fähigkeit obsolet. Künftig schreiben Tools in Sekunden, wofür Menschen Tage brauchen. Gerade darin liegt aber eine neue Stärke für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Wir können uns auf das konzentrieren, was vor dem Schreiben liegt – echte Bedarfe erkennen, zuhören, Ideen entwickeln. Und auf das, was danach kommt – Projekte mit Haltung umsetzen, Beziehungen pflegen, Wirkung reflektieren. Wenn Technik das Schreiben übernimmt, bleibt uns die Verantwortung für das Denken. Ich finde, das ist eine sehr gute Entwicklung. *Johannes Kemnitz*

Held*innenverehrung. Es mag gut und hilfreich sein, sich manchmal respektvoll an bedeutenden Persönlichkeiten zu orientieren (»was würde XY wohl in dieser Lage tun?«). Sie können auch als Inspiration wirken, indem man sich mit ihren Handlungen, Motiven und Maximen auseinandersetzt. Sie aber als Held*innen zu verehren beschränkt Möglichkeiten des Denkens und Handelns, statt sie zu erweitern. *Henning Pätzold*

Unverbundenheit – wenn das überhaupt eine Kompetenz ist. Vielleicht besser: Die Kompetenz, sich als Stärkster durchzusetzen, also der biologischen Kompetenz Darwins zu folgen, ist kein *future skill*. Die gegenteilige Fähigkeit, in Verbundenheit mit sich, den Anderen und der Welt – theologisch könnte man das Schöpfungsbewusstsein, soziologisch vielleicht Resonanzfähigkeit nennen –, wird für die Zukunft eines belebten und auch von Menschen belebten Planeten entscheidend sein. *Johannes Sabel*

Rückfrage: Benötigt man *future skills* als normative Leitidee noch, wenn man eine Vorstellung von Bildung hat, verstanden als die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln? *Josef Schrader*

Was kann Erwachsenen- und Weiterbildung tun, damit Zukunft den Menschen nicht bloß widerfährt?

Sie kann dazu beitragen, die Fähigkeit zur Freiheit in Gemeinschaft zu entwickeln – gerne mit Klafkis Konkretisierung von Bildung im Hintergrund: Als Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität. *Henning Pätzold*

Sie kann, anschließend an die vorangegangene Frage, Verbundenheit, Alteritätssensibilität und »Mitleidenschaft« unterstützen. Wenn dies gelingt, verändern sich Handeln und Weltverhältnis in einem. Zukunft wird damit eine an dem Kriterium eines universalen Verbundenheitsbewusstseins (politisch: Solidaritätsbewusstsein) gemessene. Und die Gegenwart ist dann nicht nur Übergang zwischen Vorher und Nachher, sondern wird zur »Jetztzeit«, in der Menschen Zukunft gestalten. *Johannes Sabel*

Für unsere Großeltern-Generation galt der Spruch: »Kannst Du was, dann hast Du was, dann bist Du was!« Heute gilt diese einfache Formel nicht mehr. Alle müssen oder dürfen dauernd Neues hinzu- oder erlernen. In einer zunehmend digitalisierten Welt gilt das ganz besonders. Es beginnt damit, dass ich mit dem Smartphone Tickets buchen oder im Supermarkt bezahlen kann, und es endet bei dem Spezialwissen, wie ich KI am Arbeitsplatz so einsetzen kann, dass sie dem Menschen dient. Nur wer diese Fähigkeiten beherrscht, wird gut von seiner Arbeit leben können – und am gesellschaftlichen Leben teilhaben. Für die Vermittlung dieser Kompetenzen ist die Arbeit der gemeinwohlorientierten Weiterbildung als wohnortnaher Partner für alle Menschen in unserem Land so wertvoll wie nie zuvor. *Ina Brandes*

Erwachsenen- und Weiterbildung kann Räume schaffen, in denen Menschen ihre eigene Zukunft erproben, durchdenken und in Frage stellen. Sie kann Irritationen zulassen, ohne sofort Antworten liefern zu müssen. Statt Anpassung an vermeint-

lich »kommende Anforderungen« zu trainieren, kann sie Menschen befähigen, Fragen zu stellen: Wer gestaltet Zukunft und mit welchen Interessen? Was heißt gutes Leben im Morgen – für mich, für andere, für uns? Sie kann biografisches Erzählen, kollektives Lernen und politische Bildung zusammenbringen. Sie kann Menschen ermutigen, nicht nur an sich selbst, sondern auch an Gesellschaft zu glauben. *Johannes Kemnitz*

Allein das Schicksal widerfährt den Menschen, alles andere, was Zukunft bringt, haben wir in der Hand – mal mehr, mal weniger. *Josef Schrader*

Welche Rolle kann Wissenschaft für die Zukunft der Erwachsenen- und Weiterbildung spielen?

Wissenschaft kann die Erwachsenen- und Weiterbildung daran erinnern – gerade heute –, dass Handlungen und Entscheidungen begründungspflichtig sind. Sie ist damit ein wichtiges Instrument für eine erwachsenenbildnerische Grundhaltung, die am Ende für das Gelingen einer solidarischen, an einem Gemeinwohl interessierten Gesellschaft wichtig ist: Um alle grundsätzlich darzulegenden, von allen grundsätzlich nachvollziehbaren und darin zugleich befragbaren, kritisierbaren Gründe für Handlungen und Entscheidungen angeben zu können. *Johannes Sabel*

Als kritisch-konstruktive Handlungswissenschaft kann und sollte sie 1) bestehende Zustände auf kritische (z. B. benachteiligende) Aspekte hin beobachten (und diese dann auch benennen), 2) Konzepte entwickeln, mit denen diesen praktisch begegnet werden kann und 3) ihre Arbeit insgesamt daran messen, dass sie in Beziehung zu einer existierenden und sich entwickelnden Praxis besteht. Alles das muss sie wissenschaftlich tun, d. h. intersubjektiv nachvollziehbar und selbstverständlich auch dort, wo die Ergebnisse gängigen Vorstellungen oder Wünschen widersprechen. *Henning Pätzold*

Eine Wissenschaft, die ihre gesellschaftliche Verantwortung an- und ernstnimmt, kann und sollte die Erwachsenenbildung nicht nur beobachten und analysieren, sondern auf dieser Grundlage auch Innovationen entwickeln, die »wahr« und die für Politik und Praxis anschlussfähig und zumutbar sind. *Josef Schrader*

Weiterbildung ist dann besonders erfolgreich, wenn sie von gut ausgebildeten Dozentinnen und Dozenten angeboten wird. Dazu gehört auch der Transfer zwischen Forschung und Praxis. Dazu brauchen wir einen kontinuierlichen Austausch zwischen Praktikern und der Wissenschaft. So kann Forschung die für die Weiterbildungspraxis relevanten Fragestellungen bearbeiten und die Zukunft der Weiterbildung mitgestalten. Mit der Novellierung des nordrhein-westfälischen Hochschulgesetzes stärken wir zudem die Rolle der Universitäten als Orte lebenslangen Lernens. Dazu gehört die Anerkennung von Microcredentials, mit denen Auszubildende und Berufstätige ihre Fachkenntnisse im wissenschaftlichen Bereich erweitern können – auch wenn sie keinen herkömmlichen akademischen Abschluss anstreben. *Ina Brandes*

In der Weiterbildungsszene lernt man viel voneinander und untereinander. Man ist im Idealfall gut vernetzt. Es bräuchte mehr (vielleicht institutionalisierte) Formate, die Bildungsarbeit sichtbarer machen. Es bräuchte auch mehr Kooperationen zwischen Wissenschaft und Bildungsarbeit, die den Bildungspraktikern den Raum für neue Möglichkeiten und für mehr Sichtbarkeit schafft. Von dieser Sichtbarkeit wiederum können andere Akteure der Bildungspraxis nur profitieren. *Saniye Al-Baghdadi*

Welche Zukunft steht der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht mehr offen?

Das ist eine spannende Frage. Ich glaube, der Erwachsenen- und Weiterbildung steht keine Zukunft mehr offen, in der sie neutral oder beliebig sein kann. Wenn sie sich nicht klar positioniert – gegen soziale Spaltung, gegen autoritäre Engführungen von Bildung –, wird ihre Zukunft fremdbestimmt sein. Und vielleicht irrelevant. Und die Idee, sie sei ein Werkzeug, das sich jedem Zweck anpasst – seien es Beschäftigungsfähigkeit, Standortstärkung oder »digitale Resilienz« – ist ein Weg, den sie nicht mehr gehen sollte. Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist keine eierlegende Wollmilchsau. *Johannes Kemnitz*

Nicht mehr offen steht eine nicht-digitale Zukunft. *Josef Schrader*

Eine Zukunft, die orientiert an Fortschrittsversprechen entworfen wird, von denen die Moderne bis weit in das 20. Jahrhundert hinein dominiert war, bewusst oder unbewusst. Die Veränderungen, die mit Blick auf das jeweilig individuelle und dann auch eine Gesellschaft bestimmende Weltverhältnis notwendig sind, um aus der »Barbarei des Fortschritts« (frei nach Walter Benjamin) endlich herauszukommen, sind grundlegend und am Ende wohl nicht nur pädagogisch zu beantworten. *Johannes Sabel*

Braucht Erwachsenen- und Weiterbildung eine Vorstellung von Zukunft?

Erwachsenenbildung benötigt auf der Seite der Anbieter wie der Teilnehmenden eine Vorstellung von Zukunft, da Bildung auf Zukunft gerichtet ist. Allerdings sollte sie Zukunftsbilder wie Leuchttürme nutzen, an denen man sich orientiert, nicht aber direkt ansteuert. *Josef Schrader*

Auf jeden Fall braucht sie das. Wir müssen eine Vorstellung davon haben, was ist und was sein kann, um nicht nur uns selbst, sondern andere vorzubereiten. Weiterbildung muss bei aller Planung und Voraussicht auch eine gewisse Agilität mit sich bringen, um auf Veränderungen auch kurzfristig mit Angeboten reagieren zu können. Manchmal muss man sich dafür auch mit unliebsamen Entwicklungen befassen: Wenn wir beispielsweise für Unternehmen Gründerwissen und Business-Knowhow vermitteln, dann müssen wir auch jene Unternehmer*innen auf dem Schirm haben, die sich z. B. auf Online-Plattformen (sehr erfolgreich) als Creator tummeln. Wie man diese aber am besten anspricht, ist eine ganz andere Frage … *Saniye Al-Baghdadi*

Erwachsenen- und Weiterbildung braucht bewegliche Zukunftsbilder:

- um Menschen zu ermutigen, über das Bestehende hinauszudenken
- um Bildung nicht nur als Anpassung, sondern als Gestaltung zu verstehen
- um Räume für Utopie, Kritik und Orientierung zu öffnen.

Zukunftsbilder geben Orientierung.

Erwachsene brauchen nicht Belehrung, sondern Anlässe zum eigenen Denken.

Deshalb geht es nicht um **die** Zukunft, sondern um viele denkbare Zukünfte. *Johannes Kemnitz*

Erwachsenenbildung braucht viele Vorstellungen von der Zukunft, die dynamisch aufeinander bezogen werden können. Niemand kann sagen, wie die Zukunft aussehen wird. Wir können aber begründete, positive Zukunftsvorstellungen entwickeln und durch Handeln wahrscheinlicher machen. Und gewiss wird es nicht genau eine Zukunft sein, zu der alle hinstreben sollten, so sicher können derartige Vorstellungen gar nicht sein. *Henning Pätzold*

Eigentlich braucht Erwachsenenbildung ein Bewusstsein davon, dass es so viele Zukünfte geben muss wie es Menschen gibt. Und darin liegt schon ein wichtiger Moment für das Verständnis von Zukunft: Sie nicht als die Zeit, die auf uns zuläuft zu verstehen, sondern als der Raum, in dem gute Lebensmöglichkeiten für alle (Helmut Peukert) realisiert werden müssen. Wenn ich es aus konfessioneller Perspektive sage und mit Blick auf die christlichen Ursprünge des Bildungsbegriffs: Die Reich-Gottes-Idee, in der die Erwachsenenbildner (wie alle Menschen) »Mitarbeiter« für diese Idee sind, ist eine Zukunft, an die man sich »gefährlich erinnern« sollte. Ein Reich Gottes, das tatsächlich alle meint und in szientistisch-technischer Zukunftsmanier nicht vergessen werden darf. *Johannes Sabel*

Für wen ist Erwachsenen- oder Weiterbildung die Zukunft?

Hoffentlich für alle Menschen, die lernen wollen. Für all jene, die ihr ur-eigenes Potenzial noch nicht ausgeschöpft haben, für jene, die erst spät im Leben die Wichtigkeit von Lernen erkannt haben, und auch für jene, denen möglicherweise als ganz junge Menschen Chancen verwehrt geblieben sind. Es gibt viele Menschen, die ihre Chance auf Bildung erst als Erwachsene ergreifen können, und das dann auch tun. Andere tun das nicht. Diese erreichen wir nur sehr schlecht. Wenn Menschen schon früh gefördert werden, wie in Politik und Bildungswissenschaft im Sinne der Sicherung von Chancengleichheit gefordert, dann profitiert davon langfristig auch die Erwachsenen- und Weiterbildung. Denn die heute ganz jungen, möglicherweise nicht-geförderten und chancenarmen Kinder und Jugendlichen, werden uns morgen als Teilnehmende fehlen. Hier schließt sich der Kreis. *Saniye Al-Baghdadi*

Allen, die Freude daran finden, ihr Wissen und ihre Erfahrungen anderen Erwachsenen auf eine Weise weiterzugeben, mit der diese ihr Leben selbst in die Hand nehmen können, bietet Erwachsenenbildung bereits jetzt eine erfüllende, wenn auch nicht immer lukrative berufliche Zukunft. *Josef Schrader*

Zukunft ist notorisch ungewiss. Und Erwachsenenbildung kann auf Ungewissheit vorbereiten. Deshalb ist sie wohl eher das (immer wieder neu aufzustellende) Tor zur Zukunft als die Zukunft selbst. *Henning Pätzold*

Die Zukunft ist die Erwachsenenbildung (hoffentlich) für alle, die sich Lust und Zeit nehmen, etwas Neues zu lernen.

Für alle, die ihre Perspektive weiten wollen.

Für alle, die nicht stehen bleiben können – oder wollen.

Für alle, die merken, dass Gewissheiten bröckeln und dass Bildung mehr ist als Wissen: Verlernen, Nachdenken, Fragen stellen und vor allem: neugierig bleiben! *Johannes Kemnitz*

Zukünfte in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Futures Literacy: Kompetenzbasierter Umgang mit dem offenen Morgen

ANGELIKA NEUDECKER • STEFAN BERGHEIM

Wie kann in der Erwachsenenbildung die Unsicherheit der Zukunft und der Umgang damit fassbar und vermittelt werden? Das Konzept der Futures Literacy – übersetzbar als »Zukünftebildung« – bietet hierzu Antworten. Die Autor*innen Angelika Neudecker und Stefan Bergheim beschreiben diese in sechs Teilkompetenzen, die in jedem Menschen als Grundform der Zukünftebildung verankert sind und durch Zukünftelabore gezielt gefördert werden können.

Was ist Futures Literacy?

Die Kompetenz, bewusst und strukturiert mit verschiedenen Arten und Ausprägungen von Zukünften umzugehen, hat einen Namen: Futures Literacy. Der kanadische Ökonom und Zukunftsforscher Riel Miller führte vor rund zwei Jahrzehnten den Begriff *Futures Literacy* ein (Miller, 2007). Durch seine Arbeiten in der UNESCO als Head of Futures Literacy erlangte das Konzept weltweit Bekanntheit und wurde seither stetig weiterverbreitet. Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff der Zukünftebildung verwendet. Von Bergheim (2025) wird Zukünftebildung beschrieben als Kompetenz, »verschiedene mögliche Zukünfte zu antizipieren, vorzustellen und zu erkunden und die daraus resultierenden Erkenntnisse zu nutzen, um fundiertere Entscheidungen in der Gegenwart zu treffen, die unsere Fähigkeit verbessern, mit Unsicherheit und Komplexität umzugehen.«

Futures Literacy: Eine bisher zu wenig beachtete Kompetenz?

Ist Futures Literacy ein Skill oder eine Kompetenz? Die Unterscheidung von Skill und Kompetenz ist – unserer Meinung nach – oft eine künstliche. Sobald ein Skill die drei Aspekte »Wissen«, »Können« und »Haltung« umfasst, handelt es sich nach der zugrunde liegenden und gängigen Definition[1] um eine Kompetenz. Deshalb wird auch Futures Literacy als Kompetenz angesehen und als solche beschrieben.

In der Betrachtung verschiedener Frameworks, die sich auf die Darstellung von Kompetenzen der Zukunft spezialisiert haben (Pielorz, 2025) tritt hinsichtlich Futures Literacy eine andere Besonderheit in den Vordergrund: Die Kompetenz im

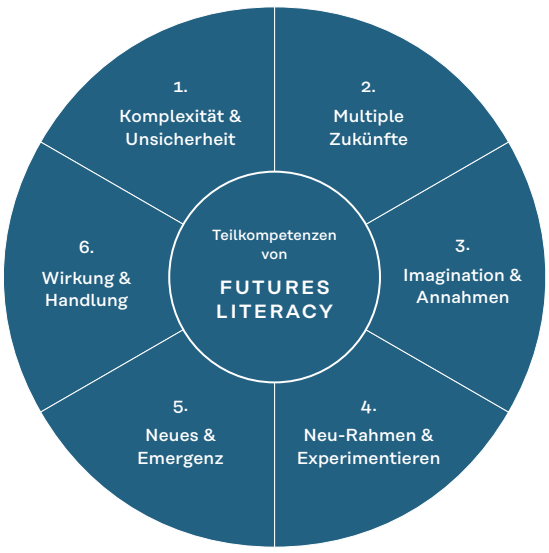
1 Rodrigues, M., Fernández-Macías, E., & Sostero, M. (2021). *A unified conceptual framework of tasks, skills and competences (JRC121897).* European Commission. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC121897

Umgang mit Zukünften kommt in den genannten Frameworks nur am Rande vor. Es werden punktuell für die Zukunft relevante Kompetenzen beschrieben, doch die Kompetenz, die Zukunft mit verschiedenen Methoden für die Gegenwart nutzbar zu machen, kommt eindeutig zu kurz.

Die sechs Teilkompetenzen von Futures Literacy

Wie von Bergheim (2025) erarbeitet und in Abbildung 1 ersichtlich, setzt sich Futures Literacy aus sechs Teilkompetenzen zusammen. Diese sind (1) »Komplexitäts- & Unsicherheits-Kompetenz« und (2) »Multiple Zukünfte-Kompetenz«, also die Fähigkeit, sich mehrere unterschiedliche Zukünfte im Hier und Jetzt vorstellen zu können. Drei weitere Kompetenzen sind für Futures Literacy speziell und zeigen, worum es im Kern geht. So (3) »Imagination & Annahmen-Kompetenz«, die auf die zentrale Rolle von Zukunftsvorstellungen und den dahinter liegenden Modellen mit entsprechenden Annahmen verweist. Aus der Theorie der Antizipation (Rosen, 1991) ist bekannt, dass alle Lebewesen Modelle von sich selbst und ihrem Umfeld haben. Zukunftsgebildete Menschen machen eigene und fremde Zukunftsbilder sichtbar und erkennen deren tiefe Wurzeln in der Vergangenheit. Mit der Kompetenz (4) »Neu-Rahmen & Experimentieren« können ungewohnte Zukunftsbilder auf Basis neuer Annahmen entstehen. Im Abgleich der verschiedenen Zukunftsbilder können dann mit der Kompetenz (5) »Neues & Emergenz« neue Ideen für die Gegenwart entwickelt werden. Den Abschluss bildet die Kompetenz (6) »Wirkung & Handlung«, die eine Verankerung und Berücksichtigung der erarbeiteten Zukünfte in der Gegenwart zum Ziel hat.

ABB. 1 Die sechs Teilkompetenzen von Futures Literacy (Bergheim)



Kompetenzen ist es eigen, dass sie gestärkt und trainiert werden können. Das Besondere an Futures Literacy ist, dass jede Person schon eine Grundform dieser Kompetenz in sich trägt, auf die im Bildungskontext aufgebaut werden kann. Futures Literacy muss also nicht von Grund auf erlernt werden. Vielmehr ist das Anknüpfen an die eigene Basiskompetenz möglich und dies bietet einen geeigneten Startpunkt, um in eine intensive, strukturierte und eigenmotivierte Auseinandersetzung mit Zukünften einzutauchen. Doch wie kann dies gelingen?

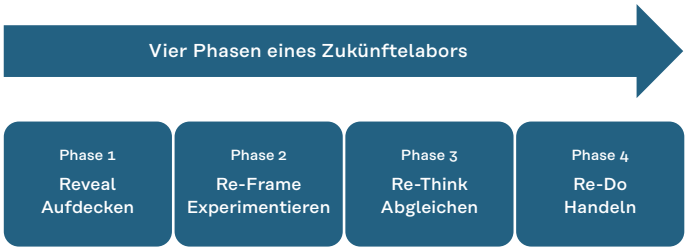
Praxisbeispiel: Zukünftelabor

In der Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich Futures Literacy beispielsweise durch ein sogenanntes Zukünftelabor fördern. Anhand eines von uns im *Think Tank Medien und Informatik* an der Pädagogischen Hochschule Bern durchgeführten Zukünftelabors (Titel »Zukünfte des Lernens 2040«) werden Inhalt und der vierphasige Aufbau beschrieben. In der ersten Phase (Reveal oder Aufdecken) werden Zukunftsvorstellungen skizziert und die dahinter liegenden Annahmen aufgedeckt. Dazu stellen sich die Teilnehmenden zunächst vor, welche Zukunft des Lernens ihrer Meinung nach im Jahr 2040 wahrscheinlich eintreten wird. Diese skizzieren sie mit Stift und Papier. Damit verbunden ist der wichtige Schritt, auch nach den Annahmen, die zu diesen wahrscheinlichen Zukünften führen, zu fragen. Diese werden ebenfalls schriftlich festgehalten. Anschließend werden die Teilnehmenden aufgefordert, Zukünfte, die sie sich wünschen, zu skizzieren und auch hier die Annahmen schriftlich festzuhalten. In der zweiten Phase (Re-Frame oder Experimentieren) wird das Ziel verfolgt, neue und ungewohnte, sprich alternative Zukünfte zu formulieren. Hierfür werden die in der ersten Phase aufgedeckten Annahmen verändert: Es werden Worte hinzugefügt, ausgetauscht oder weggelassen. Annahmen können auch einfach in ihr Gegenteil verkehrt werden. So entstehen viele alternative Zukunftsbilder. Letztere werden im Anschluss ebenfalls sichtbar gemacht; im vorliegenden Beispiel wurden dafür Skulpturen aus verschiedensten Materialien gebaut. Als Besonderheit (und da es die Zeit erlaubte), wurden diese noch zu kurzen Science-Fiction-Erzählungen verdichtet. Ein anschließender Gallery Walk durch die Objekte und Erzählungen, macht die Vielfalt für alle sehr deutlich und eröffnet Gespräche darüber, was die Veränderung von Selbstverständlichem auslöst.

In der dritten Phase (Re-Think oder Abgleichen) werden aus den drei Sichtweisen – dem Erwarteten, dem Gewünschten und dem Alternativen – kraftvolle Fragen formuliert, die neu sind und auf die meist noch niemand in der Runde eine Antwort hat. Diese Fragen werden gemeinsam gelesen, geordnet und zu Themenfeldern verdichtet. Am Ende dieser Phase

sind verschiedene thematische Cluster entstanden, die Fragen zur Zukunft des Lernens und darüber hinaus aufwerfen. Dieser Schritt hört sich so einfach an, ist jedoch in der Praxis mit tiefer Reflexion und gedanklicher Auseinandersetzung verbunden. Zudem stellt er ein wichtiges Fundament für die daran anschließende vierte Phase dar.

ABB. 2 Die vier Phasen eines Zukünftelabors von Aufdecken über Experimentieren und Abgleichen bis hin zum Handeln im Hier und Jetzt



QUELLE: Miller (2018), verändert

Anhand der Cluster bilden sich nun Gruppen für die Zusammenarbeit in der vierten und letzten Phase (Re-Do oder Handeln). Hier wird nun die Brücke ins Hier und Jetzt und zum konkreten Handeln gebaut. Was bedeuten die Inhalte für mich? Zu welcher Zukunftsentwicklung kann ich beitragen? Und wie könnte das geschehen? Zu den entstandenen Themenclustern und den damit verbundenen Fragen werden so erste, machbare Schritte für die eigene Praxis formuliert.

Abschließend noch der Hinweis zum benötigten Material in einem Zukünftelabor: Einfache, analoge Materialien wie (Moderations-)Karten, Stifte, (farbiges) Papier und Bastelmaterial sind ausreichend; sie können jedoch nach eigener Präferenz mit weiteren – auch digitalen – Tools ergänzt werden.

Pädagogische Haltung in einem Zukünftelabor

Allgemein lassen sich Zukünftelabore mit vielen verschiedenen pädagogischen Strömungen in Verbindung bringen. Aus unserer Sicht sind folgende drei pädagogische Ansätze für eine Umsetzung besonders geeignet: Erstens der pädagogisch-therapeutische Ansatz von Carl R. Rogers. Dieser stellt die Haltung und Beziehungskultur bereit, die Exploration überhaupt ermöglicht. Das Zukünftelabor versteht die Moderation im Sinne von Carl R. Rogers als *Facilitation:* Sie ermöglicht einen Prozess des Verstehens, statt nur Lerninhalte vorzugeben, und schafft dadurch Beziehungsbedingungen, unter denen Lernen und Veränderung möglich werden. Rogers (1957) hat insbesondere die drei Aspekte Kongruenz, positive Wertschätzung und Empathie als relevante Merkmale für die facilitierende Person postuliert.

Als Zweites eignen sich Ansätze aus der Kunst- und Gestaltpädagogik. In den Zukünftelaboren wird bewusst ästhetisch gearbeitet, da Sinneseindrücke als relevante Quellen der Auseinandersetzung mit Zukunftsvorstellungen genutzt werden. Auf ihrer Grundlage werden dann Vorstellungen materialisiert (z. B. als Objekt/Skulptur/Modell), erzählerisch verdichtet (z. B. als Science-Fiction-Geschichte), gemeinsam betrachtet (z. B. in einem *Gallery Walk*) oder reflektiert. Diese Arbeitsweise folgt der Haltung, dass ästhetische Praxis eigenständige Formen des Denkens und Wahrnehmens eröffnet (Eisner, 2002) und dass Erfahrung durch das Medium des Gestaltens zu neuen Bedeutungen führt (Dewey, 1934/2005).

Als Drittes soll die transformative Lerntheorie von Jack Mezirow genannt werden, da er Lernen als potenziell transformativ ansieht, wenn sich Deutungsrahmen (*frames of reference, habits of mind)* durch irritierende Erfahrungen, kritische (Annahmen-)Reflexion und diskursives Aushandeln grundlegend reorganisieren können (Mezirow, 1991, 2000). Dieser Ansatz nimmt vor allem Bezug auf das Re-Framing (→ ABB. 2, Phase 2) innerhalb eines Zukünftelabors.

Neue Entwicklungen im Kontext von Futures Literacy

In Form moderierter Zukünftelabore hat Futures Literacy Eingang in verschiedene Fachbereiche gefunden. Mit dem *Zukünfte-Realcasting* wird eine Verknüpfung zum *Globalen Lernen* und der Förderung von *Cosmopoliteracy* hergestellt, da mit Hilfe von *eKursionen* (digitalen Exkursionen) der Frage nachgegangen wird, ob die erarbeiteten Zukunftsvorstellungen in der realen Welt schon irgendwo tatsächlich existieren (Neudecker, 2024). Des Weiteren werden aktuell Zukunftsvorstellungen mit Künstlicher Intelligenz sichtbar gemacht, so zum Beispiel im Projekt »Imagination-to-Image« (TTIM, 2024) und begleitend zu der Veranstaltung »Zukunftsdenken erleben«, die im Rahmen des Futures Festivals 2025 von Smart City Zürich abgehalten wurde. Gezielt zur Förderung von beruflicher Orientierung von jungen Erwachsenen stehen sogenannte Lern-Nuggets (Teachersline, 2025) online zur Verfügung. Dies sind Lerneinheiten, die als OER downloadbar sind und direkt eingesetzt werden können. Speziell für Jugendliche werden aktuell *Zukünfteexpeditionen* (über das Zentrum für gesellschaftlichen Fortschritt) und das Unterrichtsformat *Kaleidoskop des Lernens* (TTIM, 2025) angeboten. Die Kompetenz Futures Literacy wird gerade von Bildungsinstitutionen als relevante Kompetenz »entdeckt« und durch die Verknüpfung mit verschiedenen Ansätzen weiterentwickelt. In diesem Kontext erscheint uns folgender Aspekt als wichtig: Das Sich-Einlassen auf das Experimentieren mit Zukunftsvorstellungen! Und deshalb zum Abschluss die Frage an Sie: *»Wie könnten Erwachsenenbildung und Weiterbildung in Zukunft aussehen?«*

Epilog
Bildungsphilosophische Gedanken zur Zukunft des Lernens

Als Bildungsphilosophin und Teil des *Think Tank Medien und Informatik* beschäftigt sich Angelika Neudecker mit der Zukunft von Lernen und Bildung. Im Folgenden skizziert sie vier bislang wenig beachtete, aber zentrale Gedanken als Impulse für die bildungsphilosophische Diskussion.

Gedanke 1: Menschsein fördern – Persönlichkeit in KI-Zeiten
Um den Begriff der Persönlichkeitsentwicklung und die konkreten Wege, diese zu fördern, kann man sich streiten, um die grundsätzliche Relevanz, vor allem im Zeitalter von Künstlicher Intelligenz, jedoch nicht. Persönlichkeitsentwicklung ist kein neues Bildungsziel, jedoch eines, das wiederentdeckt werden sollte. Als Bildungsinhalt wird hier auch eine Sensibilisierung der Lernenden für die Unterschiede zwischen Mensch und Maschine (Roboter) angesehen, mit ganz besonderem Augenmerk auf die Phänomene, die einen lebendigen Organismus als komplexes und über einen langen Zeitraum entstandenes (physiologisches) Gesamtsystem ausmachen. Es soll unterstrichen werden, dass hier der Fokus auf dem Unterschied zwischen Lebewesen und Maschine liegt, und keine Überhöhung des Menschen über andere Lebewesen gemeint ist. Damit verbunden möchte die Autorin auch die Haltung transportieren, dass eine körperliche Verschmelzung von Mensch und Künstlicher Intelligenz kein erstrebenswertes Ziel ist, da das Menschsein an sich nicht als etwas Defizitäres, sondern – ganz im Gegenteil – als etwas Vollständiges angesehen wird.

Gedanke 2: Bildungsforschung ja, jedoch auch phänomenologisch
KI-basiertes Learning Analytics wird viele Ergebnisse zum individuellen Lernprozess liefern. Doch nicht so sehr über das persönliche Erleben des Lernens, über die Erfahrung von Flow beim Lernen oder die Zufriedenheit, die spürbar wird, wenn ein Thema durchdrungen wurde und sich »Verstehen« einstellt. Lernsettings wollen und sollen evaluiert werden. Jedoch nicht nur mit dem Untersuchungsdesign eines Vorher-Nachher, das nur auf die Evaluation der Zunahme von Wissen ausgelegt ist und einen Vergleich zu einer entsprechenden Kontrollgruppe anstellt. Dies wird der Komplexität und der Verschiedenartigkeit des Lernens nicht gerecht. Eine phänomenologische Herangehensweise könnte hier neue Türen öffnen.

Gedanke 3: Brainbased-Learning gehört nicht zum alten Eisen!
Vielleicht kann der Eindruck entstehen, dass *Brainbased-Learning* schon zum alten Eisen gehört und kaum mehr Bedeutung hat. Dem möchte die Autorin widersprechen und auf Aspekte hinweisen, die bisher sogar innerhalb des *Brainbased-Learning* zu kurz gekommen sind: In der Zeitschrift *Open Spaces* wurde von der Autorin ein Future Skill formuliert, das sich *Gehirnbewusstsein* nennt. Unter Berücksichtigung dieses Gehirnbewusstseins könnte ein eigener Rhythmus des Lernens entstehen, der von Individuum zu Individuum sehr verschieden sein kann. Nachfolgend der Versuch, diesen doch recht ungewohnten Gedanken in einen einzigen Satz zu fassen: *Das eigene Gehirn als Partner im Lernprozess verstehen und genau dafür eine Sensibilität entwickeln, um den aktuellen Zustand und die Lernbereitschaft des Gehirns auch wahrzunehmen und den eigenen Lernprozess genau daran auszurichten.* Aufnahmebereitschaft, Nachdenken, Verstehen, nach Lösung suchen, Überlastung und Ruhebedürfnis sollen als Beispielzustände genannt werden. Dieses *Gehirnbewusstsein* ist verknüpft mit Aspekten des persönlichen Wohlbefindens, der positiven Lernatmosphäre und der Erfahrung, dass Lernen ein sehr befriedigender Vorgang (und nicht einfach nur ein Muss) sein kann. Auch kann diese Sensibilisierung den Phänomenen wie einer Überlastung mit Emotionen oder Informationen entgegenwirken. Themen wie genügend Ruhe und Schlaf, die Verarbeitung von Traumata, ein Mitbeachten der Tatsache, dass uns nur ein kleiner Anteil des Wahrgenommenen und Erlebten bewusst ist, und die Etablierung einer Haltung von *Care*[2] gehören ebenfalls in diese Diskussion.

Gedanke 4: Weltorientiertheit durch eKursionen und Real Reality
Warum wird dafür plädiert, mehr global-räumliche Orientiertheit zu haben und diese auch innerhalb der Bildung zu fördern? Es geht um eine Orientiertheit, sprich, eine Vorstellung vom Raum »Welt« zu haben, und Regionen, Orte und topografische Besonderheiten in der eigenen mentalen Landkarte verorten zu können. Dahinter steckt die These, dass Personen, die global-räumlich orientiert sind, die Welt in ihrem Alltag realistischer mitdenken und auf dieser Grundlage *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE), interkulturelle Kommunikation und Friedensförderung besser fruchten können. Mit den heutigen digitalen Möglichkeiten können auch ohne Mehraufwand von Kosten, Zeit und Infrastruktur *eKursionen* (digitale Exkursionen) durchgeführt werden, die diese Orientiertheit fördern. Sie stehen gezielt nicht in Konkurrenz zu Vor-Ort-Exkursionen, sondern möchten diese sinnvoll ergänzen. Unter Einbezug von *Cosmopoliteracy* als Future Skill kann die global-räumliche Orientiertheit mit Weltwissen und Weltverbundenheit in Bezug gesetzt und entsprechend zu einer relevanten Kompetenz ausgebaut werden.

2 Der englische Begriff wird beibehalten, da es keine passende deutsche Übersetzung gibt (»Pflegen« oder »Sich Kümmern« erfassen die Bedeutung nicht)

Das Beispiel der *eKursion* soll verwendet werden, um noch die Relevanz der Verankerung in der *Real Reality* (RR) zu beschreiben. Eine *eKursion* hat den Anspruch, Orte, die es tatsächlich auf der Welt gibt, kennenzulernen und deshalb mit foto-realistischem oder video-realistischem Material zu arbeiten, also die Orte so abzubilden, wie sie in Realität sind. Nicht zwingend in Echtzeit (dies bringt ganz eigene Herausforderungen mit sich), doch zeitnah und mit dem übergeordneten Ziel, sich mit einem real vorhandenen Ort zu beschäftigen. Material, bei dem Dinge hinzugefügt, beschönigt, oder verändert werden oder Material, das einen Ort darstellt, den es gar nicht gibt, sind hierfür nicht geeignet. Das Digitale wird also zum Hilfsmittel, um sich mit »real-Realem« zu beschäftigen. Im Dickicht von *Virtual Reality* (VR), *Augmented Reality* (AR), *Mixed Reality* (MR / XR) ist es nur logisch, auch die *Real Reality* (RR) entsprechend eindeutig zu bezeichnen. Doch es geht um viel mehr als nur eine Bezeichnung. Es geht um die Erkenntnis, dass das Digitale und Virtuelle nicht gleichbedeutend neben der Real Reality stehen, auch wenn sie kognitiv-körperlich als real erlebt werden können. Die Verankerung von lebenden Organismen (und somit auch des Menschen) in der Real Reality ist hier der entscheidende Unterschied. Auch wenn mit Hilfe einer VR-Brille eine erfundene virtuelle Welt kognitiv-körperlich erlebt wird, so atmet ein Mensch immer noch den Sauerstoff der Real Reality. Die Möglichkeiten des Digitalen können uns den Zutritt zu unterschiedlichen Realitäten geben, doch die Real Reality nicht ersetzen; diese hat einen existentiellen Stellenwert. Und hier kommt auch das im Beitrag schon ausgeführte *Gehirnbewusstsein* (Gedanke 3) wieder ins Spiel. Es stellt sich die Frage: Wie viele Realitäten können wir uns zumuten, ohne uns zu sehr zu verwirren oder eventuell zu schaden? Und auf welche Art und Weise wollen wir diese Realitäten erleben? Könnte es sein, dass Immersion unter diesem Gesichtspunkt gar nicht mehr so erstrebenswert ist wie ursprünglich gedacht? Dies führt zu einer kritischen Beleuchtung von Immersion im Rahmen der Bildung und auch der viel diskutierten »Kultur der Digitalität«. Die Real Reality hat eine andere, sprich existentielle Relevanz, als das darauf aufgesetzte Digitale oder Virtuelle. Die Autorin leitet davon ab, dass die Real Reality klar von Realitäten zweiter oder dritter Ordnung zu unterscheiden ist und fasst die Argumentation als »*Real-Reality-Argument*« zusammen. Und abschließend die Frage an Sie: In welcher Realität sind Sie heute und in Zukunft zu Hause?

DR. STEFAN BERGHEIM

ist Futures Literacy Experte, Gründer von FUON und Facilitator/Moderator von Zukünftelaboren.

stefan.bergheim@zukuenfte.net

DR. ANGELIKA NEUDECKER

ist Bildungsphilosophin, Teil des Think Tanks Medien und Informatik (PHBern) und moderiert Zukunftsprozesse.

angelika.neudecker@phbern.ch

Bergheim, S. (2025). Über die Kompetenz der Zukünftebildung. In: Sippl, C. et al. *»Es wird einmal ...« Wissen schaffen – Zukünfte erzählen.* Pädagogik für Niederösterreich. Studienverlag.

Dewey, J. (2005). *Art as experience. Perigee.* (Original work published 1934).

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind.* Yale University Press.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* Jossey-Bass.

Mezirow, J., & Associates (Eds.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress.* Jossey-Bass.

Miller, R. (2007). Futures Literacy: A Hybrid Strategic Scenario Method. *Futures 39*, 341–362.

Miller, R. (2018). *Transforming the Future – Anticipation in the 21st Century.* Routledge.

Neudecker, A. (2025): Cosmopoliteracy: Ein geografiebasiertes Future Skill. *OpenSpaces,* S. 77. https://doi.org/10.17185/duepublico/83199

Neudecker, A. (2024): *Futures Literacy: Zukünfte-Realcasting mit eKursionen als Erweiterung des Zukünftelabors,* https://doi.org/10.25656/01:31456

Pielorz, M. (2025). Mit Kompetenzen in die Zukunft. weiter bilden. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 32* (1), 52–56. http://www.die-bonn.de/id/42260

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology, 21*(2), 95–103. https://doi.org/10.1037/h0045357

Teachersline (2025): Zukünfte gestalten. KIT. https://teachersline.mediatouch.de/dashboard/zukuenfte-gestalten

TTIM (2025): *Unterrichtsformat Kaleidoskop des Lernens.* PHBern. https://ttim.phbern.ch/kaleidoskop-des-lernens/

TTIM (2024): *Imagination-to-Image. Projektbeschreibung und Abschlussbericht.* PHBern. https://ttim.phbern.ch/imagination-to-image/

»Die Erwachsenenbildung muss daran festhalten, dass wir einen Wandel zum Besseren bewerkstelligen können.«

4 Fragen an Jörg Schwarz

Braucht Erwachsenenbildung den Glauben an Fortschritt?

Der Glaube an einen kontinuierlichen Fortschritt war von zentraler Bedeutung für die kulturellen Errungenschaften, die technologischen Entwicklungen und die ökonomische Prosperität in der Moderne. Wir haben aber zunehmend realisiert, dass wir auch dessen schwerwiegende negative Folgen in ökonomischer, ökologischer und kultureller Hinsicht verantworten, insbesondere, wenn wir uns weiterhin als Menschheit in globaler Gemeinschaft begreifen wollen. Dies hat den naiven Fortschrittsglauben erschüttert und das ist – gerade aus erwachsenenbildnerischer Sicht – auch gut so! Ebenso wichtig ist es aber, nicht gleichzeitig auch das Vertrauen in die menschliche Veränderungsfähigkeit aufzugeben. Die Erwachsenenbildung muss daran festhalten, dass wir einen Wandel zum Besseren bewerkstelligen können.

Welches Zukunftsverständnis steckt im Konzept der »Programmplanung«?

Der Begriff der Planung setzt immer auch Planbarkeit voraus – problematisch wird es aber dann, wenn dieser Aspekt überbetont wird: Klassische Phasenmodelle der Programmplanung bestärkten uns darin zu glauben, man müsse nur bestimmten Schritten folgen, um die Kontingenz der Welt zu beherrschen. Heute sehen wir Programme eher als fortwährend zu verhandelnde und zukunftsgerichtete Kommunikationsangebote – sowohl in die eigene Organisation hinein als auch gegenüber Adressat*innen und Stakeholdern.

Wie bearbeitet man »offene Zukünfte« pädagogisch?

Die reflexive Gestaltung offener Zukünfte erfordert gebildete Subjekte. Um es am Beispiel der Digitalisierung zu konkretisieren: Digitale Souveränität darf sich nicht darin erschöpfen, die von den TechBros des Silicon Valleys für uns erdachten digitalen Applikationen kompetent zu bedienen, es geht vielmehr darum, selbst bestimmen zu können, welche digitalen Werkzeuge wir unter welchen Konditionen einsetzen. Wichtiger als spezifische »Future Skills« ist dafür eine umfassende *Bildung für reflexive Zukunftsgestaltung.* Die Erwachsenenbildung stellt die vielleicht wichtigste Säule dar, um eine solche Bildung noch in dieser Generation in die Breite zu bringen.

In den aktuellen Krisenzeiten hört man vermehrt vom »Ende der Zukunft«. Und nun?

Vielleicht haben wir unter dem Eindruck der vielfältigen Krisen unserer Gegenwart tatsächlich den Eindruck, die Zukunft ginge uns verloren. Julia Elven und ich nennen das eine Dissipation der Zukunft, also das Zerriebenwerden der Zukunft nicht zuletzt in den bisweilen polarisierenden Auseinandersetzungen, die uns diese Gegenwart alltäglich aufzuzwingen scheint. Die Rede vom »Ende der Zukunft« kann insofern hilfreich sein, als sie mahnt, dass die Zukunft tatsächlich endet, sobald wir aufhören, dieses Konstrukt am Leben zu erhalten. Es könnte daher eine der wichtigsten Aufgaben der Erwachsenenbildung unserer Zeit sein, das Wissen und Können, aber auch die sozialen Räume und Zeiten anzubieten, um Zukünfte individuell-biografisch wie kollektiv-gesellschaftlich zu entwerfen. Denn letztlich ist es gerade die Fähigkeit, die Zukunft entwerfen zu können, die uns als Menschen eint und auszeichnet.

DR. JÖRG SCHWARZ

ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

joerg.schwarz@uni-wuerzburg.de

Foto © iStock, Subodh Agnihotri

Zentralbibliothek Oodi

Töölönlahdenkatu 4, SF-00100 Helsinki, Finnland

→ HTTPS://OODIHELSINKI.FI/EN/

Die Ende 2018 in der finnischen Hauptstadt eröffnete Stadtbibliothek »Oodi« mit ihrem lang gestreckten, geschwungenen Baukörper in Holz und Glas ist nicht nur ein touristisches Highlight. Als das neue, von ALA Architects entworfene Kulturzentrum Helsinkis in Sichtweite von Parlament, Hauptbahnhof, Konzerthaus und dem Museum für zeitgenössische Kunst erhielt sie u. a. für ihre Konzeption 2019 die Auszeichnung »Beste Bibliothek der Welt« der International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). Die am Planungsprozess beteiligten Bürgerinnen und Bürger betrachten die Bibliothek als ihr »erweitertes Wohnzimmer«, und mit ca. 6.000 Besuchen pro Tag ist sie weiterhin sehr populär.

Der energieeffiziente und inklusive Mehrzweckbau gilt als Begegnungsort, Rückzugsort, Co-Working-Space, Makerspace mit 3D-Druckern und Tonstudios und Bücherei mit 85.000 Medieneinheiten in einem. Es gibt eine Cafeteria, ein Kino und Veranstaltungsräume. Das Bauwerk basiert auf der statischen Grundidee einer Brücke und kostete 98 Millionen Euro. Es wirkt massiv und luftig zugleich, obwohl sich die 17.250 Quadratmeter Grundfläche auf drei Obergeschosse und ein Untergeschoss verteilen. Zwei leicht nach außen geneigte Rundbögen aus Stahl mit einer Spannweite von 109 Metern sind über Fachwerkträger miteinander verbunden und tragen die auf der Platzseite auskragende Dachterrasse. Den niedrigschwelligen Zugang zum Gebäude verdeutlicht wiederum die filigrane Glasfront des Haupteingangsbereichs, der die öffentliche Funktion des Vorplatzes im Innern der Bibliothek fortsetzt.

Das Gebäude ist sowohl eine »Ode« (so die eingängige Übersetzung) an die finnische Buchkultur als auch an das »Gesetz zu den Öffentlichen Bibliotheken« mit den Zielen einer Bildung ohne Ausgrenzung, Möglichkeiten für Wissenstransfer und lebenslanges Lernen, Ausbildung von Lese- und Schreibfähigkeiten, Entwicklung neuer Fähigkeiten, aktive Bürgerschaft, Demokratie und Meinungsfreiheit. (MT)

Fachtagung Digitalisierung 2025

CHRISTINA BLISS

Was sind Hürden, weshalb sich manche Menschen der Digitalisierung verweigern? Das war Thema der Fachtagung Fachtagung Digitalisierung der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB), die am 01.10.2025 unter dem Titel »Digitale Kompetenzen stärken – Barrieren überwinden – Teilhabe schaffen« in der Volkshochschule Hannover stattfand. Die Ada-und-Theodor-Lessing Volkshochschule Hannover war dabei nicht nur Veranstaltungsort, sondern auch Kooperationspartnerin. Die modernen Räumlichkeiten boten den circa 90 Teilnehmer*innen aus der niedersächsischen Erwachsenenbildung sowie Gästen aus NRW und Österreich einen angenehmen Rahmen. Dort diskutierten sie sowohl im Plenum als auch in einzelnen Workshops intensiv und interaktiv über die Herausforderung, alle Menschen gleichermaßen im Digitalisierungsprozess mitzunehmen.

Sind es wirklich die Sorge um Datenschutz oder Überforderung mit der Technik, wie die Teilnehmenden im Plenum abstimmten? Wie sicher fühlen sich Menschen im Umgang mit digitalen Medien? Während das Plenum nach eigener Einschätzung über eher hohe Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien verfügt, sind laut dem besprochenen Digital-Index 2024/25 nur 49 % der Menschen in Deutschland bei der Nutzung digitaler Medien basiskompetent. Beim sogenannten »Skill Skipping« werden zum Beispiel digitale Medien nicht etwa dazu genutzt, die eigenen Kompetenzen zu erweitern, sondern die eigenen Lücken zu vertuschen. Je höher aber die digitalen Kompetenzen, desto höher auch die digitale Resilienz. In Partnerinterviews und im Plenum wurden diese Fakten und weitere Fragen rund um digitale Kompetenzen, digitale Bildungsgerechtigkeit und Gründe für Digitalisierungsverweigerung diskutiert und immer wieder mit den gesamtdeutschen Daten aus dem Digital-Index 2024/25 verglichen.

Weiter in die Tiefe ging es in den beiden Workshop-Runden, in denen jeweils acht interaktive Sessions parallel angeboten werden konnten. Das Angebot war vielfältig; die sich vorstellenden Projekte waren sowohl wissenschaftlich fundiert als auch praktisch erprobt. Der Workshop des Projektes »Digital dabei« beschäftigte sich zum Beispiel damit, älteren Menschen erfolgreich digitale Kompetenzen zu vermitteln. In einem anderen Workshop der Universität Osnabrück ging es um »Maschinen mit Macht. KI in der diversitätssensiblen politischen Bildung«. Daneben wurden Themen wie Digital Change in Bildungseinrichtungen, inklusive digitale Bildung, die Erreichung von Menschen mit Migrationsgeschichte oder der Umgang mit Desinformation und Hass in Social Media als Sessions angeboten.

Häufig brauchen Lehrende nicht nur das Wissen über ihre Zielgruppen, sondern müssen selbst erfahren, mit welchen Schwierigkeiten Menschen zu kämpfen haben, um passende Lernangebote schaffen zu können. Simulationen für körperliche oder geistige Einschränkungen schärfen den Blick, schaffen Verständnis und geben Erkenntnis, wann, wie und welche Hilfestellung notwendig ist, um den Lernenden auf Augenhöhe begegnen zu können. Ein Beispiel für Simulationen sind Gewichtsmanschetten für die Gelenke, Handschuhe, Kopfhörer oder präparierte Brillen, die körperliche Einschränkungen besonders im Alter darstellen, um nachfühlen zu können, wie die Handhabung eines Smartphones erschwert wird, selbst wenn das Verständnis für die Technik bereits da ist.

Mit ganz anderen Herausforderungen ist man im Umgang mit Künstlicher Intelligenz in der politischen Bildung konfrontiert: Fühlen sich alle Menschen gleichermaßen von einem KI-Chatbot angesprochen oder in der KI-Bildgenerierung repräsentiert? Wer bestimmt eigentlich beim Training der KI, was Diversität ist? Wie kommen Stereotype in die KI und was kann man als Nutzer*in tun, um im Umgang mit KI ein ausgeglichenes Bild politischer, sozialer, gesellschaftlicher oder auch religiöser, ethnischer sowie wirtschaftlicher Landschaften zu erhalten? Welche Rolle kommt den Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung dabei zu? Diese und weitere Fragen wurden in einem von der Bundeszentrale für politische Bildung und der Ada-und-Theodor-Lessing Volkshochschule Hannover ausgerichteten Workshop aufgeworfen. Nicht alle Fragen wurden abschließend geklärt, aber durch viele Promptingversuche und -strategien konnten Ergebnisse verändert, angepasst, ausgeweitet und kritisch hinterfragt werden. Auch hier zeigte sich einmal mehr: Selbsterfahrung ist ein wichtiger Aspekt beim Lernen, zu lehren. Die Fachtagung bot den Teilnehmenden mit ihrer hochaktuellen Themenvielfalt und den vielen engagierten Mitwirkenden zahlreiche Gelegenheiten, diesen Ansatz praktisch zu erleben.

Postdigitales Lernen und Lehren

Die heutige postdigitale Lebenswelt schafft neue Lern- und Lehrkulturen. Die Beiträge in diesem Buch beleuchten die sich verändernden Lernprozesse in einer Zeit, in der digitales und analoges Lernen fast untrennbar miteinander verwoben sind. Die Autorinnen und Autoren hinterfragen bisherige Professionalisierungsansätze und zeigen Facetten von New Learning für die pädagogische Praxis und die Fortbildung des Bildungspersonals auf. Sie geben Einblicke in die europäischen Rahmungen und die Gestaltung zukunftsfähiger Bildungsangebote bis hin zu praxisnahen Einblicken in »NELE – Campus Neue Lernkultur«. Das Werk bietet Impulse für alle, die sich auf unterschiedlichen Ebenen mit den Herausforderungen des (neuen) Lernens in einer vernetzten Welt auseinandersetzen.

Cendon, E. & Schütz, J. (Hg.) (2025). *New Learning. Zukunftsorientierte Fortbildung für das Bildungspersonal.* Münster/New York: Waxmann.

→ WWW.WAXMANN.COM/BUECHER/NEW-LEARNING

Non-formale und informelle Bildung an Hochschulen

Non-formale und informelle Bildung ist zunehmender Bestandteil von Bildungs-, Berufs- und Hochschulsystemen. Im vorliegenden Sammelband teilen Fachexpert*innen aus dem nationalen und internationalen Raum ihre umfassenden Erkenntnisse und Erfahrungen mit non-formal und informell erworbenen Kompetenzen an Hochschulen seit der Novellierung des österreichischen Hochschulgesetzes im Jahr 2021. Unter Berücksichtigung von Hinweisen und Informationen zu bestehenden Validierungsverfahren aus der Berufs- und Erwachsenenbildung diskutieren sie dabei wirksame Strategien und operative Ansätze sowie bestehende Herausforderungen für Hochschulen und weitere (Bildungs-)Einrichtungen. Die thematische Aufteilung in (1) »Erfahrungswerte und Transformationsprozesse an Hochschulen«, (2) »Herausforderungen bei der Validierung im Kontext von Wissensbewertung, Qualitätssicherung und sozialstruktureller Ungleichheit« und (3) »Good Practices und konzeptuelle Überlegungen aus der Berufs- und Erwachsenenbildung« bietet eine theoretisch und empirisch fundierte Orientierung.

Fellner, M., Pausits, A., Pfeffer, T. & Oppl, S. (Hg.) (2025). *Anerkennung und Validierung non-formalen und informellen Lernens an Hochschulen. Orientierungen in einem komplexen Feld.* Münster/New York: Waxmann.

→ HTTPS://DOI.ORG/10.25656/01:33292

Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung

Angesichts geopolitischer, demographischer, ökologischer und digitaler Umbrüche wandelt sich das tertiäre Bildungssystem aktuell tiefgreifend. Stagnierende Studierendenzahlen, zunehmende Digitalisierung und Internationalisierungsbestreben lösen Diskussionen über Qualitätssicherung, Zugänglichkeit und Flexibilisierung aus – Themen, die die wissenschaftliche Weiterbildung seit jeher beschäftigen und nun hochschulweit diskutiert werden. Vor diesem Hintergrund beleuchtet die Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) in diesem Sammelband aktuelle Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zugespitzt auf die vier Schwerpunkte Verständnis und Entwicklungen, wissenschaftliche und berufliche Weiterbildung, Lehrkräfteweiterbildung und Internationalisierung wird unter Einbeziehung des aktuellen Forschungsstandes eine praxisorientierte Perspektive diskutiert. Elf Praxis-Einblicke bezüglich Erfolgsfaktoren und (wiederkehrenden) Herausforderungen ergänzen die Hauptbeiträge.

Maschwitz, A., Stöterau, K. S., Bergstermann, A., Bravo Granström, M., Ihwe, J., Kröner, A. & Sweers, F. (Hg.) (2025). *Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland.* Münster/New York: Waxmann.

→ HTTPS://T1P.DE/ENTWICKLUNGSFELDER-WISSENSCHAFTLICHER-WEITERBILDUNG

Das Krisenhafte als Chance

Krisen sind für die Erziehungswissenschaft kein neues Phänomen. Mit Krisen wie dem Klimawandel, der Bankenkrise, Fluchtbewegungen, der Corona-Pandemie, der Energiekrise oder den Kriegsgeschehen rückt jedoch gegenwärtig das Disruptive, Ungleichzeitige und auch Bedrohliche besonders in den Blick. Dabei fordern Krisen und Transformationen auch erziehungswissenschaftliche Diskurse und pädagogisches Handeln heraus. Die transformative Kraft von Krisen gilt als ambivalent, da sie einerseits eine Rückgewinnung von Stabilität nach einem Ausnahmezustand beschreibt, jedoch andererseits das Krisenhafte als Chance für die Entwicklung von Neuem und damit als Grundlage dynamischer Gesellschaften konzipiert. Insofern die Erziehungswissenschaft selbst auf Veränderbarkeit und Entwicklung setzt, gelten in ihren fachdisziplinären Theorien Krisen als produktive Momente in Bildungs- und Erziehungsprozessen, die pädagogisch begleitet und gerahmt werden können. Der 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. (DGFE) ging den damit verbundenen Fragen aus vielfältigen

Perspektiven und mit unterschiedlichen Fokussierungen nach. Der Band dokumentiert die zentralen Beiträge des Kongresses und gibt einen Einblick in aktuelle Diskurse.

Sturm, T., Tervooren, A., Schmidt, M., Bärmig, S., Grunau, T., Thaler, I., Grunau, S., Ritter, M. & Wrana, D. (Hg.) (2025). *Krisen und Transformationen. Anschlüsse an den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

→ HTTPS://SHOP.BUDRICH.DE/PRODUKT/KRISEN-UND-TRANSFORMATIONEN/

Erwachsenenbildungswissenschaft als attraktives Arbeitsfeld

Das vorliegende Buch möchte dem verschärften Fachkräftemangel der Wissenschaft allgemein und der Erwachsenenbildungswissenschaft im Besonderen entgegenwirken. Verschiedene Akteur*innen reflektieren über Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen und greifen die Debatte um Missstände mit prekären Arbeitsverhältnissen und befristeten Kurzzeitbeschäftigungen bei horrenden Überstunden an Hochschulen auf. Die Beiträge zu den Herausforderungen und Perspektiven der Erwachsenenbildungswissenschaft sollen notwendige Verbesserungen anstoßen und die Erwachsenenbildungswissenschaft zu einem attraktiveren Arbeitsfeld mit besserer Betreuung entwickeln helfen. Die Autorinnen und Autoren beleuchten rechtliche Rahmenbedingungen und Karrieremöglichkeiten und weisen auf Professionalisierungsmöglichkeiten der Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen hin.

Ebner von Eschenbach, M. & Kondratjuk, M. (Hg.) (2025). *Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung. Einsichten zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildung.* Leverkusen: Budrich.

→ HTTPS://SHOP.BUDRICH.DE/PRODUKT/AKADEMISCHE-ZUKUENFTE-DER-ERWACHSENENBILDUNG/

Gestaltung zukunftsorientierter Weiterbildungsangebote

Diese Publikation nimmt die Herausforderungen in den Blick, die durch Digitalisierung, Automatisierung und den Einsatz von Künstlicher Intelligenz insbesondere in der Metall- und Elektroindustrie entstehen. Sie stellt innovative Bildungsangebote zur optimalen Vorbereitung von Fachkräften, Auszubildenden und Jugendlichen auf die dynamischen Anforderungen der modernen Arbeitswelt vor. Dazu analysieren die Autoren zunächst die aktuellen Veränderungen in der Arbeitswelt und präsentieren anschließend pädagogische Konzepte für eine zeitgemäße Berufsorientierung. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung von Qualifizierungsmodulen, die in enger Zusammenarbeit mit regionalen Unternehmen konzipiert wurden, um den spezifischen Bedürfnissen der Praxis gerecht zu werden.

Freiling, T., Kohl, M., Krause, C. & Steinmüller, B. (Hg.) (2025). *Berufsorientierung und Weiterbildung in der digitalen Transformation. Neue Qualifizierungsansätze für die Metall- und Elektroindustrie.* Bielefeld: wbv Publikation.

→ WWW.WBV.DE/SHOP/DETAIL/735A846B1B263AD1A505AD1D14D6429C

Festschrift für Wiltrud Gieseke

28 beitragende Kolleginnen und Kollegen sowie Wissenschaftler*innen der EB/WB reflektieren und würdigen im vorliegenden Sammelband das tiefgreifende Wirken und die umfangreichen Veröffentlichungen von Prof. Dr. Wiltrud Gieseke der vergangenen Jahre. Die Bundesverdienstkreuzträgerin und Gründerin der Reihe »Erwachsenenpädagogischer Report« (EPR) der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin hat Geschlechterperspektiven und Geschlechtergerechtigkeit in die Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung integriert. Ihre vertieften anthropologischen Abhandlungen berücksichtigten dabei den Kontext des 100jährigen Jubiläums vieler Volkshochschulen 2018/19 und den 100. Geburtstag von Hans Tietgens 2022. Diese umfassen die Schwerpunkte Emotionen, Kulturelle Bildung, Profession, Beratung, Frauenbildung/Gender, Programm- und Institutionenforschung sowie auf Programmforschung gestützte, interdisziplinäre Studien zur beruflichen und zur beruflich-wissenschaftlichen Weiterbildung unter der Leitlinie einer begriffsentwickelnden, professionsunterstützenden Wirkungspraxis. Grundlage dafür sind genaue Beobachtungen der gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Entwicklungen und die Sorge um gesellschaftlichen Zusammenhalt und Demokratie in Deutschland wie auch in den Gesellschaftsordnungen weltweit.

von Hippel, A., Fleige, M. & Robak, S. (Hg.) (2025). *Beiträge der Erwachsenenbildung für gesellschaftliche und individuelle Entwicklungen. Reflexionen zum jüngeren Werk Wiltrud Giesekes.* Peter Lang.

→ WWW.PETERLANG.COM/DOCUMENT/1547494

DIE-Veröffentlichungen

Volkshochschul-Statistik 2024

Die Reihe DIE Survey stellt mit Folge 63 der Volkshochschul-Statistik das Berichtsjahr 2024 vor. Die Daten von 821 der insgesamt 827 Volkshochschulen beinhalten die institutionellen Aspekte, Personal, Finanzierung, das realisierte Veranstaltungsangebot und weitere Leistungen der

Volkshochschulen. Das Programmangebot umfasst sieben Bereiche, die Kurse decken 85 Fachgebiete ab. Den Band mit 51 kommentierten Tabellen sowie 15 Abbildungen komplettiert eine Übersicht der gesetzlichen Grundlagen der Weiterbildung in den Bundesländern.

Ortmanns, V., Lux, T., Bachem, A., Horn, H. & Schmandt, R. (2025). *Volkshochschul-Statistik: 63.* Folge, Berichtsjahr 2024. Bonn: DIE.

→ HTTP://WWW.DIE-BONN.DE/ID/42315

Neu auf *wb-web*

Dossier-Folge »Anfangssituationen«

Die Redaktion von *wb-web* hat eine Sammlung von Inhalten erstellt, die Anfangssituationen von Bildungsveranstaltungen aller Art erleichtern sollen. Denn erst nachdem beim ersten Aufeinandertreffen von Lehrenden und Kursteilnehmenden am Lernort die Grundregeln für die kommende Zusammenarbeit und Rahmenbedingungen vom Lehrenden mitgeteilt oder mit den Teilnehmenden ausgehandelt worden sind, kann im Anschluss oder in der nächsten Kurseinheit die inhaltliche Arbeit erfolgen. Ebenfalls steht die Bildung von Beziehungen untereinander und der Abbau von Ängsten bzw. Unsicherheiten im Mittelpunkt.

→ HTTPS://WB-WEB.DE/DOSSIERS/METHODENKORB/FOLGE-5-ANFANGSSITUATIONEN.HTML

13 MÄRZ – 9 OKTOBER 2026

Rostock

Sicher intervenieren lernen

Die sechsteilige Reihe »Distanzierungsarbeit. Zwischen Haltung und Handlung« von Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (ADB) und Soziale Bildung e. V. vermittelt Fachkräften das nötige Rüstzeug, um demokratiefeindlichen Tendenzen professionell zu begegnen und Distanzierungsarbeit nachhaltig im pädagogischen Alltag zu verankern. Im Zentrum stehen eine reflektierte Haltung, sichere Interventionstechniken und ein vertieftes Verständnis jugendlicher Lebenswelten – online wie offline. Interaktive Inputs, Handlungstrainings, Fallarbeit und kollegiale Reflexion sorgen für praxisnahes Lernen und stärken den Transfer in die eigene Arbeit.

→ WWW.ADB.DE/VERANSTALTUNGEN/FORTBILDUNG-DISTANZIERUNGSARBEIT-ZWISCHEN-HALTUNG-UND-HANDLUNG

21–22 APRIL 2025

Hamburg

Open Data Barcamp 2026

Open Data sei keine rein technische Frage, sondern ein Thema demokratischer Teilhabe und gesellschaftlicher Entwicklung, so Mario Wiedemann, Leiter des Projekts »Daten für die Gesellschaft« der Bertelsmann Stiftung. Veranstaltungsort des diesjährigen Open Data Barcamps ist Hamburg. Angeboten werden wieder viel fachlicher Input und der intensive Austausch mit Gleichgesinnten. Eingeladen sind alle Datenbereitstellenden und -nutzende zivilgesellschaftlicher Organisationen.

→ WWW.BERTELSMANN-STIFTUNG.DE/DE/UNSERE-PROJEKTE/DATEN-FUER-DIE-GESELLSCHAFT

19–20 MÄRZ 2026

Berlin

Trainer Kongress Berlin 2026

Der Trainer Kongress Berlin (TKB) wird zum 17. Mal als Marktplatz für innovative, praxiserprobte Lehrmethoden wieder Treffpunkt der Weiterbildungsbranche aus dem DACH-Raum. Allen Teilnehmenden bietet dieses Event am Seminaris Campus in Berlin-Dahlem über 30 interaktive Workshops zu Themen wie KI-Trends über Didaktik und Methodik zu Visualisierungstechniken bis hin zu Humor als Lernverstärker. Die offene, kreative Atmosphäre lädt zum Ausprobieren didaktischer Methoden und praktischer Werkzeuge sowie zum Networking ein. Das Programm ist an beiden Tagen identisch. Pro Tag können vier Workshops aus einem großen Programm gewählt werden.

→ WWW.TRAINER-KONGRESS-BERLIN.DE/ALLE-INFOS

21–23 SEPTEMBER 2026

Köln

Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung

Das German Research Center for Comparative Vocational Education and Training (G.R.E.A.T.) lädt zu seiner 5. Internationalen Fachkonferenz »Sustainability in Vocational Education and Training (VET)« an die Universität Köln. Ökologische, soziale und wirtschaftliche Themen der Makro-, Meso- oder Mikroebenen beruflicher Bildung sowie formales und informelles Lernen werden aus nachhaltiger Perspektive erörtert.

→ HTTPS://T1P.DE/GREAT-CONFERENCE-2026

»Wir brauchen nicht nur Zeit, sondern eben auch Geschwindigkeit«

Wie kann ein verantwortungsvoller und pädagogisch reflektierter Umgang mit KI in Lehr-Lern-Settings der Erwachsenenbildung gelingen? Darüber diskutierten am 14.11.2025 Expert*innen aus der Weiterbildungspraxis im DIALOG-Raum, einer digitalen Veranstaltung des DIALOG-Praxisnetzwerks für Wissenstransfer und Innovation, das vom DIE koordiniert wird. MICHAEL BRENDEL (Studienleiter im Ludwig-Windthorst-Haus), MARCO FUSARO (Geschäftsführer Bildungswerk des LSB Rheinland-Pfalz e. V.), OLGA KÜHL (Sprachkursdozentin und Trainerin), ANNE RÖHRIG (Projektmanagerin k. o. s. GmbH) und MARCUS WILL (freiberuflicher Trainer) brachten hierbei vielfältige Perspektiven aus der deutschsprachigen Weiterbildungslandschaft zusammen. Die Runde wurde moderiert von ANDRÉ GERTH (Fachbereich Erwachsenen- und Familienbildung Erzbistum Köln). Die zentralen Argumente, Positionen und offene Fragen aus der Diskussion zeigen, wie der Umgang mit KI in Zukunft gelingen kann.

ANDRÉ GERTH: Was hat im Zeitalter von KI ausgedient? Welche Denkweisen, Methoden oder Routinen müssen wir in der Weiterbildung loslassen?

MARCO FUSARO: Ich versuche das mal so zusammenzufassen: Nicht die Lehrkräfte haben ausgedient, sondern vielleicht das Bild des allwissenden Einzelkämpfers oder der allwissenden Einzelkämpferin, der/die vor der Tafel steht.

MARCUS WILL: Aus meiner Erfahrung und aus vielen Gesprächen mit Dozentinnen und Dozenten zeigt sich deutlich: Der reine, klassische Frontalunterricht und die ausschließliche Wissensvermittlung verlieren an Bedeutung. KI ist längst im Unterricht angekommen. Entweder man spricht offen darüber, vereinbart klare Regeln und integriert sie bewusst – oder sie wird im Verborgenen genutzt. Diese Schattennutzung kann problematisch sein, didaktisch, ethisch und hinsichtlich des Datenschutzes. Deshalb müssen wir KI verantwortungsvoll einbinden, gemeinsam reflektieren und sinnvoll in die Lernprozesse integrieren.

MICHAEL BRENDEL: Wir müssen die Angst loslassen, dass Technik etwas Kompliziertes ist. Computer können jetzt unsere Sprache verstehen und ich glaube, das ist wirklich ein Paradigmenwechsel im Umgang mit Technologie. Das ist ein positives Weglassen, dass wir schlicht und ergreifend diese Barriere des Interfaces nicht mehr haben.

ANNE RÖHRIG: Die Vorstellung, dass Lehrende die Herrinnen und Herren über das vermittelte Wissen sind, ist definitiv abzulegen und abzuschaffen. Ich glaube, wir müssen von Wissensvermittlung und Wissensanhäufung hin zu Techniken kommen, die einzelne Menschen kontinuierlich befähigen, in die Wissensproduktion zu gehen. Dafür entscheidend sind für mich dann auch Transferkompetenzen. Es geht vielmehr ums Tun und Anwenden als ums reine Wissen. Und da müssen wir uns auch nochmal stark damit auseinandersetzen, wie wir Wissensüberprüfung in Zukunft gestalten wollen. Mit welchen

Formen, mit welchen Aufgaben geht es um das Wiedergeben von etwas, was ich mir kurz vor der Prüfung angeeignet habe? Oder geht es darum, dass ich das Wissen einsetzen kann und dass sich das in entsprechenden Aufgabenstellungen wiederfindet?

OLGA KÜHL: Lineare Lernwege fallen weg, weil durch KI alles individualisiert wird und Lernwege sich auftrennen und in verschiedene Richtungen führen. Und auch die Fehlertoleranz ist wichtig, die dann noch höher sein sollte. Wir müssen damit umgehen oder lernen, dass Fehler gemacht werden und in den Unterricht bringen, dass eine KI nichts Beständiges ist und kein Faktenwissen vermittelt, sondern wir die Ausgaben immer noch selbst bewerten müssen.

Ergeben sich durch KI neue Möglichkeiten oder neue Freiräume für gutes Lehren und Lernen, vielleicht auch solche, bei denen Sie persönlich besondere Erfüllung finden?

MF: KI schafft Zeit. Gleichzeitig habe ich aber auch den immer noch vorhandenen Gedanken im Kopf, Computer machen die Arbeit schneller, die man vorher nicht hatte. Ich kann dann aber frei entscheiden, ob ich die Freiräume nutze, um z. B. mehr Bücher zu lesen und dann vielleicht fitter für Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu sein oder mich eben mehr mit den Menschen selbst zu beschäftigen.

OK: Ich habe im Unterricht an Spontaneität gewonnen. Ich kann auch mehr von den Teilnehmenden in den Unterricht einbinden: Wenn ich diese zum Beispiel früher gebeten hätte, ein Foto von ihrer Familie oder von ihrem Zuhause mitzubringen, weil wir das im Unterricht als Thema hatten, hätte ich keine Fotos bekommen. Aber seitdem wir zum Beispiel Bildgenerierung haben, können die Teilnehmenden persönliche Interessen in den Unterricht bringen, ohne sich da persönlich bloßzustellen.

AR: Ich finde schon, dass KI große Möglichkeitsräume eröffnet, selber kreativ zu werden. Wie bereits Frau Kühl gerade gesagt hat, kann man dadurch andere Ausdrucksformen finden, die auch das Lernen positiv beeinflussen. Und da sehe ich schon einen großen Zugewinn. Aber im Gegensatz zu Herrn Fusaro habe ich im Moment noch den Eindruck: Wenn ich KI als Medium ins Lernen implementieren möchte, muss ich das erst erkunden und dadurch wird der Tag dann doch kürzer.

MB: Ich glaube, es gibt einen neuen Freiraum, der uns Professionalisierung ermöglicht in unserem Tun. Denn auch wir haben die Möglichkeit, das zu nutzen, was KI so stark macht: Das Übersetzen von Sprache, zum Beispiel von Fachtexten, Zeitschriften oder auch wissenschaftlichen Studien, die für unseren Arbeitsbereich relevant sind. Und ich glaube, das führt zu einer Professionalisierung – wir können besser werden, wenn wir die KI richtig anwenden.

Was fehlt, wenn KI beim Lernen die Führung übernimmt?

MB: Es würde jegliche Wahrhaftigkeit und Verlässlichkeit auf der Strecke bleiben, die KI eben so noch nicht hat, weil sie nicht faktentreu ist. Wir wären in einem riesigen Verantwortungsvakuum, denn KI-Ergebnisse sind nicht erklärbar. Und momentan gibt es zu Recht keinen, der haften möchte, wenn irgendwas damit passiert. Und am wichtigsten zu nennen ist: Wir würden das kritische, eigenständige Denken verlernen. Es gibt den Begriff des De-Skilling. Ich glaube, dass Denken Spaß machen kann und dass Lernen und auch Lehren Spaß machen kann. Das würden wir verlernen, wenn KI die Führung übernehmen würde.

OK: Wie merke ich, dass KI die Führung übernimmt? Für viele ist es nicht zu erkennen, wann KI die Führung übernimmt. Wenn ich eine gewisse KI-Kompetenz oder ein hohes Niveau von digitalen Kompetenzen habe, mag ich das erkennen. Und ich denke, die Grundfrage ist hier, wie vermitteln wir diese Kompetenzen?

MW: Nach dem gesunden Menschenverstand und verbindlich auch gemäß EU-AI-Act sollte und darf man die Führung über Lernprozesse gar nicht an die KI abgeben. Das ist aus meiner Sicht nicht nur eine rechtliche Vorgabe, sondern eine wichtige didaktische Leitplanke. Entscheidend ist, dass Menschen ihre Kompetenz im Umgang mit KI aktiv entwickeln. Ich erlebe gerade bei jüngeren Teilnehmenden oft eine große Selbstsicherheit im Umgang mit KI – bis man genauer hinschaut. Dann zeigt sich schnell, dass zentrale Zusammenhänge, Grenzen und Risiken nicht wirklich verstanden sind. Genau hier braucht es Begleitung, Reflexion und bewusstes Lernen mit KI.

AR: Weil die KI-Verordnung gerade angesprochen wurde: Das ist ja tatsächlich eine starke Aufforderung, dass alle, die mindestens im beruflichen Kontext KI verwenden, KI-Kompetenz entwickeln. Und ich denke, dass sowas wie kontextbezogene Urteilsfähigkeit und auch ethische Abwägungen, also sich damit zu beschäftigen und das zu entwickeln, ganz zentral sind.

AG: Wie verändert sich die Beziehung zwischen Ihnen und den Lernenden in KI-geprägten Lernkulturen? Wie wichtig ist dafür die physische Präsenz im Kurs?

MW: In meiner Tätigkeit als KI-Dozent übernehme ich als Lehrperson klar die Führung. Gleichzeitig setze ich sehr einfache, speziell konfigurierte KI-Assistenten (sog. CustomGPT) ein. Diese dienen nicht als Ersatz, sondern als wertvolle Unterstützung. Sie lassen die Vorteile und die Grenzen von KI sehr intuitiv und rasch erkennen. Entscheidend ist, dass gemeinsam mit den Lernenden an konkreten Anwendungsbeispielen reflektiert wird, wann KI hilft und wann sie den Lernprozess eher behindert. Die Rolle der Lehrperson bleibt

zentral: Orientierung geben, Übungen steuern und Verantwortung für den Lernprozess übernehmen. Weniger reine Wissensvermittlung, sich mehr in eine Coaching-Rolle begeben.

OK: Also ich erlebe das oft auch bei meiner Arbeit im Sprachunterricht: Ich lasse tatsächlich auch Übersetzungen zu. Ich finde es wichtig, mit den Teilnehmenden einmal oder mehrmals klar darüber zu sprechen, dass man über KI Bescheid weiß und dass man KI auch als Lehrkraft bewusst im Unterricht einsetzt. Damit habe ich in meinem Unterricht sehr gute Erfahrungen gemacht. Ich lasse dann die Teilnehmenden auch mit dem Handy übersetzen, sage dann aber auch klar »Handy aus, wir sprechen jetzt in Person«. Und das wäre so meine Methode, damit umzugehen und auch dieses Vertrauen aufzubauen, zu sagen, »wir sind in einem Boot, ihr seid nicht gegen mich, also lasst uns zusammen Wege finden, wie wir damit umgehen«. Und dann habe ich auch super Rückmeldung von meinen Kolleginnen bekommen, nachdem wir in unserer Einrichtung kleine interne KI-Schulungen gemacht haben. Da hatte ich die Rückmeldung bekommen, dass die Kollegen nun ganz anders vor der Klasse stehen, seitdem sie verstehen, was die Teilnehmenden mit ihren Smartphones »da machen«.

Was bedeutet diese neue Lernkultur für die Kompetenzen der Lehrkraft?

MB: Erstens uns selbst, aber auch den Teilnehmenden dazu anhalten, sich zu reflektieren, zu hinterfragen: Was will ich denn eigentlich von KI? Ich glaube, diese Frage kommt in der gesamten Diskussion zu kurz. Was ist denn eigentlich das, was KI tun soll für mich und wo es auch eine Grenze erreicht. Das muss eigentlich alles Hand in Hand gehen: das Bedienen, das Wissen über die Technologie und die Hintergründe dazu, aber auch die Frage, was wir von KI erwarten. Denn nur so kommen wir zu einer Haltung. Und zuletzt auch die Ethik: Ethische Grundfragen, Bias, Datenschutz, Urheberrecht, Umweltauswirkungen, all das sind ja Sachen, die mit KI nun mal einhergehen und ich glaube, da können wir auch nicht drauf verzichten. Es sind also Handlungskompetenz, Verstehenskompetenz, Reflektionskompetenz und ethische Kompetenz gefragt.

AR: Ergänzen möchte ich noch mal den Blick auf die Weiterentwicklung von Didaktik, tatsächlich besser zu werden, Ideen zu entwickeln für so was wie hybride Lernformen, die soziales Lernen, selbstgesteuertes Lernen, aber auch Präsenzlernen und KI-Nutzung gut verbinden und zu einem Ganzen machen und nicht zu einer Aneinanderreihung verschiedener Ansätze und Techniken. Das ist für das zukünftige Gestalten von Lernprozessen eine wichtige Aufgabe und da sehe ich noch einiges zu tun.

Welche Unterstützung brauchen Sie dafür von den Institutionen, in denen Sie tätig sind?

MB: Damit wir damit gut arbeiten können, müssen wir überhaupt erstmal einen Arbeitsrahmen haben. Ich finde es extrem wichtig, dass wir eine gewisse Rechtssicherheit und Verantwortungsübernahme durch unsere Arbeitgeber und Träger erhalten. Ich würde aber auch von den Datenschutzbehörden ein bisschen mehr Mut erwarten. Tatsächlich halten sich alle fürchterlich zurück, weil es so ein riesengroßes Ding ist. Ich glaube, da wären ein paar klare Ansagen gut, welches Tool okay ist und welches nicht. Ich verstehe das auch, aber das würde uns schon helfen. Und zu guter Letzt brauchen wir Zeit, um uns mit der Technologie auch zu beschäftigen. Das muss letztlich unser Arbeitgeber uns auch zugestehen, dass wir das nicht von hier auf jetzt können, sondern dass wir uns auch einarbeiten müssen und deshalb Zeit für z. B. den kollegialen Austausch über Best Practices erhalten.

ANDRÉ GERTH

ist Referent im Fachbereich Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln.

andre.gerth@erzbistum-koeln.de

MICHAEL BRENDEL

ist Studienleiter im Ludwig-Windthorst-Haus.

brendel@lwh.de

MARCO FUSARO

ist Geschäftsführer im Bildungswerk des LSB Rheinland-Pfalz e. V.

m.fusaro@bildungswerksport.de

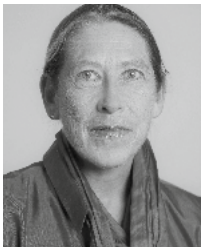
MF: Jetzt habe ich die Rolle als Geschäftsführer einer solchen Institution oder Organisation, und kann von der anderen Seite den Blick geben. Also, was braucht es oder was versuche ich in dieser Richtung zu geben? Vertrauen, Zuversicht, eine kreative Unruhe erzeugen, die stetige Neugier ermöglicht. Feedback geben, wenn ich es mitkriege. Wenn ein Satz fällt wie »Ich habe die KI befragt« nehme ich das auch ernst. Es sollte nicht heimlich genutzt werden. Also, wenn wir damit offen umgehen, sag ich »ja, was waren deine Erfahrungen? War das dein erster Versuch? Hast du die KI dazu befragt?«. Wenn man mit den Ergebnissen in den Dialog tritt, dann kriegt man eine verantwortungsvolle Situation hin. Ich habe natürlich auch noch eine übergelagerte Organisation, sagen wir bei uns das Ministerium für Arbeit, Soziales, Transformation und Digitalisierung in Rheinland-Pfalz. Das KI-Tool, was wir entwickelt haben, ist aus Eigenmitteln entstanden. Wenn wir einen Projektantrag zum Entwickeln so eines Tools für Lehrkräfte eingereicht hätten, dann würden wir jetzt noch nicht da sein. Also, wir brauchen nicht nur Zeit, sondern eben auch Geschwindigkeit und mein Gefühl, sportliches Bild: Ich möchte lieber wie ein Surfer vor der Welle sein, um auch Schwung mitnehmen zu können, als sozusagen immer hinter der Welle her paddeln zu müssen.

MW: Es braucht vor allem Mut – Mut zum Ausprobieren. Und dieser Mut darf nicht nur von einzelnen Lehrpersonen erwartet werden. Auch Organisationen müssen bereit sein, Pilotprojekte zuzulassen und zu sagen: Ja, wir lassen das zu, auch wenn wir noch nicht alles vollständig überblicken und die zukünftigen Entwicklungen noch nicht konkret einschätzen können. Wichtig ist dabei, dass klar bleibt: KI wird begleitet eingesetzt, transparent gemacht und nicht sich selbst überlassen. Und ganz wichtig ist die gemeinsame Reflexion in diesem Wandlungsprozess. So entstehen Lehr- und Lernräume, in denen Verantwortung und Innovation zusammengehen.

OLGA KÜHL

ist freiberufliche Deutschdozentin, Sprachcoach und Trainerin für KI und digitale Medien im Sprachunterrricht.

olgakuehl.kontakt@gmail.com



ANNE RÖHRIG

ist Projektmanagerin bei k.o.s. GmbH.

a.roehrig@kos-qualitaet.de

MARCUS WILL

ist freiberuflicher Trainer für KI-Bildungskonzepte.

markus@willadvise.ch

Wie endet für Sie der Satz »In der KI-geprägten Lernkultur der Zukunft möchte ich ...«?

OK: ... neugierig bleiben.

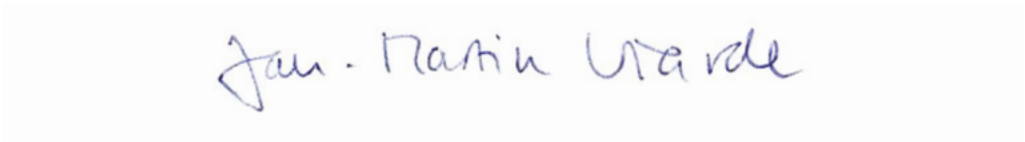
MB: ... in dieser Lernkultur ein Gespür dafür haben, ob ich da, wo KI mir helfen kann, überhaupt ein Problem habe.

AR: ... für die Zukunft insbesondere, dass Lernende selbstbestimmt kritisch mit KI arbeiten können, Spaß an der Auseinandersetzung mit sich und diesen Technologien haben und die Erfahrung machen, sich ständig weiterentwickeln zu können und trotzdem mit anderen im Gespräch zu bleiben und nicht nur mit der Maschine.

MF: ... dass wir weiter im Austausch und in Beziehungen echte Lernerlebnisse erzeugen können, die keine Maschine ersetzen kann. Und natürlich würde ich mir gleichzeitig auch in Richtung Politik wünschen, dass die Mittel und die Möglichkeiten bereitgestellt werden. Dass die allgemeine Erwachsenenbildung nicht in diesen Prozessen abgehängt wird und sich eben KI dann nur in Richtung Industrie oder betriebliche berufliche Bildung orientiert.

MW: ... dass wir die relevanten Erkenntnisse aus diesem Austausch konsequent Schritt für Schritt angehen. Es entstehen neue Räume – und die müssen wir so gestalten, dass Menschen gemeinsam mit KI besser denken, urteilen und handeln können.

Vielen Dank für das Gespräch!



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

Gute Bildung ist …

ein Menschenrecht. Etwas, das nie aufhört, das uns wachsen lässt, das uns zu Gestaltern werden lässt, Inspiration und Verantwortung zugleich.

Wenn ich Bildungsminister wäre, …

würde ich versuchen, möglichst viel von anderen Ländern zu lernen: strategisch, evidenzbasiert, langfristig ausgerichtet. Aber ich weiß auch, dass der reale Politikbetrieb das nicht belohnt.

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, …

dass jeder Mensch sich immer weiterentwickeln und neu erfinden kann. Aber auch: wie ungleich auch hier die Chancen verteilt sind.

Mein berufliches Steckenpferd

ist und bleibt die Bildungsgerechtigkeit. Sie ist eine Frage der Fairness und der ökonomischen Vernunft.

Ich bin der geborene Dozent für …

Pah! Das sollen andere entscheiden. Aber ich diskutiere gern mit Menschen.

DR. JAN-MARTIN WIARDA ist Autor, Journalist und Moderator. Der »Wiarda-Blog« hat sich in den zehn Jahren seines Bestehens als feste Größe in der Berichterstattung über die Bildungs- und Forschungspolitik etabliert.

Rita Süssmuth
Vordenkerin der Bildung und der gesellschaftlichen Teilhabe

Eine Frau ihrer Zeit voraus
Rita Süssmuth war ihrer Zeit stets voraus. Die Bildungsexpansion, von der bundesdeutschen Politik seit Mitte der 1960er Jahre vorangetrieben, brachte erstmals Frauen in nennenswerter Zahl als Studentinnen an die Hochschulen. Damals war die junge Erziehungswissenschaftlerin bereits auf dem Weg zur Professur. Als Frau auf einem Lehrstuhl war sie zu Beginn der Siebzigerjahre eine Ausnahmeerscheinung und zugleich ein zukunftsweisendes Vorbild.

Als Politikerin erkannte sie in den folgenden Jahrzehnten gesellschaftliche Entwicklungen früher als viele andere und sah deren Folgen voraus. Ihre Klarsicht bestimmte ihr Handeln.

Engagement für ein offenes Bildungssystem
Rita Süssmuth wollte ein für alle offenes Bildungssystem mit gesellschaftlicher Wirkung – aus einem tiefen Gerechtigkeitsgefühl heraus, aber auch aus nüchterner Einsicht in die Bedeutung von Bildung für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes.

Mit der ihr eigenen Konsequenz nahm sie sich seit Ende der 1980er Jahre der Weiterbildung an, insbesondere jener Institution, die nicht nur den bereits gut Gebildeten neue Möglichkeiten eröffnet, sondern auch bildungsfernen Menschen Chancen verschafft: der Volkshochschule. Von 1988 bis 2015 war Rita Süssmuth Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbands. Bis zu ihrem Tod prägte sie den Verband als dessen Ehrenpräsidentin.

Wegbereiterin der Integrationspolitik
Die Volkshochschulen sollten auch eine bedeutende Rolle in einem Projekt spielen, das Rita Süssmuth selbst als ihr schwierigstes bezeichnete: die Schaffung tragfähiger Voraussetzungen für die Integration von Millionen zugewanderter Menschen in unsere Gesellschaft.

Bereits 1994 plädierte sie in einer Publikation für ein Einwanderungsgesetz. Im Jahr 2000 übernahm sie den Vorsitz der Kommission, die ein solches Gesetz vorbereiten sollte. Mit dem klaren Bekenntnis, dass Deutschland ein Einwanderungsland sei, stieß die Kommission zunächst auf vehementen politischen Widerstand. Und doch nahm das Zuwanderungsgesetz alle Hürden.

2005 erhielt Deutschland ein kohärentes System der Sprachförderung für Migrant*innen, das nicht nur die rasche Integration Zugewanderter in den Arbeitsmarkt ermöglicht und so unserem Land international bis heute einen erheblichen Standortvorteil verschafft, sondern vor allem den Menschen selbst neue Perspektiven eröffnete. Dies verdanken wir ganz wesentlich Rita Süssmuth. In ihrem Sinne führen die Volkshochschulen seit über zwei Jahrzehnten einen großen Teil der Integrationskurse durch.

Bildung in Zeiten des digitalen Wandels
Als die digitale Revolution unsere Kommunikationsformen, Arbeitsweisen und Lernmethoden grundlegend zu verändern begann, war es erneut Rita Süssmuth, die frühzeitig darauf drängte, diesen Wandel emanzipatorisch zu gestalten.

Sie erkannte und benannte, dass zu viele Menschen in Deutschland den Umbrüchen nicht gewachsen waren, weil sie zu wenig gelernt hatten – in Millionen Fällen nicht einmal ausreichend lesen und schreiben konnten. Unermüdlich suchte sie nach Wegen, dies zu ändern. Ihr Ziel war es, Menschen unterschiedlichster kultureller und sozialer Herkunft zu befähigen, technologische und wirtschaftliche Transformation als Chance zu begreifen, statt sie als Schicksal hinzunehmen. Die Volkshochschulen sind stolz darauf, hierzu beizutragen.

Tiefenwirkung durch Nähe und Vertrauen
Die Mitarbeiter*innen und Kursleiter*innen der Volkshochschulen, die Jahr für Jahr hunderttausende Kurse organisieren und durchführen, die in ihrer Institution Vielfalt leben und aushalten und in ihren Kommunen um bessere Rahmenbedingungen für Bildung kämpfen – sie alle fühlten sich von Rita Süssmuth verstanden und vertreten.

Ihr politisches Handeln erzielte nachhaltige Tiefenwirkung, weil es visionär und zugleich geerdet war. Diese Verbindung zeigte sich auch in den Volkshochschulen, die sie über Jahrzehnte hinweg unterstützt und mit ihrer tiefen Verbundenheit geehrt hat.

Annegret Kramp-Karrenbauer
Präsidentin des Deutschen
Volkshochschul-Verbands (DVV)

Martin Rabanus
Vorsitzender des Deutschen
Volkshochschul-Verbands (DVV)

André Schlaefli

Völlig überraschend ist André Schlaefli am 22. November 2025 im Alter von 75 Jahren verstorben. Nicht nur für seine Familie, auch für seine vielen Freunde und Kollegen bedeutet sein Tod einen schweren Verlust.

André war Schweizer mit Leib und Seele. Über insbesondere die deutschen Nachbarn pflegte er zu sagen: »Sie verstehen die Schweiz nicht«, wenn es um politische Ziele und Grundsätze, Finanzen oder Kooperationen ging. Er verstand die Schweiz sehr wohl, sein über 25-jähriges Wirken für die SVEB, den Schweizer Verband für Weiterbildung, legt davon Zeugnis ab.

Als André 1991 die Leitung der SVEB übernahm (er hatte zuvor in Psychologie promoviert und längere Zeit bei Banken und in der Wirtschaft gearbeitet) stand er sogleich vor der Aufgabe, diesen Zusammenschluss einiger Schweizer Einrichtungen zu einer nationalen zentralen Organisation zu entwickeln. Dies gelang ihm durch beharrliche Arbeit, Überzeugung, Networking und Kooperation. Und natürlich durch seine Visionen, seinen Enthusiasmus und seine Resilienz, auch mit Rückschlägen umgehen zu können. Dass 2017 die Schweiz ein nationales Gesetz für die ganze Weiterbildung bekam, ist ganz wesentlich Andrés Verdienst.

Eine Rolle spielte dabei auch sein Engagement für die Professionalität in der Weiterbildung, das bereits früh zu Ergebnissen führte. So wurden in der Schweiz durch die SVEB die Quality labels adult education (1996) und das EduQua-Zertifikations-System (2000) eingeführt, heute im Ausland bewunderte Modelle für eine Professionalisierung des Bereichs.

André Schlaefli suchte Anregungen, Impulse und Modelle auch im Ausland. Dies war bald mit internationalen Projekten verbunden, insbesondere solchen der Europäischen Union, und mit Mitgliedschaften und Mitarbeit in Gremien und Institutionen, z. B. der EAEA (European Association for Adult Education), ERDI (Konsortium der europäischen Forschungs- und Entwicklungsinstitute) und später im global aktiven ICAE (International Council for Adult Education. In Deutschland war er lange Jahre Projektpartner des DIE und Mitglied in verschiedenen Gremien des Instituts.

Andrés herausragende Aktivitäten in der Weiterbildung wurden 2012 durch seine Aufnahme in die internationale »Hall of Fame« gewürdigt, der er später als Chair diente. André Schlaefli war zweifellos eine der wirkmächtigsten Personen im Aufbruch der Weiterbildung in Europa der 1990er und 2000er Jahre.

Nach seinem (nicht leichten) Rückzug aus diesem so außerordentlich intensiven beruflichen Leben entwickelte er sein Faible für Sport weiter. Der Ort seines Todes hat auch damit zu tun: ein Golfturnier auf Zypern.

Freunde und Kollegen in der Schweiz, in Europa und weit darüber hinaus werden einen innovativen, anregenden und klugen Menschen vermissen, der Position bezog, sie auch kontrovers vertreten konnte, der immer interessiert, neugierig und fragend war. Und der zugewandt und warmherzig war.

Ekkehard Nuissl

Unser nächster Themenschwerpunkt

AUSGABE 1 — 2026

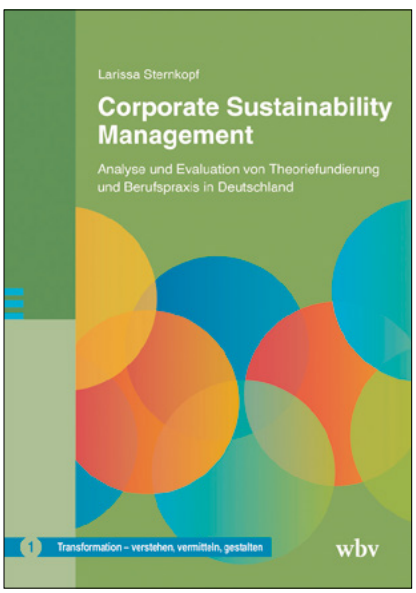
Disaster Prepardness
Das 21. Jahrhundert ist von Krisen und Katastrophen geprägt – auch wenn wichtige Lehren aus der jüngsten Vergangenheit gezogen werden konnten, bleibt das Morgen ungewiss. Wie können Bildungsakteure dem begegnen und die Gesellschaft krisensicher machen?

In eigener Sache
Ab Herbst 2026 erscheint die WEITER BILDEN nicht mehr als Druckausgabe, sondern als rein digitales Angebot mit zusätzlichen Inhalten und neuem Webauftritt unter **weiter-bilden.de**.

Unsere Leserschaft möchten wir auf diesem Weg mitnehmen – scannen Sie den **QR-Code** oder gehen Sie auf https://www.die-bonn.de/publikationen/weiter_bilden/digital, um per E-Mail über Neuerungen und die kommenden Ausgaben informiert zu werden!

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

Nachhaltigkeitsmanagement in Unternehmen: Theorie, Praxis, Perspektiven



Larissa Sternkopf

Corporate Sustainability Management

Analyse und Evaluation von Theoriefundierung und Berufspraxis in Deutschland

Theorie trifft Praxis: Diese Dissertation analysiert systematisch das betriebliche Nachhaltigkeitsmanagement in Deutschland – und schafft eine fundierte Grundlage für Forschung, Lehre und die Weiterentwicklung beruflicher Praxis.

wbv.de/bwp

Transformation – verstehen, vermitteln, gestalten, 1
2025, 344 S., 49,90 € (D)
ISBN 9783763978496
Auch als E-Book

Einst galt die Zukunft als Schicksal, dem man ausgeliefert war – heute verstehen wir sie als gestaltbaren und pluralen Möglichkeitsraum. Doch das Gestalten vielfältiger Zukünfte will gelernt sein. WEITER BILDEN fragt, welche Rolle Erwachsenenbildung dabei spielt und was für ihre eigene Zukunft wichtig sein wird.

wbv

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen