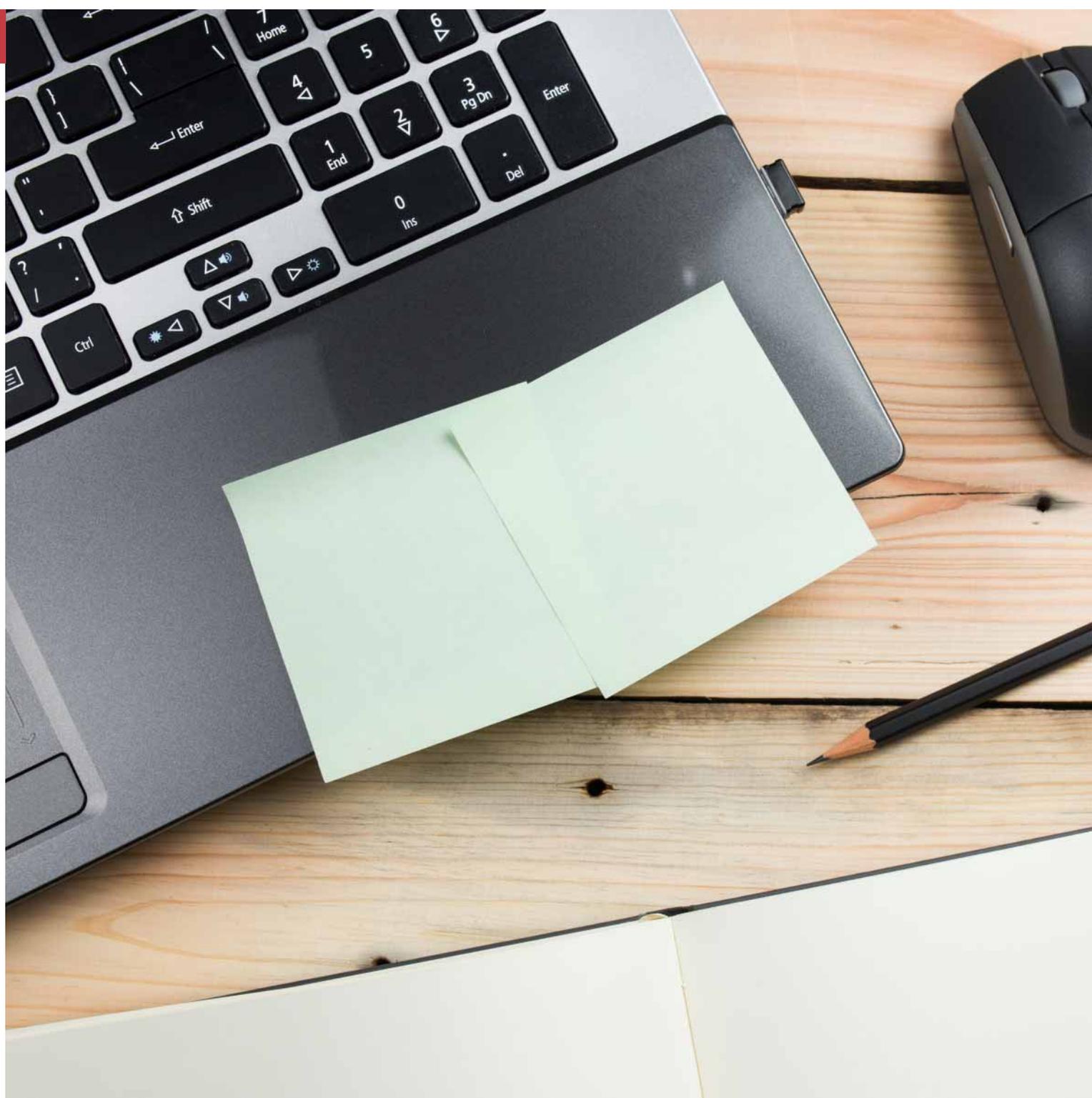




Weiterbildungsbericht Hessen 2021



Impressum

- Herausgeber:** Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen (LAKU)
in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
Telefon: 0611 368-0
<https://kultusministerium.hessen.de>
- Geschäftsstelle:** Koordinationsstelle für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen
- Verantwortlich:** Christopher Textor,
Hessisches Kultusministerium
Johannes Oberbandscheid,
Vorsitzender des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen
- Autorinnen und Autoren:** Dr. Birte Egloff, Universität Frankfurt am Main
Jun.-Prof. Dr. Dörthe Herbrechter, Universität Heidelberg
Prof. Dr. Michael Schemmann, Universität Köln
Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Universität München
- Redaktion:** Sibylle Klingebiel
- Korrektorat:** Dr. Maria Zaffarana, Wesseling
- Gestaltung:** pi.Design Group, www.pi-design.de
- Titelfoto:** © Maksim Kostenko – stock.adobe.com
- Druck:** Thiele & Schwarz GmbH, Kassel
- Vertrieb:** Sie finden diese Publikation auf den Internetseiten des Hessischen Kultusministeriums
<https://kultusministerium.hessen.de> unter Infomaterial.
Unter <https://kultusministerium.hessen.de/Ueber-uns/Veroeffentlichungen/Publikationen-von-A-bis-Z>
erhalten Sie die Gesamtübersicht aller Publikationen.
- Bestell-Nr.:** 10087
- Auflage:** 1. Auflage, November 2022
- Letzter Zugriff auf alle in dieser Broschüre genannten Websites und Links am 27.07.2022.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Weiterbildungsbericht Hessen 2021

Inhalt

Geleitwort des Hessischen Kultusministers	6
Geleitwort des Vorsitzenden des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen	8
Kurzzusammenfassung	10
1. Einleitung	13
2. Systemstruktur der hessischen Weiterbildung	16
2.1 Datenlage und Datenquellen	16
2.2 Die Anbieterlandschaft in der Hessischen Weiterbildungsdatenbank	18
2.3 Entwicklung 2015 bis 2019 im Spiegel des WB-Monitors	18
2.4 Die Entwicklung der hessischen Volkshochschulen	23
2.5 Zusammenfassung	27
3. Weiterbildungsbeteiligung in Hessen	29
3.1 Einblick in den Forschungsstand: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und Hessen	29
3.2 Methodisches Vorgehen	30
3.3 Ergebnisse	32
3.3.1 Soziodemografische Merkmale der Weiterbildungsbeteiligung in Hessen	32
3.3.2 Regionale Merkmale der Weiterbildungsbeteiligung in Hessen	40
3.4 Zusammenfassung	46
4. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener	48
4.1 Zur aktuellen Literatur- und Forschungslage im Themenfeld Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener	49
4.1.1 Zum Stand der aktuellen Forschung	51
4.1.2 Leben mit geringer Literalität („LEO 2018“-Studie)	52
4.1.3 Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen (Umfeldstudie)	53
4.2 Angebot und Nachfrage von Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Hessen	54
4.3 Aktivitäten im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen	57
4.3.1 Finanzierungs- und Förderstruktur für Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen	62
4.3.2 Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Hessen: Grundbildungszentren im Porträt	63
4.3.3 Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen: zusammenfassende Würdigung	76
4.4 Alphabetisierung und Grundbildung als komplexe Bildungsdienstleistung – Perspektiven	80
4.5 Zusammenfassung	81

5. Aktuelle Entwicklungsstände der hessischen Weiterbildung	82
5.1 Aktuelle Entwicklungen und Weiterbildungspakt	83
5.1.1 Datenbasis	83
5.1.2 Entwicklungen zwischen 2015 und 2019	84
5.1.3 Entwicklungen während der Pandemie	86
5.1.4 Weiterbildungspakt	87
5.1.5 HESSENCAMPUS	89
5.1.6 Die Lage der hessischen Weiterbildung nach der Pandemie	90
5.1.7 Zusammenfassung	91
5.2 Analyse und Auswertung von beantragten Projekten im Rahmen des Weiterbildungspaktes 2017 bis 2020	93
5.2.1 Allgemeine Auswertung entwickelter Projekte	93
5.2.2 Charakterisierung der Projekte und Projektprozesse	95
5.2.3 Zielgruppen, Produkte und Maßnahmen	97
5.2.4 Projekte und Organisation	100
5.2.5 Zusammenfassung	104
5.3 Analyse des Handlungsfeldes politische Erwachsenenbildung in Hessen	104
5.3.1 Rückblick auf die Entwicklung des Handlungsfeldes politische Bildung Erwachsener	105
5.3.2 Einblicke in das Handlungsfeld politische Bildung Erwachsener	106
5.3.3 Ausblick auf die Entwicklung des Handlungsfeldes der politischen Bildung Erwachsener	108
5.3.4 Zusammenfassung	109
5.4 Zusammenfassende Überlegungen zum Weiterbildungspakt	110
6. Zielerreichung und Empfehlungen	111
6.1 Hessisches Weiterbildungsgesetz (HWBG): Ziele und Zielerreichung	111
6.2 Perspektiven und Empfehlungen	112
6.2.1 Regionale Entwicklung und Vernetzung	113
6.2.2 Neue und erweiterte Netzwerkstrukturen in politischer Bildung und Grundbildung	113
6.2.3 Strukturelle Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven	114
6.2.4 Finanzierungsbedarfe und Fördermodelle	115
Literatur	117
Abbildungsverzeichnis	121
Tabellenverzeichnis	122
Selbstdarstellungen der Ministerien	123

Geleitwort des Hessischen Kultusministers



Sehr geehrte Damen und Herren,

in den über 20 Jahren des Bestehens des Hessischen Weiterbildungsgesetzes hat sich unsere Gesellschaft in vielerlei Hinsicht verändert, und – das ist ein wichtiger Unterschied zu früheren Zeiten – sie verändert sich immer schneller. Diese Entwicklungen haben natürlich auch Einfluss auf die Weiterbildung und auf die Erfordernisse des lebensbegleitenden Lernens, man denke nur an Handlungsfelder wie die Bildung zu nachhaltiger Entwicklung, wie IT-Management oder Sprachen, um nur einige zu nennen. Die außerschulische Weiterbildung reagiert präzise auf gesellschaftliche Herausforderungen – so beispielsweise mit erweiterten Angeboten zur Grundbildung in Reaktion auch auf die Ergebnisse der ersten „LEO-Studie“ im Jahr 2012, mit beträchtlichem Aufwuchs von Deutschkursen im Zusammenhang mit den starken Migrationsbewegungen seit 2015 oder mit einem enormen Ausbau der Angebote zur digitalen Bildung in den vergangenen Jahren. Auch die politische Weiterbildung hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen und spielt eine wichtige Rolle in der Bekämpfung verschiedener Formen des Extremismus. In diesem Zusammenhang erinnere ich voller Trauer an den im Jahr 2019 ermordeten Kasseler Regierungspräsidenten Dr. Walter Lübcke, der sich in seiner Zeit als Mitglied des Hessischen Landtages mit hohem Engagement für die gemeinwohlorientierte Erwachsenenbildung eingesetzt hat.

Der vorliegende Weiterbildungsbericht 2021 ist in einer Zeit entstanden, die stark beeinflusst war von der Coronapandemie. Insofern verwundert es nicht, dass sich die mit der Erstellung des Berichts beauftragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler immer wieder auf die Folgen der Pandemie für die Weiterbildung beziehen. Ihrem Auftrag entsprechend haben sie jedoch – anknüpfend an den Weiterbildungsbericht 2015 – insbesondere die Anbieterstruktur und die Weiterbildungsbeteiligung sowie das Handlungsfeld Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Hessen in den Blick genommen. Und obwohl die hessische Weiterbildung sich gut entwickelt und viele Herausforderungen gemeistert hat, so schmerzt doch weiterhin der Befund, dass gebildete Menschen mit hohem Bildungsabschluss deutlich mehr Weiterbildungsangebote wahrnehmen als Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss. Dass die Daten zur Weiterbildungsbeteiligung in anderen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und anderen Staaten sehr ähnlich aussehen, ändert nichts an der Verantwortung, gemeinsam mit den Trägern und Einrichtungen der öffentlich verantworteten Weiterbildung daran zu arbeiten, noch mehr hessische Bürgerinnen und Bürger mit Angeboten des lebensbegleitenden Lernens zu erreichen.

Der Abschluss des ersten hessischen Weiterbildungspaktes 2017 bis 2020 war das herausragende Ereignis in der hessischen Weiterbildung der letzten Jahre. Folglich ist dessen Untersuchung und Bewertung ein wesentlicher Gegenstand des vorliegenden Weiterbildungsberichts. Ich freue mich sehr über die positiven Befunde und sehe unsere Linie bestärkt, die mit dem nahtlos an den ersten Pakt anschließenden zweiten Weiterbildungspakt 2021 bis 2025 bereits schwungvoll fortgesetzt wird.

Der Weiterbildungsbericht gibt Empfehlungen und Denkanstöße für die Weiterentwicklung unseres hessischen Systems des lebensbegleitenden Lernens, er öffnet Reflexionsräume und lädt zu fachlich vertieften Diskussionen ein. Ich freue mich auf den Austausch zu den unterschiedlichen Themen der Weiterbildung.

Mein Dank gilt dem Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen als Mitherausgeber des Weiterbildungsberichts und namentlich dessen Vorstand, der gemeinsam mit dem Fachreferat meines Hauses die Erstellung des Weiterbildungsberichts begleitet hat, sowie den beauftragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Dr. Birte Egloff, Jun.-Prof. Dr. Dörthe Herbrechter, Prof. Dr. Michael Schemmann und Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha.

Mit herzlichen Grüßen

Ihr

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'RAL', written in a cursive style.

Prof. Dr. R. Alexander Lorz
Hessischer Kultusminister

Geleitwort des Vorsitzenden des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen



Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

in Ihren Händen halten Sie den vierten Hessischen Weiterbildungsbericht, den das Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen zusammen mit dem Hessischen Kultusministerium herausgibt. Grundlage ist das Hessische Weiterbildungsgesetz (HWBG) – aber vor allem unsere gemeinsame Leidenschaft für Bildung.

Lebenslanges Lernen und fortdauernde Weiterbildung sind heute wichtiger denn je. Wir erfahren in einer global vernetzten und sich rasch verändernden Welt, wie menschengemachte Krisen unsere Zuversicht und unser Vertrauen in den gesellschaftlichen Zusammenhalt erschüttern. Für komplexe Herausforderungen gibt es keine einfachen Lösungen. Passgenaue, zukunftsweisende Antworten zu finden, ist das Gebot der Stunde.

Bildung befähigt das Individuum und die Gemeinschaft: zum einen zu individuellen Entscheidungen, die auf Grundlage wissenschaftlicher Fakten getroffen werden, und zum anderen für den Blick über den eigenen begrenzten Horizont hin zu größeren Zusammenhängen. Bildung stärkt das Selbstvertrauen und schützt vor spalterischen, extremistischen Tendenzen. Bildung ermöglicht den Dialog und leistet wichtige Beiträge für Innovation und für gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Das Spektrum des Angebots der Weiterbildung in Hessen ist dabei breit gefächert: Allgemeine, politische, berufliche, schulabschlussbezogene sowie kulturelle Weiterbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – all das gehört dazu, ebenso wie Eltern- und Familienbildung. In einer diversen Gesellschaft geben wir hier notwendige, innovative Impulse.

Mit dem Hessischen Weiterbildungsbericht haben wir verlässliche und seriöse Daten für eine zukunftsweisende Weiterbildungs- und Bildungspolitik. Zudem geben die Ergebnisse des Berichts den Weiterbildungsträgern regelmäßig wichtige Anregungen bei internen Planungen von qualitätsorientierten Veranstaltungsangeboten.

Zugleich ist unser Auftrag, die Zivilgesellschaft sensibel zu machen für die wichtige Rolle der Bildung. Wir alle haben während der Coronapandemie und den damit notwendigen Kontaktbeschränkungen schmerzlich erfahren müssen, das gemeinsame und auch das individuelle Lernen nicht als selbstverständlich zu erachten. Weiterbildungseinrichtungen sind kostbare Orte der persönlichen Entfaltung und des Austauschs im Miteinander – auch in kontroversen Debatten.

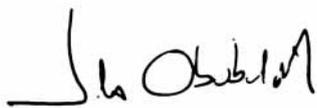
Dass die Pandemie ein Beschleuniger der Digitalisierung war und ist, erleben wir alle im privaten und beruflichen Umfeld. Digitalisierung betrifft und verändert die Gesellschaft auf vielen Ebenen. Auch für die gemeinwohlorientierte Weiterbildung bringt dies viele Chancen und Herausforderungen mit sich. Weiterbildungseinrichtungen sind auch hinsichtlich digitaler Kompetenzen am Puls der Zeit – als Ermöglicher für Menschen. Um der unzureichend entwickelten digitalen Infrastruktur und dem erhöhten Qualifizierungsbedarf aufseiten der Lernenden und auch der Lehrenden effektiv begegnen zu können, bedarf es weiterer Anstrengungen und zusätzlicher Förderung. Denn neben der Ausstattung mit Endgeräten ist die aktive Befähigung zur Nutzung der digitalen Möglichkeiten zentral für gesellschaftliche Teilhabe und Bildung durch Digitalisierung. Nur wer digital sicher unterwegs ist und seine technische Ausstattung bedienen kann, erlebt die Vorteile der vernetzten Welt.

Vielfältige Einrichtungen, die durch das Hessische Weiterbildungsgesetz gefördert werden, begegnen den Menschen vor Ort auf Augenhöhe und gehen aktuelle Herausforderungen passgenau und proaktiv an.

Mein Dank gilt den Verfasserinnen und Verfassern des Weiterbildungsberichts, den Kolleginnen und Kollegen des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen sowie der Koordinationsstelle Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen des Hessischen Kultusministeriums, die fachkompetent die vielfältigen Interessen aller Beteiligten abgestimmt haben.

Mit herzlichen Grüßen

Ihr



Johannes Oberbandscheid

Vorsitzender des Landeskuratoriums für
Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen

Kurzzusammenfassung

Kaum ein Ereignis hat die Gesellschaft im Allgemeinen und die Weiterbildung im Besonderen in der jüngsten Zeit auf so dramatische Weise geprägt und beeinflusst wie die Coronapandemie, die zum Ende des Jahres 2019 begonnen hat. Seither werden Weiterbildungspraxis, Weiterbildungspolitik und Weiterbildungsforschung wesentlich von diesem Thema bestimmt und getrieben. Es kann daher nicht überraschen, dass der vorliegende Hessische Weiterbildungsbericht 2021 immer wieder und auf verschiedenste Art und Weise die Coronapandemie thematisiert.

Die Coronapandemie ist aber ausdrücklich nicht Fokus des Hessischen Weiterbildungsberichts 2021, da zum einen dieses Thema nicht innerhalb des am Hessischen Weiterbildungsgesetz (HWBG) ausgerichteten Auftrags des Weiterbildungsberichts liegt. Zum anderen gibt es neben diesen kurzfristigen Folgen der Pandemie grundlegendere Fragestellungen und Herausforderungen für die Weiterbildung, die wir in dem Bericht bearbeiten wollen.

Im Lichte des umfassenden und tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels, der vielfältige Anforderungen mit sich bringt, sind der weitere Ausbau und die Verstetigung des lebensbegleitenden Lernens für alle Bevölkerungsgruppen nach wie vor eine große bildungspolitische Herausforderung in Europa, in Deutschland und in Hessen.

Im Konkreten bedeutet der Weiterbildungsbericht 2021 im Verhältnis zum Weiterbildungsbericht 2015 eine *Fort-schreibung* insofern, als dass bestimmte Untersuchungsgegenstände den methodisch-inhaltlichen Ansatz des Weiterbildungsberichts 2015 direkt aufgenommen, aktualisiert und durch spezifische Modifizierungen ergänzt haben, und eine *Erweiterung* insofern, als dass neue, durch die Ausschreibung vordefinierte Untersuchungsgegenstände (Evaluation des Weiterbildungspaktes) hinzukommen.

Rahmende Klammer aller Untersuchungsgegenstände beziehungsweise Kapitel ist es, die **Möglichkeiten bildungsbezogener Teilhabe von Erwachsenen** in den Blick zu rücken und die Ergebnisse der einzelnen Analysen unter dieser Perspektive zu würdigen. Dies betrifft so unterschiedliche Dimensionen wie die strukturellen Rahmenbedingungen der Angebotsstruktur hessischer Weiterbildung, die differenziellen Formen der individuellen Weiterbildungsbeteiligung in Hessen, die basalen Möglichkeiten von kompetenzbezogener Teilhabe durch Alphabetisierung und Grundbildung sowie die verbesserten Teilhabechancen durch den Weiterbildungspakt mit seinen verschiedenen Handlungsfeldern.

Der gesamte Forschungsprozess wurde mit dem geschäftsführenden Vorstand des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen und dem Fachreferat des Hessischen Kultusministeriums abgestimmt.

Die **Anbieterstruktur der hessischen Weiterbildung** wurde anhand von Daten aus dem Weiterbildungsmonitor und der Volkshochschul-Statistik analysiert, wobei deutlich wurde, dass diese Datenlage für ein systematisches und kontinuierliches Weiterbildungs-Monitoring für Hessen noch nicht zufriedenstellend ist und ausgebaut werden müsste. In den Daten des Weiterbildungsmonitors lässt sich erkennen, dass die durchschnittliche Zahl von Dozentenstunden pro Veranstaltung zwischen 2015 und 2019 von 57 auf 27 zurückgegangen ist. Die Einschätzung der konjunkturellen Lage liegt in Hessen in einzelnen Jahren (2016 und 2018) unter dem Bundesdurchschnitt, lässt im Mittel der Jahre 2015 bis 2019 aber keine systematisch schlechtere Bewertung der Lage erkennen. Allerdings verweisen diese Klimawerte auf regionale Unterschiede innerhalb Hessens und fallen insbesondere für den Süden des Bundeslandes im Fünf-Jahres-Mittel negativer aus als in der Landesmitte und im Norden.

In der Volkshochschul-Statistik zeigt sich für die hessischen Volkshochschulen (vhs) vor allem der enorme Zuwachs an Integrationskursen ab 2016. Die hierfür durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zur Verfügung gestellten Mittel machten zeitweise ein Drittel der gesamten Budgets hessischer Volkshochschulen aus.

Die Weiterbildungsbeteiligung hat sich im Vergleich der drei betrachteten Berichtsjahre 2006, 2012 und 2018 zunächst verbessert, während sie dann 2018 leicht sinkt. Inwiefern dieser zwischen den Berichtsjahren 2012 und 2018 beobachtbare leichte Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung in Hessen tatsächlich belastbar ist, lässt sich anhand von zwei Messzeitpunkten schwer abschätzen. Hierfür bedarf es weiterer längsschnittlicher Analysen. Mit Blick auf die Frage, wer an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung (nicht) teilnimmt, zeigt sich ein Befund, der in seiner Grundstruktur seit mehreren Jahrzehnten in verschiedenen Studien relativ stabil ermittelt wird und auch bereits in den Weiterbildungsberichten 2010 und 2015 (als Muster des Matthäus-Prinzips „Wer hat, dem wird gegeben“) berichtet worden ist: Auch in Hessen partizipieren nach wie vor überwiegend Erwachsene mit deutscher Staatsangehörigkeit, akademischen Abschlüssen, im jüngeren bis mittleren Alter, die über eine berufliche Position in Vollzeit verfügen, an Weiterbildung. Während das Geschlecht für die grundsätzliche Entscheidung, an Weiterbildung teilzunehmen, nicht systematisch bedeutsam zu sein scheint, wählen Frauen häufiger Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung oder Angebote, die sowohl einen allgemeinbildenden als auch einen beruflichen Zweck erfüllen.

Mit Blick auf die regionale Verteilung der Weiterbildungsteilnahme deuten die Auswertungen auf ein zeitlich relativ stabiles Nord-Süd-Gefälle hin: Im Vergleich der drei Regierungsbezirke fällt vor allem die Beteiligung der in Nordhessen lebenden Bevölkerung sowohl im zeitlichen Verlauf als auch mit Blick auf die gesamthessische Teilnahmequote durchgängig geringer aus.

Im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener zeigt sich, dass Akteure der hessischen Weiterbildungslandschaft innerhalb des Berichtszeitraumes enorme Aktivitäten entfaltet haben. Neben dem Regelangebot an Volkshochschulen und Aktivitäten auch anderer Freier Träger nehmen dabei die im Rahmen der „AlphaDekade“ gegründeten und vom Land Hessen und dem Europäischen Sozialfonds geförderten Grundbildungszentren in unterschiedlicher Trägerschaft eine bedeutsame Rolle ein. Sie leisten vor allem in den Bereichen Schaffung niedrigschwelliger, sozialraum- und arbeitsplatzbezogener Lernangebote in verschiedenen Formaten, Auf- und Ausbau von Kooperationen mit Akteuren aus dem Bildungs- und Sozialbereich sowie der Wirtschaft, Ansprache und Gewinnung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus dem mitwissenden Umfeld und Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung wichtige Arbeit. Die Aktivitäten im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen laufen auf einem hohen fachlichen Niveau. Für den notwendigen Austausch sorgt die Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung. Die regional gut vernetzten Grundbildungszentren reagieren auf wissenschaftliche Befunde, wonach auch in Hessen eine nicht unerhebliche Zahl von Erwachsenen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf lebt.

Mit Blick auf aktuelle Entwicklungsstände zeigt sich, dass viele Entwicklungen der letzten Jahre als sehr positiv und richtiger Weg gesehen werden. Gleichzeitig zeigt sich Sorge wegen der noch nicht absehbaren Folgen der Coronapandemie für die Weiterbildung und den mit der Digitalisierung verbundenen ökonomischen Herausforderungen. Nach einer vor allem durch die Mittel des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) angestoßenen Expansion der Erwachsenenbildungsangebote insbesondere an den Volkshochschulen, die mancherorts auch mit organisationsstrukturellen Veränderungen einherging, kam mit den pandemiebedingten Beschränkungen 2020 der große Einbruch. Für die nachpandemische Phase ergeben sich weitere Herausforderungen. Zum einen werden zwar viele Veranstaltungen wieder in Präsenz stattfinden, Online-Angebote und vor allem Blended-Learning-Formate werden zukünftig aber fester Bestandteil der Angebotsstrukturen fast aller Träger sein. Entsprechend besteht ein erheblicher Investitionsbedarf bei den Bildungsanbietern, den diese nicht aus eigener Kraft bewältigen können. Zum anderen wird sich mit der sicher noch einige Zeit dauernden Rückkehr zu einem Angebotsvolumen wie vor der Pandemie zeigen, inwieweit die überwiegend frei- und nebenberuflich tätigen Dozierenden weiterhin für die Weiterbildungseinrichtungen zur Verfügung stehen.

Mit Blick auf den ersten Weiterbildungspakt 2017 bis 2020 lässt sich eine positive Bilanz ziehen. So wurde *erstens* deutlich, dass der Weiterbildungspakt bei den Vertreterinnen und Vertretern der hessischen Weiterbildung sehr positiv aufgenommen worden war. Er wurde verstanden als Signal eines verstärkten Engagements und klaren Bekenntnisses des Hessischen Kultusministeriums zu seiner Verantwortung für die Weiterbildung. Auch wurde der Weiterbildungspakt als eine Abkehr von der langen Phase der Kürzungen im Bereich der Weiterbildung gesehen und die Akzentsetzungen in inhaltlichen Bereichen wurden positiv hervorgehoben. Besonders zu nennen ist hier die politische Bildung Erwachsener.

Die administrative Abwicklung, die angewandten Verfahren und die Projekte beziehungsweise deren Management sind *zweitens* ebenfalls weithin positiv zu bewerten.

Drittens sind auch die Einschätzungen bezüglich der Ergebnisse und Effekte des ersten Weiterbildungspaktes positiv. Aus der Vielzahl der positiven Ergebnisse und Effekte soll im Besonderen hier der Aspekt der Kooperation herausgehoben werden.

Auf der Grundlage der Befunde empfehlen wir verschiedene Akzentsetzungen und Maßnahmen in den Entwicklungsfeldern regionale Entwicklung und Vernetzung, Netzwerkstrukturen in Grundbildung und politischer Bildung, strukturelle Herausforderungen sowie Finanzierungsbedarfe und Fördermodelle.

Mit Blick auf regionale Entwicklung und Vernetzung sollten **regionale Netzwerke** zwischen verschiedenen Akteuren der Politik, Wirtschaft, Arbeits- und Kommunalverwaltung und Trägern der Weiterbildung gestärkt werden, um gezielt Möglichkeiten der Beteiligung an Weiterbildung und damit verbunden der Regionalentwicklung zu befördern. Die ländlichen Weiterbildungseinrichtungen sollten durch eine Strukturförderpauschale gestärkt werden.

In Bezug auf Netzwerkstrukturen in Grundbildung und politischer Bildung sollten Möglichkeiten der Erweiterung um **Schlüsselakteure der politischen Erwachsenenbildung** in Hessen erörtert sowie Verzahnungen mit der beruflichen Weiterbildung bei der Grundbildung unterstützt werden. Mit dem Aufbau der **Grundbildungszentren** hat das Land Hessen die Grundpfeiler einer Struktur angelegt, die weitergeführt und ausgebaut werden sollte.

Im Blick auf strukturelle Herausforderungen sollte der unzureichenden digitalen und technischen Infrastruktur sowie dem Qualifizierungsbedarf aufseiten der Lehrenden mit der Einrichtung eines „Digitalisierungsfonds Weiterbildung“ begegnet werden.

Der zunehmend schwierigen Lage vor allem durch viele kleine und stark von Ehrenamt getragene Bildungsträger könnte durch veränderte, eher dezentral orientierte Förderstrukturen Rechnung getragen werden.

Im Bereich von Projektförderung sollte der mittel- und langfristige Aufbau und Erhalt von organisationalem Wissen im Bereich Projektmanagement bei Projektausschreibungen als Kriterium einbezogen werden. Und auch die Expertise und der Innovationscharakter der **Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung** sollte stärker genutzt werden, um die Grundbildung in Hessen strategisch weiterzuentwickeln.

Schließlich ist mit Bezug auf Finanzierungsbedarfe und Fördermodelle ein weiterer Ausbau der Weiterbildungsfinanzierung durch das Land anzustreben, der über einen entsprechenden Anteil an Regelförderung die institutionelle Vielfalt und regionale Bildungsinfrastruktur absichert. Das durch den „Weiterbildungspakt 2017 bis 2020“ erreichte Niveau bei Fördersätzen für Unterrichtsstunden und Teilnehmerstunden ist auf Dauer sicherzustellen und es ist zu prüfen, inwieweit eine Dynamisierung der Finanzierung von Einrichtungen durch etwa die Einführung eines variablen Anteils möglich ist. Schließlich sollte eine gesetzlich verankerte Grundbildungspauschale für Einrichtungen, die einen relevanten Teil ihrer Angebote im Bereich Alphabetisierung, allgemeiner, politischer, medienbezogener oder nachhaltigkeitsbezogener Grundbildung vorhalten, geprüft werden.

1. Einleitung

Kaum ein Ereignis hat die Gesellschaft im Allgemeinen und die Weiterbildung im Besonderen in der jüngsten Zeit auf so dramatische Weise geprägt und beeinflusst wie die Coronapandemie, die zum Ende des Jahres 2019 begonnen hat. Seither werden Weiterbildungspraxis, Weiterbildungspolitik und Weiterbildungsforschung wesentlich von diesem Thema bestimmt und getrieben.

Die Weiterbildungspraxis musste noch nie erfahrene Einbrüche beim Kursgeschehen hinnehmen. In einigen Weiterbildungseinrichtungen haben bis zu 80 % der geplanten Veranstaltungen nicht stattfinden können. Zugleich mussten didaktische Konzepte entwickelt werden, die den neuen Gegebenheiten gerecht werden. In der Regel bedeutete dies, dass die Veranstaltungen in digitalen Settings ausgebracht wurden.

Weiterbildungspolitik und -administration mussten kurzfristig Lösungen für die finanziellen Ausfälle finden, um die Struktur der Weiterbildung und die Vielfalt der Einrichtungen zu stützen.

Und schließlich hat sich auch die Weiterbildungsforschung der Coronapandemie als Thema angenommen. Mittlerweile liegt eine Vielzahl an Studien und Arbeiten vor, die die Folgen und Auswirkungen der Pandemie auf die Weiterbildung untersuchen (Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (3) 2021. Hessische Blätter für Volksbildung (1) 2021).

Es mag daher nicht überraschen, dass auch wir bei der Erarbeitung des Hessischen Weiterbildungsberichts 2021 immer wieder und auf verschiedenste Art und Weise mit der Coronapandemie befasst worden sind. So ist uns das Thema nicht nur in den vielfältigen Gesprächen zur Konzeption des Berichts begegnet, sondern war auch präsent in den zahllosen Interviews, die wir zur Datenerhebung geführt haben. Es war ferner Gegenstand unserer eigenen methodischen Überlegungen, wenn wir etwa beraten haben, wie es uns gelingt, eben „nicht nur Corona“ zu erheben. Und es hat schließlich auch massiv unser eigenes Arbeiten und unsere Zusammenarbeit beeinflusst.

Die Coronapandemie ist aber ausdrücklich nicht Fokus des Hessischen Weiterbildungsberichts 2021, da zum einen dieses Thema nicht innerhalb des am Hessischen Weiterbildungsgesetz (HWBG) ausgerichteten Auftrag des Weiterbildungsberichts liegt. Zum anderen sind wir der Überzeugung, dass es neben diesen kurzfristigen Folgen der Pandemie grundlegendere Fragestellungen und Herausforderungen für die Weiterbildung gibt, die wir in dem Bericht bearbeiten wollen.

Im Lichte des umfassenden und tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels, der vielfältige Anforderungen mit sich bringt, sind der weitere Ausbau und die Verstetigung des lebensbegleitenden Lernens für alle Bevölkerungsgruppen nach wie vor eine große bildungspolitische Herausforderung in Europa, in Deutschland und in Hessen.

Nach wie vor ist die Beteiligung an Weiterbildung sehr ungleich verteilt – mit großen sozialen wie auch regionalen Disparitäten (vergleiche Martin und Schrader 2016; Bilger et al. 2017), was enorme verteilungsbezogene Anforderungen vor allem an die öffentlich verantwortete Weiterbildung stellt. Noch immer haben mehr als sechs Millionen Menschen in Deutschland erhebliche Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben (vergleiche Grotlüschen und Buddeberg 2020) – ein Befund, der das erwachsenenpädagogische Handlungsfeld von Alphabetisierung und Grundbildung vor die große Aufgabe stellt, basale Teilhabemöglichkeiten an Weiterbildung kontinuierlich bereitzustellen. Nicht zuletzt haben Fragen demokratiebezogener Beteiligung und Bildung aufgrund der massiven politischen Veränderungen der letzten Jahre einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfahren und das Handlungsfeld der politischen Bildung Erwachsener zu einer Erweiterung und Intensivierung der eigenen Arbeit veranlasst (vergleiche Demokratiebildung I und II, Themenhefte. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2018, 2019).

Mit dem Pakt für Weiterbildung hat Hessen auf die Notwendigkeit der Erschließung erweiterter bildungsbezogener Teilhabemöglichkeiten von Erwachsenen reagiert und 2016 erstmalig dieses für die Weiterbildung neue Koordinierungs- und Steuerungsinstrument eingeführt. Der Weiterbildungspakt, der im engen Dialog mit den Trägern der Weiterbildung nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz entwickelt wurde, wird seit 2017 mit unterschiedlichen Säulen und Maßnahmenpaketen umgesetzt.

Konkret waren am Dialog beteiligt der Hessische Volkshochschulverband e. V. (hvv), stellvertretend für die 32 Volkshochschulen, die Akademie Burg Fürsteneck sowie die neun anerkannten landesweiten Organisationen der Weiterbildung in freier Trägerschaft: Bildungsakademie des Landessportbundes Hessen e. V., Bildungswerk der Arbeiterwohlfahrt Hessen e. V., Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. (BWHW), Bildungswerk der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) im Lande Hessen e. V., DGB Bildungswerk Hessen e. V., Evangelische Erwachsenenbildung Hessen (Landesorganisation), KEB – Katholische Erwachsenenbildung Hessen – Landesarbeitsgemeinschaft e. V., Paritätisches Bildungswerk Hessen e. V., Verein für Landvolkbildung e. V.

Der Hessische Weiterbildungsbericht 2021 fokussiert diese unterschiedlichen Problemlagen und Handlungsfelder der Weiterbildung. Seine gesetzliche Grundlage stellt § 19 Abs. 1 des Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG) dar. Dort heißt es: „Das Hessische Kultusministerium beruft ein Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen. Dieses hat die Aufgabe, [...] die Weiterbildung durch Gutachten, Empfehlungen und Untersuchungen zu fördern und zu entwickeln und in der Regel alle vier Jahre gemeinsam mit dem Hessischen Kultusministerium einen Weiterbildungsbericht vorzulegen, der qualitative und quantitative Aussagen zur Zielerreichung dieses Gesetzes trifft“.

Der Hessische Weiterbildungsbericht 2021 ist der mittlerweile vierte Bericht seiner Art. Den nach dem Bericht von Peter Faulstich und Dieter Gnahs aus dem Jahre 2005 (Faulstich und Gnahs 2005) weiteren drei vorgelegten Berichten ist gemein, dass sie allesamt auf eine Fortschreibung sowie auf eine Erweiterung des vorangegangenen Berichts abzielen. Im Konkreten bedeutet der Weiterbildungsbericht 2021 im Verhältnis zum Weiterbildungsbericht 2015 (Feld, Schemmann und Seitter 2016)

- eine Fortschreibung insofern, als dass bestimmte Untersuchungsgegenstände den methodisch-inhaltlichen Ansatz des Weiterbildungsberichts 2015 direkt aufnehmen, aktualisieren und durch spezifische Modifizierungen ergänzen (Kapitel 2, 3 und 4),
- und eine Erweiterung insofern, als dass neue durch die Ausschreibung vordefinierte Untersuchungsgegenstände (Weiterbildungspakt) hinzukommen (Kapitel 5).

Rahmende Klammer aller Untersuchungsgegenstände beziehungsweise Kapitel ist es, die **Möglichkeiten bildungsbezogener Teilhabe von Erwachsenen** in den Blick zu rücken und die Ergebnisse der einzelnen Analysen unter dieser Perspektive zu würdigen. Dies betrifft so unterschiedliche Dimensionen wie die strukturellen Rahmenbedingungen der Angebotsstruktur hessischer Weiterbildung, die differenziellen Formen der individuellen Weiterbildungsbeteiligung in Hessen, die basalen Möglichkeiten von kompetenzbezogener Teilhabe durch Alphabetisierung und Grundbildung sowie die verbesserten Teilhabechancen durch den Weiterbildungspakt mit seinen verschiedenen Handlungsfeldern.

Damit sind die vier zentralen Untersuchungsdimensionen des Weiterbildungsberichts 2021 benannt, die wie folgt noch näher gekennzeichnet werden können:

- Hinsichtlich der Systemstruktur der hessischen Weiterbildung wurde eine Analyse der aktuellen hessenbezogenen Daten angestrengt, indem für das Analyseinteresse relevante Datensätze (Weiterbildungsmonitor, Volkshochschul-Statistik sowie Daten der Hessischen Weiterbildungsdatenbank) mit Blick auf die jeweils spezifischen Erkenntnismöglichkeiten ausgewertet wurden. Auf dieser Basis wurde dann die vergleichende Analyse der hessischen Weiterbildungsstruktur anhand von zwei für das Untersuchungsinteresse besonders aussagekräftigen Datensätzen durchgeführt.
- Das Teilnahmeverhalten und die Weiterbildungsbeteiligung in Hessen wurden durch eine sekundärstatistische Analyse aktueller Mikrozensusdaten zur Generierung eines differenzierten Bildes der Weiterbildungsnachfragestruktur in Hessen mit einer entsprechenden methodischen Problematisierung analysiert.
- Das spezifische Feld der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Hessen wurde durch eine sekundärstatistische Auswertung der hessenbezogenen Daten der Volkshochschul-Statistik, eine systematisierende Beschreibung und Analyse der Aktivitäten der in der Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung eingebundenen Akteure, eine Benennung und Einordnung unterschiedlicher wissenschaftlicher Positionen sowie die weitere Ausarbeitung des bereits im Weiterbildungsbericht 2015 umrissenen Konzepts der komplexen Bildungsdienstleistung in den Blick genommen.
- Zur Analyse aktueller Entwicklungsstände der hessischen Weiterbildung wurden Experteninterviews mit zentralen Akteuren der hessischen Weiterbildung durchgeführt und ausgewertet, ein Review der Projekte des Weiterbildungspaktes angestrengt sowie auf der Grundlage von Projektberichten, Experteninterviews und Gruppendiskussionen das Handlungsfeld „Politische Erwachsenenbildung in Hessen“ fokussiert.
- In einem abschließenden zusammenführenden Kapitel Bericht und Empfehlungen werden die Ergebnisse nochmals vor dem Hintergrund der rahmenden Klammer gewürdigt und Empfehlungen für die zukunftsgerichtete Weiterentwicklung der hessischen Weiterbildung entfaltet.

Methodisch fußt der Hessische Weiterbildungsbericht 2021 auf einer Kombination von quantitativen und qualitativen Zugängen. Genaue Kennzeichnungen der methodischen Zugänge finden sich zu Beginn der einzelnen Kapitel. Ähnlich wie bei den vorangegangenen Berichten ist auch das dialogische Verfahren bei der Erarbeitung des Berichts charakteristisch. Dabei wurden unterschiedliche Akteure bereits bei der Konzeption und bei der Datenerhebung beteiligt. Ohne die regelmäßige Kommunikation mit dem geschäftsführenden Vorstand des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen sowie die zahlreichen Gespräche mit Vertreterinnen und Vertretern der Weiterbildungseinrichtungen wäre die dialog- und feldbezogene Erhebung und Auswertung der Daten nicht möglich gewesen.

Abschließend ist noch darauf hinzuweisen, dass Dr. habil. Timm C. Feld und Prof. Dr. Wolfgang Seitter, die auch an der Erarbeitung von vorangegangenen Weiterbildungsberichten beteiligt waren, zur ursprünglichen Arbeitsgruppe für die Erstellung des Hessischen Weiterbildungsberichts 2021 gezählt haben. Beide mussten ihre Beteiligung aus unterschiedlichen Gründen vorzeitig beenden. Gleichwohl trägt insbesondere die konzeptionelle Ausgestaltung des Hessischen Weiterbildungsberichts 2021 ganz wesentlich die Handschrift beider Kollegen. Das möchten wir an dieser Stelle ausdrücklich würdigen und dafür herzlich danken.

2. Systemstruktur der hessischen Weiterbildung

Ein Ziel des Weiterbildungsberichts ist es, verfügbare Datenquellen hinsichtlich ihrer Potenziale für ein kontinuierliches Weiterbildungsmonitoring für Hessen zu prüfen und – soweit möglich – auf Basis dieser Datensätze Erkenntnisse zur Entwicklung der Weiterbildungslandschaft in Hessen zu generieren. Dabei geht es einerseits um die Frage, welche Entwicklungen hinsichtlich Weiterbildungsanbietern und -programmen sich im Berichtszeitraum 2015 bis 2020 nachzeichnen lassen und damit auch die in den vorangegangenen Weiterbildungsberichten dokumentierten Analysen fortzuschreiben. Andererseits ist die Prüfung der Datenlage insgesamt hinsichtlich der Möglichkeit eines kontinuierlichen Weiterbildungsmonitorings eine weitere Funktion dieses Kapitels. Ein solches Monitoring müsste insbesondere eine solide Grundlage zur Überprüfung der Erreichung von Entwicklungszielen ermöglichen. Zentral scheint uns hierbei die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung, wie sie unter anderem über eine gezielte Stärkung von Angebotsstrukturen erreicht werden kann.

Anknüpfend an die Empfehlungen des Weiterbildungsberichts 2015 (Hessisches Kultusministerium 2016), die unter anderem auf eine Stärkung der Weiterbildungsstrukturen im ländlichen Raum, eine genauere Beobachtung einzelner Inhaltsbereiche in der Weiterbildung und im Besonderen der Grundbildungsangebote abzielen, werden in diesem Kapitel unter anderem regionale und inhaltsbezogene Entwicklungen in der hessischen Weiterbildungslandschaft in den Blick genommen.

Zu diesem Zweck werden zunächst Anforderungen an entsprechende Datensätze formuliert und die vorhandenen Quellen darauf hin geprüft, wobei sich zwei Datensätze als im Hinblick auf die Ziele des Berichts ertragreich erweisen (Abschnitt 2.1). Bevor diese beiden Datensätze vertieft ausgewertet werden, wird die aktuelle regionale Verteilung von Anbietern und Angeboten anhand der Hessischen Weiterbildungsdatenbank beschrieben (Abschnitt 2.2). Diese Daten geben Anhaltspunkte zur Anbieterstruktur, können aber keine Veränderungen und Entwicklungen abbilden. Datensätze, die Indikatoren zur Erfassung von Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft und den Angebotsstrukturen bereitstellen, sind zum einen der Weiterbildungsmonitor, der hier spezifisch für Hessen ausgewertet wird (Abschnitt 2.3) und zum anderen die Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV), die ebenfalls einen gesonderten Blick auf die hessischen Volkshochschulen zulässt (Abschnitt 2.4). Abschließend fassen wir die zentralen Ergebnisse dieses Kapitels noch einmal zusammen (Abschnitt 2.5).

2.1 Datenlage und Datenquellen

Die Datenlage zur Systemstruktur in der hessischen Weiterbildung ist insgesamt deutlich ausbaufähig, was aber auf die Daten zu Anbieterstrukturen in Deutschland insgesamt zutrifft. Ein Grund hierfür ist sicherlich die unklare Abgrenzung von Weiterbildungseinrichtungen, die Weiterbildung als ihr Kerngeschäft definieren, und anderen Organisationen, die ebenfalls Weiterbildung anbieten, das aber nur als Teilbereich ihres Tätigkeitsspektrums sehen. Ein weiterer Grund dürfte auch in der Unübersichtlichkeit gerade des Feldes privater Weiterbildungsanbieter liegen, die gerade als Klein- oder Kleinstunternehmen nicht systematisch als Weiterbildungsanbieter erfasst sind. Aber auch die von Tippelt, Eckert und Barz (1996, Seite 13) als dritte Weiterbildungsstruktur beschriebenen Bildungsangebote von Vereinen und Verbänden, die Weiterbildung für ihre Mitglieder oder zur Erfüllung von Vereinszwecken anbieten, lässt sich kaum systematisch erfassen. Die vorliegenden Daten zu Weiterbildungsanbietern und -angeboten konzentrieren sich auf das Feld der mit öffentlichen Mitteln geförderten Einrichtungen und/oder die als Weiterbildungsunternehmen registrierten privatwirtschaftlichen Organisationen. Es ist daher wichtig festzuhalten, dass keine der im folgenden genutzten Studien und Datensammlungen Anspruch auf auch nur annähernde Vollständigkeit hinsichtlich des sehr diversen und unübersichtlichen Feldes der Weiterbildungsanbieter erheben kann. Allerdings sind die genannten Teilbereiche (öffentlich geförderte und anerkannte privatwirtschaftliche Träger) in so großen Teilen erfasst, dass sich daraus zumindest für diese wesentlichen Bereiche der hessischen Weiterbildungslandschaft belastbare Aussagen ableiten lassen.

Um die Systemstruktur der hessischen Weiterbildung auch in ihrer Entwicklung angemessen und empirisch belastbar zu beschreiben, müssen die dafür herangezogenen Daten allerdings einige zentrale Kriterien erfüllen. Erstens müssen sie sich auf den für diesen Bericht relevanten Zeitraum (2015 bis 2020) oder zumindest Teile davon beziehen. Da manche Datensätze – wie zum Beispiel die für den Weiterbildungsatlas des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Martin und Schrader 2018) gesammelten – vollständig erst mit circa fünf Jahren Verzögerung zum eigentlichen Erhebungszeitpunkt zur Verfügung stehen, konnten diese nicht für den Bericht genutzt werden. Zweitens ist für die Analyse von Veränderungen und Entwicklungen ausschlaggebend, dass die Daten zu verschiedenen Zeitpunkten in analoger Weise erhoben wurden. Zwar sind empirische Datenerhebungen schon aufgrund der Freiwilligkeit der Datenbereitstellung durch die befragten Personen oder Organisationen in der Regel immer unvollständig; zentral ist dabei aber, dass es keine systematischen Verzerrungen in der Stichprobe gibt, das heißt, die Stichprobenstruktur zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten ähnlich angelegt ist. Drittens schließlich müssen vergleichbare Daten für mehrere Zeiträume vorliegen, das heißt, es müssen zumindest einige zentrale Indikatoren zu verschiedenen Zeitpunkten mit denselben oder zumindest sehr ähnlichen Verfahren erfasst worden sein. Diese Voraussetzung konnte zum Beispiel für die Verbundstatistik der großen Weiterbildungsverbände (Christ, Horn und Lux 2020) nicht sichergestellt werden, da von den unterschiedlichen Trägern in den verschiedenen Bezugsjahren wechselnde Informationen zu den Angebotsstrukturen weitergemeldet wurden.

Die genannten Voraussetzungen können letztlich nur für zwei Datenquellen als zumindest weitgehend erfüllt gesehen werden, die im Folgenden zur Beschreibung der Entwicklung der hessischen Weiterbildungslandschaft herangezogen werden.

- Zum einen werden die Daten aus dem gemeinsam von Deutschem Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) verantworteten Weiterbildungsmonitor (WB-Monitor) (zum Beispiel Christ et al. 2020) genutzt. Diese jedes Jahr bundesweit durchgeführte Befragung von Weiterbildungsanbietern umfasst sowohl öffentlich geförderte als auch privatwirtschaftliche Träger und ermöglicht auch deren Zuordnung zu einzelnen Bundesländern und Regionen. Allerdings handelt es sich hierbei um eine Stichprobenerhebung, deren Repräsentativität aufgrund fehlender Informationen zur Gesamtpopulation – also zu den in einer Region vertretenen Weiterbildungsanbietern insgesamt – nicht beurteilt werden kann.
- Zum anderen deckt die Volkshochschul-Statistik (zum Beispiel Huntemann et al. 2021) zwar nur ein spezifisches Segment der Weiterbildungslandschaft ab, erfasst aber gleichzeitig die am stärksten ausgebaute und auch flächendeckend vorhandene Weiterbildungsstruktur in Hessen. In der Volkshochschul-Statistik werden einige Kernindikatoren zu den Angeboten aller Volkshochschulen jährlich erfasst; es handelt sich also um eine Vollerhebung, wenngleich aus dieser nur eine kleine Zahl an Indikatoren zur Verfügung steht.

Jenseits einer Veränderungsanalyse können die Anbieterinformationen aus der Hessischen Weiterbildungsdatenbank herangezogen werden, um Anhaltspunkte für die regionale Verteilung von Weiterbildungseinrichtungen zu gewinnen. Diese Daten konnten für den Bericht allerdings nur im aktuellen Stand (2021) abgerufen werden und ermöglichen daher keinen Vergleich mit der Situation 2015. Um aber aktuelle Indikatoren für den Status quo der Anbieterlandschaft in Hessen zu nutzen, wird zunächst ein Blick auf die in der Weiterbildungsdatenbank erfassten Anbieter geworfen, bevor wir anhand der beiden anderen genannten Datensätze Entwicklungen seit 2015 betrachten.

2.2 Die Anbieterlandschaft in der Hessischen Weiterbildungsdatenbank

Die Hessische Weiterbildungsdatenbank gibt Anbietern die Möglichkeit, sich mit ihren jeweiligen Angeboten zu registrieren und so für Weiterbildungsinteressierte besser auffindbar zu sein. Auf Angebotsebene ist aufgrund des mit der Eintragung eines Angebots verbundenen Aufwands von einer stark selektiven Eintragung durch die jeweiligen Anbieter auszugehen. Die Zahl der dort registrierten Anbieter deutet aber zumindest auf eine sehr breite Selbsterfassung der einschlägigen Akteure in der hessischen Weiterbildungslandschaft hin. Von den 981 in der Datenbank registrierten Anbietern werden im Folgenden nur die 588 Einrichtungen einbezogen, die ihren Sitz in Hessen angegeben haben. Dabei zeigt sich zunächst eine deutliche Konzentration auf die Großstädte und Ballungszentren, insbesondere Frankfurt am Main (140 Anbieter), Wiesbaden (45 Anbieter), Darmstadt (39 Anbieter) und Kassel (31 Anbieter). Damit entfallen über 43 % der in der Weiterbildungsdatenbank registrierten hessischen Anbieter auf diese vier Städte.

Trotz Pandemie wurden von den zum Stichtag 20.12.2021 in der Datenbank hinterlegten 14.581 Weiterbildungsangeboten nur 1.552 als reine Online-Angebote geplant, was mit einem Anteil von knapp über 10 % aller Angebote vor dem Hintergrund der pandemiebedingten Entwicklungen der letzten Jahre überraschend wenig erscheint. Nach einem zeitweisen Verbot von Präsenzveranstaltungen und dem erzwungenen Wechsel in Online-Formate scheinen die meisten Anbieter wieder ganz überwiegend auf Präsenzangebote zu setzen. Allerdings lassen die Daten keine Differenzierung von vollständig in Präsenz und nur teilweise in Präsenz stattfindenden Angeboten (Blended Learning) zu.

Während die Daten aus der Hessischen Weiterbildungsdatenbank also einen Einblick in die aktuelle Situation bieten, erlauben die beiden in Abschnitt 2.1 identifizierten Datensätze Rückschlüsse auf Veränderungen im Zeitverlauf – allerdings mit einem gewissen zeitlichen Verzug. Für diesen Bericht liegen daher lediglich die Daten bis 2019 zur sekundäranalytischen Auswertung vor, wodurch sich die aktuellen gravierenden Veränderungen im Zuge der Pandemie (noch) nicht in den Daten abbilden.

2.3 Entwicklung 2015 bis 2019 im Spiegel des WB-Monitors

Mit den Daten aus dem WB-Monitor lassen sich – in Analogie zum Geschäftsklimaindex der deutschen Wirtschaft (Abberger, Flaig und Nierhaus 2007) – einerseits die wirtschaftliche Lage und die diesbezügliche Stimmung von Weiterbildungsanbietern in unterschiedlichen Regionen abbilden. Andererseits geben die Daten auch Informationen zum Angebotsumfang und Teilnehmendenzahlen, die jährlich in einer Zufallsstichprobe von Weiterbildungseinrichtungen erfasst werden. Für den Weiterbildungsbericht können auf Basis dieser Daten also Entwicklungen der wirtschaftlichen Lage und der Angebotsstruktur im zeitlichen und regionalen Vergleich abgebildet werden.

Für die hier vorgenommene Sonderauswertung konnten die Daten aus den Erhebungen des Weiterbildungsmonitors für die Jahre 2015 bis 2019 genutzt werden. Diese Daten bieten sowohl die Möglichkeit, hessische Weiterbildungseinrichtungen mit entsprechenden Einrichtungen der Bundesrepublik insgesamt zu vergleichen, als auch innerhalb Hessens Regionen zu differenzieren oder verschiedene Anbietertypen zu vergleichen. Die Grenzen liegen dabei in der Stichprobengröße, die nicht nur zwischen Jahren, Regionen und Anbietertypen variiert, sondern in einzelnen Teilstichproben zu gering für verwertbare Analysen wird. Im Folgenden werden daher alle Teilstichproben, die weniger als zehn Einrichtungen umfassen, nicht separat ausgewertet. Bei Teilstichproben unter 20 Einrichtungen werden – soweit möglich – über mehrere Jahre aggregierte Daten verwendet. Tabelle 1 liefert einen Überblick über die relevanten (Teil-)Stichprobengrößen in den einzelnen Erhebungen.

Tabelle 1: Anzahl befragter Einrichtungen in den Daten des Weiterbildungsmonitors

	2015	2016	2017	2018	2019
Bundesrepublik insgesamt	1473	1878	1755	1242	1551
Hessen	133	173	139	115	133
Mittelhessen	22	30	31	26	31
Nordhessen	24	30	20	20	17
Osthessen	10	*	7	5	9
Rhein-Main-Gebiet	55	83	63	48	56
Starkenburger	20	21	14	14	13
Nicht zuzuordnen	2	*	4	2	7
Einrichtungstypen in Hessen					
Private Einrichtung, die kommerziell tätig ist	37	42	35	38	35
Private Einrichtung, die gemeinnützig tätig ist	24	24	18	14	17
Betriebliche Bildungseinrichtung	7	7	8	*	*
Berufliche Schulen	10	15	11	9	11
Volkshochschule	8	15	18	13	11
Fachhoch-/Hochschule, wissenschaftliche Akademie	*	6	6	*	6
Wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband oder Ableger davon)	12	17	10	9	11
Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbands oder Vereins	26	38	29	25	29
Sonstige	*	9	4	*	*

* Teilstichproben < 4 werden im Weiterbildungsmonitor aus Datenschutzgründen nicht ausgewiesen.

Die im Weiterbildungsmonitor erhobenen Einschätzungen zur wirtschaftlich-konjunkturellen Lage der Anbieter – in der Studie als Klimawert bezeichnet – sind ein wesentlicher Indikator für die gegenwärtige Situation und die Erwartungen an die unmittelbare Zukunft. Die Entwicklung des Klimawertes für die hessischen Bildungsanbieter (siehe Abbildung 1 und 2) verweist auf jahresbezogene Schwankungen, insgesamt aber auf eine hohe Konstanz. Leider standen die Daten des Weiterbildungsmonitors 2020 noch nicht für eine Sekundäranalyse zur Verfügung, hier ist vermutlich von einem starken Abfall des Klimawertes auszugehen.

Abbildung 1: Einschätzung hessischer WB-Einrichtungen zur aktuellen konjunkturellen Lage¹

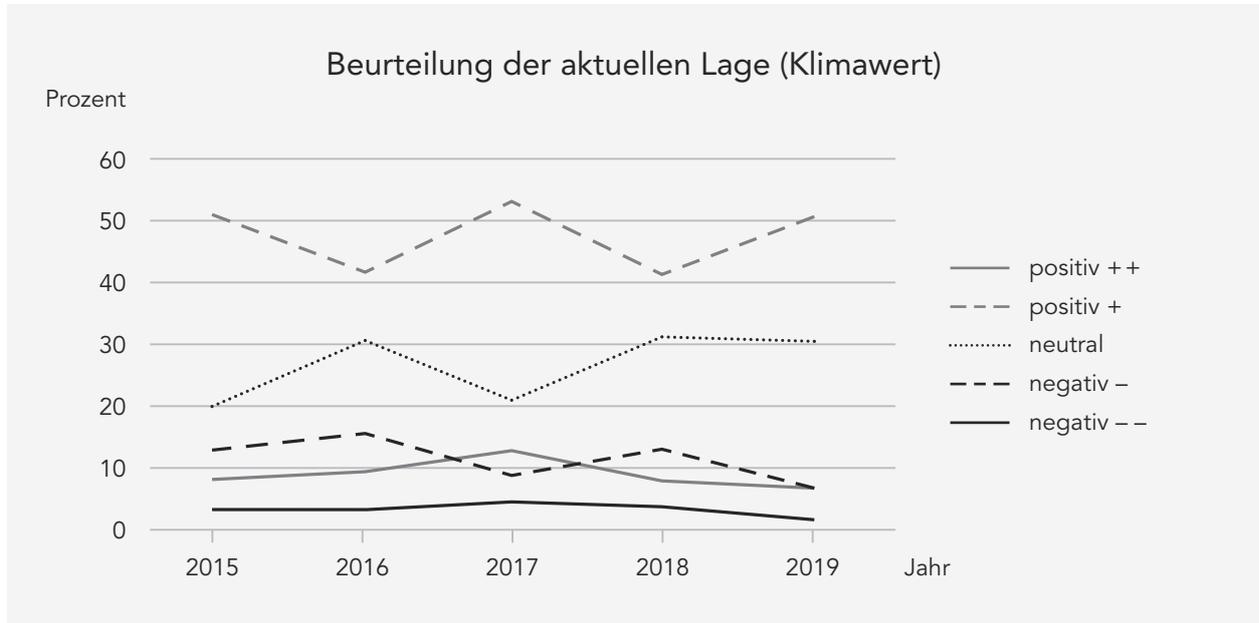
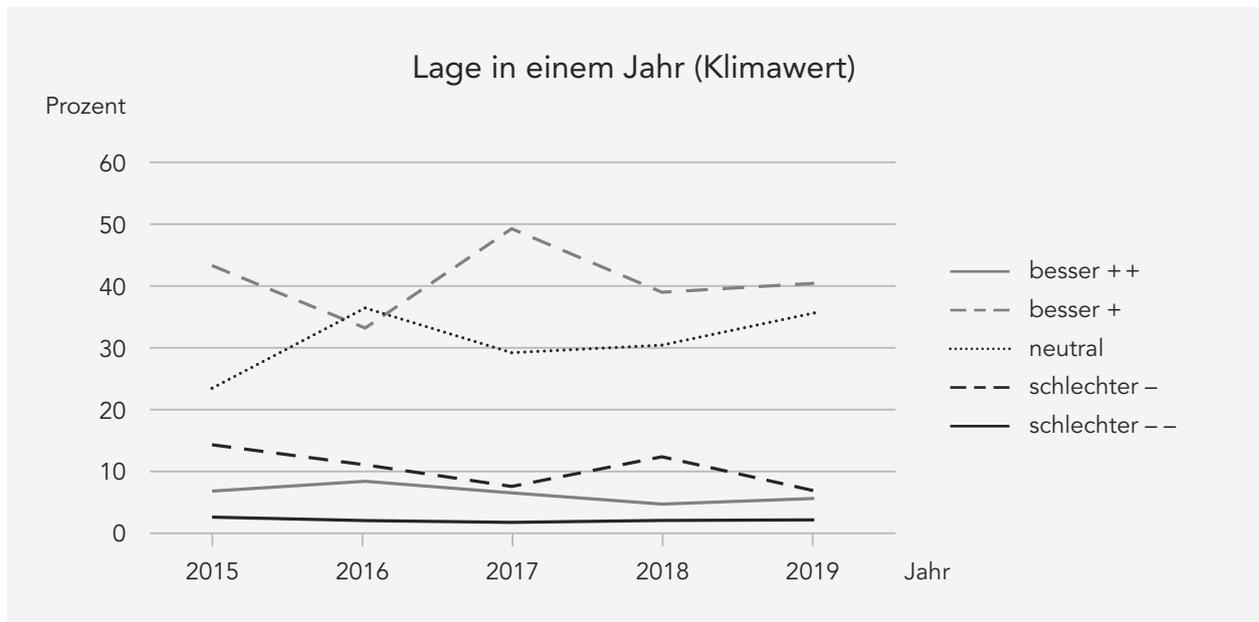


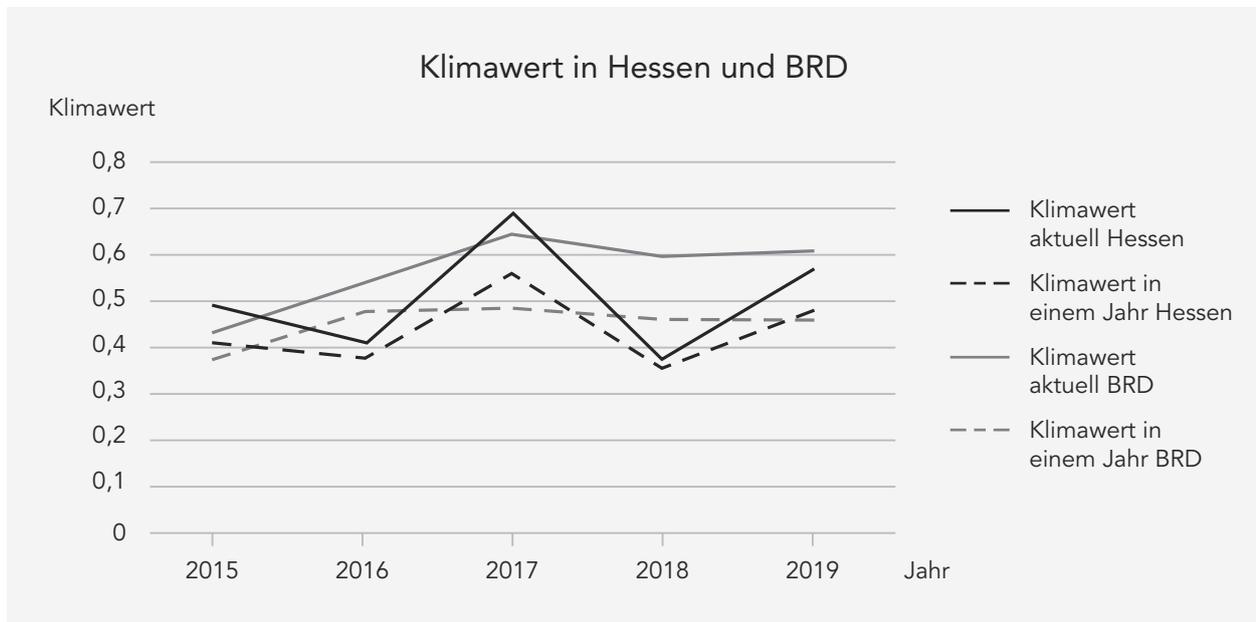
Abbildung 2: Einschätzung hessischer WB-Einrichtungen zur zukünftigen konjunkturellen Lage¹



¹ Der Klimaindex des Weiterbildungsmonitors wird in Analogie zum ifo-Geschäftsklimaindex wie folgt berechnet: „Es werden jeweils die prozentuierten Differenzen von positiven und negativen Urteilen zur gegenwärtigen Lage beziehungsweise zur zukünftigen Erwartung gebildet und entsprechend der im Jahr 2007 erteilten Unterrichtsstunden gewichtet. Der Klimawert wird als geometrisches Mittel aus diesen Salden errechnet. Er kann zwischen - 100 und + 100 schwanken; höhere Werte stehen für eine bessere Stimmungslage.“ (<https://www.bibb.de> > Die Themen > Berufliche Weiterbildung > Angebote beruflicher Weiterbildung > wbmonitor – Die Weiterbildungslandschaft aus Anbietersicht)

Für einen Vergleich der Situation hessischer Weiterbildungseinrichtungen mit Anbietern der Bundesrepublik Deutschland (BRD) insgesamt wurden aus den beiden fünfstufigen Skalen zum Klimawert jeweils die Mittelwerte gebildet. Die dabei auffällig größeren Schwankungen in den hessischen Daten sind nicht zuletzt auf die kleinere Stichprobe zurückzuführen, die in den verschiedenen Jahren zwischen 119 und 144 Weiterbildungsanbieter in Hessen umfasst. Dabei liegt insbesondere in den Jahren 2016 und 2018 der hessische Klimawert deutlich unter dem für Gesamtdeutschland (siehe Abbildung 3), in den anderen Jahren sind die Werte annähernd gleich. Die Erwartungen an das Folgejahr sind hingegen – abgesehen von den erwähnten stärkeren Schwankungen in den hessischen Daten – über die Jahre hinweg mit dem bundesdeutschen Durchschnitt vergleichbar. Dabei muss berücksichtigt werden, dass im Weiterbildungsmonitor sowohl privatwirtschaftliche als auch öffentlich geförderte Träger abgebildet werden, sodass periodische Veränderungen sowohl gesamtwirtschaftlich als auch förderpolitisch bedingt sein können.

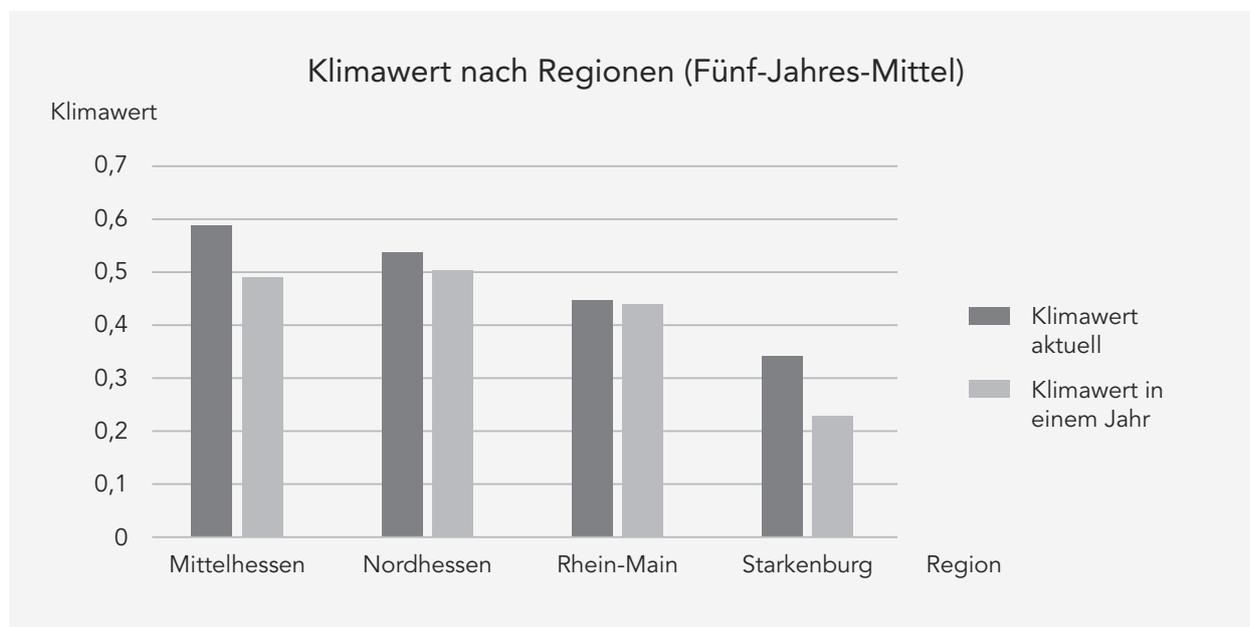
Abbildung 3: Einschätzung von WB-Einrichtungen zur aktuellen und zukünftigen konjunkturellen Lage¹



Die Daten des Weiterbildungsmonitors lassen auch eine weitere regionale Differenzierung zu, die aufgrund dann sehr kleiner Stichproben allerdings nur eingeschränkt belastbar und mit Vorsicht zu interpretieren ist. Differenziert wurden dabei fünf Regionen in Hessen nach Raumordnungsregionen²: Mittelhessen (Kreis Gießen, Stadt Gießen, Lahn-Dill-Kreis, Kreis Limburg-Weilburg, Kreis Marburg-Biedenkopf, Vogelsbergkreis), Nordhessen (Kreis Kassel, Stadt Kassel, Schwalm-Eder-Kreis, Kreis Waldeck-Frankenberg, Werra-Meißner-Kreis), Osthessen (Kreis Fulda, Kreis Hersfeld-Rotenburg), Rhein-Main-Gebiet (Stadt Frankfurt am Main, Hochtaunus-Kreis, Main-Kinzig-Kreis, Main-Taunus-Kreis, Kreis Offenbach, Stadt Offenbach am Main, Rheingau-Taunus-Kreis, Wetteraukreis, Stadt Wiesbaden) und Starkenburg (Kreis Bergstraße, Stadt Darmstadt, Kreis Darmstadt-Dieburg, Kreis Groß-Gerau, Odenwaldkreis). Osthessen wird dabei nicht weiter berücksichtigt, da diese Teilstichprobe mit vier bis zehn Einrichtungen pro Jahr zu klein ist. Für die anderen vier Regionen zeigen sich im Fünf-Jahres-Mittel etwas höhere Klimawerte in Mittel- und Nordhessen gegenüber dem Rhein-Main-Gebiet und Starkenburg, das die niedrigsten Klimawerte aufweist (siehe auch Abbildung 4).

² https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbearbeitung/Raumabgrenzungen/deutschland/regionen/Raumordnungsregionen/download-karte-a3-2017-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=9

Abbildung 4: Einschätzung hessischer WB-Einrichtungen zur aktuellen und zukünftigen konjunkturellen Lage im Fünf-Jahres-Mittel



Der Vergleich verschiedener Bildungsträger ist aufgrund der Größe der Teilstichproben (siehe Tabelle 1) nur eingeschränkt möglich. Deutlich wird allerdings eine kritischere Einschätzung der gegenwärtigen Lage sowie der Perspektiven für das Folgejahr bei den Freien Trägern (Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbands oder Vereins). In allen einzelnen Jahren sowie im Fünf-Jahres-Mittel liegen die Klimawerte teilweise deutlich unter dem Durchschnitt der anderen Einrichtungen. Während für private Einrichtungen – egal ob kommerziell (0,58/0,61) oder gemeinnützig (0,62/0,58) – im Fünf-Jahres-Durchschnitt die höchsten Klimawerte zu finden sind, sind für Volkshochschulen (0,56/0,40) sowie wirtschaftsnahe Einrichtungen (Kammer, Innung, Berufsverband et cetera) (0,56/0,34) etwas weniger optimistische Einschätzungen für das Folgejahr zu finden. Bei den Freien Trägern fallen sowohl die Werte für das laufende Geschäftsjahr (0,28) als auch für das folgende (0,16) deutlich skeptischer aus, was als eine generell etwas kritischere Einschätzung der Lage bei den Freien Trägern gelesen werden kann.

Mit Blick auf inhaltliche Schwerpunkte wären im Untersuchungszeitraum vor allem Veränderungen im Bereich „Sprachen und interkulturelle Kompetenz“ zu erwarten, da das seit 2015 erheblich ausgebaute Angebot von Integrationskursen in der Themenstruktur des Weiterbildungsmonitors in diesen Bereich fällt. Zumindest mit Blick auf den Anteil der in diesem Bereich aktiven Anbieter weisen die Daten aber auf eine hohe Konstanz hin. Mit nur geringen Schwankungen liegt der Anteil der befragten Einrichtungen, die Angebote im Bereich der sprachlichen Bildung vorhalten, bei etwa 37 %. Die Daten legen nahe, dass der massive Ausbau von Integrationskursen vor allem von denjenigen Trägern und Anbietern gestemmt wurde, die bereits vorher Angebote im Bereich sprachlicher Bildung im Portfolio gehabt haben. Auf Bundesebene ist hingegen zumindest zwischen 2015 und 2016 ein Zuwachs des Anteils von Anbietern, die Sprachen und interkulturelle Kompetenz als Teil ihres Angebots sehen, von 40 % auf 45 % zu verzeichnen. Für die hessische Weiterbildungslandschaft wie bundesweit zeigt sich für das Anbieterspektrum im Bereich der Grundbildung (mehr dazu siehe auch Kapitel 4), der im Zuge der AlphaDekade auch verstärkt durch öffentliche Mittel gestützt worden ist, eine hohe Stabilität. In Hessen blieb auch hier der Anteil derjenigen Anbieter, die angaben, in diesem Feld aktiv zu sein, weitgehend konstant und mit unsystematischen Schwankungen zwischen 15 % und 17 % (für die Jahre 2015 und 2017 sind die Daten unvollständig). Auch spiegeln die verstärkten bildungspolitischen Initiativen – zumindest nach den Daten des Weiterbildungsmonitors – sich nicht in einem Ausbau der Anbieterlandschaft wider. Inwieweit und wie stark ein Ausbau der Angebote bei den einschlägigen Weiterbildungsanbietern erfolgte, ist anhand dieser Datenquelle allerdings nicht zu ermitteln.

Da es sich bei den Erhebungen des Weiterbildungsmonitors um eine Stichprobe von Einrichtungen handelt, die sich in den jeweiligen Jahren unterscheidet und auch immer wieder andere Einrichtungen umfasst, sind gerade Daten zur Quantität von Angeboten mit Vorsicht zu interpretieren. In den Befragungen wurden die Zahl der Veranstaltungen, die Dozentenstunden und die Zahl der Teilnehmenden erfasst (siehe Tabelle 2), die auf den ersten Blick keine systematische Veränderung erkennen lassen. Berechnet man allerdings die durchschnittlichen Dozentenstunden pro Veranstaltung, so verweisen diese auf einen Trend in Richtung kürzerer Angebotsformate. Der mit 57,4 Stunden/Veranstaltung sehr hohe Wert im Jahr 2015 kann zwar auch ein Ausreißer sein, der Rückgang auf schließlich 27,2 im Jahr 2019 scheint dennoch einen allgemeinen Trend abzubilden.

Tabelle 2: Jährliche Anzahl realisierter Angebote und Teilnehmender privater und öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen in Hessen (Durchschnitt pro Einrichtung)

	Veranstaltungen	Dozentenstunden	Teilnehmende	Stunden/ Veranstaltung	Teilnehmende/ Veranstaltung
2015	159	9122	2059	57,4	13,0
2016	155	5342	1757	34,4	11,3
2017	206	7352	2251	35,8	11,0
2018	209	6945	2125	33,2	10,2
2019	171	4655	2056	27,2	12,0

Leider standen zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Weiterbildungsberichts die Daten des Weiterbildungsmonitors 2020 noch nicht für Sekundäranalysen zur Verfügung, sodass die vermutlich auch für die Weiterbildung in Hessen gravierenden Einschnitte durch die Pandemiemaßnahmen hier noch nicht abgebildet werden konnten. Die bereits vorliegenden ersten Ergebnisse aus dem Weiterbildungsmonitor 2020 auf Bundesebene verweisen allerdings auf einen historisch einmaligen Einbruch von Weiterbildungsangeboten im ersten Lockdown. Von den in dieser Phase nicht möglichen Präsenzangeboten konnten nur wenige in ein Online-Angebot überführt werden, sodass 42 % aller Angebote auf unbestimmte Zeit verschoben und 35 % ersatzlos abgesagt werden mussten. Das heißt, während des Lockdowns fanden nur 23 % der geplanten Angebote überhaupt statt und diese dann überwiegend online (Christ und Koscheck 2021, Seite 4).

2.4 Die Entwicklung der hessischen Volkshochschulen

Anders als für andere Bereiche der Erwachsenenbildung liegen für die Volkshochschulen flächendeckend statistische Daten vor, wenn auch hier aktuell nur bis zum Jahr 2019. Diese umfassen vor allem Angaben zur Finanzierung, zu Angebotsstrukturen und zu Teilnehmenden der 32 hessischen Volkshochschulen. Auf Basis dieser Daten werden hier die Veränderungen in der Finanzierungs- und Angebotsstruktur der hessischen Volkshochschulen nachvollzogen und so auch Rückschlüsse auf die Wirkmächtigkeit von Steuerung über finanzielle Ressourcen ermöglicht.

Für die folgenden Auswertungen standen analog zum Weiterbildungsmonitor die Daten für die Jahre 2015 bis 2019 zur Verfügung, wobei sich allerdings zwischen 2017 und 2018 die Struktur der Daten teilweise verändert hat, sodass sich die Daten von 2015 bis 2017 für manche Teilbereiche nicht bruchlos fortschreiben lassen. Daher konnten zum Beispiel die den 32 Volkshochschulen zugutekommenden Landesmittel nur auf der Ebene der Bezuschussung des regulären Angebots (gesetzliche Förderung), nicht aber im Rahmen der Projektförderung identifiziert werden (dort sind sie unter „Sonstige“ inkludiert).

In den Abbildungen 5 und 6 wird die Entwicklung der Finanzsituation der hessischen Volkshochschulen deutlich, in der ein institutioneller Aufwuchs (Abbildung 5) und der enorme Zuwachs an Projektmitteln durch das BAMF (hier als Teil der Bundesmittel) im Kontext von Integrationskursen sichtbar wird (Abbildung 6). Während der Zuwachs an

institutioneller Förderung vor allem auf ein verstärktes Engagement der Gemeinden zurückzuführen ist, ist auf Landesebene zwar auch ein Zuwachs sichtbar, der in der Gesamtfinanzierung aber eine eher nachrangige Rolle spielt. Ähnliches gilt für die Projektmittel, die 2015 für Bund und Sonstige (einschließlich Landesmitteln) etwa gleich hoch waren. Die Bundesmittel haben sich im Zuge der Migrationswellen 2015 und 2016 innerhalb von zwei Jahren allerdings fast verfünffacht. Hier ist davon auszugehen, dass ein so enormer Aufwuchs an Fördermitteln auch zu erheblichen strukturellen Veränderungen in den Volkshochschulen geführt hat; dies wirft die Frage auf, wie die Volkshochschulen mit der langsamen Reduzierung der BAMF-Mittel mittelfristig umgehen.

Abbildung 5: Regelförderung der hessischen Volkshochschulen von 2015 bis 2019

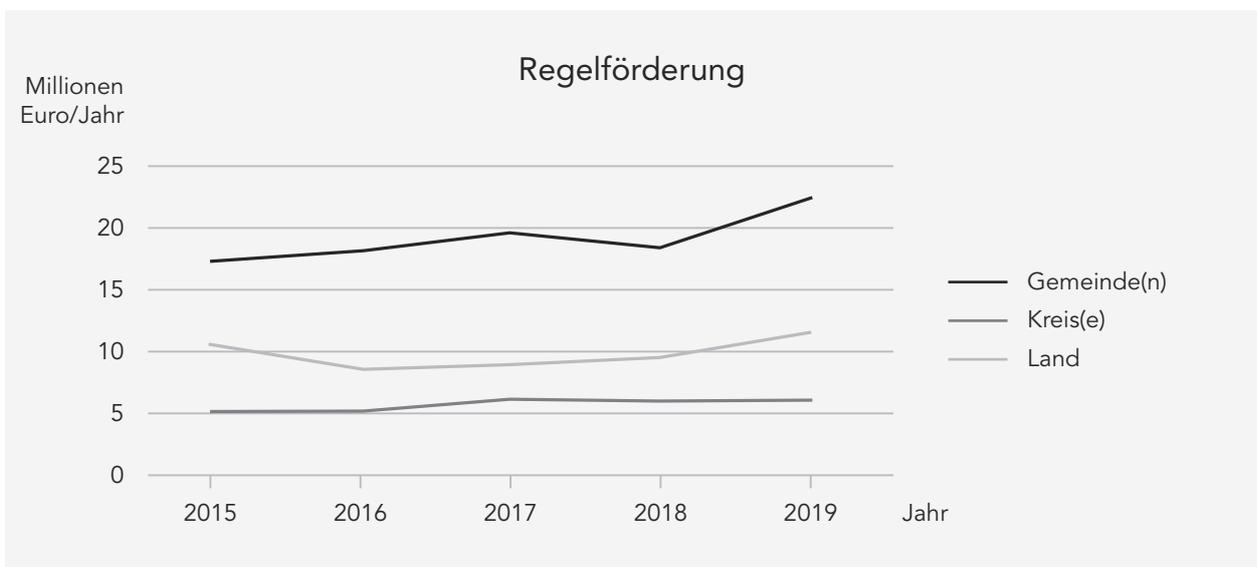
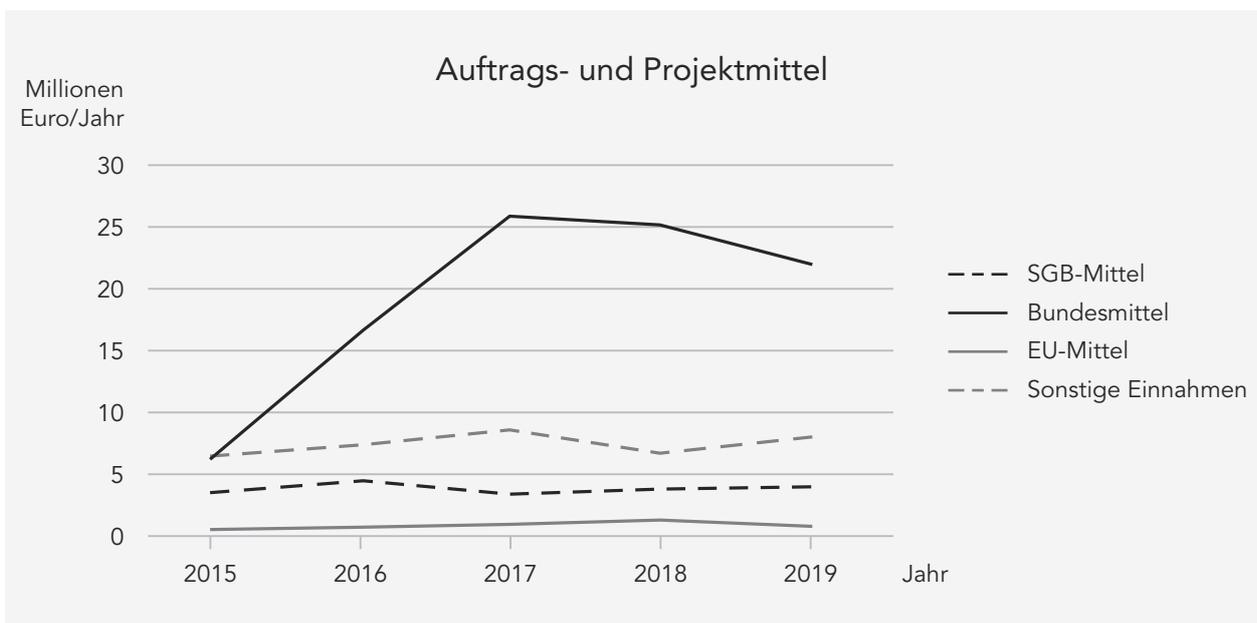


Abbildung 6: Auftrags- und Projektmittel der hessischen Volkshochschulen von 2015 bis 2019 (EU-Mittel: Gelder der Europäischen Union; Sozialgesetzbuch-Mittel: Gelder nach SGB aus Bundesmitteln)



Betrachtet man den prozentualen Anteil der den Volkshochschulen zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel, so überrascht es angesichts der beschriebenen Entwicklung nicht, dass der Anteil von Bundesmitteln an der Finanzierung der hessischen Volkshochschulen seit 2015 deutlich von 12,5 % auf knapp 30 % gestiegen ist (siehe Tabelle 3). Zeitweise bezogen die Volkshochschulen ein Drittel ihrer Zuschüsse aus Bundesmitteln.

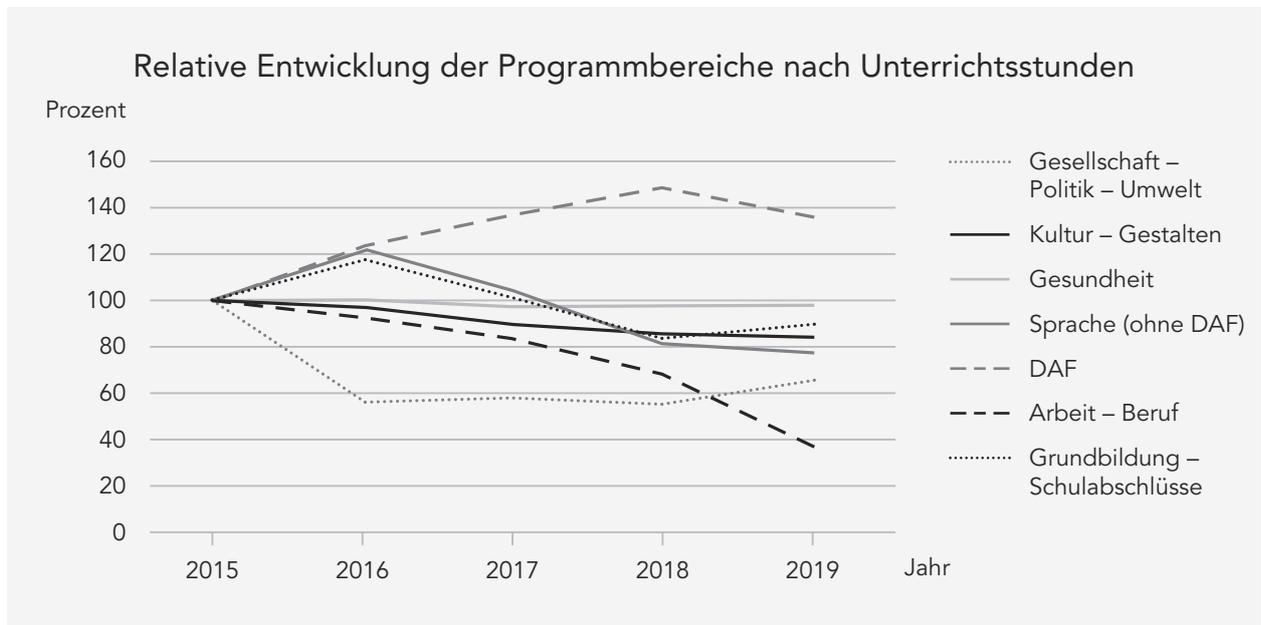
Tabelle 3: Bezuschussung der hessischen Volkshochschulen aus öffentlichen Mitteln nach Mittelgebern

	Regelförderung			Projekt- und Auftragsmittel			
	Gemeinde(n)	Kreis(e)	Land	SGB-Mittel	Bundesmittel	EU-Mittel	Sonstige Einnahmen
2015	34,8 %	20,8 %	10,0 %	7,4 %	12,5 %	1,2 %	13,2 %
2016	29,8 %	13,9 %	8,2 %	7,5 %	26,8 %	1,5 %	12,2 %
2017	26,6 %	12,0 %	8,2 %	4,8 %	35,1 %	1,5 %	11,7 %
2018	25,6 %	13,4 %	8,4 %	5,5 %	35,2 %	2,0 %	9,8 %
2019	30,1 %	15,1 %	8,0 %	5,3 %	29,7 %	1,1 %	10,8 %

Der Zuwachs an Fördermitteln zwischen 2015 und 2019 kompensiert einerseits die gestiegenen Personalkosten, insbesondere durch schrittweise angepasste Honorare für Dozierende. Betrachtet man die Summe der Kurse, so ist für den betrachteten Zeitraum keine signifikante Zunahme erkennbar, sondern die Zahlen schwanken unsystematisch zwischen 38.155 und 39.082 Angeboten pro Jahr. Bei den Teilnehmendenzahlen ist bis 2018 eine steigende Tendenz erkennbar (von 401.542 im Jahr 2015 bis 419.567 im Jahr 2018), die 2019 aber wieder zurückgeht (406.013), was auch an rückläufigen Zahlen in den Integrationskursen liegen könnte. Eine sichtbare Expansion lässt sich an der Zahl der Unterrichtsstunden ablesen, die zwischen 2015 (1.129.115) und 2018 (1.370.772) um 21,4 % gewachsen ist, aber analog zur Zahl der Teilnehmenden 2019 und zu den BAMF-Mitteln wieder geringer ausfällt (1.269.018). Diese Zahlen spiegeln sehr deutlich die Entwicklung der Integrationskurse wider, die als verhältnismäßig zeitintensive Angebote sich vor allem in der Zahl der Unterrichtsstunden niederschlägt. Die nur moderate Steigerung der Teilnehmendenzahlen und die weitgehende Konstanz der Anzahl von Kursen legen aber die Vermutung nahe, dass der Ausbau der Integrationskurse auch zulasten anderer Angebotsbereiche ging. Um dies zu überprüfen, lassen sich anhand der Volkshochschul-Statistik die Entwicklungen in den einzelnen Programmbereichen nachvollziehen.

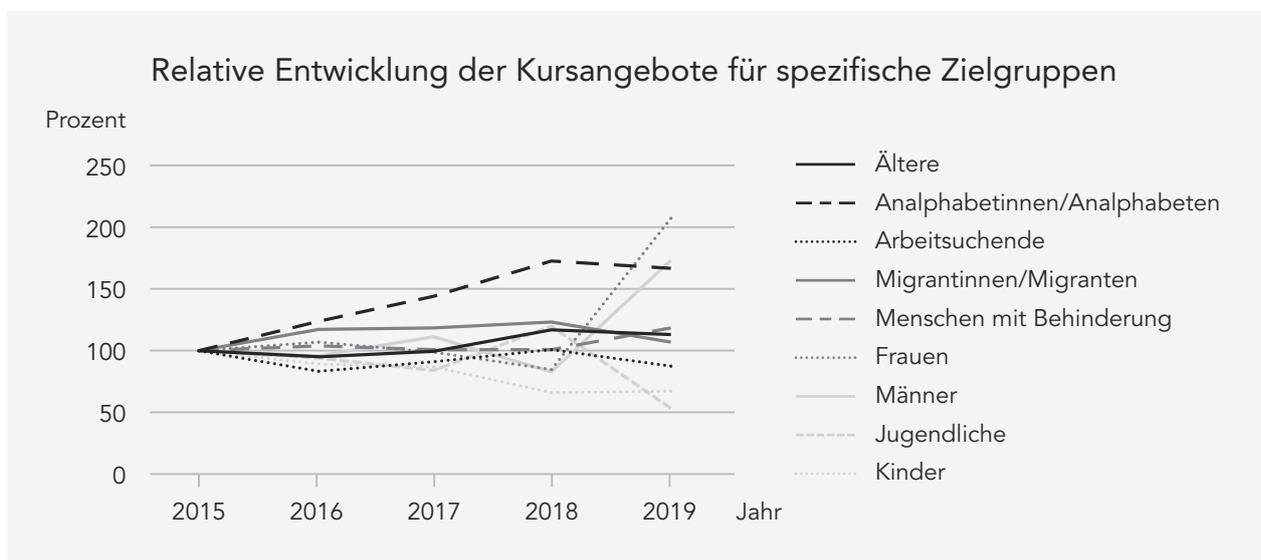
In Abbildung 7 lässt sich die relative Entwicklung der verschiedenen Programmbereiche nachvollziehen, wobei hier der Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ (DAF), in dem die Integrationskurse verortet sind und der eigentlich dem Sprachenbereich zugeordnet ist, eigenständig betrachtet wird. Geht man von dem Niveau von 2015 aus, so ist im DAF-Bereich bis 2018 eine Zunahme von fast 50 % erkennbar, während die Unterrichtsstunden im kleinsten Bereich „Gesellschaft – Politik – Umwelt“ von 2015 auf 2016 um über 40 % eingebrochen und dann auf diesem niedrigen Niveau verblieben sind. Erst zwischen 2018 und 2019 ist hier wieder ein leichter Zuwachs erkennbar. Kontinuierlich rückläufig sind die Zahlen in den Bereichen „Kultur – Gestalten“ (circa 18 % im Fünf-Jahres-Zeitraum) und „Arbeit – Beruf“ (über 60 % im Fünf-Jahres-Zeitraum). Auch wenn hier keine Kausalzusammenhänge geprüft werden können, so lässt sich doch festhalten, dass der enorme Ausbau der Integrationskurse mit einem deutlichen Rückgang der Angebote in anderen Programmbereichen einhergegangen ist. Der Bereich „Grundbildung – Schulabschlüsse“ zeigt – ähnlich wie der Programmbereich Sprachen (ohne DAF) – eine diskontinuierliche Entwicklung der Unterrichtsstunden. Innerhalb des Bereichs „Grundbildung – Schulabschlüsse“ ist Letzteres allerdings für den Großteil der Unterrichtsstunden verantwortlich, sodass diese Entwicklung nur sehr bedingt die Entwicklung im Bereich Grundbildung widerspiegelt.

Abbildung 7: Entwicklung der Unterrichtsstunden in den Programmbereichen in hessischen Volkshochschulen seit 2015 in Prozent



Aussagen zur Entwicklung von Angeboten im Bereich Grundbildung und Alphabetisierung lassen sich eher mit Blick auf die sich an spezifische Zielgruppen richtenden Angebote machen (siehe Abbildung 8). Hier fällt zunächst eine Verdopplung der Angebote, die sich spezifisch an Frauen oder Männer richten, zwischen 2018 und 2019 auf, die mit einer Halbierung der Angebote für Jugendliche einhergeht. Angesichts dieser erheblichen und weiterbildungspolitisch kaum zu erklärenden Verschiebung ist eher von einer Veränderung in der statistischen Erfassung auszugehen als von einem einschneidenden Schwenk in Richtung geschlechtsspezifischer Angebote. Politisch gewollt und auch mit entsprechenden Förderprogrammen unterstützt, dürfte hingegen der Ausbau der Angebote für gering Literalisierte sein. Die Anzahl der Angebote ist zwischen 2015 und 2018 um 75 % angewachsen.

Abbildung 8: Entwicklung der Kurszahlen in hessischen Volkshochschulen für bestimmte Zielgruppen seit 2015 in Prozent



2.5 Zusammenfassung

Die Daten aus dem Weiterbildungsmonitor und der Volkshochschul-Statistik verweisen – bei allen genannten Einschränkungen der Datensätze, die bei der Interpretation zu berücksichtigen sind – auf einige Punkte, die für den Weiterbildungsbericht von Relevanz sind. Insgesamt lässt die Datenlage somit einige Schlüsse auf die Entwicklung der Weiterbildung in Hessen zu – insbesondere mit Blick auf Anbieter und Angebote. Allerdings sind die vorliegenden Daten für ein flächendeckendes Monitoring noch unzureichend, da sie nur Teile der Weiterbildungslandschaft systematisch erfassen (insbesondere die Volkshochschulen) und die Breite der Weiterbildungsstrukturen insgesamt nur stichprobenartig erhoben wird, was differenziertere Analysen – zum Beispiel im regionalen oder trägerbezogenen Vergleich – nur sehr eingeschränkt möglich macht (siehe hierzu auch den entsprechenden Hinweis im Weiterbildungsbericht 2015; Hessisches Kultusministerium 2016, Seite 27). Hinzu kommt, dass in den Daten des Weiterbildungsmonitors vor allem organisationsbezogene Daten, aber kaum Informationen zu Angebotsschwerpunkten oder Zielgruppen erfasst werden. Für ein systematisches und kontinuierliches Weiterbildungsmonitoring für Hessen ist die Datenlage insgesamt noch nicht zufriedenstellend und müsste ausgebaut werden.

Die im Weiterbildungsmonitor erfassten Teilnehmer-, Stunden- und Veranstaltungszahlen verweisen auf einen Trend, der in verschiedenen Studien bundesweit und schon seit einigen Jahren dokumentiert wird (zum Beispiel Huntemann und Ambos 2014, Heuer 2010) und sich auch in den Zahlen für Hessen widerspiegelt. Die durchschnittliche Zahl von Dozentenstunden pro Veranstaltung ist zwischen 2015 und 2019 von 57 auf 27 zurückgegangen, wobei hier eine (teilweise) Verlagerung von Angeboten in den digitalen Raum (zum Beispiel Online-Selbstlernangebote) ebenfalls eine Rolle gespielt haben könnte, für diesen starken Rückgang aber keinesfalls alleine verantwortlich sein kann.

Die Einschätzung der konjunkturellen Lage in Form eines Geschäftsklimaindex für Weiterbildungsanbieter, wie er im Weiterbildungsmonitor erhoben wird, fällt in Hessen in einzelnen Jahren (2016 und 2018) unter den Bundesdurchschnitt, lässt im Mittel der Jahre 2015 bis 2019 aber keine systematisch schlechtere Bewertung der Lage erkennen. Allerdings verweisen diese Klimawerte auf regionale Unterschiede innerhalb Hessens und fallen insbesondere für den Süden des Bundeslandes im Fünf-Jahres-Mittel negativer aus als in der Landesmitte und im Norden. Insgesamt scheinen die Mittel des BAMF und des Weiterbildungspaktes aber keine wesentlichen Effekte auf die Bewertung der konjunkturellen Lage zu haben, die bereits im Weiterbildungsbericht 2015 als überwiegend positiv dokumentiert wurde (vergleiche Hessisches Kultusministerium 2016).

Innerhalb der einzelnen Regionen verweisen zumindest die in der Hessischen Weiterbildungsdatenbank erfassten Anbieter auf ein erhebliches Stadt-Land-Gefälle, wie es auch schon im vorangegangenen Weiterbildungsbericht (Hessisches Kultusministerium 2016) diagnostiziert wurde. Der überwiegende Teil der dort registrierten Anbieter hat seinen Sitz in einer der großen Städte (insbesondere Frankfurt am Main, Wiesbaden, Darmstadt und Kassel). Allerdings bedeutet der Sitz der Weiterbildungsträger nicht automatisch, dass deren Angebote sich auch auf die Ballungszentren konzentrieren.

Besonders überraschend war der mit 10 % eher geringe Anteil von in der Hessischen Weiterbildungsdatenbank registrierten Online-Weiterbildungen in der aktuellen nach wie vor von der Pandemie geprägten Lage (siehe 2.2). Es scheint, dass nach Ende des harten Lockdowns viele Anbieter wieder zu Formaten zurückkehren, die zumindest zum Teil in Präsenz stattfinden. Ob es sich hierbei um eine kurzfristige Gegenbewegung zu der erzwungenen Konzentration auf Online-Angebote während des Lockdowns handelt oder reine Online-Weiterbildungen auch mittelfristig eher eine Randerscheinung bleiben werden, bleibt abzuwarten. Die für diesen Bericht befragten Expertinnen und Experten betonen hier vor allem die Bedeutung hybrider Angebotsformate, die Online- und Präsenzphasen miteinander kombinieren (siehe Seite 28).

In der Volkshochschul-Statistik zeigt sich für die hessischen Volkshochschulen vor allem der enorme Zuwachs an Integrationskursen ab 2016. Die hierfür durch das BAMF zur Verfügung gestellten Mittel machten zeitweise ein Drittel der gesamten Budgets hessischer Volkshochschulen aus. Dass dieser enorme Mittelzuwachs in ausschließlich einem Teilsegment des Angebots von Volkshochschulen zu strukturellen Veränderungen führte, kann da kaum überraschen. Gleichzeitig ist von 2018 auf 2019 aber auch ein Aufwuchs der von den jeweiligen Kommunen für die Volkshochschulen bereitgestellten Mittel zu verzeichnen und damit eine Stabilisierung ihrer Grundfinanzierung.

Die enormen Aufgaben der Volkshochschulen im Bereich von Integrationskursen, die im Zuge der starken Migrationsbewegungen in den Jahren 2015 und 2016 mit einem sehr schnellen Aufbau eines sehr umfangreichen Angebots in diesem Bereich einhergingen, führten auch dazu, dass das Angebot in anderen Bereichen reduziert wurde. Insbesondere das an den Volkshochschulen ohnehin eher nachrangige Angebot im Bereich der beruflichen Weiterbildung, aber auch der politisch-gesellschaftliche Bildungsbereich waren von der Verlagerung von Ressourcen und Engagement in den Bereich der Integrationskurse betroffen. Es bleibt zu beobachten, inwieweit diese Bereiche mit dem allmählichen Rückgang der BAMF-Mittel eine Renaissance erfahren. Bis 2019 war allerdings allenfalls eine Stabilisierung auf niedrigem Niveau erkennbar.

3. Weiterbildungsbeteiligung in Hessen

Das dritte Kapitel des Weiterbildungsberichts 2021 rückt die Frage der Beteiligung an organisierten Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung in den Mittelpunkt des Interesses.

Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung beziehen sich auf die größte Etappe der Lern- und Bildungsbiografie und sind unter anderem für die persönliche Entwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Integration Erwachsener von zentraler Bedeutung (für monetäre und nichtmonetäre Erträge der Weiterbildung: Schrader, Ioannidou und Blossfeld 2020). Dabei stehen Erwachsenen eine Vielzahl an Angeboten mit unterschiedlichen Lernformen und -inhalten offen, für die sie sich (mal mehr, mal weniger) selbstbestimmt entscheiden können. Um zu beschreiben, wer im Erwachsenenalter eine positive Weiterbildungsentscheidung trifft, das heißt an organisierten Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung teilnimmt, werden besonders häufig soziodemografische Merkmale herangezogen (Wittpoth 2018). Vor diesem Hintergrund beziehen auch wir uns im Folgenden für die Beschreibung der Bildungsaktivitäten Erwachsener in Hessen auf die Auswertung soziodemografischer Merkmale. Hierfür legen wir Daten des Mikrozensus zugrunde. Mit dieser Datengrundlage knüpfen wir insofern direkt an die beiden vorherigen Weiterbildungsberichte an, da auch sie Auswertungen des Mikrozensus zu Fragen der Weiterbildungsbeteiligung in Hessen beinhalten. Daher rücken wir im Folgenden zugunsten dieser Fortschreibung eine längsschnittliche Perspektive in den Fokus und beziehen uns in der Ergebnisdarstellung auf die in den Weiterbildungsberichten 2010 und 2015 zugrunde gelegten Mikrozensusberichtsjahre 2006 und 2012, die in der Analyse nun um das Berichtsjahr 2018 ergänzt werden. Für die Auswertung der Daten haben wir uns vor allem an folgenden Fragestellungen orientiert: Wer nimmt an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung in Hessen (nicht) teil? Wie verteilen sich die für Hessen identifizierten Weiterbildungsaktivitäten regional? Zur Beantwortung dieser Fragen werden Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung mit soziodemografischen Merkmalen und mit Informationen zur Region in Verbindung gebracht.

Um die Ergebnisse unserer Mikrozensusauswertungen besser einordnen zu können, werden im Folgenden zunächst zentrale Befunde der bisherigen Weiterbildungsforschung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland und in Hessen skizziert (Kapitel 3.1). In Kapitel 3.2 beschreiben wir das gewählte methodische Vorgehen, die zugrunde gelegte Stichprobe und diskutieren zudem das Für und Wider des Mikrozensus als Datengrundlage. Anschließend folgt die Darstellung der ermittelten Befunde (Kapitel 3.3), die sich auf soziodemografische und regionale Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung in Hessen beziehen. Das Kapitel 3 schließt mit einer Zusammenfassung der zentralen Befunde (Kapitel 3.4) ab.

3.1 Einblick in den Forschungsstand: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und Hessen

Das Interesse, mehr über die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung erfahren zu wollen, ist nicht neu. Erste Versuche, Informationen über Teilnehmende in sogenannten Hörerstatistiken zu dokumentieren, reichen bis in das 19. Jahrhundert zurück. Bedingt durch die beiden Weltkriege konnten intensivere, zusammenhängende Forschungsbemühungen zur Erfassung der Weiterbildungsteilnahme allerdings erst ab Mitte des 20. Jahrhunderts realisiert werden (Wittpoth 2018). Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die „Göttinger Studie“ über Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, in der anhand eines methodenkombinierenden Forschungsdesigns das individuelle Bildungsverständnis, Weiterbildungserwartungen sowie begünstigende und hinderliche Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung systematisch untersucht wurden (Strzelewicz, Raapke und Schulenberg 1966).

Bereits die Ergebnisse dieser frühen Studie zeigen, was auch heute noch (mit sicherlich etwas anderen Anteilswerten und differenzierterer Merkmalerfassung) im Grundprinzip gilt: Erwachsene sind unterschiedlich weiterbildungsaktiv und diese Unterschiede lassen sich unter anderem mit soziodemografischen Merkmalen in Verbindung bringen. So sind es vor allem Erwachsene mittleren Alters mit höheren Bildungsabschlüssen, gesicherten, verantwortungsvollen beruflichen Positionen und höherem Einkommen, die an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung teilnehmen (zum Beispiel Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020, Kohl 2021, Schmidt-Hertha 2018). Obgleich dieser Befund in seinen Grundzügen zeitlich relativ stabil zu sein scheint, machen weitere Ergebnisse der Weiterbildungsbeteiligungsforschung darauf aufmerksam, dass sich die

Teilnahme beziehungsweise Nichtteilnahme an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht allein auf soziodemografische Merkmale zurückführen lässt. Vielmehr scheinen weitere Einflussfaktoren wie das soziale Milieu, die familiäre Herkunft, das soziale Kapital oder aber auch der regionale Kontext von Bedeutung zu sein (zum Beispiel Barz und Tippelt 2004, Field 2011, Feldmann und Schemmann 2006; Herbrechter et al. 2011; Wittpoth 2007).

Wie sich die Weiterbildungsteilnahme in Deutschland, in einzelnen Bundesländern und Regionen verteilt, untersucht auch die gemeinsam von der Bertelsmann Stiftung und dem DIE durchgeführte Studie „Deutscher Weiterbildungsatlas“. Insgesamt zeigen die Befunde, dass die Teilnahme an organisierten Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung zwischen den Ländern und einzelnen Regionen stark variiert. Hohe Teilnahmequoten sind im Süden und mit Sachsen auch im Osten Deutschlands zu finden. Im Jahr 2015 liegt Hessen 1 % über dem Bundesdurchschnitt (12,2 %) und verfügt damit zu diesem Zeitpunkt über eine vergleichsweise hohe Weiterbildungsbeteiligung. Darüber hinaus wird im Rahmen des Weiterbildungsatlas auch ermittelt, wie gut einzelne Regionen ihre sozialstrukturellen und wirtschaftlichen Voraussetzungen nutzen, um Weiterbildungsaktivitäten der Bevölkerung wahrscheinlicher zu machen. Mit Blick auf diese sogenannte Potenzialausschöpfung zeigt sich, dass die Weiterbildungsbeteiligung in Hessen im Jahr 2015 höher ausfällt als, gemessen an den regionalen Bedingungen, erwartbar gewesen wäre. Im zeitlichen Vergleich liegt die Potenzialausschöpfung etwas unter derjenigen aus dem Jahr 2012. Im bundesweiten Vergleich zählen die Stadt Kassel und der Main-Taunus-Kreis zu denjenigen Regionen, die 2015 die stärksten Beteiligungsrückgänge zu verzeichnen haben. Allerdings machen die Befunde des Weiterbildungsatlas auch darauf aufmerksam, dass solche Entwicklungen keineswegs zeitlich stabil sein müssen. Vielmehr können vermeintlich weiterbildungsschwache Regionen auch eine Trendwende erzielen. Hierfür scheinen die Sozial- und Wirtschaftsstruktur sowie die Zusammenarbeit zwischen regionalen Akteuren aus Politik, Wirtschaft, Arbeits- und Kommunalverwaltung und den verschiedenen Trägern der Weiterbildung wichtige Gelingensbedingungen zu sein (Martin et al. 2015).

In Orientierung an den zuvor skizzierten Befunden der Weiterbildungsforschung erwarten wir für unsere eigenen Auswertungen, dass die Weiterbildungsaktivitäten der hessischen Bevölkerung sowohl mit Blick auf soziodemografische Merkmale als auch mit Blick auf ihre regionale Verteilung deutlich variieren. Dabei gehen wir davon aus, dass Erwachsene mit höheren Bildungsabschlüssen und gehobenen beruflichen Positionen auch in ihrem weiteren Lebensverlauf überdurchschnittlich an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung partizipieren, während sozioökonomisch weniger privilegierte Erwachsene überzufällig seltener eine positive Teilnahmeentscheidung treffen. Zudem nehmen wir vor dem Hintergrund der Weiterbildungsberichte 2010 und 2015 und den Ergebnissen des Weiterbildungsatlas an, dass sich die Teilnahmequoten zwischen den hessischen Regierungsbezirken erkennbar voneinander unterscheiden und sich insgesamt eine disparate Beteiligungsstruktur auf regionaler Ebene zeigt.

3.2 Methodisches Vorgehen

Grundlage der Datenauswertung sind Daten des Mikrozensus der Berichtsjahre 2006, 2012 sowie 2018 als derzeit aktuellster verfügbarer Datensatz. Dabei waren für die längsschnittliche Datenanalyse insbesondere folgende Variablen relevant:

- Geschlecht
- Geburtsjahr
- Staatszugehörigkeit
- Höchster allgemeiner Schulabschluss
- Höchster beruflicher Ausbildungs- oder Hochschul-/Fachhochschulabschluss
- Erwerbstyp
- Normalerweise geleistete Arbeitszeit je Woche (einschließlich regelmäßig geleisteter Überstunden)
- Überwiegender Lebensunterhalt
- Bundesland
- Regierungsbezirk

- Teilnahme an einer oder mehreren Lehrveranstaltung(en) der allgemeinen oder beruflichen Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten
- Zweck der Lehrveranstaltungen in den letzten zwölf Monaten
- Stunden der Lehrveranstaltungen in den letzten zwölf Monaten

Die Längsschnittbetrachtung erfolgt unter Rückgriff auf eine ergänzende Querschnittsbetrachtung, sofern ein Mikrozensusdatensatz innerhalb eines Jahres ergänzende Variablen beinhaltet. Für die Längsschnittbetrachtung wird auf den Chi-Quadrat-Test in Verbindung mit einem Stichprobenwiederholungsverfahren mit Zurücklegen zurückgegriffen. In der Querschnittsbetrachtung wird auf den t-Test, ebenfalls in Verbindung mit einem Stichprobenwiederholungsverfahren mit Zurücklegen, zurückgegriffen.

Die Entscheidung für eine Datengrundlage beinhaltet immer auch eine Entscheidung gegen mögliche Alternativen. Für die Weiterbildung existiert zwar keine einheitliche Statistik über alle Weiterbildungsanbieter und ihre Teilnehmenden; aber neben dem Mikrozensus liegen weitere Datenbestände wie etwa Daten des Adult Education Surveys (AES) oder des Sozioökonomischen Panels (SOEP) vor, die ebenfalls sekundäranalytische Auswertungen erlauben. In unserer Entscheidung für den Mikrozensus als Datenbasis haben wir verschiedene Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen. Zu den Limitationen des Mikrozensus zählt sicherlich, dass nur organisierte Kurse und Seminare erfasst werden, während informelle Lernformen unberücksichtigt bleiben. Zudem sind sogenannte Proxy-Interviews zulässig, in denen eine dritte Person Angaben über eine eigentlich zu befragende Person macht, sodass die Beteiligung an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung unterschätzt werden kann. Darüber hinaus wird das Weiterbildungsverhalten im Vergleich zu anderen Befragungen insofern etwas restriktiver erfasst, als dass nicht wie etwa im AES die 18- bis 69-Jährigen, sondern alle Personen ab dem 25. Lebensjahr zu ihren Weiterbildungsaktivitäten befragt werden. Dabei schließt der Mikrozensus zwar auch Seniorinnen und Senioren und Hochbetagte ein. Da die durchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung im höheren Alter im Mittel aber deutlich abnimmt, fällt die anhand der Mikrozensusdaten ermittelte Teilnahmequote im Vergleich zu anderen Befragungen mit anders definierten Altersgrenzen niedriger aus. Schließlich handelt es sich beim Mikrozensus um eine Mehrthemenbefragung, die vielfältige Themen mit einer vergleichsweise überschaubaren Anzahl an Items pro Thema beinhaltet, sodass die Erinnerung an vergangene Weiterbildungsaktivitäten gegebenenfalls nicht so gut unterstützt wird wie in weiterbildungsspezifischen Befragungen. Diesen Limitationen stehen eine Reihe von Vorteilen gegenüber, die uns neben der Möglichkeit, die Analysen zur Weiterbildungsbeteiligung der Weiterbildungsberichte 2010 und 2015 fortschreiben zu können, letztlich dazu motiviert haben, den Mikrozensus als Datenbasis zugrunde zu legen. So zählt der Mikrozensus unter den Mehrthemenbefragungen zu den wenigen Datenbeständen, die regelmäßig Informationen zur Weiterbildungsteilnahme sowie weiterführende Angaben wie etwa zum Weiterbildungszweck oder -volumen erheben. Neben den längsschnittlichen Analysemöglichkeiten liegt schließlich ein ganz zentraler Vorteil in der Regionalisierbarkeit der Daten. Als jährliche amtliche Statistik über die Bevölkerungs- und Arbeitsmarktstruktur Deutschlands eröffnen die Daten des Mikrozensus nicht nur Analysemöglichkeiten auf Ebene der Bundesländer, sondern es können auch spezifischere Aussagen auf der Ebene von Regierungsbezirken, kreisfreien Städten und Landkreisen getroffen werden. Unter Abwägung dieser einzelnen Vor- und Nachteile schätzen wir den Mikrozensus insgesamt als eine tragfähige Datengrundlage für die im Rahmen des Weiterbildungsberichts 2021 interessierenden Analysen ein.

Dabei lassen sich die als Grundlage für die Längsschnittbetrachtung verwendeten hessischen Stichproben des Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 wie folgt beschreiben: Die Stichproben der drei zugrunde gelegten Berichtsjahre umfassen jeweils 54.050, 52.184 respektive 65.640 gültige Fälle (vergleiche Tabelle 4). Anteilsmäßig bildet der flächenmäßig größte Regierungsbezirk Darmstadt mit circa 61,1 % (2006) bis 63,8 % (2018) auch den größten Anteil unter den Regierungsbezirken, gefolgt von Kassel mit 20,6 % (2006) bis 19,6 % (2018) und Gießen mit 18,3 % (2006) bis 16,6 % (2018). Die Querschnittsbetrachtungen beziehen sich entsprechend immer auf die jeweils gültigen Fälle eines Jahres.

Tabelle 4: Stichprobenumfang nach Regierungsbezirk (Längsschnitt)

	Darmstadt (Süd Hessen)	Gießen (Mittel Hessen)	Kassel (Nord Hessen)	Summe
2006	33.030	9.874	11.138	54.050
2012	32.431	9.195	10.558	52.184
2018	41.924	10.843	12.873	65.640

Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

3.3 Ergebnisse

Für die Auswertung der Mikrozensusdaten 2006, 2012 und 2018 waren vor allem zwei Fragestellungen maßgebend: Wer nimmt an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung in Hessen (nicht) teil? Wie verteilen sich die für Hessen identifizierten Weiterbildungsaktivitäten regional? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Informationen zur Weiterbildungsteilnahme, zum Weiterbildungszweck und zum Teil auch zum Weiterbildungsvolumen mit soziodemografischen Angaben zur Person sowie mit Informationen zu den Regierungsbezirken, Städten und Kreisen in Verbindung gebracht. Im folgenden Teilkapitel werden zunächst die personenbezogenen Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung in Hessen berichtet (Kapitel 3.3.1); anschließend erfolgt die Beschreibung der regionalen Verteilung der hessischen Weiterbildungsaktivitäten (Kapitel 3.3.2).

3.3.1 Soziodemografische Merkmale der Weiterbildungsbeteiligung in Hessen

Mit Blick auf die Frage, wer in Hessen an organisierten Weiterbildungsangeboten teilnimmt, werden im Folgenden bivariate Befunde zur Weiterbildungsteilnahme nach soziodemografischen Merkmalen dargestellt, wobei zunächst die primären soziodemografischen Merkmale beschrieben werden. Primäre soziodemografische Merkmale umfassen dabei die Merkmale bis zum Abschluss eines allgemeinbildenden Schulabschlusses. Demnach stehen im ersten Analyseschritt die Merkmale Geschlecht, Alter, Staatszugehörigkeit und allgemeinbildender Schulabschluss im Fokus. In einem weiteren und konsekutiven Analyseschritt werden die sekundären soziodemografischen Merkmale in Bezug auf den Erwerbstyp sowie die damit in Verbindung stehenden Merkmale Lebensunterhalt und Arbeitszeit analysiert. Darüber hinaus kann bei den sekundären soziodemografischen Merkmalen ein Fokus auf die höchsten beruflichen Abschlüsse (jeweils mit und ohne Akademikerinnen und Akademiker(n)) gelegt werden. In der Analyse der Weiterbildungsteilnahme nach soziodemografischen Merkmalen steht – sofern im Mikrozensus der entsprechenden Jahre enthalten – neben der Weiterbildungsteilnahme (ja/nein) und dem Zweck der Weiterbildung (beruflich/allgemein/beides) ebenfalls ein Blick auf das Weiterbildungsvolumen (durchschnittliche Anzahl an Stunden in Weiterbildung) zur Verfügung.

Primäre soziodemografische Merkmale

Hinsichtlich des biologischen Geschlechts als soziodemografischem Merkmal zeigt sich zwischen der Weiterbildungsteilnahme von Männern und Frauen zwischen den Jahren 2006, 2012 und 2018 kein nennenswerter Unterschied (vergleiche Tabelle 5).

Tabelle 5: Weiterbildungsteilnahme nach Geschlecht (Längsschnitt)

		männlich	weiblich
2006	nein	48,2 %	51,8 %
	ja	49,4 %	50,6 %
2012	nein	48,2 %	51,8 %
	ja	50,5 %	49,5 %
2018	nein	48,7 %	51,3 %
	ja	50,8 %	49,2 %

Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

Allerdings zeichnet sich für die Gruppe der Frauen ab, dass diese anteilmäßig deutlich häufiger einen allgemeinen und somit nicht primär beruflichen Zweck der Weiterbildung verfolgen. Hier unterscheiden sich die Werte erkennbar im Jahr 2006 mit 34,1 % (Männer) und 65,9 % (Frauen), im Jahr 2012 mit 37,3 % (Männer) und 62,7 % (Frauen) und schließlich im Jahr 2018 mit 41,5 % (Männer) und 58,5 % (Frauen). Demnach hat es im zeitlichen Verlauf für die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung eine moderate Annäherung der Anteilswerte gegeben; dennoch bleiben Frauen bei einem allgemeinen Zweck der Weiterbildung führend. Hinsichtlich einer Weiterbildung, die sowohl einem beruflichen als auch einem allgemeinen Zweck dient, fallen die Anteilswerte für Frauen in den Jahren 2006, 2012 und 2018 durchschnittlich um 8,2 % höher aus als diejenigen für die Gruppe der Männer. Bei einem ausschließlich beruflichen Zweck der Weiterbildung fallen die Anteilswerte der Männer mit durchschnittlich 4,8 % in den Jahren 2006, 2012 und 2018 moderat höher aus als diejenigen der Frauen (vergleiche Tabelle 6).

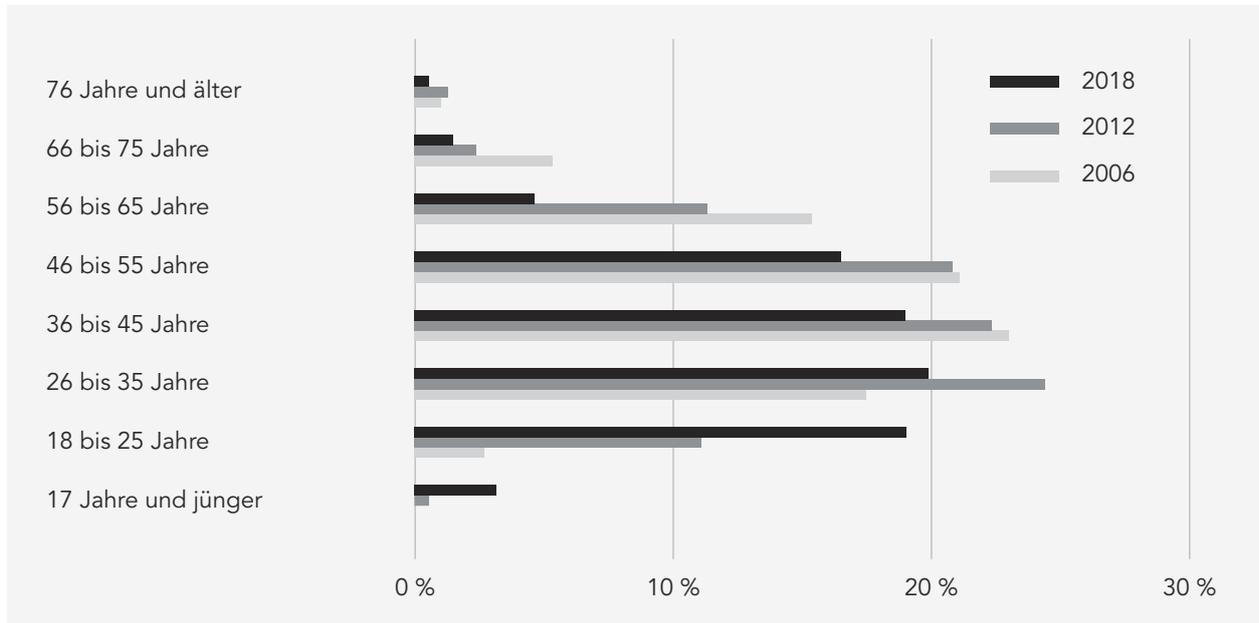
Tabelle 6: Zweck der Weiterbildung nach Geschlecht (Längsschnitt)

		männlich	weiblich
2006	beruflich	52,2 %	47,8 %
	allgemein	34,1 %	65,9 %
	beides	45,5 %	54,5 %
2012	beruflich	52,8 %	47,2 %
	allgemein	37,3 %	62,7 %
	beides	42,0 %	58,0 %
2018	beruflich	52,5 %	47,5 %
	allgemein	41,5 %	58,5 %
	beides	45,1 %	54,9 %

Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

Ein Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung hinsichtlich des soziodemografischen Merkmals Alter verdeutlicht zunächst einen Anstieg im zeitlichen Verlauf bei den jüngeren Alterskohorten. Demgegenüber sinkt die Partizipation an Weiterbildung in den mittleren Alterskohorten leicht und in den älteren Alterskohorten deutlich (vergleiche Abbildung 9). Insbesondere Personen im Alter zwischen 18 und 35 Jahren scheinen besonders weiterbildungsaktiv zu sein. Vermutlich spiegelt sich hier auch die in unterschiedlichen Phasen variierende Bedeutung von beruflicher Weiterbildung innerhalb der Berufsbiografie wider. Denn gruppiert nach dem Zweck der Weiterbildungsteilnahme, zeigt sich in allen drei Berichtsjahren ein deutlicher Rückgang der Partizipation an beruflicher Weiterbildung ab der Altersgruppe der 56- bis 65-Jährigen, während eine vergleichbar rückläufige Beteiligung für die allgemeine Weiterbildung nicht erkennbar ist.

Abbildung 9: Weiterbildungsteilnahme nach Alter (Längsschnitt)



Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

Eine ergänzende Querschnittsbetrachtung auf Grundlage des Mikrozensus 2012 zeigt insbesondere in den jüngeren, weiterbildungsaktiven Alterskohorten der 18- bis 25-Jährigen (durchschnittlich 113,82 Stunden) sowie der 26- bis 35-Jährigen (durchschnittlich 102,46 Stunden) ein überdurchschnittlich hohes Weiterbildungsvolumen. Fokussiert man kohortenübergreifend die 36- bis 75-Jährigen, so liegt das Weiterbildungsvolumen bei durchschnittlich 59,63 Stunden. Erst die Alterskohorte der 76-jährigen und älteren Weiterbildungsteilnehmenden weist mit durchschnittlich 83,84 Stunden wieder ein höheres Weiterbildungsvolumen auf. Alle Unterschiede zwischen den weiterbildungsaktiven Alterskohorten haben sich als signifikant erwiesen (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050).

Bei der Weiterbildungsteilnahme nach Staatszugehörigkeit zeigt sich im zeitlichen Verlauf ein leichter Rückgang unter den Weiterbildungsteilnehmenden mit deutscher Staatszugehörigkeit. Auch wenn Erwachsene ohne deutsche Staatsbürgerschaft deutlich weniger an Weiterbildung partizipieren, lässt sich für das Verhältnis der Weiterbildungsteilnahme nach Staatsangehörigkeit festhalten, dass sich das Verhältnis zwischen Personen mit und ohne deutscher Staatsbürgerschaft von 2006 zu 2018 zugunsten derjenigen Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft leicht verbessert (EU-Mitgliedschaft: 2,5 % (2006), 4,2 % (2018); Nicht-EU-Mitgliedschaft: 3,8 % (2006), 5,7 % (2018); vergleiche Tabelle 7).

Tabelle 7: Weiterbildungsteilnahme nach Staatszugehörigkeit (Längsschnitt)

		Staatszugehörigkeit: Deutschland	Staatszugehörigkeit: EU-Staaten	Staatszugehörigkeit: Nicht-EU-Staaten
2006	nein	89,7 %	3,2 %	7,0 %
	ja	93,7 %	2,5 %	3,8 %
2012	nein	89,6 %	3,9 %	6,5 %
	ja	93,2 %	3,1 %	3,7 %
2018	nein	86,4 %	6,0 %	7,6 %
	ja	90,1 %	4,2 %	5,7 %

Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

Ein ähnlicher Trend in der Abnahme respektive Zunahme in Abhängigkeit von der Staatszugehörigkeit zeigt sich mit Blick auf den Zweck der Weiterbildung im zeitlichen Verlauf (vergleiche Tabelle 8). Auch hier verbessert sich die Weiterbildungsbeteiligung von Personen ohne deutsche Staatszugehörigkeit pro Jahr, ins Verhältnis gesetzt zu Personen mit deutscher Staatszugehörigkeit im zeitlichen Vergleich der Jahre 2006 und 2018. Besonders gilt dies für Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung, ebenso wie für Weiterbildungsangebote, die sowohl einem allgemeinen als auch einem beruflichen Weiterbildungszweck dienen. Vermutlich steht diese moderat verbesserte Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener ohne deutsche Staatsbürgerschaft mit den Migrations- und Flüchtlingsbewegungen des Jahres 2015 in Verbindung. In dieser Zeit ist zum einen der Anteil an Schutzsuchenden ohne deutsche Staatsbürgerschaft deutlich angestiegen, sodass ihre Teilhabe an Weiterbildung aufgrund des größeren Bevölkerungsanteils wahrscheinlicher wird. Zum anderen haben Akteure der Bildungspolitik und -praxis auf die Migrations- und Flüchtlingsströme auch mit einer Stärkung des Weiterbildungsangebots (insbesondere in Form von Integrationskursen) reagiert, sodass sich auch die Gelegenheitsstrukturen, an Weiterbildungsangeboten partizipieren zu können, für die Gruppe der Schutzsuchenden und Erwachsenen ohne deutsche Staatsbürgerschaft verbessert haben. Insgesamt verbleibt ihre Weiterbildungsbeteiligung im Vergleich zu Erwachsenen mit deutscher Staatsbürgerschaft aber auf einem niedrigen Niveau.

Tabelle 8: Zweck der Weiterbildung nach Staatszugehörigkeit (Längsschnitt)

		Staatszugehörigkeit: Deutschland	Staatszugehörigkeit: EU-Staaten	Staatszugehörigkeit: Nicht-EU-Staaten
2006	beruflich	95,0 %	2,2 %	2,8 %
	allgemein	89,2 %	3,5 %	7,3 %
	beides	89,3 %	3,6 %	7,1 %
2012	beruflich	94,5 %	2,8 %	2,6 %
	allgemein	89,9 %	4,1 %	6,0 %
	beides	84,2 %	4,8 %	11,0 %
2018	beruflich	93,1 %	3,6 %	3,3 %
	allgemein	80,2 %	5,0 %	14,7 %
	beides	74,2 %	8,1 %	17,6 %

Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

Entsprechend fällt auch das Weiterbildungsvolumen für Teilnehmende aus EU-Mitgliedstaaten (durchschnittlich 96,69 Stunden) sowie aus Nicht-EU-Mitgliedstaaten (durchschnittlich 168,87 Stunden) im Vergleich zu den Teilnehmenden mit deutscher Staatszugehörigkeit (durchschnittlich 70,89 Stunden) höher aus. Auch diese Unterschiede haben sich in der ergänzenden Querschnittsbetrachtung für 2012 als signifikant erwiesen (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050).

Differenziert man das Merkmal des allgemeinbildenden Schulabschlusses nach Haupt- oder Volksschulabschluss, einem Abschluss der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der Deutschen Demokratischen Republik (DDR), dem Realschulabschluss oder einem vergleichbaren Abschluss sowie der Fachhochschulreife und der allgemeinen und fachgebundenen Hochschulreife, so zeigt sich zwischen den unterschiedlichen allgemeinbildenden Schulabschlüssen und auch im zeitlichen Verlauf ein erkennbares Gefälle in der Weiterbildungsteilnahme (vergleiche Tabelle 9). Insbesondere ein Vergleich der Berichtsjahre 2006 und 2018 weist darauf hin, dass sich der Abstand zwischen den Teilnahmequoten von Erwachsenen mit und ohne Abitur in der Tendenz vergrößert.

Tabelle 9: Weiterbildungsteilnahme nach allgemeinbildendem Abschluss (Längsschnitt)

		Haupt-/ Volksschul- abschluss	Abschluss der allgemein- bildenden polytechnischen Oberschule der DDR	Realschul- abschluss (Mittlere Reife) oder gleichwertiger Abschluss	Fachhoch- schulreife	Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (Abitur)
2006	nein	48,0 %	0,9 %	26,0 %	5,1 %	20,0 %
	ja	14,1 %	1,1 %	30,5 %	10,3 %	44,0 %
2012	nein	41,0 %	0,9 %	28,2 %	6,8 %	23,1 %
	ja	12,2 %	0,8 %	28,6 %	12,8 %	45,6 %
2018	nein	33,6 %	1,0 %	29,0 %	8,4 %	28,0 %
	ja	9,7 %	0,8 %	27,3 %	13,6 %	48,6 %

Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

Dieses Gefälle spiegelt sich auch im Zweck der Weiterbildung unter den Teilnehmenden mit unterschiedlichen allgemeinbildenden Schulabschlüssen wider. Die höchsten Anteilswerte mit einer jeweiligen Zunahme im zeitlichen Verlauf zeigen die Teilnehmenden mit einer allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife. Im zeitlichen Vergleich der drei Berichtsjahre zeigt sich für alle drei unterschiedenen Weiterbildungszwecke, dass sich der Abstand in der Beteiligung zwischen Personen mit und ohne Abitur vergrößert. Am deutlichsten zeigt sich diese Entwicklung für Weiterbildungsangebote, die gleichermaßen einen allgemeinen und einen beruflichen Zweck erfüllen. Entfiel die Beteiligung unter den weiterbildungsaktiven Erwachsenen 2006 zu 49 % auf Personen mit Abitur, gefolgt von 24 % mit Realschulabschluss und immerhin noch 13 % mit Hauptschulabschluss, liegt der Anteilswert im Jahr 2018 von Personen mit Realschulabschluss nur noch bei 19,5 %, wohingegen sich die Beteiligung von Erwachsenen mit Abitur verbessert hat (58,7 %) (vergleiche Tabelle 10).

Tabelle 10: Zweck der Weiterbildung nach allgemeinbildendem Schulabschluss (Längsschnitt)

		Haupt-/ Volksschul- abschluss	Abschluss der allgemein- bildenden polytechnischen Oberschule der DDR	Realschul- abschluss (Mittlere Reife) oder gleichwertiger Abschluss	Fachhoch- schulreife	Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (Abitur)
2006	beruflich	13,5 %	1,2 %	30,8 %	10,2 %	44,3 %
	allgemein	20,2 %	0,6 %	35,0 %	7,7 %	36,4 %
	beides	13,0 %	0,7 %	23,8 %	13,2 %	49,3 %
2012	beruflich	12,1 %	0,9 %	28,9 %	13,0 %	45,1 %
	allgemein	19,7 %	0,6 %	29,1 %	9,1 %	41,6 %
	beides	5,6 %	0,6 %	25,4 %	14,0 %	54,4 %
2018	beruflich	9,7 %	0,8 %	28,6 %	13,7 %	47,2 %
	allgemein	NA*	NA*	23,1 %	12,6 %	51,8 %
	beides	NA*	NA*	19,5 %	13,4 %	58,7 %

Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050); * NA = Not Available (nicht verfügbar)

Sekundäre soziodemografische Merkmale

Fokussiert man den Erwerbstyp als sekundäres soziodemografisches Merkmal, so zeigt sich die höchste Weiterbildungsteilnahme bei den Erwerbstätigen, gefolgt von den sonstigen Nichterwerbspersonen, die allerdings auf einem deutlich geringeren Niveau an Weiterbildung partizipieren. Für die drei im Mikrozensus unterschiedenen Gruppen der Nichterwerbstätigen weisen die längsschnittlichen Auswertungen darauf hin, dass sich der Abstand zwischen ihnen und den weiterbildungsaktiven Erwerbstätigen im zeitlichen Verlauf vergrößert (vergleiche Tabelle 11).

Tabelle 11: Weiterbildungsteilnahme nach Erwerbstyp (Längsschnitt)

		Erwerbstätige	Erwerbslose	Arbeitssuchende Nichterwerbspersonen	Sonstige Nichterwerbspersonen
2006	nein	40,0 %	3,9 %	1,0 %	55,2 %
	ja	86,8 %	4,0 %	0,8 %	8,5 %
2012	nein	43,2 %	2,3 %	0,5 %	54,0 %
	ja	90,2 %	2,5 %	0,5 %	6,9 %
2018	nein	46,2 %	1,4 %	0,4 %	52,0 %
	ja	90,1 %	2,2 %	0,5 %	7,3 %

Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

Die Ausprägungen der Variablen Erwerbstyp beinhalten folgende Zuweisungen:

- Erwerbstätige: Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung mindestens einer Stunde Erwerbstätigkeit nachgehen
- Erwerbslose: Personen, die zum Befragungszeitpunkt arbeitslos sind, dem Arbeitsmarkt aber innerhalb von 14 Tagen zur Verfügung stehen können
- Arbeitssuchende Nichterwerbspersonen: Arbeitssuchende, die kurzfristig keine Beschäftigung aufnehmen können oder wollen (zum Beispiel Alleinerziehende)
- Sonstige Nichterwerbspersonen: nichtarbeitssuchende Personen wie Rentnerinnen und Rentner oder Hausfrauen und -männer (vergleiche Schemmann und Herbrechter 2014)

Dass zur Gruppe der sonstigen Nichterwerbspersonen insbesondere Teilnehmende in Rente oder Pension zählen, verdeutlicht ein Blick auf den zugrunde liegenden Zweck der Weiterbildung: Für die Gruppe der sonstigen Nichterwerbspersonen entfällt der höchste Anteilswert in allen Berichtsjahren auf Angebote der allgemeinen Weiterbildung. Erwartungsgemäß ist der Anteilswert der weiterbildungsaktiven Erwerbstätigen im Vergleich zu den anderen Erwerbstypen in allen drei berichteten Berichtsjahren bei Angeboten der beruflichen Weiterbildung am höchsten, gefolgt von Angeboten, die sowohl einem allgemeinen als auch einem beruflichen Weiterbildungszweck dienen (vergleiche Tabelle 12).

Tabelle 12: Zweck der Weiterbildung nach Erwerbstyp (Längsschnitt)

		Erwerbstätige	Erwerbslose	Arbeitssuchende Nichterwerbspersonen	Sonstige Nichterwerbspersonen
2006	beruflich	93,8 %	3,2 %	0,4 %	2,6 %
	allgemein	44,2 %	5,8 %	2,0 %	48,0 %
	beides	81,5 %	7,4 %	1,9 %	9,2 %
2012	beruflich	95,7 %	2,1 %	0,4 %	1,8 %
	allgemein	46,7 %	3,6 %	1,2 %	48,5 %
	beides	83,1 %	4,8 %	0,6 %	11,6 %
2018	beruflich	95,7 %	1,6 %	0,2 %	2,4 %
	allgemein	48,6 %	2,9 %	1,6 %	46,9 %
	beides	77,7 %	6,0 %	1,5 %	14,8 %

Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

Obwohl die Erwerbstätigen anteilmäßig die größte Gruppe unter den Weiterbildungsteilnehmenden ausmachen, fällt das für sie ermittelte Weiterbildungsvolumen mit durchschnittlich 66,69 Stunden am geringsten aus. Das größte Weiterbildungsvolumen weisen die Erwerbslosen mit durchschnittlich 222,19 Stunden auf, gefolgt von den sonstigen Nichterwerbspersonen mit durchschnittlich 136,73 Stunden. Die arbeitssuchenden Nichterwerbspersonen weisen durchschnittlich 91,19 Stunden Weiterbildungsvolumen auf. Beim Weiterbildungsvolumen der Erwerbstätigen erlaubt die Querschnittsbetrachtung für 2012 zusätzlich eine Ausdifferenzierung nach der zugrunde liegenden Arbeitszeit (vergleiche Abbildung 10). Hier zeigt sich insbesondere in der Gruppe der mit 51 bis 60 Stunden weit überdurchschnittlich beschäftigten Erwerbstätigen ein hohes Weiterbildungsvolumen von durchschnittlich 74,83 Stunden, gefolgt von der Gruppe der ausschließlich bis zu zehn Stunden beschäftigten Erwerbstätigen (durchschnittlich 68,82 Stunden) und der ebenfalls zeitlich stärker beanspruchten Gruppe der Erwerbstätigen mit einer Arbeitszeit zwischen 41 bis 50 Stunden (durchschnittlich 68,48 Stunden).

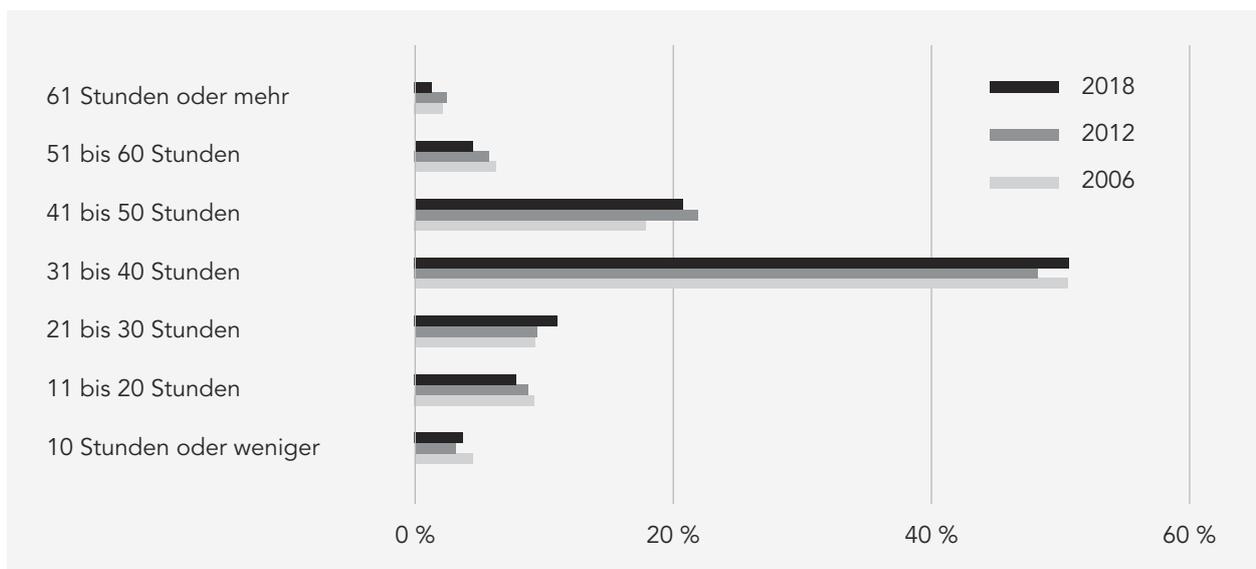
Abbildung 10: Weiterbildungsvolumen nach Erwerbstyp (Querschnitt für 2012)

	Stunden (Ø)	Arbeitszeit	Stunden (Ø)
Erwerbslose	222,19	Weniger	68,82
Sonstige Nichterwerbspersonen	136,73	11 bis 20 Stunden	66,18
Arbeitssuchende Nichterwerbspersonen	91,19	21 bis 30 Stunden	53,69
Erwerbstätige	66,69	31 bis 40 Stunden	67,59
		41 bis 50 Stunden	68,48
		51 bis 60 Stunden	74,83
		Mehr	62,49

Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

In einem weiteren Analyseschritt lassen sich die Erwerbstätigen hinsichtlich ihrer Arbeitszeit und der Weiterbildungsteilnahme im zeitlichen Verlauf ausdifferenzieren (vergleiche Abbildung 11). Hier zeigt sich zwischen den Jahren 2006 und 2018 bei einem Anteilswert von 50,8 % ein deutlicher Schwerpunkt bei den im Umfang von 31 bis 40 Stunden beschäftigten Erwerbstätigen. Die Gruppe der 21 bis 30 Stunden beschäftigten Erwerbstätigen zeigt eine moderate Zunahme von 9,2 % (2006) auf 11,1 % (2018). Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Gruppe der 41 bis 50 Stunden beschäftigten Erwerbstätigen mit Anteilswerten von 18,0 % (2006) und 20,7 % (2018).

Abbildung 11: Weiterbildungsteilnahme nach Arbeitszeit (Längsschnitt)



Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

Eine Ausdifferenzierung der Weiterbildungsteilnahme nach höchstem beruflichem Abschluss ohne Akademikerinnen und Akademiker zeigt im Jahr 2006 die höchsten Anteilswerte in der Weiterbildungsbeteiligung bei einer abgeschlossenen Lehre oder Berufsausbildung (44,3 %), gefolgt von den Teilnehmenden mit einem Abschluss einer Fachschule in der damaligen DDR (22,3 %). Für einzelne Gruppen der weiterbildungsaktiven Nichtakademikerinnen und Nichtakademiker zeichnet sich im zeitlichen Verlauf eine tendenziell abnehmende Weiterbildungsbeteiligung ab: Während beispielsweise bei den Teilnehmenden mit einem Abschluss einer Meister-/Technikerausbildung oder einem gleichwertigen Fachschulabschluss im zeitlichen Verlauf ein kontinuierlicher Rückgang von 11,2 % (2006) auf 3,8 % (2018) zu verzeichnen ist, reduzieren sich die Anteilswerte für die Teilnehmenden aus dem abgeschlossenen Vorbereitungsdienst für den mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung von 11,1 % (2006) bereits in dem darauffolgenden Berichtszeitraum auf 1,1 % (2012) und münden schließlich in einen abschließenden Anteilswert von 0,8 % (2018).

Demgegenüber steht ein umgekehrter Trend bei den Akademikerinnen und Akademikern, die über mindestens einen Fachhochschulabschluss verfügen. Hier verbessert sich die Partizipation der weiterbildungsaktiven Akademikerinnen und Akademiker in den Jahren 2012 und 2018, wobei sich der Abstand zwischen der Gruppe der weiterbildungsaktiven Erwachsenen mit Fachhochschulabschluss und universitärem Abschluss vergrößert (vergleiche Tabelle 13).

Tabelle 13: Weiterbildungsteilnahme nach höchstem akademischem Abschluss (Längsschnitt ohne 2006)

		Berufs- akademie*	Verwaltungs- fachhoch- schule*	Fachhochschule* (auch Ingenieurschule, Hochschule)	Universität, wissenschaftliche Hochschule, Kunsthochschule*	Promotion
2012	nein	1,8 %	0,9 %	5,9 %	10,4 %	1,2 %
	ja	3,4 %	2,2 %	10,8 %	21,5 %	4,0 %
2018	nein	1,3 %	1,1 %	6,9 %	14,7 %	1,6 %
	ja	2,4 %	2,3 %	11,4 %	25,4 %	4,4 %

Eigene Darstellung (zeilenweise), basierend auf Mikrozensus 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

Für das Berichtsjahr 2006 lassen sich keine entsprechenden Auswertungen vornehmen.

* Unter akademischen Abschluss werden folgende Abschlüsse gefasst: Diplom, Bachelor, Master, Magister, Staatsprüfung, Lehramtsprüfung

Die vorherigen Befunde rahmend, zeigt sich hinsichtlich des Merkmals Lebensunterhalt der Teilnehmenden mit eigener Erwerbs-/Berufstätigkeit beziehungsweise mit Rente oder Pension ein moderates Weiterbildungsvolumen von durchschnittlich 66,01 Stunden respektive 60,86 Stunden. Handelt es sich um Einkünfte der Eltern oder anderer Angehöriger, so steigt das Weiterbildungsvolumen auf durchschnittlich 116,94 Stunden. Ebenfalls für ein intensives Weiterbildungsverhalten der jüngeren Teilnehmenden spricht das Weiterbildungsvolumen bei Bezügen von BAföG, Stipendien und weiteren Unterstützungsangeboten (durchschnittlich 182,77 Stunden). Bei Bezieherinnen und Beziehern von Grundsicherung (durchschnittlich 180,67 Stunden), Arbeitslosengeld I (ALG I) (durchschnittlich 177,40 Stunden) oder Arbeitslosengeld II (ALG II) (durchschnittlich 256,81 Stunden) fällt das Weiterbildungsvolumen ebenfalls überdurchschnittlich aus. Den niedrigsten Wert im Weiterbildungsvolumen weisen Eltern mit Elterngeldbezügen auf (durchschnittlich 48,55 Stunden). Auch diese Unterschiede haben sich als signifikant herausgestellt (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050).

3.3.2 Regionale Merkmale der Weiterbildungsbeteiligung in Hessen

Die Analyse der Weiterbildungsteilnahme nach Regierungsbezirken und auf Kreisebene ermöglicht ebenfalls einen Fokus auf die Weiterbildungsteilnahme im Allgemeinen (ja/nein) und den Zweck der Weiterbildung (beruflich/allgemein/beides) im Besonderen. Im größten Regierungsbezirk Darmstadt ist dabei eine moderate Abnahme der Weiterbildungsteilnahme von 11,8 % (2006) auf 9,9 % (2018) zu verzeichnen. Ähnlich sieht es im Regierungsbezirk Gießen mit einer Abnahme von 14,0 % (2006) auf 10,7 % (2018) aus. Im Regierungsbezirk Kassel bleibt die Weiterbildungsteilnahme mit 8,5 % in den Jahren 2006 und 2018 langfristig konstant, wobei mittelfristig der Anteil im Regierungsbezirk Kassel auf 10,8 % (2012) angestiegen ist (vergleiche Tabelle 14).

Tabelle 14: Weiterbildungsteilnahme nach Regierungsbezirk (Längsschnitt)

		Darmstadt (Süd Hessen)	Gießen (Mittel Hessen)	Kassel (Nord Hessen)
2006	nein (absolut)	29.135	8.491	10.184
	ja (absolut)	3.903	1.383	954
	Teilnahme in %	11,8	14,0	8,5
2012	nein (absolut)	28.383	8.018	9.412
	ja (absolut)	4.048	1.177	1.146
	Teilnahme in %	12,5	12,8	10,8
2018	nein (absolut)	37.768	9.675	11.783
	ja (absolut)	4.156	1.168	1.090
	Teilnahme in %	9,9	10,7	8,5

Eigene Darstellung (zeilenweise), basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)
 Teilnahme Hessen insgesamt in %: 2006 = 11,5 %; 2012 = 12,2 %; 2018 = 9,8 %

In Tabelle 14 werden auch die gesamthessischen Teilnahmequoten für die einzelnen Berichtsjahre ausgewiesen. Im Vergleich zur gesamthessischen Teilnahmequote liegen die Regierungsbezirke Gießen und Darmstadt deutlich beziehungsweise knapp über dem jeweiligen Jahresdurchschnitt, während Nordhessen den hessischen Durchschnitt in allen drei Berichtsjahren unterschreitet. Zwischen den Regierungsbezirken scheint also ein leichtes Nord-Süd-Gefälle mit Blick auf die Beteiligung an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung zu bestehen. Eine mögliche Erklärung hierfür kann in der räumlichen Verteilung urbaner Zentren liegen, die vor allem im Süden Hessens anzutreffen sind. Die Analyse der Anbieterstruktur im Rahmen des Weiterbildungsberichts 2010 macht jedenfalls darauf aufmerksam, dass im nördlichen Regierungsbezirk Kassel eine hohe Anbieterdichte insbesondere auf die Stadt Kassel entfällt, wohingegen sich im südlich gelegenen Regierungsbezirk Darmstadt anbieterstarke Zentren auf mehrere Städte (vor allem Darmstadt, Wiesbaden und Frankfurt am Main) verteilen. Vermutlich befördert die höhere Anzahl an anbieterstarken Zentren im Süden Hessens ein höheres und vielfältigeres Angebot, das mehr Beteiligungsgelegenheiten und Nachfrage schafft, und zugleich kann auch die höhere Nachfrage wiederum ein größeres Angebot bedingen.

Demgegenüber zeigt sich für den zugeschriebenen Weiterbildungszweck, dass in allen drei Regierungsbezirken ein beruflicher Zweck der Weiterbildung am häufigsten vertreten ist; dies gilt im Vergleich der Regierungsbezirke insbesondere für Nordhessen. Während das Niveau an beruflicher Beteiligung also in allen drei Regierungsbezirken im zeitlichen Verlauf steigt, zeichnet sich für allgemeine und beide Zwecke adressierende Angebote eine andere Tendenz ab. Im Vergleich der Berichtsjahre nehmen hier die Teilnahmequoten für die allgemeine Weiterbildung moderat ab (vergleiche Tabelle 15).

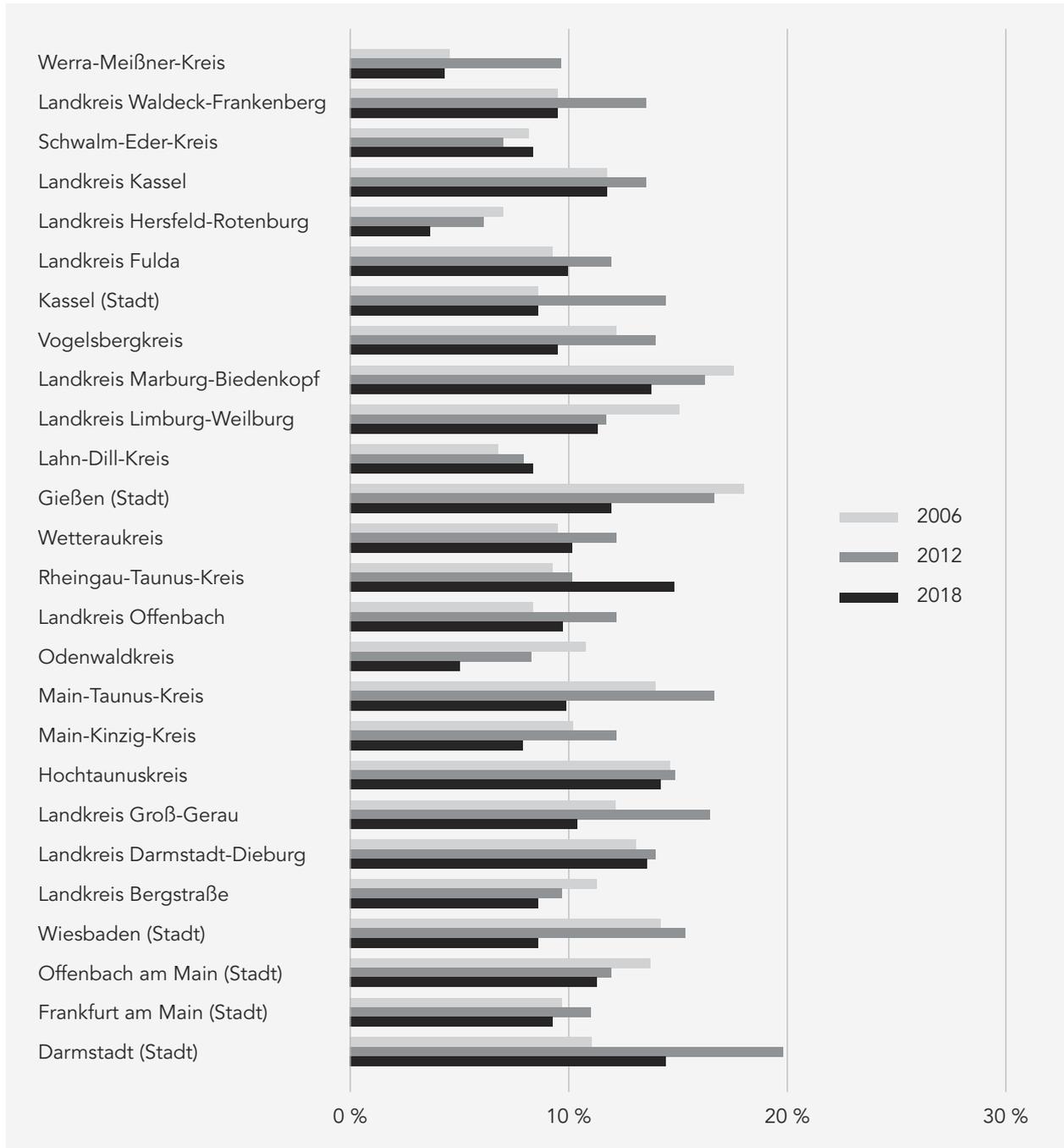
Tabelle 15: Zweck der Weiterbildung nach Regierungsbezirk (Längsschnitt)

		Darmstadt (Süd Hessen)	Gießen (Mittel Hessen)	Kassel (Nord Hessen)
2006	beruflich	77,1 %	77,0 %	79,8 %
	allgemein	11,3 %	12,5 %	10,0 %
	beides	11,5 %	10,5 %	10,3 %
2012	beruflich	81,3 %	82,9 %	85,3 %
	allgemein	9,5 %	9,5 %	7,3 %
	beides	9,2 %	7,6 %	7,4 %
2018	beruflich	80,1 %	83,4 %	85,6 %
	allgemein	8,9 %	7,4 %	5,6 %
	beides	11,1 %	9,2 %	8,8 %

Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

In den vorherigen Weiterbildungsberichten wurde die Weiterbildungsbeteiligung auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte als disparat beschrieben. Dieser Befund zeigt sich auch in den Daten für das Berichtsjahr 2018: Der Anteil der weiterbildungsaktiven Bevölkerung reicht von 3,6 % im Kreis Hersfeld-Rotenburg bis hin zu maximal 14,3 % im Rheingau-Taunus-Kreis. Darüber hinaus zeigt sich für die meisten Kreise eine Spitze in der Weiterbildungsteilnahme im Jahr 2012, wobei die Anteilswerte in den Jahren 2006 und 2018 weitestgehend vergleichbar erscheinen. Einzig für die Kreise Marburg-Biedenkopf, Limburg-Weilburg und Gießen ist im zeitlichen Verlauf eine kontinuierliche Abnahme der Weiterbildungsteilnahme zu verzeichnen: Hier sinken die Werte von ursprünglich 16,8 % (2006) auf 13,2 % (2018) respektive von 14,4 % (2006) auf 10,9 % (2018) und von 17,2 % (2006) auf 11,5 % (2018). Im Rheingau-Taunus-Kreis ist eine Zunahme der Weiterbildungsbeteiligung von 8,9 % (2006) auf 14,3 % (2018) zu verzeichnen (vergleiche Abbildung 12).

Abbildung 12: Weiterbildungsteilnahme auf Kreisebene (Längsschnitt)



Eigene Darstellung, basierend auf Mikrozensus 2006, 2012 und 2018 (95 % CI of p-values: 0.000 to 0.050)

Auch wenn ein Vergleich der Teilnahmequoten zwischen verschiedenen Berichtsjahren aufgrund der in Kapitel 3.2 skizzierten Limitationen der Mikrozensusdaten nicht unproblematisch und vorsichtig zu interpretieren ist, wurden die Ergebnisse zugunsten der Fortschreibung auch mit Blick auf die Top 6 und Bottom 6 für die Berichtsjahre 2006, 2012 und 2018 vergleichend betrachtet. Für die kreisfreien Städte und Landkreise mit der höchsten Teilnahmequote zeigt sich, dass die Stadt Gießen ebenso wie der Landkreis Marburg-Biedenkopf in allen drei betrachteten Berichtsjahren unter den Top 6 zu finden ist. 2006 und auch noch 2012 vertreten sind zudem die Stadt Wiesbaden und der Main-Taunus-Kreis. 2006 und dann wieder im Jahr 2018 zählt auch der Hochtaunuskreis zu den Top-6-Landkreisen mit einer hohen Teilnahmequote. Eine vergleichsweise hohe Teilnahmequote können 2018 erstmals der Rheingau-Taunus-Kreis, der Hochtaunuskreis und der Kreis Darmstadt-Dieburg erzielen.

Demgegenüber sind die Bottom 6 im zeitlichen Vergleich etwas weniger von Veränderungen geprägt. So zählen der Werra-Meißner-Kreis, der Schwalm-Eder-Kreis, der Landkreis Hersfeld-Rotenburg und der Lahn-Dill-Kreis in allen drei Berichtsjahren (obgleich mit zum Teil durchaus schwankenden Teilnahmequoten) zu den Regionen, die besonders niedrige Teilnahmequoten auf sich ziehen. Seit 2012 gehört auch der Odenwaldkreis in die Gruppe der Bottom 6. Im Jahr 2018 kommt erstmals der Main-Kinzig-Kreis neu hinzu (vergleiche Tabelle 16).

Tabelle 16: Weiterbildungsteilnahme gruppiert nach Landkreis/kreisfreier Stadt

	Landkreis, kreisfreie Stadt	Weiterbildungsteilnahme in Prozent
2006	Top 6	
	Gießen (Stadt)	18,2
	Landkreis Marburg-Biedenkopf	16,8
	Hochtaunuskreis	15,1
	Wiesbaden (Stadt)	14,6
	Main-Taunus-Kreis	14,4
	Offenbach am Main (Stadt)	14,1
	Bottom 6	
	Werra-Meißner-Kreis	4,6
	Landkreis Hersfeld-Rotenburg	6,9
	Lahn-Dill-Kreis	7,6
	Schwalm-Eder-Kreis	7,9
	Kassel (Stadt)	8,3
	Landkreis Fulda	8,9
2012	Top 6	
	Darmstadt (Stadt)	18,8
	Main-Taunus-Kreis	16,0
	Gießen (Stadt)	16,0
	Landkreis Groß-Gerau	15,7
	Landkreis Marburg-Biedenkopf	15,5
	Wiesbaden (Stadt)	14,7
	Bottom 6	
	Landkreis Hersfeld-Rotenburg	6,1
	Schwalm-Eder-Kreis	6,9
	Lahn-Dill-Kreis	7,8
	Odenwaldkreis	8,1
	Werra-Meißner-Kreis	9,3
	Landkreis Bergstraße	9,3
2018	Top 6	
	Rheingau-Taunus-Kreis	14,3
	Darmstadt (Stadt)	13,8
	Hochtaunuskreis	13,6
	Landkreis Marburg-Biedenkopf	13,2
	Landkreis Darmstadt-Dieburg	12,9
	Gießen (Stadt)	11,5
	Bottom 6	
	Landkreis Hersfeld-Rotenburg	3,6
	Werra-Meißner-Kreis	4,4
	Odenwaldkreis	5,0
	Main-Kinzig-Kreis	7,7
	Lahn-Dill-Kreis	8,2
	Schwalm-Eder-Kreis	8,2

3.4 Zusammenfassung

Das Kapitel 3 des Weiterbildungsberichts 2021 widmete sich der Bildungsbeteiligung Erwachsener in Hessen. Dabei interessierte vor allem, welche Personen(-gruppen) an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung (nicht) teilnehmen und wie sich die identifizierten Weiterbildungsaktivitäten regional verteilen. Die sekundäranalytischen Auswertungen beziehen sich primär in einer längsschnittlichen Perspektive auf die Berichtsjahre 2006, 2012 und 2018. Die zuerst genannten Berichtsjahre wurden gewählt, um eine Fortschreibung der vorausgegangenen Weiterbildungsberichte 2010 und 2015 zu ermöglichen, die sich ebenfalls auf die Mikrozensusdaten für die Jahre 2006 beziehungsweise 2006 und 2012 beziehen. Um die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Hessen auch für die Folgejahre betrachten zu können, wurde zudem das Berichtsjahr 2018 als aktuellster für wissenschaftliche Auswertungen verfügbarer Datensatz in die Auswertungen einbezogen.

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der längsschnittlichen Mikrozensusauswertungen auch im Anschluss an die Ergebnisse der Weiterbildungsberichte 2010 und 2015 zusammengefasst:

Insgesamt hat sich die Beteiligung Erwachsener an Angeboten der Weiterbildung im Vergleich der drei betrachteten Berichtsjahre 2006, 2012 und 2018 zunächst verbessert, während sie dann 2018 leicht sinkt. Inwiefern dieser zwischen den Berichtsjahren 2012 und 2018 beobachtbare leichte Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung in Hessen tatsächlich belastbar ist, lässt sich anhand von zwei Messzeitpunkten schwer abschätzen. Hierfür bedarf es weiterer längsschnittlicher Analysen.

Ein etwas differenzierteres Bild zur Weiterbildungsbeteiligung vermittelt die Analyse soziodemografischer Merkmale. Mit Blick auf die Frage, wer an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung (nicht) teilnimmt, zeigt sich ein Befund, der in seiner Grundstruktur seit mehreren Jahrzehnten in verschiedenen Studien relativ stabil ermittelt wird und auch bereits in den Weiterbildungsberichten 2010 und 2015 (als Muster des Matthäus-Prinzips „Wer hat, dem wird gegeben“) berichtet worden ist: Auch in Hessen partizipieren nach wie vor überwiegend Erwachsene mit deutscher Staatsangehörigkeit, akademischen Abschlüssen, im jüngeren bis mittleren Alter, die über eine berufliche Position in Vollzeit verfügen, an Weiterbildung. Während das Geschlecht für die grundsätzliche Entscheidung, an Weiterbildung teilzunehmen, nicht systematisch bedeutsam zu sein scheint, wählen Frauen häufiger Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung oder Angebote, die sowohl einen allgemeinbildenden als auch einen beruflichen Zweck erfüllen. Eine größere Selektivität zeigt sich mit Blick auf die erworbenen allgemeinbildenden und berufsqualifizierenden Abschlüsse. Erwachsene mit einem Haupt- oder Realschulabschluss beziehungsweise Erwachsene ohne einen akademischen beruflichen Abschluss nehmen überzufällig seltener an Weiterbildungsangeboten teil. Die längsschnittlichen Auswertungen deuten ergänzend darauf hin, dass einzelne Personengruppen der weiterbildungsaktiven Nichtakademikerinnen und Nichtakademiker im zeitlichen Verlauf weniger an Weiterbildung partizipieren und sich damit für diese Gruppen die Unterschiede im Zugang zu Bildung im Vergleich zu den weiterbildungsaktiven Akademikerinnen und Akademikern deutlicher ausprägen. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die erwerbslose Bevölkerung: Im Vergleich zu weiterbildungsaktiven Erwerbstätigen nehmen Erwerbslose Weiterbildungsmöglichkeiten kaum aktiv wahr. Die längsschnittlichen Auswertungen deuten zudem darauf hin, dass sich der Abstand zwischen ihnen und den weiterbildungsaktiven Erwerbstätigen im zeitlichen Verlauf vergrößert. Eine etwas andere Entwicklung scheint demgegenüber die Beteiligung Erwachsener ohne deutsche Staatsangehörigkeit zu nehmen: Obgleich sie im Vergleich zu Erwachsenen mit deutscher Staatsangehörigkeit nach wie vor nur gering an Weiterbildung partizipieren, entwickelt sich ihre Teilnahmequote im zeitlichen Verlauf insbesondere für Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung und Angebote,

die sowohl einem allgemeinen als auch einem beruflichen Zweck dienen, grundsätzlich positiv. Vermutlich lässt sich diese verbesserte Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener ohne deutsche Staatsbürgerschaft mit den Migrations- und Flüchtlingsbewegungen des Jahres 2015 in Verbindung bringen. In dieser Zeit ist zum einen der Anteil an Schutzsuchenden ohne deutsche Staatsbürgerschaft deutlich angestiegen, sodass ihre Teilhabe an Weiterbildung aufgrund des größeren Bevölkerungsanteils wahrscheinlicher wird. Zum anderen haben Akteure der Bildungspolitik und -praxis auf die Migrations- und Flüchtlingsströme auch mit einer Stärkung des Weiterbildungsangebots (insbesondere in Form von Integrationskursen) reagiert, sodass sich auch die Gelegenheitsstrukturen, an Weiterbildungsangeboten partizipieren zu können, für die Gruppe der Schutzsuchenden und Erwachsenen ohne deutsche Staatsbürgerschaft verbessert haben.

Für die Frage nach der regionalen Verteilung der Weiterbildungsteilnahme in Hessen lässt sich zunächst zusammenfassend festhalten, dass sich die hessischen Städte und Kreise nach wie vor deutlich in ihren Teilnahmequoten unterscheiden. Diese regional disparate Beteiligungsstruktur stimmt auch mit den bisherigen Forschungsbefunden überein. So machen etwa Befunde des Deutschen Weiterbildungsatlas oder des nationalen Bildungsberichts, die ebenfalls auf Mikrozensusdaten beruhen, darauf aufmerksam, dass die Teilnahmequote bundesweit stark variiert und sich hohe Beteiligungsquoten vor allem im Süden Deutschlands zeigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Martin et al. 2015). Für Hessen deuten unsere Auswertungen auf ein zeitlich relativ stabiles Nord-Süd-Gefälle hin: Im Vergleich der drei Regierungsbezirke fällt vor allem die Beteiligung der in Nordhessen lebenden Bevölkerung sowohl im zeitlichen Verlauf als auch mit Blick auf die gesamthessische Teilnahmequote durchgängig geringer aus. Eine mögliche Erklärung für dieses zeitlich relativ stabile Nord-Süd-Gefälle stellt die räumliche Verteilung urbaner Zentren dar, die in Hessen zum Beispiel mit Darmstadt, Wiesbaden und Frankfurt am Main eher auf den südlich gelegenen Regierungsbezirk Darmstadt entfallen. Jedenfalls weisen sowohl die für den Weiterbildungsbericht Hessen 2010 erstellte Anbieterstrukturanalyse als auch weitere Studien zur Weiterbildungsanbieterstruktur (zum Beispiel das im Rahmen der Studie TAEPS (Teachers in Adult Education – a Panel Study) entstandene Weiterbildungskataster, Schrader und Martin 2021) darauf hin, dass vor allem urbane Zentren eine hohe Anbieterdichte auf sich ziehen, die höhere und vielfältigere Beteiligungsgelegenheiten hervorbringen und so eine höhere Nachfrage begünstigen. Zugleich kann eine höhere Nachfrage wiederum ein höheres und inhaltlich breiteres Angebot begünstigen. Mit Blick auf den Zweck der Beteiligung an Weiterbildungsangeboten zeigt sich, dass in allen Berichtsjahren in allen drei Regierungsbezirken die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung gegenüber Angeboten der allgemeinen Weiterbildung oder Angeboten, die sowohl einem beruflichen als auch einem allgemeinen Weiterbildungszweck dienen, deutlich überwiegt.

Dass die Teilnahmequoten nicht unabänderlich sind, sondern vielmehr zeitlichen Schwankungen unterliegen, legt der aus methodischen Gründen zurückhaltend zu interpretierende zeitliche Vergleich der Top 6 beziehungsweise Bottom 6 der weiterbildungsaktiven Städte und Kreise nahe. Weniger weiterbildungsaktive Städte und Kreise können sich im zeitlichen Verlauf durchaus positiv entwickeln. Die Befunde des Deutschen Weiterbildungsatlas machen allerdings darauf aufmerksam, dass hierfür eine gute Sozial- und Wirtschaftsstruktur sowie eine gelingende Zusammenarbeit der regionalen Akteure aus Politik, Wirtschaft, Verwaltung und Weiterbildung wichtige Voraussetzungen zu sein scheinen (Martin et al. 2015).

4. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

In Deutschland sind Alphabetisierung und Grundbildung – so der Weiterbildungsbericht 2015 – „deutlich in den Fokus bildungspolitischer Diskussionen gerückt“ (Hessisches Kultusministerium 2016, Seite 40). Diese Feststellung lässt sich vor dem Hintergrund der Analysen zum vorliegenden Bericht und der weiteren Entwicklungen seit dem letzten Weiterbildungsbericht in diesem Feld bekräftigen: Das Thema ist auf der bildungspolitischen Agenda angekommen (zum Überblick über die verschiedenen Phasen der Erwachsenenalphabetisierung seit den 1970er Jahren siehe Steuten 2016). Im Kontext des lebensbegleitenden Lernens sind Alphabetisierung und Grundbildung maßgebliche Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben, für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe und somit bedeutsam für den sozialen Zusammenhalt in der Zivilgesellschaft. Entsprechend wird dieser Bereich gefördert und in Bildungs- und Sozialeinrichtungen, in Betrieben und am Arbeitsplatz sowie im direkten Lebensumfeld in Form von zahlreichen Projekten, Angeboten und Maßnahmen bearbeitet. Strategisch eingebettet sind die Aktivitäten in die 2015 von Bund und Ländern ausgerufenen „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026“, die auf die „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland“ (2012 bis 2016) gefolgt ist und in einem breiten Bündnis aus Wissenschaft, Bildungspraxis, Politik und weiteren wichtigen gesellschaftlichen Partnern für Alphabetisierung und Grundbildung umgesetzt wird. Mit der 2019 präsentierten zweiten „LEO – Level-One-Studie (LEO 2018)“ zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus, „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“ (Grotlüschen und Buddeberg 2020), bekommt die Dringlichkeit des Themas einen neuen Schub, auch wenn die ermittelten Zahlen etwas unter dem Niveau der ersten „LEO – Level-One-Studie (LEO 2010)“ liegen (Grotlüschen und Riekmann 2012). Dennoch – so legen die Ergebnisse der Studie und deren breite Rezeption (zumindest in Fachkreisen) nahe – stellt dies keinen Anlass dar, die Bemühungen zu reduzieren oder gar einzustellen. Im Gegenteil hat auch die zweite Studie auf den nach wie vor existierenden großen Handlungsbedarf aufmerksam gemacht.

Vor diesem allgemeinen Hintergrund von gesellschaftlicher Aktualität und bildungspolitischer Brisanz beschäftigt sich das nun folgende Kapitel mit der spezifischen Situation und der Entwicklung von Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen, anknüpfend an die Befunde des Weiterbildungsberichts 2015 und diese fortschreibend. Dabei sind folgende Fragen leitend:

- Wie hat sich das Thema Alphabetisierung und Grundbildung aus Perspektive der (erziehungswissenschaftlichen) Forschung weiterentwickelt und welche Erkenntnisse liegen vor, die den Rahmen für bildungspolitische Maßnahmen und konkrete praxisbezogene Programme und Angebote in Hessen bilden?
- Wie lassen sich die verschiedenen Aktivitäten im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen systematisch beschreiben und wie sind sie im Kontext der „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ – kurz AlphaDekade – einzuordnen?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für die künftige Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Hessen ableiten – auf weiterbildungspraktischer wie auf bildungspolitischer Ebene?

Grundlage der Analyse und Darstellung sind folgende Daten und Materialien:

- Literaturrecherche und -auswertung, die mithilfe der einschlägigen Fachdatenbanken und Bibliothekskataloge vorgenommen und in ihren für den Weiterbildungsbericht wesentlichen Erkenntnissen kategorienbezogen zusammengefasst wurden. Auch Internet-Veröffentlichungen (zum Beispiel die Internetseiten der AlphaDekade) gingen in die Analyse ein.
- Umfangreiches schriftliches Material zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen (Protokolle, Presseberichte, Anträge, Berichte, Übersichten, Vorträge, Evaluationsberichte, Präsentationen und so weiter), das vom Hessischen Kultusministerium zur Verfügung gestellt wurde. Dieses wurde systematisch mithilfe einer Dokumentenanalyse (Hoffmann 2012) gesichtet, geordnet und mit Bezug auf die oben aufgeführten Fragen ausgewertet.
- Daten der Volkshochschul-Statistik 2019, die über das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) abrufbar sind und hessenbezogene Einblicke zur Angebotsstruktur im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung geben.

- In einem qualitativen Zugang wurden insgesamt elf (offene, themenstrukturierte) Experteninterviews mit zentralen Akteuren im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen geführt. Die in der Regel knapp einstündigen Interviews wurden aufgrund der Coronapandemie (bis auf eine Ausnahme) über das Videosystem Zoom erhoben. Die Interviews wurden verschriftlicht und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Dörner 2012; Möller 2012).³

Das Kapitel zur Alphabetisierung und Grundbildung besteht aus vier Teilen. Im ersten Teil (4.1) geht es zunächst darum, den aktuellen Stand zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung in ihren wesentlichen Linien zu skizzieren, um deutlich zu machen, vor welchem Wissensstand die Aktivitäten in Hessen einzuordnen sind. Diese grundlegende Übersichtsdarstellung wird auch deshalb als wichtig erachtet, weil bei der Recherche zum vorliegenden Bericht deutlich geworden ist, wie stark die Akteure in Hessen auf diesen Forschungsstand rekurrieren und wie gut sie darüber informiert sind. Der zweite Teil (4.2) befasst sich mit der Angebotsstruktur in Hessen: Welche Aussagen lassen sich zu Angebot und Nachfrage von Alphabetisierung und Grundbildung treffen? Der dritte Teil (4.3) beschreibt die Aktivitäten im Feld Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen im Zeitraum von 2016 bis 2021 und zieht eine Bilanz. Im vierten Teil (4.4) werden die Erkenntnisse zur Alphabetisierung und Grundbildung mit Bezug auf das Konzept der komplexen Bildungsdienstleistungen zusammengefasst. Das Kapitel schließt mit einem kurzen Resümee ab.

Das Thema Alphabetisierung und Grundbildung nimmt in diesem Bericht mit einem eigenen Kapitel einen vergleichsweise großen Raum ein – ähnlich wie auch schon im Weiterbildungsbericht 2015. Dies liegt zum einen darin begründet, dass die AlphaDekade dem Thema in den vergangenen Jahren insgesamt zu höherer bildungspolitischer wie forschungsbezogener Aufmerksamkeit verholfen hat, die sich in einer Zunahme an bildungspraktischen Aktivitäten auch in Hessen widerspiegelt. Dies wird entsprechend im vorliegenden Bericht gewürdigt. Zum Zweiten steht das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung exemplarisch für zielgruppenspezifische Projekte, Maßnahmen und Angebote, etwa was die Ansprache und Gewinnung von als bildungsfern eingeschätzten Teilnehmenden oder die Entwicklung passgenauer Beratungs-, Lehr- und Lernsettings angeht, sodass sich die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse in diesem Sinne auf andere Bereiche und Felder des Weiterbildungssystems übertragen lassen. Es besteht somit ein „Generalisierungs- und Übertragungspotential für die Bildungsarbeit mit anderen Zielgruppen“ (Hessisches Kultusministerium 2016, Seite 65).

4.1 Zur aktuellen Literatur- und Forschungslage im Themenfeld Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

Bevor ein Blick auf die Forschungslandschaft und Literaturlage geworfen werden soll, ist es zuvor notwendig, kurz auf die zugrunde liegenden Begrifflichkeiten einzugehen.

Funktionaler Analphabetismus „ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen. Eine sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft kritische Ausprägung literaler Kompetenz ist gegeben, wenn die literalen Fertigkeiten nicht ausreichen, um schriftsprachliche Anforderungen des täglichen Lebens und einfachster Erwerbstätigkeiten zu bewältigen. Dies ist gegenwärtig zu erwarten, wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet“ (Egloff et al. 2011, Seite 14 folgende).

³ An dieser Stelle ist den Expertinnen und Experten zu danken, die sich als Gesprächspartnerinnen und -partner im Zeitraum Juni bis Oktober 2021 zur Verfügung gestellt haben und bereitwillig über ihre Aktivitäten und Einschätzungen zur Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen Auskunft gegeben haben.

Diese im Alphabund⁴ entwickelte Definition lag der „LEO – Level-One-Studie (LEO 2010)“ zugrunde und wurde dort operationalisiert: Als funktionale Analphabetinnen und Analphabeten gelten demnach Personen, die Alpha-Level 4 unterschreiten, sich also auf den Alpha-Levels 1–3 bewegen (Grotlüschen, Riekmann und Buddeberg 2012, Seite 18 folgende).

Die **Alpha-Levels** wurden im Kontext der „LEO – Level-One-Studie (LEO 2010)“ entwickelt (Grotlüschen et al. 2011): Alpha-Level 1 meint die Buchstabenebene: Eine Person auf diesem Level kann einzelne Buchstaben schreiben und erkennen, jedoch die Wortebene nicht erreichen. Alpha-Level 2 umfasst die Wortebene: Zwar können einzelne Wörter, aber keine Sätze gelesen und geschrieben werden. Alpha-Level 3 bezieht sich auf die Satzebene. Personen auf diesem Niveau können auch einzelne Sätze lesen und schreiben, haben jedoch mit zusammenhängenden Texten Schwierigkeiten.

Alphabetisierung: Prozess der Vermittlung und Aneignung von Lese- und Schreibkompetenzen

Grundbildung: Insgesamt ist in den letzten Jahren eine Verschiebung vom Begriff des funktionalen Analphabetismus hin zu Konzepten wie Grundbildung und Literalität zu beobachten. Das betrifft nicht nur die konzeptionelle Ebene der Alphabetisierungsarbeit, insofern ist das Themenspektrum der Weiterbildungseinrichtungen um Angebote in finanzieller Grundbildung, Gesundheitsbildung oder digitaler Grundbildung erweitert worden. Es geht dabei auch um eine weniger stigmatisierende Adressierung der Zielgruppe, die insbesondere mit dem Begriff des funktionalen Analphabetismus verbunden ist.

Für die AlphaDekade wurde folgende Definition von Grundbildung zugrunde gelegt: „Der Begriff der Grundbildung soll Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe bezeichnen, darunter: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich, Gesundheitsbildung, Finanzielle Grundbildung, Soziale Grundkompetenzen. Grundbildung orientiert sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag, wobei die Vermittlung von Alltagskompetenzen immer auch in der Verbesserung sinnverstehenden Lesens und Schreibens mündet“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Kultusministerkonferenz (KMK) 2016).

Mit den Begriffen, ihren Implikationen, Setzungen und damit verbundenen Interessen sowie ihrer Operationalisierung für die Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis ist die Alphabetisierungsforschung seit ihren Anfängen befasst – auch in Auseinandersetzung mit internationalen Diskursen (Tröster und Schrader 2016). Die Diskussionen bewegen sich dabei in einem Spannungsfeld von „engem und weitem Verständnis, Defizitzuschreibung und Kompetenzorientierung, Inklusion und Exklusion, Employability und Bildungsanspruch, Subjekt und Gesellschaft, Normalisierung und Skandalisierung, Normativität und Deskriptivität“ (Egloff 2019, Seite 75).

Die zweite LEO-Studie bringt unter Bezug auf die New Literacy Studies den Begriff der Literalität in die Diskussion und unterscheidet zwischen einer dominanten Literalität, die bestimmten Konventionen folgt und in einer Gesellschaft etabliert ist, und einer demgegenüber geringen Literalität, die den Alpha-Levels 1–3 entspricht. Die Studie plädiert für eine Abkehr vom stigmatisierenden Begriff des funktionalen Analphabetismus und führt den Begriff „geringe Literalität“ respektive „gering literalisierte Erwachsene“ ein – wohl wissend um die Begrenzungen auch dieses Begriffs (Grotlüschen et al. 2020, Seite 15 folgende).⁵ Für die Erwachsenenbildungspraxis ist die Bezeichnung „gering literalisierte“ in hohem Maße anschlussfähig und – das wurde in den Interviews deutlich – im professionellen Sprachgebrauch bereits sehr geläufig. Für die Bezeichnung der Kursangebote und in der Interaktion mit der Zielgruppe

⁴ Im „Alphabund“ waren die Projekte aus dem BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ zusammengefasst, die ab 2007 gefördert wurden.

⁵ Grotlüschen et al. verweisen auf eine gewisse Notwendigkeit, plakative Benennungen für im Grunde sehr heterogene Gruppen zu verwenden, um sie in ihrem Eintreten für gemeinsame Interessen sichtbar zu machen und zu stärken. „Nur für diesen Zweck erlaubt sich die Defizitbezeichnung, denn das Defizit begründet den Anspruch auf Nachteilsausgleich“ (Grotlüschen, Buddeberg und Solga 2020, Seite 7).

werden diese Begriffe allerdings nicht verwendet: Die Kurse heißen beispielsweise „Lesen und Schreiben für Erwachsene“ oder „Lesen und Schreiben lernen von Anfang an“.

4.1.1 Zum Stand der aktuellen Forschung

Forschung und Praxis haben von den seit inzwischen vielen Jahren existierenden, vielgestaltigen Förderprogrammen und -richtlinien auf Landes-, Bundes- und EU-Ebene zum Themenfeld Alphabetisierung und Grundbildung profitiert, mit deren finanzieller Unterstützung es möglich geworden ist, das Thema nachhaltig in den Fokus von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft zu rücken.⁶ Im Ergebnis liegt eine beinahe unübersehbare Fülle an Studien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und theoretischen Zugängen, Publikationen, Projektberichten, Dokumenten und Webseiten, Empfehlungen und Handreichungen und so weiter vor. Sie haben in den vergangenen Jahren dazu beigetragen, das Wissen über diese besondere, sehr heterogene Zielgruppe, über deren milieuspezifische Situation und lebensweltlichen wie beruflichen Kontext, über vorhandene Kompetenzen, aber auch Grundbildungsbedarfe enorm zu erhöhen. An den dadurch gewonnenen Erkenntnissen setzen wiederum zahlreiche Praxisprojekte an, die sich vor allem mit Fragen der Ansprache der Zielgruppe und von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, der Gewinnung von Teilnehmenden, der Konzeption erwachsenengerechter Lehr- und Kursmaterialien sowie der Entwicklung und Erprobung innovativer Lehr-/Lern- und Beratungsformate befassen. Ebenso werden institutionelle und finanzielle Rahmenbedingungen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit sowie die Professionalisierung von Lehrenden in den Blick genommen. Und auch die internationale Entwicklung wird einbezogen, beispielsweise im Hinblick auf „Large Scale Assessment“-Studien, auf bildungspolitische Wahrnehmung des Themas in anderen Ländern sowie auf Best-Practice-Beispiele.

Einen umfassenden Überblick über viele der genannten Themen, Aspekte und Erkenntnisse aus Forschung und Praxis bietet das „Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (Löffler und Korfkamp 2016). Eine Auflistung aktuell laufender und abgeschlossener Projekte der Förderschwerpunkte beziehungsweise der AlphaDekade findet sich auf den Internetseiten der AlphaDekade.⁷ Dort sind auch die im Jahresrhythmus erstellten Monitoring-Berichte der am BIBB angesiedelten Koordinierungsstelle der AlphaDekade einsehbar, die über wichtige Ergebnisse der Projekte und somit zum Stand der Forschung und der Projektarbeit berichten.

Möchte man die Forschung zu Alphabetisierung und Grundbildung systematisch erfassen, so lassen sich nach Nuisl und Przybylska (2016, Seite 73 folgende) folgende Forschungslinien unterscheiden: Schriftsprache als Kulturtechnik, Ursachen und Entstehungsbedingungen fehlender/nicht ausreichender Literalität, Größenordnung und Ausmaß, Lehr-/Lernformate und Didaktik der Alphabetisierung, Professionalisierung.

Auf zwei Studien soll nun etwas ausführlicher eingegangen werden, da sie im Berichtszeitraum erschienen sind und zentrale Referenzpunkte für die hessenbezogenen Aktivitäten in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit, insbesondere in den Grundbildungszentren,⁸ sind: Die „LEO 2018“-Studie und die 2016 erschienene sogenannte „Umfeldstudie“. In den Interviews mit den Expertinnen und Experten wurden sie regelmäßig nicht nur erwähnt; es wurde deutlich, dass sie bei der Entwicklung von Konzepten für die Grundbildungszentren und in der täglichen Arbeit eine wichtige Rolle gespielt haben und weiter spielen.

⁶ So beispielsweise die Förderprogramme des BMBF „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007 bis 2012), „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2012 bis 2015) sowie „Lebensweltlich orientierte Entwicklungsvorhaben in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2020 bis 2025).

⁷ <https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/die-projekte/projektuebersicht/projektuebersicht> [04.11.2021]

⁸ In Hessen sowie in anderen Bundesländern sind im Rahmen der AlphaDekade sogenannte Grundbildungszentren (GBZ) eingerichtet worden, deren Aufgabe darin besteht, gering Literalisierte und deren Umfeld zu beraten, Kurse und offene Lernangebote bereitzustellen, Politik und Gesellschaft für das Thema zu sensibilisieren, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu gewinnen sowie sich mit lokalen Partnern zu vernetzen, beispielsweise Unternehmen, Jobcentern und sozialen Einrichtungen, um die Ansprache der Zielgruppe zu verbessern. In Hessen sind seit 2015 insgesamt acht Grundbildungszentren gegründet worden, auf die weiter unten näher eingegangen wird.

4.1.2 Leben mit geringer Literalität („LEO 2018“-Studie)

Die Studie „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“⁹ erfasst unter Bezug auf die Alpha-Levels die Lese- und Schreibkompetenzen der Deutsch sprechenden Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren. Anknüpfend an die „LEO – Level-One-Studie (LEO 2010)“ hat sie zum Ziel, die Größenordnung geringer Lese- und Schreibkompetenzen zu bestimmen. Außerdem untersucht sie, wie sich aus Sicht der Erwachsenen ihr Leben unter den Bedingungen geringer Literalität gestaltet: Auf welche (literalen) Praktiken greifen sie im Alltag zurück? Wie schätzen sie ihre „funktional-pragmatischen“ und „kritisch-hinterfragenden“ Grundkompetenzen ein?¹⁰ Dazu wurden Fragen beziehungsweise Selbstauskünfte zu den Bereichen digitale, politische, finanzielle und gesundheitliche Grundbildung sowie zu Kompetenzen im Kontext von Arbeit, Familie und Alltag, Weiterbildung, Migration und Mehrsprachigkeit aufgenommen. Auf dieser Grundlage lassen sich detaillierte Aussagen über Teilhabe, Nichtteilhabe beziehungsweise mögliche Ausschlussgefährdungen treffen.

Die Ergebnisse der Studie wurden erstmals auf der AlphaDekade-Konferenz im Mai 2019 präsentiert und diskutiert. Wie schon die „LEO 2010“-Studie stieß auch die „LEO 2018“-Studie auf großes mediales und öffentliches Interesse.¹¹ Sowohl für die bildungspolitischen und bildungspraktischen Bemühungen und Maßnahmen als auch für die Forschung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung stellt die Studie einen zentralen und wichtigen Referenz- und Legitimationsrahmen dar. Im Zusammenhang mit Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit (zum Beispiel im Rahmen des Weltalphabetisierungstages am 8. September) wird regelmäßig auf die Ergebnisse der Studie verwiesen.

Mit Blick auf die in diesem Weiterbildungsbericht thematisierten Aktivitäten können folgende zentrale Erkenntnisse der Studie festgehalten werden (Grotlüschen et al. 2020):

- 6,2 Millionen Menschen der Deutsch sprechenden Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren sind auf den Alpha-Levels 1–3 angesiedelt, können also höchstens auf Satzebene lesen und schreiben. Das entspricht einem Anteil von 12,1 % (LEO 2010: 7,5 Millionen, 14,5 %).¹²
- Von diesen gering Literalisierten sind 62,3 % erwerbstätig (Gesamtbevölkerung: 75,5 %), im Vergleich zur Gesamtbevölkerung eher als Arbeiterin oder Arbeiter (40,1 %) und in prekären Arbeitsverhältnissen (zum Beispiel 450-Euro-Jobs). Sie nehmen weniger an Weiterbildung teil (28,1 %), sind weniger zufrieden mit ihrer beruflichen Situation, haben gleichzeitig häufiger Angst vor Arbeitsplatzverlust und die Befürchtung, nur schwer einen gleichwertigen Arbeitsplatz zu finden. Der sozialen Funktion von Arbeit wird zugleich eine hohe Bedeutung beigemessen.
- Hinsichtlich der literalen Praktiken sowie der Grundkompetenzen mit Blick auf die Frage von gesellschaftlicher Teilhabe ergibt sich für die einzelnen Bereiche (Digitalisierung, Finanzen, Gesundheit, Politik, Familie) ein differenziertes, aber auch ambivalentes Bild. So lassen sich für alle Bereiche spezifische Praktiken beschreiben, die gering Literalisierte nutzen und die ihnen Teilhabemöglichkeiten eröffnen (auch über ihr familiales und soziales Umfeld).

⁹ <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/> [04.01.2022]

¹⁰ Unter literalen Praktiken werden solche kontextualisierten Handlungen verstanden, in denen Schrift eine Rolle spielt (Grotlüschen et al. 2020, Seite 18). Davon abgegrenzt sind nichtliterale Praktiken, die beispielsweise auf Mündlichkeit beruhen. Funktional-pragmatische Grundkompetenzen versetzen Menschen in die Lage, eine bestimmte Handlung zu vollziehen (zum Beispiel Lesen des Beipackzettels eines Medikaments oder Formulare beim Arzt ausfüllen), kritisch hinterfragende Grundkompetenzen erlauben es, diese Handlungen auch beurteilen zu können (zum Beispiel die Vor- und Nachteile von Online-Banking einschätzen können).

¹¹ Vergleiche hierzu den Pressespiegel zwischen dem 2. und 9. Mai 2019, wie er auf <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/> dokumentiert ist.

¹² Die Autorinnen und Autoren der Studie weisen darauf hin, dass die Zahlen nur bedingt vergleichbar sind beziehungsweise die Gründe für den Rückgang nur sehr begrenzt direkt auf die Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote zurückzuführen sind oder damit in Bezug gesetzt werden können. So spielt beispielsweise die Veränderung der Bevölkerungszusammensetzung eine Rolle, die gegenüber der ersten LEO-Studie „durchschnittlich besser gebildet, in höherem Maße erwerbstätig, [...] etwas mehr Zugewanderte [enthält] und [...] durchschnittlich etwas älter ist. Wäre das nicht so, hätte es keine statistisch signifikante Verbesserung der Literalitätswerte gegeben“ (Grotlüschen et al. 2020, Seite 53).

Zugleich können in allen Bereichen vor allem anhand der Selbsteinschätzungen der Befragten zu den kritisch hinterfragenden Grundkompetenzen zahlreiche Gefährdungen identifiziert werden, die soziale Ausschließung wahrscheinlicher machen. Sie sind die Anknüpfungspunkte für Maßnahmen und Angebote, oder, wie Grotlüschen in einem Gespräch mit der DIE-Zeitschrift „weiter bilden“ formuliert: „Die Daten zeigen, dass ein Leben mit geringer Literalität nicht notwendig mit Teilhabeausschluss einhergeht. Allerdings gibt es einen Imperativ für eine vorhandene Angebotsstruktur“ (weiter bilden 2019, Seite 55).

- Vor diesem Hintergrund plädiert die „LEO 2018“-Studie mit Verweis auf das Konzept der Vulnerabilität, verstanden als eine grundsätzliche Verletzbarkeit, der alle Menschen ausgesetzt sind,¹³ dafür, Teilhabe nicht dichotom (vorhanden/nicht vorhanden), sondern in einem Kontinuum zu denken (im Sinne von gefährdeter Teilhabe): „In LEO 2018 wird versucht, das Leben mit geringer Literalität – mit den Gefahren von Teilhabeausschluss – besser zu verstehen, ohne es als unzulänglich zu bewerten“ (Grotlüschen et al. 2020, Seite 20). Die Rede ist daher von finanzieller, digitaler und gesundheitlicher Vulnerabilität und so weiter, die wiederum Bildungsbedarfe markieren (hierzu ausführlich Grotlüschen 2021).
- Die „LEO 2018“-Studie trifft auch Aussagen zum Weiterbildungsverhalten gering literalisierter Menschen in Deutschland, das vergleichsweise niedrig ausfällt (hierzu ausführlich Dutz und Bilger 2020). Demnach nehmen 28 % an nonformaler Weiterbildung teil (gegenüber 49,5 % bei höher literalisierten Erwachsenen). Von den genannten Weiterbildungsaktivitäten bewegen sich nur 1,6 % im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung, diese Angebote werden also von Menschen mit geringer Literalität weniger nachgefragt. Insgesamt nehmen nur 0,7 % der gering literalisierten Erwachsenen an Weiterbildungsangeboten aus dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung teil.

4.1.3 Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen (Umfeldstudie)

Im Kontext von Alphabetisierungs- und Grundbildungsaktivitäten kann eine zweite Studie als zentraler Verweisrahmen gelten, die sogenannte Umfeldstudie, die sich in einem quantitativen und einem qualitativen Zugang und unter Bezug auf verschiedene Theorien sozialer Netzwerke denjenigen Personen zuwendet, die gering Literalisierte im privaten, sozialen und beruflichen Alltag unterstützen und um deren Lese- und Schreibproblematik wissen – das „mitwissende Umfeld“ (Riekmann, Buddeberg und Grotlüschen 2016). Aus der Alphabetisierungspraxis und aus zahlreichen Projekten (Grotlüschen 2016, Seite 22 folgende; Ehmig und Heymann 2016) ist die Bedeutung der Mitwissenden schon länger bekannt und wird für die Ansprache der Zielgruppe gering literalisierter Erwachsene im Zuge der gezielten Multiplikatoren- und systematischen Sensibilisierungsarbeit genutzt: So haben Ankündigungstexte für Kurse einen „doppelten Adressaten“ (Grotlüschen 2016, Seite 19): die gering Literalisierten selbst sowie das Umfeld, das gegebenenfalls auf Kurse und andere Lernmöglichkeiten aufmerksam machen kann. Die Umfeldstudie hat verschiedene Typen von Mitwisserschaft einerseits im privaten und beruflichen, andererseits im professionellen Umfeld identifiziert (zum Beispiel in Arztpraxen, in Behörden, in Beratungsstellen), die sich unter anderem auf die Arten des Mitwissens und der Unterstützung beziehen, aber auch auf das Bild, das sich Mitwissende von den Betroffenen machen sowie auf die eigene Rolle und Befindlichkeit (Riekmann 2016 a).¹⁴ Die Studie macht zusammenfassend auf zwei Dinge aufmerksam: zum einen auf die Notwendigkeit einer stärkeren Vernetzung zwischen Einrichtungen aus

¹³ Grotlüschen et al. verweisen auf eine gewisse Notwendigkeit, plakative Benennungen für im Grunde sehr heterogene Gruppen zu verwenden, um sie in ihrem Eintreten für gemeinsame Interessen sichtbar zu machen und zu stärken. „Nur für diesen Zweck erlaubt sich die Defizitbezeichnung, denn das Defizit begründet den Anspruch auf Nachteilsausgleich“ (Grotlüschen, Buddeberg und Solga 2020, Seite 7).

¹⁴ Mitwisserschaft im privaten und beruflichen Umfeld: tabuisierend, pragmatisch, kümmernd, akzeptierend, resigniert, verunsichert, entfernt. Mitwisserschaft im professionellen Umfeld: tabuisierend, kümmernd, resigniert, verunsichert.

dem Sozialbereich und Weiterbildungseinrichtungen, um Verweisberatung gezielter durchführen zu können, zum anderen auf den Umstand, dass insbesondere gering Literalisierte auf Alpha-Level 3 (und 4), die doch die größte Gruppe ausmachen (8,1 %), zu wenig sichtbar sind für das Umfeld, das überwiegend an Personen auf Alpha-Level 1 (Buchstabenebene) denkt, wenn es um geringe Schriftsprachkompetenzen geht. Die Studie fordert daher: „Sensibilisierungsfehler überwinden: den Blick schärfen für „Alpha-Level 3“ (Grotlüschen 2016, Seite 20).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich der Wissensstand zum Themengebiet Alphabetisierung und Grundbildung in allen seinen Facetten in den vergangenen Jahren enorm erweitert und eine Fülle an neuen Erkenntnissen und Publikationen hervorgebracht hat, die von der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis breit rezipiert und genutzt werden. Sie geben nicht nur wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Konzepten, sondern stellen gleichzeitig eine solide Ausgangslage für die Arbeit mit der Zielgruppe dar. Wissenschaft und Praxis sind in diesem Feld eng miteinander verzahnt, stehen im Austausch miteinander und treiben gemeinsam die Weiterentwicklung des Feldes unter dem Dach der AlphaDekade voran. Das zeigen beispielsweise die zahlreichen Projekte, an denen auch hessische Akteure im Rahmen der Förderprogramme beteiligt waren oder sind (zum Beispiel AlphaGrund, BasisKomPlus, MENTO).

4.2 Angebot und Nachfrage von Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Hessen

Nachdem nun im ersten Teil der allgemeine Forschungsstand in seinen zentralen Linien skizziert wurde, sollen im folgenden Unterkapitel mit Blick auf Hessen einige quantifizierende Aussagen zum Themenfeld Alphabetisierung und Grundbildung getroffen werden, insbesondere zu Angebot und Nachfrage von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen.

Mit der „LEO 2018“-Studie liegen – wie oben dargestellt – empirisch erhobene und verlässliche Auskünfte über die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus beziehungsweise geringer Literalität in Deutschland vor. Jedoch werden keine länderspezifischen Daten erhoben, sodass die Zahlen für Hessen oder einzelne Städte und Regionen in Hessen hinsichtlich des Ausmaßes lediglich hochgerechnet beziehungsweise geschätzt werden können. Demnach kann eine Zahl von circa 630.000 Menschen in Hessen angenommen werden (Hessisches Kultusministerium 2021, Seite 12). Es bleibt damit bei der relevanten und durchaus brisanten Erkenntnis, dass ein nicht unerheblicher Teil der in Hessen lebenden Menschen als gering literalisiert gelten kann, was wiederum entsprechendes bildungspolitisches und pädagogisches Engagement in diesem Bereich legitimiert und befördert, aber eben auch erforderlich macht.

Prinzipiell finden sich (unterschiedlich grundfinanzierte und projektgeförderte) Angebote zu Alphabetisierung und Grundbildung in verschiedenen Bereichen: unter anderem in berufsvorbereitenden und -begleitenden Maßnahmen für Jugendliche beziehungsweise junge Erwachsene, in Angeboten zum Nachholen von Schulabschlüssen, in Angeboten und Maßnahmen für Geringqualifizierte, Integrationskurse (mit Alphabetisierung) für Migrantinnen und Migranten, in Angeboten in Justizvollzugsanstalten, im Rahmen von Gemeindefarbeit und Vereinen, in Angeboten für spezifische Zielgruppen. Größter Anbieter in diesem Feld sind die Volkshochschulen.

Auskunft hinsichtlich der Angebotsstruktur im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung in den Volkshochschulen (im Folgenden: vhs) geben die jährliche Volkshochschul-Statistik sowie der seit 2008 alle zwei Jahre erstellte „alphamonitor“, der jedoch nach der Revision der Volkshochschul-Statistik 2018, bei der auch die Erfassung von Angeboten im Segment Alphabetisierung und Grundbildung verbessert und ausdifferenziert worden ist, nicht mehr fortgesetzt [A3] worden ist.¹⁵ Mit der Ausdifferenzierung reagiert die Volkshochschul-Statistik auf die zunehmende gesellschaftliche und politische Bedeutung, die das Thema Alphabetisierung und Grundbildung einnimmt. In den

¹⁵ Ein Grund dafür war die rückläufige Beteiligung der vhs als Hauptanbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen an der Erhebung. So nahmen im Berichtsjahr 2018 nur 260 Volkshochschulen teil, was einer Erfassungsquote von 29,1 % der Grundgesamtheit der Volkshochschulen entspricht (Christ, Horn und Ambos 2019, Seite 3). Andere Anbieter wurden 2018 aufgrund der nur sehr geringen Beteiligung in den vorangegangenen Jahren nicht mehr erfasst (ebenda, Seite 26).

vorhergehenden Berichten wurde Grundbildung nicht als eigener Programmbereich erhoben, sondern war Teil des Programmbereichs Schulabschlüsse.

Die folgenden Daten beziehen sich auf das Auswertungsjahr 2019 der Volkshochschul-Statistik (Huntemann et al. 2021), die Angaben von insgesamt 879 Volkshochschulen enthält.¹⁶

Tabelle 17: Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen im Programmbereich Grundbildung

	Kurse	Anteil der Kurse am Gesamt- programm	Unterrichts- stunden	Belegungen
Grundbildung (Deutschland)	6.201	1,1 %	440.181	54.774
<i>davon</i>				
– Alphabetisierung	2.724	0,46 %	158.106	22.847
– Rechnen	917	0,16 %	17.618	5.224
– Erwerb von Alltagskompetenzen	808	0,14 %	44.556	8.908
– berufliche Orientierung und Vorbereitung	820	0,15 %	149.714	9.114
– fachgebietsübergreifende/sonstige Kurse	951	0,17 %	70.491	8.688
Grundbildung (Hessen)	501	1,3 %	49.226	5.507
		Anteil der Kurse am Gesamt- programm Grundbildung in Hessen		
<i>davon</i>				
– Alphabetisierung	180	0,47 %	8.583	2.051
– Rechnen	28	0,07 %	519	202
– Erwerb von Alltagskompetenzen	36	0,09 %	5.921	545
– berufliche Orientierung und Vorbereitung	83	0,22 %	26.589	1.383
– fachgebietsübergreifende/sonstige Kurse	174	0,46 %	7.614	1.326

Der Programmbereich **Grundbildung** wird in der Volkshochschul-Statistik in vier Fachgebiete unterteilt: Alphabetisierung, Rechnen, Erwerb von Alltagskompetenzen sowie berufliche Orientierung und Vorbereitung. Darüber hinaus werden auch fachgebietsübergreifende Angebote erfasst, also solche, die nicht eindeutig einem Fachgebiet zuzuordnen sind. Neben Kursen als dem klassischen Lehr-/Lernarrangement sind auch Einzelveranstaltungen aufgeführt, die einmalig mit bis zu drei Unterrichtsstunden stattfinden.

Für Hessen weist die Statistik für 2019 insgesamt 501 Kurse mit 5.507 Belegungen im Programmbereich Grundbildung aus, der somit mit 1,3 % Anteil am Gesamtkursprogramm den kleinsten Programmbereich an den Volkshochschulen in Hessen ausmacht.¹⁷ Innerhalb des Programmbereichs Grundbildung nimmt das Fachgebiet Alphabetisierung mit 180 Kursen den größten Raum ein – sieht man von den sonstigen Angeboten ab, die nicht weiter

¹⁶ Das entspricht 99 % (Huntemann et al. 2021, Seite 14).

¹⁷ Hinzu kommen in der Statistik neben den Kursen sogenannte Einzelveranstaltungen. Es handelt sich dabei um einmalige Veranstaltungen mit bis zu drei Unterrichtsstunden und offenen Teilnehmereinzahlen. Hier weist die Statistik 45 Veranstaltungen mit 109 Unterrichtsstunden und 878 Belegungen aus.

ausdifferenziert werden (174 Kurse). Bei einer angenommenen Größenordnung von circa 630.000 Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf in Hessen und einer Belegung der Kurse von 5.507 ergibt sich eine rechnerische Quote von etwa 0,9 % der gering literalisierten Erwachsenen in Hessen, die an einem Kurs im Rahmen der Grundbildung in der vhs teilnehmen. Damit kann der Befund aus dem Weiterbildungsbericht 2015 bestätigt werden, wonach „nicht nur mit Blick auf das Gesamtangebot, sondern auch mit Blick auf den quantitativen Umfang des anvisierten Adressatenkreises [...] die Zahlen [...] extrem niedrig aus[fallen]“ (Hessisches Kultusministerium 2016, Seite 46).

Weitere Kursangebote im Fachgebiet Alphabetisierung finden sich auch im Programmbereich Sprachen, Fachgebiet Deutsch als Fremd- beziehungsweise Zweitsprache (DaF/DaZ). Darin wird noch einmal unterschieden zwischen Integrationskursen mit Alphabetisierung (finanziert durch das BAMF) und Alphabetisierungskursen, die keine Integrationskurse sind.

Tabelle 18: Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen im Programmbereich Sprachen (DaF/DaZ) mit Alphabetisierung in Hessen

	Kurse	Unterrichtsstunden	Belegungen
DaF-Integrationskurse mit Alphabetisierung	859	97.070	12.111
DaF mit Schwerpunkt Alphabetisierung (keine Integrationskurse)	39	4.608	519

Es lässt sich also festhalten, dass dem aus den Zahlen zu schließenden hohen Bedarf eine geringe Nachfrage gegenübersteht, eine wiederkehrende Erkenntnis (Hessisches Kultusministerium 2016, Seite 42), die auch die „LEO 2018“-Studie erneut feststellt (Grotlüschen et al. 2020, Seite 30 folgende): Demnach nehmen nur 0,7 % der gering literalisierten Erwachsenen an Angeboten zur Alphabetisierung und Grundbildung teil. Gleichwohl bedeutet das nicht, dass sie überhaupt nicht an Weiterbildung teilnehmen, auch wenn ihr Anteil im Vergleich zur Gesamtbevölkerung deutlich geringer ist (28,1 % zu 46,9 %). Die Weiterbildungsquote gering literalisierter Erwachsener ist höher als die Quote der alleinigen Teilnahme an Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten – so die LEO-Studie. Die niedrige Teilnahmequote an diesen Angeboten ist nicht mit einer grundsätzlichen Ablehnung von Weiterbildung zu erklären, denn aus der „LEO 2018“-Studie geht ebenfalls hervor, dass gering literalisierte Erwachsene Weiterbildungsempfehlungen generell positiv wahrnehmen: So würden 59,7 % einer nicht verpflichtenden Empfehlung zur Weiterbildung durch Vorgesetzte in ihrem Betrieb nachkommen. Als häufigste Gründe für eine Weiterbildungsteilnahme werden folgende genannt (Zahlen beziehen sich auf Alpha-Level 1–3): „um die berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können“ (56,9 %), „um berufliche Chancen zu verbessern“ (37,4 %), um „Kenntnisse für den Alltag zu erwerben“ (36,9 %).

Es bleibt die Frage nach der Diskrepanz zwischen ermitteltem Bedarf und tatsächlicher Teilnahme. Hier greifen verschiedene Erklärungsansätze: So haben gering literalisierte Erwachsene im Laufe der Zeit eine Reihe effektiver Anpassungsstrategien und Alltagspraktiken entwickelt, die sie ihr Leben durchaus erfolgreich auch ohne ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse meistern lassen (aus milieutheoretischer Sicht siehe hierzu Pape 2018). Zudem ist eine Offenlegung fehlender Kompetenzen nach wie vor schambesetzt und stellt eine nicht unerhebliche Hürde dar. Möglicherweise ist das Lernformat Kurs ein Hindernis, das zu sehr mit negativen schulischen Erfahrungen assoziiert wird und eher vermieden wird. Die Umfeld-Studie verweist darauf, dass Mitwissende möglicherweise nicht wissen, wie sie Kontakt zu Lernangeboten und Bildungseinrichtungen herstellen können; ihnen fehlt das „brückenbildende Sozialkapital“ (Riekmann 2016 b, Seite 40). Nicht zuletzt können über die Statistik die vielfältigen informellen Lerngelegenheiten und stattfindenden Lernprozesse nicht erfasst werden.

Zentrale Herausforderung bleibt also, wie gering literalisierte Erwachsene erreicht werden können und mit welchen Angeboten dies möglich ist – eine Frage, die auch alle Akteure in Hessen stark bewegt und die sich in ihren Aktivitäten niederschlägt. Neben klassischen Veranstaltungsformaten wie Kursen treten dabei zunehmend alternative und innovative Lehr-/Lernkonzepte und -orte in den Fokus, die zum Beispiel mehr Flexibilität hinsichtlich Einstiegs- und Ausstiegsmöglichkeiten, Laufzeiten, didaktischer Konzepte ermöglichen. In dem Zusammenhang erhalten arbeitsplatzbezogene und lebensweltbezogene Angebote ihre Berechtigung und gewinnen weiter an Bedeutung.

Wie diese in Hessen umgesetzt wurden und werden, zeigt das nächste Unterkapitel.

4.3 Aktivitäten im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen

Den bildungspolitischen und fachlichen Rahmen der nun vorzustellenden Aktivitäten in Hessen bildet die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (AlphaDekade), in der sich das Land gemeinsam mit Bund, Ländern sowie weiteren Partnern aus den Bereichen Arbeit, Wirtschaft, Soziales, Familie, Jugend, Schule, Gesundheit, Sport und Kultur engagiert. Ziel der AlphaDekade ist es, das bisher Erreichte (unter anderem aus der vorangegangenen „Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland“ von 2012 bis 2016) in diesem Themenfeld (zum Beispiel durch Schärfung des Problembewusstseins in Politik und Gesellschaft) längerfristig zu transferieren, zu sichern und strukturell besser zu implementieren, neue Partner zu finden und ein Bündnis einzugehen, um funktionalen Analphabetismus beziehungsweise das Problem geringer Literalität in allen seinen Varianten zu verringern und die Grundbildung zu verbessern.¹⁸ Die Länder engagieren sich mit jeweils eigenen Maßnahmen, haben Fach- und Koordinierungsstellen sowie Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Alphabetisierung und Grundbildung beauftragt und ein gemeinsames Zehn-Punkte-Programm verabschiedet, das als Rahmen für die länderspezifischen Anstrengungen dient. Darin vereinbaren sie, in folgenden Bereichen gemeinsam zu arbeiten und diese innerhalb der AlphaDekade weiter voranzubringen: 1) Förderung der Angebotsstrukturen für Alphabetisierung und Grundbildung, 2) Stärkung von Netzwerken zur Alphabetisierung und Grundbildung, 3) Teilnehmergewinnung für Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen, 4) Stärkung der Fach- und Koordinationsstellen, 5) Austausch von Good-Practice-Beispielen, 6) Verankerung in der Lehrerbildung, 7) Qualifizierung des Lehrpersonals, 8) gemeinsame Lernangebote für Erst- und Zweitsprachlernende, 9) gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit und 10) regelmäßige Berichte der Länder.

Als Koordinationsstelle für Hessen wurde die Fachstelle für Alphabetisierung und Grundbildung beim Hessischen Volkshochschulverband e. V. (hvv) benannt. Als Ansprechpartner der Landesregierung fungiert die Koordinationsstelle Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen im Hessischen Kultusministerium. Beide Stellen übernehmen in enger Absprache zentrale Aufgaben im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, der Kommunikation und Vernetzung nach innen (gegenüber den Weiterbildungseinrichtungen in Hessen) und nach außen (gegenüber den Partnern in der AlphaDekade) sowie der Professionalisierung und Qualifizierung (Schulungen und Fortbildung, insbesondere in Kooperation mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband, der im Bereich Rahmencurriculum und Lernportal zentraler Ansprechpartner ist).¹⁹

Öffentlichkeitsarbeit: Im Jahr 2017 konnte der Kunstturner, Olympiasieger und Hesse Fabian Hambüchen als Botschafter für Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen gewonnen werden. In dieser Rolle macht er im Rahmen der Kampagne „Mach dich stolz! Trainiere Lesen und Schreiben“ auf die Thematik aufmerksam, motiviert und ermuntert Menschen, Grundbildungsangebote wahrzunehmen und sich dieser Herausforderung zu stellen („Jeder kann

¹⁸ https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/home/home_node.html

¹⁹ Der DVV hat Rahmencurricula für die Bereiche Lesen, Schreiben und Rechnen entwickelt, um Lehrenden Informationen zur Vermittlung dieser Kenntnisse an die Hand zu geben. Ergänzt werden die Curricula durch umfangreiches Lehr-/Lernmaterial, das Bildungseinrichtungen und den dort Tätigen über die Internetseiten zur Verfügung gestellt wird. <https://www.volkshochschule.de> > Verbandswelt > Alle Projekte des DVV > Projekte in der Alphabetisierung und Grundbildung [06.01.2022]

Das vhs-Lernportal bietet verschiedene Online-Kurse unter anderem im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. Die Kurse werden als Selbstlernertools genutzt, aber auch im Kurs eingesetzt. <https://www.vhs-lernportal.de> [06.01.2022]

Lesen und Schreiben lernen!“). Zugleich animiert er Mitwissende, sensibel aktiv zu werden. Hierzu wurde ein kurzer Informationsfilm erstellt, der auf den Internetseiten des Hessischen Kultusministeriums und der Grundbildungszentren zu finden ist.²⁰ Auf einer Hessen-Tour besucht Fabian Hambüchen seit 2017 alle Grundbildungszentren im Rahmen des Weltalphabetisierungstages, der jährlich am 8. September stattfindet und Gelegenheit für breite Öffentlichkeitsarbeit bietet, wie anhand zahlreicher Presseartikel, die in regionalen Zeitungen dazu erschienen sind, deutlich wird.²¹

Im Zuge der öffentlichen Information und Aufklärung über das Thema koordiniert der hvv außerdem die Informationsausstellung „Lesen & Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“, die in verschiedenen Varianten erhältlich ist (große Info-Veranstaltung mit Stelen, „To go“-Version mit Roll-ups, digitale Version) und an verschiedenen Orten (zum Beispiel in Rathäusern, in Arztpraxen, auf Veranstaltungen aller Art) aufgestellt beziehungsweise gezeigt werden kann. Die Grundbildungszentren machen regen Gebrauch von der Möglichkeit, diese Ausstellung auszuleihen. Ebenfalls in den Kontext der Öffentlichkeitsarbeit gehört die vom Hessischen Kultusministerium 2016 erstmals erstellte und 2021 aktualisierte Broschüre „Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen“, die auf den Internetseiten des Ministeriums kostenlos zum Download zur Verfügung steht, einen Einstieg in das Thema bietet und die Arbeit der Grundbildungszentren vorstellt.²²

Professionalisierung: Die vom DVV entwickelte „Basisqualifizierung ProGrundbildung“ wird als anerkannte Fortbildung über den hvv auch hessischen Kursleitenden und Lehrkräften angeboten (und von diesen auch genutzt). Neben den bestehenden Modulen²³ wurde im Rahmen der Förderung durch den Weiterbildungspakt und als Ergebnis von Überlegungen, die Themen Alphabetisierung/Grundbildung und Beratung stärker miteinander zu verzahnen, das Modul Motivationsberatung entwickelt und 2018 bis 2020 in zwei Durchgängen in Frankfurt am Main und Kassel erfolgreich durchgeführt. Für Lehrkräfte an Schulen finden ebenfalls regelmäßige Fortbildungen zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung statt.

Kommunikation und Vernetzung: Um die Aktivitäten in Hessen rund um Alphabetisierung und Grundbildung auch unter den verschiedenen beteiligten Akteuren sichtbar und wechselseitig bekannt zu machen, Erfolge und Hindernisse zu diskutieren, den Wissensstand zu erweitern und damit das Themenfeld für Hessen insgesamt weiterzuentwickeln, ist 2012 eine **Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung** gegründet worden, die seit nunmehr fast zehn Jahren in der Regel dreimal pro Jahr zusammenkommt – zuletzt 2020 und 2021 coronabedingt im digitalen Format. Da sie ein wichtiges Instrument der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit darstellt, wird ihr an dieser Stelle etwas mehr Raum gegeben.

Koordiniert und moderiert wird die Fachgruppe vom Referat „Lebensbegleitendes Lernen, Schulen für Erwachsene, HESSENCAMPUS, Weiterbildung im Hessischen Kultusministerium“. Der ursprüngliche Teilnehmendenkreis, der vor allem aus Fachvertreterinnen und Fachvertretern aus den Einrichtungen von HESSENCAMPUS, den Volkshochschulen und den Freien Trägern bestanden hat, hat sich inzwischen stark erweitert.²⁴ Hinzugekommen sind weitere Vertreterinnen und Vertreter aus Einrichtungen, die mit dem Thema Alphabetisierung und Grundbildung in Berührung sind (zum Beispiel Jobcenter), sich austauschen und vernetzen möchten. Die Teilnahmefrequenz variiert: Neben Teilnehmenden, die seit Jahren regelmäßig an den Sitzungen der Fachgruppe teilnehmen, gibt es auch solche, die sich selektiv darauf beziehen und etwa nur dann teilnehmen, wenn sie an einem bestimmten Vortrag oder Thema interessiert sind. Die Offenheit der Gruppe ermöglicht dies ohne Weiteres. Die Einladungen mit den Tagesordnungen werden an den gesamten Verteiler gesendet, ebenso die ausführlichen Protokolle im Anschluss inklusive der Präsentationen und gegebenenfalls Materialien der Vorträge, sodass alle die Möglichkeit haben, sich zu informieren oder Kontakte zu

²⁰ <https://kultusministerium.hessen.de> > Medienraum > Video [12.01.2022]

²¹ Zur Rolle und Wahrnehmung von Informationskampagnen (Buddeberg und Veitz 2016)

²² <https://kultusministerium.hessen.de> > Infomaterial [12.01.2022]

²³ Modul I: Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit; Modul II: Schreiben und Lesen lehren; Modul III: Heterogene Gruppen; Modul IV: Lernprozessbegleitung; Modul V: Motivationsberatung

²⁴ Das zeigt alleine der beeindruckende E-Mail-Verteiler, über den die Einladungen versendet werden.

knüpfen. Der Verteiler wird auch genutzt, um auf Veranstaltungen und Tagungen im Rahmen der AlphaDekade aufmerksam zu machen. Die Offenheit der Fachgruppe zeigt sich auch insofern, als dass sie grundsätzlich allen am Thema Interessierten zugänglich ist, worauf auf den Internetseiten des Hessischen Kultusministeriums ausdrücklich und unter Angabe entsprechender Kontaktdaten verwiesen wird.

In ihrer Funktion als „zentrale Informations- und Vernetzungsdrehscheibe in Hessen“ (Hessisches Kultusministerium 2016, Seite 48) erfüllt die Fachgruppe mehrere Aufgaben, die sich in den Tagesordnungen widerspiegeln, die in der Regel folgende Punkte enthalten:

- Informationen zu den Aktivitäten und Planungen auf Landesebene (zum Beispiel aktuelle Ausschreibungen, Planungen zur Fortführung des Weiterbildungspaktes, Öffentlichkeitsarbeit, Fortbildungsveranstaltungen, Arbeit des LAKU)
- Weiterleitung von Informationen zum Stand der AlphaDekade (zum Beispiel Dekade-Konferenzen, Treffen der Partner, Verabschiedung des Zehn-Punkte-Programms der Länder)
- Kurzberichte aus den Grundbildungszentren, den vhs und den Bildungseinrichtungen der Freien Träger zu den aktuellen Aktivitäten und zu den weiteren Planungen
- Präsentation von laufenden oder abgeschlossenen Projekten, Vorstellung von aktuellen Initiativen und Best-Practice-Beispielen, Fachvorträge zu neuen wissenschaftlichen Studien und deren Erkenntnisse mit Blick auf die Bedeutsamkeit für die hessische Praxis und so weiter: Die Vorstellung von Projekten und gelungenen Beispielen bezieht sich dabei nicht nur auf Hessen, sondern greift auch Aktivitäten in anderen Bundesländern auf.
- Die folgende Tabelle zeigt die in den Jahren 2016 bis 2021 diskutierten Fachvorträge und vorgestellten Projekte, die die gesamte Bandbreite an Themen aus dem Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung abbilden.

Tabelle 19: Projektvorstellungen und Fachvorträge in der Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung von 2016 bis 2021

Jahr	Thema
2016	<p>Die fünf hessischen Grundbildungszentren: Kurzvorstellung der fünf neuen hessischen Grundbildungszentren</p> <p>Selbsthilfegruppen am Beispiel der SALuMa e. V. (Ludwigshafen am Rhein)</p> <p>Lernbegleitung am Beispiel des APAG-Projekts (ehrenamtliches Lernpatensystem als fester Pfeiler im Konzept der dezentralen und flexiblen Lernangebote) (vhs Trier)</p> <p>Alphabetisierung im ländlichen Raum, Teil 1: „Neue Wege der Alphabetisierung und Grundbildungsarbeit im Landkreis Osnabrück – Aufbau eines regionalen Alpha-Netzwerkes im Landkreis Osnabrück“ (vhs Osnabrücker Land)</p> <p>Alphabetisierung im ländlichen Raum, Teil 2: „Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten erkennen, ansprechen, informieren – Vorstellung der Bausteine des Fortbildungskonzepts Alpha-Kommunal und Erfahrungen mit dem praktischen Einsatz im ländlichen Raum“ (Alpha- und Grundbildungsnetz Andernach für die Region Mittelrhein/Westerwald/Taunus)</p> <p>Gestaltung neuer Lernformate in der Alphabetisierung und Grundbildung, Teil 1: mekoBASIS – Basiscurriculum und Qualifizierungskonzept „Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen in der Grundbildung“ (Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e. V.)</p>
2017	<p>Gestaltung neuer Lernformate in der Alphabetisierung und Grundbildung, Teil 2: „Können Bytes bilden? Chancen und Risiken beim Einsatz neuer Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung“ (Kopf, Hand + Fuss gGmbH Mitentwicklerin der App „Irmgard“)</p> <p>Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung – Bericht zum aktuellen Stand, Fragen und Austausch (Koordinierungsstelle Dekade für Alphabetisierung)</p> <p>Weiterbildungsbericht Hessen 2015 Kapitel 4: Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (Universität Marburg)</p> <p>„Politik ist die Sache aller? Aktuelle Entwicklungen und Perspektiven für die Grundbildungsarbeit“ (vhs Rheinberg)</p> <p>„Politische Grundbildung – Perspektiven aus Fachdiskussion und Praxis (Arbeit und Leben)“ (Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN)</p> <p>REACH – ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Motivation leseferner 16- bis 35-Jähriger – Warum die Stiftung Lesen im Kontext ihrer Programme und Kampagnen für Kinder und Jugendliche (nun auch) junge Erwachsene fokussiert (Institut für Lese- und Medienforschung, Stiftung Lesen)</p>
2018	<p>Gesundheitskompetenz: Einsatz von Faktenboxen zur besseren Information von Patientinnen und Patienten. Möglichkeiten der Nutzung in der Grundbildung (AOK-Bundesverband)</p> <p>„Buchstäblich fit“ – Besser lesen und schreiben mit den Themen Ernährung und Bewegung“ (Bundeszentrum für Ernährung (BZfE))</p> <p>Das neue vhs-Lernportal – Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung (DVV)</p> <p>Erasmus+ – Mobilität in der Erwachsenenbildung „Glück als Unterrichtsfach implementieren“ – ein Projekt der vhs des Vogelsbergkreises (vhs Vogelsbergkreis)</p> <p>Evaluation der Grundbildungszentren – Zusammenfassung der Ergebnisse (Universität Hamburg)</p>

Jahr	Thema
2019	<p>Die Arbeit des Regionalen Grundbildungszentrums Göttingen – Leichte Sprache – Einfache Sprache (Regionales Grundbildungszentrum an der vhs Göttingen Osterode gGmbH)</p> <p>KOMPASS2 – Arbeitsplatzorientierte Grundbildung und Pflege (Fachstelle Grundbildung & Pflege, vhs Göttingen Osterode gGmbH)</p> <p>LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität Konzept, Ziele und Ergebnisse der Studie (Universität Hamburg)</p> <p>„1 zu 1 BASICS“ – Basisbildung für Alltag, soziale Integration und Chancen (vhs Frankfurt am Main)</p> <p>Entwicklung und Ausbau von Grundbildungsangeboten mit flankierender Beratung für Erwachsene bis 35 Jahre (vhs Darmstadt-Dieburg)</p>
2020	<p>Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz“ (KASA) (GIZ – Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben gGmbH)</p> <p>Lernen am Telefon – ein Alternativangebot in der Alpha-Grundbildung (Thüringer Volkshochschulverband e. V.)</p>
2021	<p>Marketing und Teilnehmendengewinnung in der Grundbildung – Präsentation der Ergebnisse des Verbundprojekts der vhs Frankfurt am Main und der vhs Wiesbaden im Rahmen des Weiterbildungspaktes 2017 bis 2020“</p> <p>Alpha Element – Digitale Tools für die lebensweltbezogene Grundbildung Erwachsener. Ein Projekt der AlphaDekade im Programm „Lebensweltorientierte Grundbildung“</p> <p>InSole – In Sozialräumen lernen. Ergebnisse aus einem Verbundvorhaben der AlphaDekade im Programm „Lebensweltorientierte Grundbildung“</p>

Das Gremium leistet wichtige Vernetzungsarbeit, wie auch aus den Interviews mit den Expertinnen und Experten hervorgeht, in denen die Existenz und die Arbeit der Fachgruppe als zentrale fachliche Wissens-, Austausch- und Vernetzungsplattform und nicht zuletzt als Reflexionsinstanz sehr geschätzt, als „interessant“, „wertvoll“ und „gewinnbringend“, ja als „unabdingbar“ erachtet wird.²⁵ Neben der Möglichkeit, sich „hessenweit kennenzulernen“, über Aktivitäten auszutauschen und voneinander zu lernen, wird besonders die Chance hervorgehoben, „über den Tellerrand“ seiner eigenen Einrichtung, aber auch der Landesgrenzen zu schauen, Impulse verschiedenster Art zu erhalten und sich für die eigene Umsetzung von Ideen anregen zu lassen. So wurde beispielsweise das Projekt GruKiTel des Thüringer Volkshochschulverbands, das mit einem neuen Lernkonzept „Lernen am Telefon“ vorstellig wurde, mehrfach als herausragendes Beispiel für einen solchen „Impulsgeber“ genannt. Auch der regelmäßige „Draht zur Wissenschaft“ (etwa die Vorstellung der „LEO 2018“-Studie) wurde positiv hervorgehoben. Als sowohl sozial als auch fachlich sehr bedeutsam werden die informellen Gespräche am Rande der Sitzung (zum Beispiel während der Kaffeepausen) angeführt, in denen kurze Absprachen getätigt, Verabredungen getroffen und gemeinsame, auch strategische Planungen abgestimmt werden können. Zumindest in den Jahren 2020 und 2021 stand diese Möglichkeit aufgrund der Coronapandemie und der digital durchgeführten Sitzungen nicht zur Verfügung beziehungsweise mussten Verabredungen über andere Wege erfolgen, was die Sitzungen insofern verändert zu haben scheint, als dass der

²⁵ Zu dieser „institutionalisierten Reflexionspraxis“ siehe Seitter (2014).

Austausch- und Diskussionscharakter gegenüber dem Mitteilungscharakter in den Hintergrund getreten ist (zur Bedeutung leiblicher Anwesenheit vergleiche Dinkelaker 2021). Die Umstellung auf das digitale Format ist dennoch insgesamt problemlos gelungen, der Tagungsrhythmus konnte auch unter diesen ungünstigen Rahmenbedingungen beibehalten werden.²⁶

Mit Blick auf die zukünftigen Handlungsfelder und Herausforderungen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung, die auch Gegenstand der Fachgruppe werden könnten und sollten, wurden von den Expertinnen und Experten vor allem folgende Themen genannt: Erreichbarkeit und Ansprache der Zielgruppe, Ausbau von Verweisstrukturen, Digitalisierung/Digitalität, politische Bildung und Gesundheitsbildung, Öffnung hin zu Schulen. Gewünscht wurde außerdem eine stärkere Koordination und Abstimmung untereinander (zum Beispiel im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit: Wo können Aktivitäten gebündelt und Synergien geschaffen werden? Auch: Wie lassen sich die Leistungen der Grundbildungszentren aufeinander beziehen? Inwiefern können sie beispielsweise stärker eine Gatekeeper-Funktion übernehmen?). Die Fragen „Wo soll es perspektivisch mit der Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen hingehen, wie kann es gelingen, das Erarbeitete dauerhaft zu transferieren und feste Strukturen zu schaffen?“ beschäftigen die Teilnehmenden ebenfalls stark und werden als Diskussionsthema gewünscht, aber auch perspektivisch mit Blick auf das Ende der AlphaDekade gefordert. In diesem Kontext wird auch über mögliche Gefahren gesprochen, so etwa über die Befürchtung, dass die Fachgruppe sich zu sehr um sich selbst dreht und die manchmal kleinschrittigen, mitunter schwer messbaren Erfolge nicht gut nach außen vermittelt werden können mit der möglichen Folge, dass trotz aller Aktivitäten das öffentliche wie politische Interesse am Thema abebbt.

Auch wenn eine selbstreflexive Vergewisserung der Arbeit der Fachgruppe für deren organisationale Weiterentwicklung sicher zielführend ist und es grundsätzlich mehrere Möglichkeiten gibt, den Arbeitsauftrag eines solchen Gremiums zu formulieren und festzulegen, so sollte im Falle von konzeptionellen Überarbeitungen jedoch auch darauf geachtet werden, die Fachgruppe nicht mit allzu hohen Anforderungen und Ansprüchen zu überfrachten.

Im weiteren Verlauf des Kapitels geht es nun um die konkreten Aktivitäten, die im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung im Berichtszeitraum 2016 bis 2020 stattgefunden haben. Ausgehend von der Förderstruktur im Land Hessen (4.3.1) werden die insgesamt acht Grundbildungszentren sowie die Gemeinschaftsprojekte der Freien Träger in Form von Kurzporträts vorgestellt (4.3.2). Die Entscheidung, alle Grundbildungszentren für den Weiterbildungsbericht zu porträtieren, begründet sich vor allem damit, dass sie innerhalb der AlphaDekade den Kern der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Hessen darstellen und somit alle mit ihren vielfältigen Angeboten und Aktivitäten angemessen gewürdigt werden sollen.

4.3.1 Finanzierungs- und Förderstruktur für Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen

Die Finanzierung und Förderung von Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen erfolgt aus mehreren Quellen.

Über das *Hessische Weiterbildungsgesetz (HWBG)* finanziert und unterstützt das Land Hessen im Rahmen von Grundversorgung und Pflichtangebot (§ 9 Abs. 2 HWBG) Angebote zur Alphabetisierung und zur kompensatorischen Grundbildung in Weiterbildungseinrichtungen der öffentlichen Trägerschaft (32 Volkshochschulen) sowie der anerkannten Organisationen in freier Trägerschaft (Freie Träger).

Das Land Hessen unterstützt innerhalb der Förderung der „*Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung im Justizvollzug*“ den Förderschwerpunkt „Alphabetisierung/Grundbildung“ (§ 13 Abs. 5), mit dem Kurse zu Themen wie

²⁶ Es gibt auch Stimmen, die generell das digitale Format der Präsenzveranstaltung vorziehen, da ein Treffen vor Ort (Landessportbund Hessen e. V. in Frankfurt am Main) – je nachdem, von wo man anreisen muss – zeitaufwendig ist. Das digitale Format lässt sich mitunter besser in den (Arbeits-)Alltag integrieren und ermöglicht es manchen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, eher an der Sitzung teilzunehmen, als wenn diese in Präsenz stattfindet. In dem Zusammenhang wurden auch häufigere Treffen angeregt sowie ein stärkerer Binnenaustausch (zum Beispiel durch Arbeitsgruppen beziehungsweise „Breakout Sessions“ zu bestimmten Themen).

„Alphabetisierung“, „Deutsch Grundkurs“, „Grundbildung Deutsch“ und „Schreibwerkstatt für funktionale Analphabeten“, aber auch zu „Umgang mit Geld“ sowie „Gesundheitsfürsorge und Körperbewusstsein“ in den hessischen Justizvollzugsanstalten durchgeführt werden.

Ebenfalls unterstützt wird der *Hessische Volkshochschulverband (hvv)*, der die landesweite Organisation der öffentlichen Träger bildet. Im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung ist der hvv Koordinierungsstelle, bietet Fortbildung an und unterstützt bei der Vernetzungsarbeit (§ 13 Abs. 4 HWBG).

Im Rahmen der aktuell laufenden Förderperiode des *Europäischen Sozialfonds (ESF)* hat das Land Hessen von 2016 bis 2019 fünf Grundbildungszentren (GBZ) gefördert und seit 2020 drei weitere auf den Weg gebracht (Laufzeit bis 2022). Das Volumen der Förderung beträgt insgesamt 3,6 Millionen Euro, die jeweils zur Hälfte aus Landesmitteln und aus dem ESF stammen. Ziel der Einrichtung von Grundbildungszentren ist es, eine *regional ausdifferenzierte Unterstützungsstruktur zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener zu implementieren*.

Über den Weiterbildungspakt 1 (2017 bis 2020) und den Weiterbildungspakt 2 (2021 bis 2025), der zwischen der Landesregierung und den Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen und Freien Träger abgeschlossen worden ist, fördert das Land Hessen auch Angebote und Projekte zu Alphabetisierung und Grundbildung, unter anderem zu innovativen Lehr-/Lernkonzepten, zur Professionalisierung von Kursleitenden sowie zu Maßnahmen zur Öffentlichkeits- und Multiplikatorenarbeit.

Zusätzliche Projektfördermittel aus dem Weiterbildungspakt gehen seit 2018 unter anderem in die vom hvv angebotene Basisqualifizierung „ProGrundbildung“ für Lehrende und Kursleitende im Themenfeld (Projekttitle: Konzeptionelle Erweiterung und Umsetzung der Basisqualifizierung „Alphabetisierung und Grundbildung“). Über den Weiterbildungspakt werden zudem Einzelprojekte im Themenbereich Alphabetisierung und Grundbildung durchgeführt.

Im Rahmen der regionalen *HESSENCAMPUS-Verbünde* in gemeinsamer Trägerschaft und mit Finanzierung des Landes und der jeweils beteiligten Kommunen werden auch Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekte, insbesondere im Kontext von Bildungsberatung, gefördert.

Die Freien Träger werden durch die *HESSENCAMPUS-Sonderförderung*²⁷ unterstützt und führen damit seit 2012 das Gemeinschaftsprojekt „Wege zur Alphabetisierung“ beziehungsweise „Wege zur Grundbildung“ durch, auf das weiter unten etwas näher eingegangen wird.

4.3.2 Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Hessen: Grundbildungszentren im Porträt

Zentral für die Aktivitäten in Hessen ist die Einrichtung von Grundbildungszentren (GBZ) seit 2016. Insgesamt sind im Rahmen der ESF-Förderperiode von 2014 bis 2020 acht Grundbildungszentren gefördert worden. Konzeptionell sehen die Grundbildungszentren vor, die Aktivitäten im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung regional im Hinblick auf Angebote, Ansprache und Kooperationen (etwa mit sozialen Dienstleistungsträgern) zu bündeln, stärker systematisch miteinander zu vernetzen und damit insgesamt sichtbarer zu machen. Der Aufbau von Grundbildungszentren ist eine der wesentlichen Maßnahmen im Rahmen des Arbeitsprogramms der AlphaDekade, um Alphabetisierung und Grundbildung zu einem Regelangebot in Weiterbildungseinrichtungen zu entwickeln. Neben Hessen haben auch andere Bundesländer Grundbildungszentren gegründet.

²⁷ Im Rahmen dieser HESSENCAMPUS-Sonderförderung erhalten die Freien Träger außerhalb der gesetzlichen Finanzierungsregelungen im Rahmen der Haushaltsgesetze eine zusätzliche Förderung von insgesamt 800.000 Euro pro Jahr, die beantragt und projektförmig verausgabt werden müssen. 50 % der Mittel sind dabei im Kontext von HESSENCAMPUS-Aktivitäten zu verorten.

Da die hessischen Grundbildungszentren jeweils unterschiedliche Schwerpunkte und unterschiedliche Angebote haben sowie regional breit gestreut sind, sollen sie hier alle mit ihren wesentlichen Aktivitäten, Aufgaben und Herausforderungen skizziert werden. Sie werden zunächst einzeln porträtiert, im Anschluss erfolgt auf Grundlage dieser Darstellungen und der Interviews mit den Expertinnen und Experten eine Einschätzung und Diskussion der Arbeit. Die Einrichtung der Grundbildungszentren erfolgte in zwei Phasen: 2016 bis 2019 wurden die Grundbildungszentren Frankfurt am Main, Darmstadt/Darmstadt-Dieburg, Kassel, Gießen und Wiesbaden gegründet. Seit 2020 sind auch in Hanau, Offenbach am Main und in der Wetterau Grundbildungszentren eröffnet worden. Die Förderung hat eine Laufzeit bis 2022.

Phase 1 (2016 bis 2019): Grundbildungszentren in Frankfurt am Main, Darmstadt/Darmstadt-Dieburg, Kassel, Gießen und Wiesbaden

Porträt Grundbildungszentrum Frankfurt am Main – Grundbildung am Arbeitsplatz

Räumliche und inhaltliche Verortung

Das Grundbildungszentrum ist an der vhs Frankfurt am Main angesiedelt, die als städtischer Eigenbetrieb mit ihrer breiten Angebotspalette die Vielfalt der Stadt Frankfurt am Main repräsentiert und ihren Bürgerinnen und Bürgern Weiterbildungsangebote bereitstellt. Besonders verpflichtet sieht sich die Volkshochschule dazu, Teilhabe und Chancenverwirklichung für alle zu ermöglichen und damit zum Fortbestand einer sozialen (Stadt-)Gesellschaft beizutragen. Ein eigener Fachbereich „Gesellschaftlicher Zusammenhalt“, der unter anderem den Programmbereich Grundbildung verantwortet, ist Ausdruck dieses Willens.

Im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung ist die Frankfurter vhs bereits seit Mitte der 1980er Jahre aktiv. Eine ausführliche Darstellung der Aktivitäten im Regelbereich und im Projektbereich findet sich im Weiterbildungsbericht 2015 (Hessisches Kultusministerium 2016, Seite 53 folgende) und soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Insbesondere über die Projekte konnte bereits ein Netzwerk an Kooperationspartnern aufgebaut werden, so beispielsweise mit Bibliotheken, Schulen, Jobcentern und Betrieben, an das mit der Gründung des Grundbildungszentrums angeknüpft werden konnte und das im Zuge der weiteren Aktivitäten ausgebaut wurde. Ebenso konnte auf vielfältige Erfahrungen und Gelingensbedingungen aus den zahlreichen Projekten (zum Beispiel Projekt „BASIC: arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung“; Projekt „EQUALS: sozialräumliche Alphabetisierung und Grundbildung“) zurückgegriffen werden.

Angebote und Maßnahmen

Das Grundbildungszentrum hat seine Arbeit 2016 aufgenommen und verfolgt das Ziel, vorhandene Angebote und Maßnahmen systematisch miteinander zu verknüpfen, den Zugang zu Bildungsangeboten zu verbessern und als zentrale Anlaufstelle für alle mit Alphabetisierung und Grundbildung befasste Personen und Einrichtungen zu fungieren. Das Grundbildungszentrum ist mit seinen Angeboten auch in der neuen Zweigstelle der vhs in der Frankfurter Nordweststadt präsent, die 2017 eröffnet wurde.

- **Aufsuchende Bildungsarbeit und Aufbau flexibler Formate:** Konzipiert wurden verschiedene Angebote in direkter Absprache mit Betrieben. So wurde ein Angebot mit dem Titel „Fit für Alltag und Beruf“ erarbeitet, für das zwei kommunal bezuschusste Sozialbetriebe mit Angeboten für Langzeitarbeitslose gewonnen werden konnten. Die Flexibilität bestand darin, nicht mit einem fertigen Kurskonzept an die Betriebe heranzutreten, sondern sowohl deren spezifischen Bedürfnisse als auch die der Adressatinnen und Adressaten beziehungsweise Teilnehmenden zu berücksichtigen. Das Interesse der beiden Betriebe an einer Fortführung des erfolgreich durchgeführten Formats ist vorhanden, ebenso die Bereitschaft der finanziellen Beteiligung (zum Beispiel Finanzierung der Kursleitung). Die Kooperation mit weiteren Partnern konnte ausgebaut werden (zum Beispiel Caritasverband Frankfurt e. V.). Neben den arbeitsplatzorientierten Maßnahmen wurden auch niedrigschwellige offene Angebote im Sozialraum entwickelt und erprobt (zum Beispiel „Mittwochstreff“ im Kinder- und Familienzentrum Innenstadt (KiFaZ) mit Kinderbetreuung und Rechtsberatung, „offener Lerntreff“ in der Nordweststadt, „Leseclub“).

- *Erweiterung des bestehenden Kursangebots und Ausbau der lernprozessbegleitenden Beratung:* Neben den Lese-, Schreib- und Rechnen-Kursen wurde das Angebot um Kurse allgemeiner und kultureller Bildung erweitert. Aktuell werden auch Brückenkurse zur Vorbereitung auf Haupt- und Realschulabschlüsse angeboten. Hierbei geht es darum, Lernende auch für weiterführende Kurse oder generell für Weiterbildung und das Regelangebot der vhs zu gewinnen. Für alle Kurse werden Beratungen angeboten. Auch zum Thema „Finanzielle Grundbildung“ wurden Angebote gemacht. Die Kurskonzepte stützen sich dabei auf Erkenntnisse aus dem Projekt „CurVe II“ (Mania und Tröster 2014). In Kooperation mit der Universität Frankfurt am Main wurde im Wintersemester 2016/2017 das Thema „Literarisches Schreiben in der Alphabetisierung“ in einen vhs-Regelkurs „Lesen und Schreiben von Anfang an“ integriert.
- *Gewinnung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Ausbau der Kooperationen:* Hierzu finden Schulungen und Sensibilisierungswshops statt, die zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung informieren und aufklären. Auch die Öffentlichkeitsarbeit spielt hier eine Rolle (Flyer, Internetseiten, Logo, Veranstaltungen).

Perspektiven

Mit Ende der Projektförderung sind Angebote aus dem Grundbildungszentrum in das Regelangebot der vhs Frankfurt am Main integriert worden.

Porträt Grundbildungszentrum Darmstadt/Darmstadt-Dieburg – Vernetzung von Akteuren in der Bildungsregion

Räumliche und inhaltliche Verortung

Träger des Grundbildungszentrums Darmstadt/Darmstadt-Dieburg ist das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V., das verschiedene Standorte in Hessen unterhält. Mitglieder des eingetragenen Vereins sind hessische Unternehmer-, Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände sowie deren Bildungseinrichtungen (Bildungsinstitution der Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (VhU)).

Das Bildungswerk bietet Angebote zur beruflichen Bildung von Jugendlichen, Erwachsenen, Menschen mit und ohne Beeinträchtigung sowie Menschen mit Migrationshintergrund. Das Bildungsverständnis knüpft an die Idee des lebensbegleitenden Lernens an, das als Voraussetzung für berufliche, soziale, gesellschaftliche und politische Teilhabe angesehen wird. Vor diesem Hintergrund stehen für das Bildungswerk nicht nur berufliche Qualifikation und Kompetenzen im Zentrum, sondern auch politische und allgemeine Bildung. Das Bildungswerk versteht sich als Dienstleister und arbeitet in einem ressourcenorientierten Ansatz mit zahlreichen Unternehmen zusammen, außerdem mit der Bundesagentur für Arbeit, den Jobcentern, Kommunen und Ministerien sowie einer Reihe weiterer öffentlicher Institutionen. Felder der Aktivitäten sind Berufsvorbereitung, Ausbildung, berufliche Qualifizierung und Integration, berufliche Rehabilitation, vermittlungsorientierte Dienstleistungen, gesellschaftspolitische Aktivitäten.

Im Bereich der Alphabetisierung/Grundbildung ist das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. seit vielen Jahren aktiv (unter anderem seit 2008 im Projekt AlphaGrund²⁸ – Bildung für den Arbeitsplatz, gemeinsam mit dem Institut der deutschen Wirtschaft e. V. Köln und sechs weiteren Bildungswerken). Unter dem Motto „Grundbildung ermöglichen“ sollen die beruflichen wie persönlichen Perspektiven von gering literarisierten Menschen in Hessen verbessert werden, auch und gerade angesichts der Tatsache, dass ein Großteil erwerbstätig ist, jedoch häufig in prekären, wenig stabilen, unsicheren und gering bezahlten Bereichen. (Weiter-)Qualifizierung ist somit eine wichtige Aufgabe. Das Grundbildungszentrum Darmstadt/Darmstadt-Dieburg wurde im Verbund mit der Stadt Darmstadt und dem Landkreis Darmstadt-Dieburg gegründet. Diese Kooperation zwischen Stadt und Landkreis („Herstellung eines Commitments auf kommunalpolitischer Ebene“) wird als besonders, gleichzeitig als herausfordernd eingeschätzt, insbesondere mit Blick auf die Frage der Weiterfinanzierung nach Ende der Förderung durch das Land im Jahr 2019. Zwar war es dann gelungen, ein weiteres Jahr aus eigenen Mitteln zu finanzieren, allerdings wurde Ende 2020 beschlossen, die Angebote des Grundbildungszentrums an andere Projektbereiche anzugliedern.

²⁸ <https://www.alphagrund-projekt.de/> [12.01.2022]

Angebote und Aktivitäten

- **Platzierung, Implementierung und Intensivierung** des Themas Alphabetisierung und Grundbildung bei bestehenden Partnern in Stadt und Landkreis. Insbesondere wurden der Ausbau und die Verstärkung des bestehenden Netzwerkes vorangetrieben. Hierfür wurden unter anderem Informationsveranstaltungen, Konferenzen und Runde Tische einberufen und durchgeführt. Eine unter den Kooperationspartnern initiierte Bedarfsermittlung hatte eine „Alphabetisierungs- und Grundbildungslandkarte der Bildungsregion Darmstadt/Darmstadt-Dieburg“ zum Ergebnis, die nicht nur Angebote sichtbar machte, sondern auch Verweisstrukturen. In diesen Kontext fällt auch die aufsuchende Sensibilisierungsarbeit und die Gewinnung weiterer Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Das Grundbildungszentrum wurde in den regionalen Bildungsbeirat der Bildungsregion Darmstadt/Darmstadt-Dieburg aufgenommen. Der Beirat ist beratend beim Aufbau einer regionalen Bildungslandschaft tätig.
- **Öffentlichkeitsarbeit:** Neben regelmäßigen Pressemitteilungen zu bestimmten Aktivitäten (zum Beispiel Besuch des ALFA-Mobils²⁹, „Hessen-Tour“ des Botschafters für Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen, Fabian Hambüchen) wurden Flyer zum Grundbildungszentrum und seinen Angeboten sowie ein eigener Internetauftritt erstellt.
- **Ausweitung von Lernangeboten:** Eingeführt wurde eine Reihe von aufsuchenden beziehungsweise niedrigschwelligeren Angeboten in verschiedenen Stadtteilen (zum Beispiel „Leseecken“). Mit Beginn der Arbeit im Grundbildungszentrum 2016 stieg die Nachfrage nach Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit von geflüchteten Menschen, auf die das Grundbildungszentrum ebenfalls reagierte (zum Beispiel Einrichtung eines „Babbelkurses“).

Perspektive

Seit 2021 sind die Angebote des Grundbildungszentrums innerhalb des Bündnisses für Grundbildung zwischen der Wissenschaftsstadt Darmstadt und den Unternehmerverbänden Südhessen in die Projekte BilDa („Bildung in Darmstadt“ mit Beratungs- und Unterstützungsangeboten für gering Literalisierte) und „AlphaGrund qualifiziert“ eingegangen.

Porträt Grundbildungszentrum Region Kassel – Sensibilisierung und Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Räumliche und inhaltliche Verortung

Das Grundbildungszentrum Region Kassel ist an der Volkshochschule Region Kassel angesiedelt, die als kommunale Weiterbildungseinrichtung für Stadt und Landkreis Kassel zuständig ist. Sitz der vhs ist in der Stadt Kassel, darüber hinaus gibt es drei weitere Geschäftsstellen im Landkreis Kassel (Geschäftsstelle Hofgeismar, Geschäftsstelle Philipp-Scheidemann-Haus, Geschäftsstelle Wolfhagen). Mit dem breit gefächerten Programm werden alle in der Region Kassel lebenden Menschen adressiert. Die vhs ist dem Ideal der Aufklärung und einem damit verbundenen humanistischen Menschenbild verpflichtet, in dem Chancengleichheit und Toleranz wichtige Bezugspunkte bilden. Ausdrücklich ist im Leitbild festgehalten, dass die vhs „besondere Initiativen entwickelt, um Menschen zu erreichen, die aufgrund ihrer persönlichen Situation keinen unmittelbaren Zugang zur Weiterbildung haben“ (auf <https://vhs-region-kassel.de> unter UNSERE VHS > Leitbild).

Als langjähriger Anbieter von Alphabetisierungs- und Grundkursen im Regelangebot verfügt die vhs Region Kassel über umfangreiche Erfahrungen mit der Zielgruppe und hat diese mit dem im Jahr 2016 auf den Weg gebrachten Grundbildungszentrum weiterentwickelt.

²⁹ Das ALFA-Mobil ist ein Projekt des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e. V. Es informiert über Angebote im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbe- reich und macht aufsuchende Beratung. Unterwegs ist das ALFA-Mobil in ganz Deutschland, zum Beispiel auf Marktplätzen und anderen zentralen Plätzen, vor Einkaufszentren und Bildungseinrichtungen.

Angebote und Aktivitäten

- **Gewinnung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Ausbau bestehender Netzwerke:** Sowohl die Erkenntnisse aus dem Projekt AlphaKommunal-Transfer (DfV) als auch aus dem Projekt MENTO (DGB), die an die Gegebenheiten und Bedürfnisse der Region angepasst wurden, bildeten die Grundlage für die Ansprache, Information und Aufklärung zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung mit zentralen Kooperationspartnern wie zum Beispiel Jobcentern, Jugend- und Sozialämtern, Verwaltungen. Über den HESSENCAMPUS Kassel besteht bereits ein gut ausgebautes Netz an Kooperationspartnern, das rund um das Themenfeld Alphabetisierung und Grundbildung ausgebaut wurde. Gegründet wurde eine „Steuerungsgruppe Grundbildungszentrum“, der unterschiedliche Akteure und Institutionen in der Stadt Kassel und im Landkreis Kassel angehörten (zum Beispiel Gemeinnützige Arbeitsförderungsgesellschaft im Landkreis Kassel mbH (AGiL), Frauenbüro Stadt und Landkreis Kassel, Sozialamt Landkreis Kassel). Ziel war auch hier aufzuklären, zu informieren und zu sensibilisieren, um aufmerksam für Menschen mit geringer Literalität zu werden und ein Verweisungsnetzwerk aufzubauen. Der Aufbau eines solchen Netzwerkes ist auch deswegen wichtig, um die Zielgruppe in der Fläche anzusprechen, die nicht unbedingt von selbst den Weg in die vhs schafft.
- **Öffentlichkeitsarbeit:** Regelmäßig ist das Grundbildungszentrum am Weltalphabetisierungstag im September und am Tag des Buches im April in der Stadt Kassel und in der Region Kassel mit Aktionen präsent. Zudem werden Flyer und Informationsmaterial erstellt und gezielt gestreut.
- **Niedrigschwellige Lernangebote:** Eingerichtet wurden sogenannte Lerntreffs, in denen Menschen mit Grundbildungsbedarf, aber auch das mitwissende Umfeld direkte Unterstützung anfragen können, beispielsweise bei Behördenbriefen und Ähnliches. Auch über passende Lernangebote kann informiert und beraten werden. Darüber hinaus liegen Lernmaterialien zur eigenständigen Nutzung bereit, gegebenenfalls unterstützt eine vor Ort anwesende Lehrperson. Um Menschen mit geringer Grundbildung den Weg zu den Lerntreffs zu zeigen, hat das Grundbildungszentrum kleine Videos erstellt, die den Weg zum jeweiligen Lerntreff anschaulich vermitteln und weitere Informationen (zum Beispiel Telefonnummer, Ansprechpartnerinnen und -partner) geben. Angesiedelt sind die Lerntreffs an Orten, die zentral liegen und leicht erreicht werden können (Rathaus, Stadtbücherei). Das Angebot an Kursen, differenziert nach den verschiedenen Alpha-Levels 1–4 und die darauf bezogene teilnehmersensible Beratung, konnte ebenfalls ausgebaut werden. Ein „Grundbildungs-Telefon“, das kostenlos und gegebenenfalls auch anonym genutzt werden kann, wurde eingerichtet.

Perspektive

Die aufgebauten Angebote wurden nach Ende der Förderung in bestehende Strukturen der vhs eingebunden. Aktuell (seit 2021) verantwortet die vhs innerhalb des Weiterbildungspaktes das Projekt „Weiterbildungszugänge im Bereich der Grundbildung ermöglichen, verstetigen und weiterentwickeln“ und knüpft damit an die Arbeit des Grundbildungszentrums an.

Porträt: Grundbildungszentrum Stadt und Landkreis Gießen – Sozialraumnähe und Lebensweltorientierung

Räumliche und inhaltliche Verortung

Träger des Grundbildungszentrums ist das „Zentrum Arbeit und Umwelt – Gießener gemeinnützige Berufsbildungsgesellschaft mbH“ (ZAUG gGmbH), das für Jugendliche und Erwachsene in der Stadt und im Landkreis Gießen Ausbildung, Beratung und Qualifizierung über spezifische Förderprogramme anbietet. Ziel der Fördermaßnahmen ist Beschäftigung beziehungsweise (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Das Zentrum hat eigene Geschäftsbetriebe (zum Beispiel eine Großküche, die für die Verpflegung von Schulen und Kindertagesstätten sorgt) sowie eigene Ausbildungs- und Umschulungsmöglichkeiten. Darüber hinaus arbeitet das ZAUG projektbasiert mit unterschiedlichen Zielgruppen.

Angebote und Aktivitäten

- **Sozialraumnähe und aufsuchende Lernangebote:** Vor dem Hintergrund eines starken Interesses an Stadt- und Sozialraumentwicklung verfolgt das Grundbildungszentrum ein sozialräumliches und lebensweltliches Konzept, bei dem an bestimmten Standorten im Landkreis (zum Beispiel in der Stadt Lollar) und in der Stadt Gießen niedrigschwellige und bedarfsorientierte Angebote für Menschen mit geringer Literalität geschaffen wurden, die nicht der traditionellen Kursstruktur entsprachen (Treff teilweise angegliedert an Kindertagesstätten, Schulen). Der Bedarfs- und Lebensweltorientierung entspricht ein breites Verständnis von Literalität, das sich nicht nur auf das Lesen und Schreiben bezieht, sondern beispielsweise auch auf interkulturelle Literalität, politische Literalität, Sport- und Gesundheitsliteralität, Finanzliteralität und Familienliteralität. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Kooperation mit dem Quartiersmanagement und dem ZAUG-Selbstlernzentrum.
- **Übergang in Weiterbildung:** Die Angebote haben insofern eine Brückenfunktion, als dass sie die Teilnehmenden nicht nur in ihren direkten Belangen und Anliegen unterstützen, sondern in weiterführende Angebote überleiten, etwa in das Selbstlernzentrum, in Computerkurse oder andere digitale Angebote und in Projekte des ZAUG im Bereich der beruflichen Bildung und Qualifizierung. Auch ein Bewerbungstreff wurde eingerichtet, der bei konkreten Bewerbungen unterstützt. Flankiert werden alle Angebote durch Beratung.
- **Multiplikatoren- und Vernetzungsarbeit:** Über die bestehenden Kooperationspartner des ZAUG hinaus konnten weitere Kooperationspartner gewonnen und zu einem Grundbildungsnetzwerk zusammengeschlossen werden. Für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie sympathisierende Mitwiserinnen und Mitwisser wurden Informations- und Sensibilisierungsworkshops durchgeführt.
- **Öffentlichkeitsarbeit:** Angesprochen werden nicht nur die Zielgruppe gering literalisierter Erwachsener, sondern auch das mitwissende Umfeld. Es überwiegen auch hier niedrigschwellige Angebote wie beispielsweise Lesungen in einfacher Sprache (in Kooperation mit dem Literarischen Zentrum in Gießen). Und nicht zuletzt werden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Ämtern, Verwaltungen, Vereinen, Arztpraxen und Gesundheitszentren und so weiter ebenso wie die breite Öffentlichkeit auf das Thema aufmerksam gemacht.

Perspektive

Nach Ende der Förderung konnten die Grundbildungsangebote zum einen im Projektkontext BIWAQ („Bildung, Wirtschaft, Arbeit im Quartier“), das Bewohnerinnen und Bewohner in ausgewählten Stadtteilen rund um Fragen der (Weiter-)Qualifizierung unterstützt, weitergeführt werden, zum anderen an den Volkshochschulen Stadt Gießen und Landkreis Gießen. Diesbezüglich lässt sich von einer Übernahme in den Regelbetrieb sprechen, insofern das Thema Grundbildung an den Volkshochschulen im Programm fest verankert ist.

Porträt Grundbildungszentrum Wiesbaden – Niedrigschwellige Angebote, Family Literacy und berufsbezogene Angebote

Räumliche und inhaltliche Verortung

Das Grundbildungszentrum ist an der Volkshochschule Wiesbaden angesiedelt. Die vhs Wiesbaden, die 2021 ihr 100-jähriges Bestehen begehen konnte, ist als eingetragener Verein gemeinsam mit den fünf korporativen Mitgliedern, den Vorortbildungswerken, für die Versorgung der Wiesbadener Bevölkerung mit Weiterbildungs- und Qualifizierungsangeboten zuständig.³⁰ Unter Bezug auf die Selbstverpflichtung, Bildung für alle anzubieten, war die vhs im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung bereits vor Gründung des Grundbildungszentrums aktiv. Dabei wurden neben Integrationskursen mit Alphabetisierung (finanziert durch das BAMF) auch Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse für deutsche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler durchgeführt.

Dem Aufbau des Grundbildungszentrums sind Sondierungen vorausgegangen (zum Beispiel im Rahmen des HESSENCAMPUS-Leitprojekts „Aufbau eines Alfa-Zentrums an der vhs Wiesbaden“ im Jahr 2013), deren Erkenntnisse (beispielsweise zur Ansprache der Zielgruppe über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren) in die Umsetzung des

³⁰ Zu den Vorortbildungswerken gehören: Volkshochschule Amöneburg, Kastel, Kostheim (vhs AKK e. V.), Volkshochschule Schierstein e. V., Volksbildungswerk Bierstadt e. V., Volksbildungswerk Klarenthal e. V., Volksbildungswerk Nordenstadt-Erbenheim-Delkenheim

Grundbildungszentrums eingeflossen sind und die zu ersten Aktivitäten noch vor dessen Gründung geführt haben. Beispielsweise haben sich Stadt, Bildungs- und Sozialeinrichtungen sowie Kammern und Betriebe im Bereich der Sensibilisierungs- und Öffentlichkeitsarbeit sowie durch ein Bündnis für Alphabetisierung zusammengeschlossen, um den Austausch zu fördern und gemeinsame Strategien zur Erreichbarkeit und Ansprache von Menschen mit Grundbildungsbedarf zu entwickeln.

Angebote und Aktivitäten

- **Ausbau der Vernetzungsstruktur und Öffentlichkeitsarbeit:** Die bereits im Vorfeld des Aufbaus des Grundbildungszentrums geleistete innerstädtische Vernetzung wurde weiter vorangetrieben und um zusätzliche Partner, auch über die Stadtgrenze hinaus (zum Beispiel vhs Rheingau-Taunus-Kreis), erweitert. Ziel ist weiterhin die Förderung eines kontinuierlichen fachlichen Austauschs, die Initiierung gemeinsamer Aktivitäten und die Planung weiterer Maßnahmen. Bezogen auf Öffentlichkeitsarbeit soll das Bündnis als kompetenter Ansprechpartner dienen.
- **Arbeitsplatzorientierte Grundbildung:** Mit den Entsorgungsbetrieben der Landeshauptstadt Wiesbaden (ELW) konnte das Grundbildungszentrum im Kontext der arbeitsplatzorientierten Grundbildung eine Kooperation eingehen, um Mitarbeitende auf Grundbildungsangebote aufmerksam zu machen. Entsprechende Flyer wurden den Gehaltsabrechnungen beigelegt. Innerhalb des Betriebs wurden Mentorinnen und Mentoren ausgebildet, die als vertrauliche Ansprechpartnerinnen und -partner dienen und beratend tätig werden konnten.³¹
- **Kurs- und Beratungsangebote:** Neben den Lese- und Schreibkursen wurden auch neue Formate ausprobiert. So gab es einen Workshop, der Teilnehmenden vor allem ihre eigenen Stärken aufzeigen und somit ihr Selbstbewusstsein stärken sollte (Zürcher Ressourcenmodell). Im Zuge der sozialraumorientierten Grundbildung wurde ein Lesecafé in der Stadtbibliothek Wiesbaden-Klarenthal³² eingerichtet, das in ungezwungener und anregender Atmosphäre aktivieren und motivieren soll. Das niedrigschwellige Angebot lässt sich in den Bereich der „Family Literacy“ einordnen, insofern es sich vornehmlich an Familien richtet beziehungsweise von diesen nachgefragt wird und das gemeinsame Lesen und Schreiben fördern soll. In einem stark migrantisch geprägten Stadtteil wurden gemeinsam mit Kubis e. V. („Kultur, Bildung, Sozialmanagement“) verschiedene niedrigschwellige Angebote durchgeführt.

Perspektive

Mit Projektende 2019 wurden die Angebote des Grundbildungszentrums an den Fachbereich Politik und Gesellschaft der vhs Wiesbaden angegliedert. Zwar finden vereinzelt Kurse statt, insgesamt sind die Angebote in diesem Bereich jedoch stark zurückgegangen.

Phase 2 (2020 bis 2022): Grundbildungszentren Hanau, Offenbach am Main, Wetterau

Der Beginn der Arbeit in den drei Grundbildungszentren Hanau, Offenbach am Main und Wetterau am 1. Januar 2020 fiel unmittelbar zusammen mit dem Beginn der Coronakrise, sodass für das Frühjahr 2020 geplante Auftaktveranstaltungen zur Eröffnung der Grundbildungszentren abgesagt werden mussten. Teilweise konnten sie im Rahmen des Weltalphabetisierungstages am 8. September 2020 nachgeholt werden. Beim Lockdown ab März 2020 wurden unter anderem Schulen, kulturelle, freizeit- und bildungsbezogene Einrichtungen geschlossen. Dies stellte die Weiterbildungsträger vor immense Herausforderungen, auch im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich. Weiter unten wird das Thema noch einmal aufgegriffen.

Zudem wurde Hanau im Februar 2020 von einem rechtsextremen Terroranschlag erschüttert, bei dem neun Menschen ermordet wurden. Der Anschlag hatte und hat nach wie vor große Auswirkungen auf alle Bereiche der Stadt Hanau und darüber hinaus.

³¹ Die Mentorinnen und Mentoren wurden über das vom DGB Bildungswerk Hessen e. V. aus Mitteln des BMBF durchgeführte Projekt MENTO ausgebildet (<https://www.dgb-mento.de/>). [14.01.2022]

³² https://www.wiesbadener-kurier.de/lokales/wiesbaden/stadtteile-wiesbaden/klarenthal/leseforderung-richtet-sich-an-die-ganze-familie_18311569 [14.01.2022]

Porträt Grundbildungszentrum Hanau – Aufsuchende Bildungsarbeit und Lernpatinnen und -paten

Räumliche und inhaltliche Verortung

Das Grundbildungszentrum Hanau ist an der Volkshochschule der Stadt angesiedelt, die als kommunale Dienstleistungseinrichtung für Weiterbildung und Qualifizierung zuständig ist. Sie ist in der Stadtverwaltung in den Fachbereich „Bildung, Soziale Dienste & Integration“ eingegliedert. Im Leitbild der vhs wird das spezifische wirtschaftliche und gesellschaftliche Umfeld der Stadt Hanau zum einen als Industriestandort und zum anderen als Stadt mit einem hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund als identitätsstiftend hervorgehoben, was sich nicht nur in den von ihr vertretenen Werten (Freiheit, Toleranz, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Nachhaltigkeit, Interkulturalität), sondern auch in ihren Zielen widerspiegelt: Bildung soll für Menschen aus allen gesellschaftlichen Schichten ermöglicht werden und wird verstanden unter anderem als ein zentraler Beitrag zur Weiterqualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Integration und zur Demokratisierung.

Angebote im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung waren in den Jahren vor Gründung des Grundbildungszentrums eher vereinzelt im Programm der vhs zu finden (zum Beispiel „Alphabetisierung für Deutsche“, „Lesen und Schreiben von Anfang an“) und wurden durchschnittlich von je sechs bis acht Teilnehmenden besucht. Eine strukturelle Verankerung an der vhs zu diesem Themenfeld ist nicht zu erkennen. Mit der verstärkten Aufnahme von Geflüchteten im Jahr 2015 – so die Beobachtung der pädagogischen Mitarbeitenden – hat die Nachfrage nach Integrationskursen mit Alphabetisierung zugenommen, während im selben Maße die Nachfrage nach den bestehenden Angeboten im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für deutsche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler nachgelassen hat. Das hat etwa dazu geführt, dass Kurse in den Jahren 2018 und 2019 aufgrund zu geringer Anmeldezahlen abgesagt werden mussten. Zentrale Frage ist also, wie Menschen mit Grundbildungsbedarf animiert und motiviert werden können, wobei deutlich ist, dass eine Komm-Struktur alleine nicht funktioniert, stattdessen auf individuelle und aufsuchende Ansprache und Beratung (Geh-Struktur) gesetzt werden muss, damit die so Angesprochenen aktiv einen Lernprozess in Gang setzen.

Hier setzt das Grundbildungszentrum mit seinen Angeboten an. Es hat sich für den Förderzeitraum die folgenden Aufgaben zum Ziel gesetzt und ab dem 1. Januar 2020 damit begonnen, diese umzusetzen.

Angebote und Aktivitäten

- *Ausbau bestehender Strukturen und Kooperationen:* Hier werden vor allem die bereits existierenden Kontakte der vhs im Rahmen von HESSENCAMPUS zu Kooperationspartnern wie der Agentur für Arbeit, dem Kommunalen Center für Arbeit (Jobcenter), der Industrie- und Handelskammer und anderen Partnern genutzt und weiter ausgebaut. Mit der Intensivierung der Zusammenarbeit im Kontext von Grundbildung sind folgende Ziele verbunden: Ermittlung von Grundbildungs- und Beratungsbedarfen, Überlegungen zur Erreichbarkeit, Ansprache und Beratung der Zielgruppe, Aufbau von Verweisstrukturen, Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Die Notwendigkeit zur Erfüllung dieser Aufgabe beruht auf dem Umstand, dass es in Hanau bislang keine spezifischen Informations- und Beratungsformate und -strukturen für Menschen mit Grundbildungsbedarf gibt.
- *Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung:* Es wurden mehrere offene Lernangebote eingerichtet, die einen niedrigschwelligen, barrierefreien und kostenlosen Zugang ermöglichen, so etwa im Rahmen der in der Stadtbibliothek Kulturforum angesiedelten Lernwerkstatt, deren Angebot um den Bereich Grundbildung (Alphabetisierung, Basisrechnen) erweitert wurde, oder in einem „ABC-Café“ des Mehrgenerationenhauses Fallbach, gelegen in einem Hanauer Stadtteil, das sich als sehr erfolgreiches, weil gut genutztes Angebot in der direkten Nachbarschaft erweist. Neben diesen sozialraumorientierten, aufsuchenden Angeboten wurde außerdem in Kooperation mit dem Kommunalen Center Arbeit (Jobcenter) eine Maßnahme zur berufsbezogenen Grundbildung eingerichtet, die im April 2021 mit vier Teilnehmenden starten konnte. Im Zuge der Etablierung der Angebote werden außerdem ständig Lehr-/Lernmaterialien erprobt und weiterentwickelt (zum Beispiel Texte in Leichter Sprache). Inzwischen liegt ein großer Fundus an Materialien vor, die sehr spezifisch und je nach Interesse in den Angeboten eingesetzt werden können.

- *Beratung und Multiplikatorenarbeit:* Die Beratungsstelle des Grundbildungszentrums nutzt die Räume vom Beratungsbüro des HESSENCAMPUS in der Stadtbibliothek Kulturforum und bietet kostenlose Sprechstunden ohne Voranmeldung an. Dort können Interessierte individuell beraten und für die offenen Lernangebote gewonnen werden. Die Information und Beratung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren finden über eigene Informationsveranstaltungen und Workshops oder über die Vorstellung des Grundbildungszentrums und seiner Arbeit bei entsprechenden Netzwerktreffen statt. Als Teil der Stadtverwaltung ist das Grundbildungszentrum gut in städtischen Strukturen verankert und kann entsprechende Ämter, Abteilungen und Gremien über seine Aktivitäten informieren und grundsätzlich für das Thema sensibilisieren.
- *Lernbegleitung von Lernenden:* Orientiert an dem Modell ehrenamtlicher Begleitung von Lernenden in der Lernwerkstatt und den vorliegenden Erfahrungen, stehen auch für den Bereich Grundbildung Lernpatinnen und Lernpaten zur Verfügung, die einzelne Lernende in ihren Lernbemühungen begleiten, unterstützen und motivieren. Die Lernpatinnen und Lernpaten, die beispielsweise über die Freiwilligenagentur der Stadt Hanau gewonnen werden, werden durch das Grundbildungszentrum in eigenen Veranstaltungen und Workshops geschult und auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Neben Informationen zum Themenfeld Alphabetisierung/Grundbildung und dem teilnehmerorientierten und zugewandten Umgang mit der spezifischen Klientel geht es auch um die Einführung in die didaktisch sinnvolle Nutzung von Lehr-/Lernmaterialien. Auch die Einbindung digitaler Lernmöglichkeiten gehört dazu.

Porträt Grundbildungszentrum Offenbach am Main – Aufsuchende Bildung und zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit

Räumliche und inhaltliche Verortung

Das Grundbildungszentrum ist an der Volkshochschule der Stadt Offenbach am Main angesiedelt, die im Jahr 2019 ihr 100. Jubiläum feierte. In ihrer Selbstdarstellung bezeichnet sich die vhs als „lebendiger Treffpunkt für alle Bürgerinnen und Bürger“, die in den individuellen Bemühungen, ihren Lebensweg zu gestalten und beruflich wie gesellschaftlich teilzuhaben, mit einem vielfältigen Bildungs-, Beratungs- und Kursangebot umfassend unterstützt werden. Die vhs ist zugleich Lernort und Bürgerforum, Kultur- und Gesundheitszentrum. Als kommunales Amt ist sie auf vielfältige Weise in die Organisationsstruktur der Stadt Offenbach am Main eingebunden und mit zahlreichen weiteren Partnern aus Wirtschaft und Gesellschaft vernetzt. Darin spiegelt sich auch die Überzeugung der Stadt Offenbach am Main wider, „dass Bildung im gesamten Lebenslauf eine Gestaltungsaufgabe für die ganze Kommune ist“ (vergleiche Orientierungsrahmen für Bildungsentwicklung in Offenbach am Main, Lernen vor Ort 2012, und <https://www.offenbach.de> unter Bürger*innen > Bildung > Bildungsberatung und Koordinierung > OF Bildungsberatung > Angebote für Erwachsene).

Der Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung und damit verbunden die Ansprache der Zielgruppe ist seit Jahren fester Bestandteil des Programms und der Projektarbeit der vhs Offenbach: Neben wiederkehrenden Informations- und Sensibilisierungsveranstaltungen für bestimmte Adressatinnen und Adressaten (zum Beispiel Wirtschaftsunternehmen) und breiter Öffentlichkeitsarbeit (zum Beispiel Plakate zur bundesweiten Kampagne „Lesen & Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ in Bussen der Stadtwerke Offenbach, ALFA-Mobil in der Fußgängerzone) gab und gibt es außerdem eine Reihe von Kursangeboten im Regelbetrieb (zum Beispiel „Lese- und Schreibkurse für deutschsprachige Erwachsene“, „Lesen und Schreiben für Menschen mit besonderen Lernvoraussetzungen“, „Mama lernt Deutsch“, „Berufliche Grundbildung (EDV, Bewerbung, berufliche Orientierung)“, „Selbstorganisiertes Lernen im Selbstlernzentrum der vhs“). Projekte, die unter anderem im Rahmen des Weiterbildungspaktes finanziert werden, lassen sich ebenfalls in diesen Kontext einordnen, auch wenn sie nicht direkt Alphabetisierung und Grundbildung zum Thema haben, sondern sich beispielsweise mit Fragen der Bildungsbeteiligung und Ansprache von Adressatinnen und Adressaten in schwierigen/benachteiligten Lebenslagen befassen wie etwa Neuzugewanderten. Aus den Erkenntnissen lassen sich indessen Schlussfolgerungen auch für die Zielgruppe gering literalisierter Erwachsener ableiten (zum Beispiel Projekt „Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte“ oder Projekt „vhs Offenbach – Mein Ort für Bildung“).

Doch trotz aller Bemühungen kann auch an der vhs Offenbach nur ein Bruchteil der Menschen mit Grundbildungsbedarf bisher erreicht werden. Eine zentrale Herausforderung stellt daher nach wie vor die Frage dar, wie diese Menschen angesprochen und motiviert werden können.

Mit der Einrichtung eines Grundbildungszentrums ist die Absicht verbunden, die bisherigen Angebote zu bündeln, zu verbessern und Menschen mit Grundbildungsbedarf in der Stadt gezielt anzusprechen, aber auch die Öffentlichkeit in Offenbach am Main für das Thema zu sensibilisieren. Das Grundbildungszentrum soll hierfür die zentrale Anlaufstelle werden. Hierfür sind folgende Maßnahmen und Aktivitäten in Gang gebracht worden, in die die über Jahre aufgebauten Erfahrungen mit eingeflossen sind.

Angebote und Aktivitäten

- **Ausbau bestehender Netzwerke und Kooperationen:** Die vhs Offenbach hat die bestehenden Kooperationen und das etablierte Netzwerk mit Blick auf Alphabetisierung und Grundbildung weiter ausgebaut und steht mit seinen Partnern im Austausch zur Thematik. So wurde etwa eine Verteilerliste erstellt, über die regelmäßig neue und wichtige Informationen weitergeleitet werden.
- **Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung:** Durchgeführt werden Kurse zur Verbesserung von Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen, aber auch die Themen Gesundheitsbildung und digitale Kompetenzen werden in Angeboten aufgegriffen. Teilnehmende werden ermuntert, in Ergänzung zu Kursen die Selbstlernangebote der vhs Offenbach wahrzunehmen (das Selbstlernzentrum existiert bereits seit vielen Jahren). Ausprobiert werden neue kreative Formate, bei denen die Teilnehmenden Inhalte und Material bedarfsorientiert auswählen können (zum Beispiel „Lernen am Lernbuffet“, „Auf der Suche nach der Schrift: Lesespaziergang für Erwachsene“).
- **Information und Beratung des mitwissenden Umfelds:** Der Kontakt zwischen Ratsuchenden und Grundbildungszentrum kommt zumeist per E-Mail oder Telefon zustande. In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle werden dann Termine vor Ort an der vhs vereinbart. Das Grundbildungszentrum führte online Sensibilisierungsschulungen durch, um Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu gewinnen. Es wurde ein Poster entwickelt, das Hinweise dazu gibt, wie die Zielgruppe identifiziert, sensibel angesprochen und entsprechend weiterverwiesen werden kann.
- **Aufsuchende Beratung und zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit:** Ein Konzept „Aufsuchende Beratung“ für Menschen mit Grundbildungsbedarf konnte vor dem Hintergrund der Einschränkungen durch die Coronapandemie noch nicht wie ursprünglich geplant begonnen werden, sondern ist zeitlich im Projektplan nach hinten verschoben worden. Denn – so brachte es eine Gesprächspartnerin im Interview auf den Punkt: „Wie kann man gut aufsuchende Beratung umsetzen, wenn gerade eine Pandemie herrscht?“ Hingegen konnten bereits eine Reihe von Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit entwickelt werden, darunter Flyer und Plakate, die an die Kooperationspartner ausgegeben wurden. Flyer und Plakate für die Zielgruppe wurden in einfacher Sprache erstellt, auch einige Informationen auf den neu gestalteten Internetseiten des Grundbildungszentrums sind in Leichter Sprache verfügbar. Das Grundbildungszentrum gibt von Zeit zu Zeit Pressemitteilungen heraus und auch in der „Offenbach-Post“ wurde einige Male über das Grundbildungszentrum berichtet. Dabei konnte die Beobachtung gemacht werden, dass die Informations- und Beratungsanfragen nach solchen Meldungen und Berichten deutlich anstiegen (zum Beispiel Besuche der Website, Anfragen per Telefon). Insofern ist die regelmäßige Berichterstattung und Information über Pressemitteilungen ein wichtiges Instrument in der Ansprache.³³ Für die Zukunft ist eine regelmäßige Berichterstattung durch die „Offenbach-Post“ mit Beiträgen in Leichter Sprache geplant.

Porträt Grundbildungszentrum Wetterau – Qualifizierung von Lehrenden und Lernpatinnen und -paten

Räumliche und inhaltliche Verortung

Das Grundbildungszentrum Wetterau ist beim Internationalen Bund (IB) Südwest gGmbH angesiedelt, der größten gemeinnützigen Gesellschaft innerhalb des Internationalen Bundes e. V. Seine regionale Zuständigkeit erstreckt sich über die Bundesländer Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland. Der IB Südwest gGmbH erbringt mit über

³³ Diese Erfahrung macht auch das Alfa-Telefon seit Jahren: So steigt die Zahl der Anrufe, sobald beispielsweise Werbefilme im Fernsehen gezeigt werden oder in anderen Medien auf das Thema Analphabetismus hingewiesen wird (<https://alfa-telefon.de/>).

2.400 Mitarbeitenden zahlreiche Bildungs- und Sozialdienstleistungen in allen pädagogischen Bereichen und zeichnet sich vor allem durch seine Sozialraumorientierung und Gemeindenähe sowie seine umfassende Vernetzung und Binnendifferenzierung aus. Ziel des IB Südwest ist es, Menschen zu befähigen, ihr Leben eigenständig zu gestalten und ihnen Bildungschancen und somit Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen.

Das Thema Alphabetisierung und Grundbildung für deutsche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler gehört nicht zum Kernbereich des IB Südwest gGmbH, jedoch besteht über die zahlreichen Einrichtungen, Programme und Angebote Kontakt zu Menschen mit Grundbildungsbedarf, sodass insbesondere Aufklärung und Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sinnvoll erscheint beziehungsweise ist. Zudem existieren umfangreiche Erfahrungen in der Alphabetisierungsarbeit innerhalb von Integrationskursen.

Vor diesem Erfahrungshintergrund finden die Aktivitäten des Grundbildungszentrums Wetterau statt, das seinen Sitz in Friedberg (Hessen) hat sowie weitere Standorte in Büdingen und Butzbach unterhält.

Angebote und Aktivitäten

- *Weiterentwicklung von Strukturen im Bereich der Grundbildung:* Neben der IB-internen Vernetzung in Form einer Fachgruppe „Grundbildung und Alphabetisierung“, in die Expertise und Wissen in Form von Informationen, Publikationen und Dokumentationen einfließen, hat der IB Wetterau ein gut funktionierendes Netzwerk an Akteuren (Einrichtungen aus dem Bildungs- und Sozialbereich, Agentur für Arbeit, Jobcenter, Unternehmen und Initiativen), auf die auch das Grundbildungszentrum mit seinen Angeboten zurückgreifen beziehungsweise in das sich das Grundbildungszentrum gut integrieren kann. Die Kooperation wurde zunächst auf die Agentur für Arbeit Wetterau, das Jobcenter Wetterau und die vhs Wetterau fokussiert. Als Ziel wird die „Etablierung einer nachhaltigen Netzwerkstruktur für Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote“ formuliert. Es wurde ein regionales Bündnis „Alphabetisierung und Grundbildung“ (mit regelmäßigen Treffen und Austausch) unter Einbezug des bestehenden Netzwerkes gegründet, um die Öffentlichkeit und mitwissende Angehörige zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung zu sensibilisieren und damit zu wichtigen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu machen. Außerdem sollen dort Informationen systematisch untereinander ausgetauscht und eine sinnvolle Verweisstruktur etabliert werden. Mitglieder des Bündnisses sind Jobcenter Wetterau, Agentur für Arbeit Wetterau, vhs Wetterau, Internationales Zentrum Friedberg e. V., „Müfaz. Das Mütter- & Familienzentrum“ e. V., Bad Nauheim.
- *Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung:* Hier liegt der Schwerpunkt auf den literalen Grundkompetenzen (Lesen und Schreiben). Eingerichtet wurden Gruppenangebote, die sich inhaltlich an den Bedarfen der Teilnehmenden orientieren und alltagsnahe Situationen bearbeiten (zum Beispiel Lesen von Behördenbriefen, Schreiben einer Bewerbung, Online-Anträge ausfüllen, aber auch Freizeitgestaltung, Kinderbetreuung und Haushaltsführung). In Lerncafés an den Standorten Friedberg (Hessen) und Büdingen haben die Lernenden die Möglichkeit, in einer ungezwungenen Atmosphäre im eigenem Tempo und selbstorganisiert zu lernen, können dabei aber auch auf Unterstützung zurückgreifen (Einzelcoaching). Mit dem Zugang zu Computern sind auch digitale Lernmöglichkeiten geschaffen.
- *Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Öffentlichkeitsarbeit, mitwissendes Umfeld:* Die Ansprache der Öffentlichkeit und möglicher Kooperationspartner erfolgt über Informationsmaterial, Flyer, öffentliche Veranstaltungen (zum Beispiel am Weltalphabetisierungstag). Zudem sind Beratungsstellen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Interessierte und Mitwissende aus dem privaten Umfeld eingerichtet worden. Geplant ist, die Wanderausstellung „Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ an verschiedenen Orten zu zeigen (Rathäuser, Kreishaus Friedberg, Bibliotheken, Buchhandlungen). Es sollen verschiedene Outdoor-Veranstaltungen stattfinden (zum Beispiel auf Marktplätzen), auch mit dem ALFA-Mobil. Das Grundbildungszentrum Wetterau will der bisherigen Strategie der Sensibilisierung auf Anfrage eine stärker offensive Öffentlichkeitsarbeit entgegensetzen. Dadurch soll eine größere Identifizierung und Aktivierung der Zielgruppe erreicht werden. Geplant ist die Erstellung video- und audiogestützter Informationsmaterialien.

- *Unterstützung und Lernbegleitung von Lernenden:* Das Grundbildungszentrum Wetterau verfügt an seinem Standort über gut ausgebildetes Personal, das weiterqualifiziert werden soll. Hier sind verschiedene Veranstaltungen (unter anderem IB-interne Fortbildungen zur Alphabetisierungsarbeit, „ProGrundbildung“, Schulung zum DVV-Rahmencurriculum, Schulung als Multiplikatorin oder Multiplikator) bereits durchgeführt worden und perspektivisch in Planung. Über die Netzwerkpartner bestehen Kontakte zu Ehrenamtlichen, die als weiterqualifizierte Lernpatinnen oder Lernpaten in den Lerncafés zur Unterstützung und als Ansprechpartnerinnen und -partner eingesetzt werden.

Wege zur Alphabetisierung beziehungsweise Wege zur Grundbildung (Gemeinschaftsvorhaben der „Freien Träger – Landesorganisationen der Weiterbildung in Hessen“)

Neben dem Regelangebot insbesondere an Volkshochschulen sowie den Maßnahmen der Grundbildungszentren sehen sich auch die Freien Träger in gesellschaftspolitischer Verantwortung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung und sorgen dafür, das Thema in die Breite zu tragen und in ihren Landes- und Mutterorganisationen als Querschnittsaufgabe zu implementieren. Seit 2012 existieren die Gemeinschaftsprojekte „Wege zur Alphabetisierung“ (2012 bis 2017) und „Wege zur Grundbildung“ (ab 2018), die über die HESSENCAMPUS-Sonderförderung vom Land Hessen unterstützt und vom Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. koordiniert werden. Ausgangspunkt des Engagements der Freien Träger, dem sie in einer gemeinsamen politischen Willenserklärung und in gesellschaftspolitischer Verantwortung nach außen Nachdruck verliehen haben, ist der Umstand, dass diese über die von ihnen abgedeckten Themen und Schwerpunkte und ihren hohen Vernetzungsgrad in zahlreiche Bereiche der Gesellschaft – Bildung, Wirtschaft und Arbeit, Kultur, Sport, Kirche, Soziales – hineinwirken und mit einer breiten Palette an Angeboten, Maßnahmen und Veranstaltungen sehr unterschiedliche Adressatinnen und Adressaten ansprechen und erreichen können, darunter auch solche mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf sowie deren Umfeld.

In der ersten Phase der Gemeinschaftsprojekte (Wege zur Alphabetisierung I bis VI) ging es daher zunächst darum, in den und für die Organisationen Tätige (zum Beispiel pädagogische und nichtpädagogische Mitarbeitende, Dozierende, freie Mitarbeitende, Ehrenamtliche, weitere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren), aber auch die Mutterorganisationen zu informieren und aufzuklären und für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung zu sensibilisieren, im Umgang mit der Zielgruppe zu schulen und eigene lebensweltorientierte Projekte mit niedrighem Schwellenwert zu initiieren und durchzuführen. Im Weiterbildungsbericht 2015 wurden die Aktivitäten der Projekte „Wege zur Alphabetisierung I bis IV“ anhand der vier Bereiche „Sensibilisierungsarbeit von Öffentlichkeit und eigener Mutterorganisation“, „Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren“, „Fortbildung des eigenen pädagogischen Personals“ und „Umsetzung einer lebensweltlich orientierten Alphabetisierungsarbeit“ ausführlich beschrieben (Hessisches Kultusministerium 2016, Seite 51 folgende). Diese Arbeit wurde auch nach 2015 fortgeführt, wobei folgende Punkte im Fokus standen:

- *Konzeptionelle Weiterentwicklung bestehender Schulungs-/Fortbildungsangebote* zu den Themen „Health Literacy“, „Digital Literacy“, „Social/Political Literacy“, „Financial Literacy“ und „Politische Grundbildung“ mit dem Schwerpunkt „Wirtschaft besser verstehen“. Die Inhalte wurden dabei an die Zielgruppe angepasst. Seminarinhalte wurden in Leichter Sprache gebracht, Materialien neu zusammengestellt und Ideen und Anregungen für eine methodisch-didaktische Kursgestaltung vermittelt (zum Beispiel über Einbeziehen und Nutzung von Lernportalen, Lernsoftware, Apps und Lernspielen, durch themenbezogene Arbeitsblätter und alltagsnahe Übungsaufgaben). Die Weiterentwicklung erfolgte in einem diskursiven Verfahren: Einbezogen wurden sowohl Expertinnen und Experten mit langjähriger Erfahrung in der didaktischen Konzeption von Lehr-/Lernmaterialien als auch Referentinnen und Referenten, Kursleitende und freie Mitarbeitende der Freien Träger, die direkten Kontakt zu Menschen mit Grundbildungsbedarf hatten. Sie wurden im Vorfeld zu ihren Einschätzungen und Wünschen befragt und um eine kritische Reflexion der Konzeptentwürfe gebeten. Auf diese Weise entstanden Inhalte, die den Erfordernissen der Kursleitenden entsprochen haben, dem Niveau und den Interessen der Teilnehmenden angepasst und somit flexibel und bedarfsorientiert einsetzbar gewesen sind. In einem Workshop mit dem Titel „Train the Trainer – Methoden ganzheitlichen Lehrens und Lernens“ wurden die freien Mitarbeitenden weitergebildet

(Newsletter November/Dezember 2016, abrufbar auf den Internetseiten der „Freien Träger“). Die schriftlichen Seminarkonzepte stehen allen Organisationen der „Freien Träger“ für eigene Schulungen zur Verfügung. Durch die Entwicklung und Bereitstellung dieser Konzepte konnten die bisherigen Angebote der Freien Träger im Feld der Grundbildung erweitert werden.

- *Bilanzierung – Selbstvergewisserung – Perspektiven:* Auf einer Bilanztagung der „Freien Träger“ im Jahr 2017 wurden die bis dahin durchgeführten Gemeinschaftsprojekte einer kritischen Rückschau unterworfen, in der Fragen unter anderem nach den erreichten Zielen, der Implementierung und Nachhaltigkeit sowie nach dem weiteren Handlungsbedarf diskutiert wurden. Zwei weitere Konferenzen im selben Jahr befassten sich in einer Art Selbstvergewisserungsprozess mit dem eigenen Grundbildungsverständnis und der Position im Feld. Im Ergebnis bescheinigen die „Freien Träger“ ihrer Projektarbeit insgesamt eine gelungene und erfolgreiche Umsetzung. Die in den Projekten formulierten Ziele in den Bereichen Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit, Fort- und Weiterbildung von Mitarbeitenden und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurden erreicht. Außerdem wurden Materialien, Handreichungen und andere Produkte entwickelt, die innerhalb der Freien Träger, aber auch darüber hinaus, gestreut und auch genutzt werden (können). Zudem wurde auch die Vernetzung der Freien Träger untereinander gestärkt und diese haben in der Eigenwahrnehmung damit politisch an Anerkennung gewonnen. Im Abschluss-/Transferbericht wird dies als „bundesweit einzigartig“ und somit als „Aushängeschild“ charakterisiert. Das Thema Alphabetisierung und Grundbildung bleibt aus Sicht der Freien Träger ein gesellschaftlich und bildungspolitisch relevantes Thema, an dem sie weiter arbeiten möchten, wobei sie ihre Stärke vor allem in der Multiplikatorenarbeit sehen. Perspektivisch ist eine Hinwendung zur Grundbildung avisiert (insbesondere in den Schwerpunkten Gesundheitsbildung und politische Bildung), die sich darin zeigt, dass das Gemeinschaftsprojekt ab 2018 unter dem Label/Titel „Wege zur Grundbildung“ weiterläuft.
- *Ausweitung des Multiplikatorenkreises:* Mit der Fokussierung des Gemeinschaftsprojekts auf Grundbildung wurde zugleich eine weitere Multiplikatorengruppe einbezogen: Studierende pädagogischer Bachelor- und Master-Studiengänge (zum Beispiel Soziale Arbeit, Außerschulische Bildung, Erziehungswissenschaft), die als angehende pädagogische Fachkräfte mit dem Themenfeld Alphabetisierung und Grundbildung in den verschiedenen pädagogischen Feldern, in denen sie tätig werden, in Berührung kommen werden, möglicherweise aber bislang im Rahmen ihres Studiums explizit mit der Thematik nur sporadisch oder überhaupt nicht konfrontiert waren. Studierende sollten grundsätzlich über Grundbildung informiert und sensibilisiert werden sowie einen Einblick in die spezifischen Anforderungen bei der Arbeit mit dieser Zielgruppe erhalten. Das Projekt entwickelte daher ein eintägiges Veranstaltungsformat, in dem der Themenkomplex in Form von Fachvorträgen („Grundbildung – Bildung light?“, „Menschen besser erreichen mit leichter Sprache“, „Was ist Grundbildung?“, „Erfahrungen aus der Praxis ...“ (Grundbildungszentrum Frankfurt am Main), „Arbeitsplatzorientierte Grundbildung“ (Grundbildungszentrum Darmstadt/Darmstadt-Dieburg)) vorgestellt, mit den Studierenden diskutiert und anhand der Frage „Was heißt das nun für unsere Arbeit?“ reflektiert wurden. Nacheinander wurde die Veranstaltung (jeweils variiert und modifiziert) mit der Hochschule Darmstadt (2019, Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit), mit der Goethe-Universität Frankfurt am Main (2020, Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft) und mit der Justus-Liebig-Universität Gießen (2020, Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft) durchgeführt.³⁴ Der Fachtag war jeweils eingebunden in Pflichtlehrveranstaltungen der Studiengänge, sodass eine große Zahl an Studierenden erreicht werden konnte (zwischen 50 bis 70 Studierende pro Veranstaltung), die sich – das zeigen die dokumentierten Rückmeldungen – interessiert und begeistert zeigten, aber eben in der Regel auch erstaunt darüber, welche Bedeutung das Thema hat (Newsletter Dezember 2019; Dezember 2020).

³⁴ Während die Veranstaltung in Darmstadt 2019 noch in Präsenz stattfinden konnte, musste aufgrund der Coronapandemie für Frankfurt am Main und Gießen umdisponiert werden. Die Veranstaltungen wurden in enger Absprache mit den Beteiligten und ohne größere Probleme in Online-Formate überführt.

Fazit

Insgesamt zeigen sich Vielfalt und Bandbreite der Aktivitäten in Hessen, die im Einklang mit den Zielen der AlphaDekade stehen, insofern sie auf die Ausweitung von Lernangeboten, die Vernetzung, die Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit sowie Professionalisierung des Personals ausgerichtet sind. Deutlich wird der hohe organisationale und personale Aufwand, der damit verbunden ist und der beispielsweise viele Träger, deren Kerngeschäft in anderen Bereichen liegt, davon abhält, sich im Feld Alphabetisierung und Grundbildung weiter und über das Gemeinschaftsprojekt hinaus zu engagieren. Insofern scheint eine arbeitsteilige Struktur mit starken Grundbildungszentren durchaus sinnvoll.

Wie sind nun die Aktivitäten in Hessen einzuschätzen? Darauf gibt das nächste Teilkapitel eine Antwort.

4.3.3 Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen: Zusammenfassende Würdigung

„Die Grundbildungszentren sind ein Segen für Hessen; aber wenn ein Handlungsfeld ungeeignet ist, auf Projektbasis gefördert zu werden, dann ist es die Grundbildung.“ In dieser Kommentierung aus den Interviews mit Expertinnen und Experten ist pointiert die Ambivalenz der oben beschriebenen Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Hessen formuliert.

Einerseits sind mit den regionalen Grundbildungszentren wichtige Knotenpunkte innerhalb Hessens geschaffen worden, die auf die Erkenntnisse unter anderem der LEO-Studien reagieren und das Thema Alphabetisierung und Grundbildung breit in die hessische Öffentlichkeit tragen, spezifische Angebote für Menschen mit Grundbildungsbedarf bereitstellen, das mitwissende Umfeld aktivieren sowie eine zielgruppenbezogene Vernetzung verschiedenster Akteure der jeweiligen Region aus Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft voranbringen. Die Grundbildungszentren sind damit bedeutsame Partner innerhalb der landesweiten bildungspolitischen wie -praktischen Bemühungen, um das erklärte Ziel der AlphaDekade zu erreichen, nämlich „den funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu verringern und das Grundbildungsniveau zu erhöhen“ (BMBF und KMK 2016). Die vom Land Hessen zur Verfügung gestellten Fördermittel sind hierfür eine zentrale Voraussetzung und haben diese Aufbauleistung der Grundbildungszentren erst ermöglicht.

Andererseits tragen die Grundbildungszentren und andere Akteure im Themenfeld schwer an der zeitlich befristeten Förderung, die eine Erhaltens- und Weiterentwicklungsstrategie der geschaffenen Strukturen meist nur eingeschränkt erlaubt (zumal eine gewisse Anlaufzeit benötigt wird, um die Angebote zu platzieren und das Grundbildungszentrum in Gang zu bringen). Aus der Metaperspektive heraus stellt sich die von den Mittelgebern geforderte Übernahme der Grundbildungszentren in den Regelbetrieb der Träger in den meisten Fällen als große Herausforderung auf organisationaler, personeller und finanzieller Ebene dar, auch wenn sich in den Sachberichten zum Projektabschluss überzeugende Aussagen zur nachhaltigen Sicherung der erarbeiteten Strukturen und Produkte finden und entsprechende Bemühungen und Pläne seitens der Einrichtungen außerdem erkennbar werden (zum Beispiel Suche nach alternativen Finanzierungsmöglichkeiten wie Stiftungen oder Sponsoring/Fundraising). Es bleibt jedoch die Gefahr, dass mühsam und unter großer Anstrengung Aufgebautes wieder verschwindet, was insbesondere mit Blick auf die Besonderheit der Zielgruppe und deren Bedarfe fatal ist.

Vor dem Hintergrund dieses grundsätzlichen Dilemmas, das auch in den Interviews mit den Expertinnen und Experten immer wieder zur Sprache kam, sollen die im vorangegangenen Teilkapitel beschriebenen Aktivitäten im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen noch einmal zusammenfassend betrachtet werden.³⁵ Dies geschieht mit Blick auf verschiedene Ebenen, auf denen die Aktivitäten ihre Bedeutung entfalten.

³⁵ In diesen Abschnitt fließen auch die Ergebnisse und Empfehlungen des Evaluationsberichts von Anke Grotlüschen ein, der nicht veröffentlicht wurde, aber als Dokument für den vorliegenden Bericht zur Verfügung stand. Die Evaluation bezog sich auf die fünf Grundbildungszentren der ersten Phase (Frankfurt am Main, Darmstadt, Gießen, Kassel, Wiesbaden) und wurde hauptsächlich 2017 durchgeführt, also noch in einer frühen Phase des Aufbaus der Grundbildungszentren (Grotlüschen 2018).

Ebene der Organisation: Mit Blick auf die zahlreichen Aktivitäten im Zeitraum von 2016 bis 2021 ist es gelungen, in Hessen eine Struktur für Alphabetisierung und Grundbildung anzulegen, die geeignet ist, die in der AlphaDekade formulierten Zielsetzungen professionell zu bearbeiten. Bei der Auswahl der zu fördernden Grundbildungszentren wurden die Stärken der jeweiligen Träger berücksichtigt: einerseits Volkshochschulen, die mit ihren Kursangeboten und offenen Lerntreffs ein breites Publikum adressieren und flächendeckend in Stadt und Region zu finden sind, wobei Osthessen und Nordhessen stark unterrepräsentiert sind, während das Rhein-Main-Gebiet und Südhessen deutlich stärker vertreten sind, andererseits Träger wie der IB Südwest, die ZAUG gGmbH und das BWHW, die sich mit ihren Angeboten an eine spezifischere Zielgruppe richten und mit ihrer Multiplikatorenarbeit an zahlreiche und bereits langjährig bestehende Kooperationspartnerschaften anknüpfen können. In allen Einrichtungen ist Grundbildung in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung als Voraussetzung für berufliche und soziale Teilhabe erkannt und anerkannt, wenngleich eine gewisse Abhängigkeit von fördernden Personen auf Leitungsebene oder im politischen Umfeld bestehen bleibt. Personelle Wechsel auf der Führungsebene von Bildungseinrichtungen können mit dem Umstand einhergehen, strategische Ziele oder Schwerpunkte zu verlagern – auf Kosten der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit, deren aufgebaute Strukturen verwaisen, zu Solitären im Betrieb werden oder sogar perspektivisch zu verschwinden drohen. Es gilt also, das eigene Selbstverständnis beziehungsweise die eigene Position zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung in den Einrichtungen zu überprüfen und zu reflektieren und entsprechend mit Mitteln und Strukturen zu unterstützen. Diesbezüglich lassen die Expertinnen und Experten keinen Zweifel: Wenn die Aussagen der LEO-Studien ernst zu nehmen sind, dann muss Grundbildung als Daueraufgabe im Programm fest verankert und bodenständig finanziert sein – so die wiederholte Forderung.

Ebene der Kooperationen: Der Auf- und Ausbau von Kooperationen und Netzwerken, die Ansprache, Sensibilisierung und Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Mitwissenden sowie die Öffentlichkeitsarbeit sind mit die wichtigsten Aufgaben der Grundbildungszentren wie weiterer Akteure in Hessen, die mit Alphabetisierung und Grundbildung befasst sind. Diese Maßnahmen haben einen wesentlichen Anteil daran, das Thema geringe Literalität beziehungsweise funktionaler Analphabetismus aus der Tabuzone herauszuholen und zu einem „verbalisierbaren und bearbeitbaren Bereich des Lebens zu machen“ (Grotlüschen 2016, Seite 32) und Erwachsenen damit eine Art emotionale Entlastung zu bieten, auch wenn sie nicht direkt einen Kurs oder ein anderes Angebot besuchen.³⁶

Die Zusammenarbeit und Vernetzung mit Jobcentern, Stadtbibliotheken, Betrieben, Quartiersmanagement, Vereinen, Stadt- und Kreisverwaltungen, Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern und so weiter in verschiedenen Formaten und Modellen (Gesprächskreise, Konferenzen, Einzelgespräche, mehrtägige Schulungen und so weiter) ist essenziell, um die Zielgruppe mit Angeboten zu erreichen. Die Komm-Strukturen von Bildungseinrichtungen funktionieren bei Menschen mit geringer Literalität nur bedingt, auch wenn Öffentlichkeitskampagnen mit Fernsehspots oder das Alfa-Telefon des Bundesverbands für Alphabetisierung und Grundbildung e. V. die Zielgruppe über diese Kanäle auch direkt erreichen können. In dieser Hinsicht ist es den Akteuren in Hessen ausgesprochen gut gelungen, ein dichtes Netz mit Kontakten und Bündnispartnern zu etablieren, für Alphabetisierung und Grundbildung zu sensibilisieren und in ihrer Brückenfunktion für gemeinsame Maßnahmen im Sinne der aufsuchenden Bildungsarbeit zu gewinnen und Verweisstrukturen zu schaffen. Hervorzuheben sind die gut funktionierenden Beziehungen zu HESSENCAMPUS-Standorten. Hier sind Strukturen vorhanden, die Synergien erzeugen können.

Obwohl viele Einrichtungen bereits über funktionierende Netzwerke aus anderen Bereichen verfügen, ist diese Aufgabe mit hohem Aufwand und zahlreichen Hürden verbunden. Sehr oft läuft sie auf beiden Seiten über persönliche Beziehungen. Sind diese Personen nicht mehr verfügbar, drohen auch die aufgebauten Strukturen wegzubrechen.

Ebene des Personals: Für die Leitung und Koordination der Projekte und den Aufbau der Grundbildungszentren konnte qualifiziertes Personal mit hoher mitgebrachter oder über Fortbildungen erworbener Feldkenntnis gewonnen werden, das sowohl über Erfahrungen und Expertise im Projektmanagement verfügt als auch selbst beratend und

³⁶ Nienkemper (2015, Seite 80) nennt dies partielles Outing als eine Form der Bewältigungsstrategie von funktionalem Analphabetismus.

lehrend in der direkten Interaktion mit der Adressatengruppe beziehungsweise den Teilnehmenden tätig ist – und dies mit großem Engagement und Herzblut, Freude und persönlichem Einsatz.³⁷ Dieses Agieren und Changieren zwischen meso- und mikrodidaktischer Ebene³⁸ hat Vor- und Nachteile: Zum einen droht Überlastung, wenn zu viele Aufgaben im Rahmen der komplexen Projektarbeit gleichzeitig übernommen werden (müssen), zumal – so wird in einigen der Interviews mit den Expertinnen und Experten deutlich – die Stellenausstattung in den Grundbildungszentren insgesamt als nicht gerade üppig erachtet wird³⁹ und beispielsweise alleine das Antragswesen und die verwaltungstechnische Abwicklung (Stellen von Anträgen, regelmäßige Berichterstattungen, Erstellung und Abrechnung von Finanzplänen und so weiter) als aufwendig und komplex empfunden wird. Zum anderen wird über die enge Verzahnung zwischen konzeptioneller Aufbauarbeit und direktem Kontakt zur Zielgruppe eine wichtige Bindung aufgebaut, die wechselseitige Bezugnahmen und damit ein großes Weiterentwicklungspotenzial beinhaltet. Als ein Problem in diesem Zusammenhang thematisieren die Expertinnen und Experten in den Interviews die teilweise schwierige Suche nach qualifizierten Kursleitenden, die sich – mit entsprechender Zertifizierung – eher dem höher entlohnten DaF/DaZ-Bereich zuwenden. Grotlüschen verweist im Evaluationsbericht auf die im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbe- reich grundsätzliche Notwendigkeit, über gut qualifizierte Grundbildungslehrkräfte nachzudenken, die dauerhaft, so- zialversichert und mit angemessener Entlohnung vielseitig eingesetzt werden könnten (Grotlüschen 2018, Seite 27). Einige Grundbildungszentren arbeiten mit ehrenamtlichen Lernpatinnen und Lernpaten, deren Qualifizierung und Sensibilisierung sich als (zeit-)aufwendig erweisen, aber insbesondere in Einzelfördermaßnahmen als lohnend und ge- winnbringend einzuschätzen sind.

Im Spannungsfeld von Projekt- und Regelförderung ist vor allem der Umstand problematisch, dass mit (nahendem) Pro- jektende und noch weitgehend ungeklärter Fortführung Projektkoordinatorinnen und Projektkoordinatoren nach berufli- chen Alternativen suchen müssen und gegebenenfalls den Grundbildungszentren nicht mehr zur Verfügung stehen. Gleiches gilt für Personalwechsel aufgrund von Rente. Damit gehen unter Umständen nicht nur wertvolle Expertise und wichtiges Projektwissen verloren. In einigen Fällen hat dies dazu geführt, dass bestehende Kooperationen und gute Kontakte zusammengebrochen sind und mühselig wiederaufgebaut werden müssten, sollte der Bereich fortgeführt wer- den. Auch hat nicht in allen Fällen eine systematische Projektübergabe stattgefunden, sodass es den nachfolgenden ver- antwortlichen oder zuständigen Personen erschwert wird, Zusammenhänge zu durchschauen oder zu rekonstruieren.

Ebene der Teilnehmenden: Gerade dieser letztgenannte Punkt kann für Teilnehmende zu einem großen Problem werden, wenn vertraute Strukturen und Personen plötzlich nicht mehr sichtbar oder erreichbar sind; das gilt im Übrigen auch für die Internetpräsenz der Grundbildungszentren, die an den jeweiligen Standorten sehr unterschiedlich ist. Wie in diesem Kapitel des Weiterbildungsberichts an mehreren Stellen deutlich geworden ist, handelt es sich bei Er- wachsenen mit geringer Literalität um eine besondere Zielgruppe, deren Ansprache und Begleitung einen hochsensib- len Zugang erforderlich macht, der vor allem auf Vertrauensbildung und Kontinuität setzt. Angesichts nach wie vor existierender Vorurteile gegenüber gering literalisierten Menschen und damit verbundener Schamgefühle bei jenen ist es eine große Hürde für diese Gruppe, ihren Lernbedarf zu artikulieren, sich fremden Personen zu öffnen und schließlich Lernangebote regelmäßig wahrzunehmen. Für die Teilnehmenden haben die durch die Grundbildungs- zentren geschaffenen niedrigschwelligen und aufsuchenden Angebote gerade in ihrer Bandbreite sowie die ihnen entgegengebrachte wertschätzende Aufmerksamkeit seitens der Mitarbeitenden in den Grundbildungszentren eine enorm große Bedeutung; das wird in allen Interviews deutlich. „Viele Teilnehmende sind nach langer Irrfahrt endlich angekommen in einem für sie geeigneten Grundbildungsangebot. Im Grundbildungszentrum fühlen sie sich endlich aufgehoben.“ So heißt es auch im Evaluationsbericht der fünf Grundbildungszentren der ersten Phase

³⁷ Nicht alle verfügen dabei unbedingt über eine pädagogische Ausbildung, haben aber entweder langjährige Erfahrungen in ihren Einrichtungen beziehungsweise haben sich entsprechend über Fort- und Weiterbildung weiterqualifiziert.

³⁸ Unter Mesodidaktik wird hier die konzeptionelle Arbeit im Grundbildungszentrum verstanden, die neben der Angebotsentwicklung und dem Ausbau der Kooperationen auch die Projektentwicklung und Berichtslegung beinhaltet. Die Mikrodidaktik bezieht sich auf die konkrete didaktische Planung, Vorbereitung und Durchführung von Kursen oder anderen Angeboten inklusive bestimmter Beratungsleistungen für die Teilnehmenden.

³⁹ Zwar beantragen die einzelnen Träger die Stellen beziehungsweise legen deren Aufgaben fest und es gibt diesbezüglich keine Vorgaben im Sinne der Förderrichtlinie, dennoch sind die zur Verfügung stehenden Mittel natürlich begrenzt und beeinflussen somit grundsätzlich den Gestaltungsspielraum, etwa was die Schaffung verschiedener Stellentypen betrifft.

(Grotluschen 2018, Seite 5). Das Ende der Projektförderung, die Unsicherheit der Fortführung oder auch eine reduzierte Fortsetzung der Angebote beinhaltet die Gefahr, langjährige Teilnehmende zu verschrecken, gar zu verlieren. Es ist wichtig, so betonen die Expertinnen und Experten, „die Zielgruppe nicht aus den Augen zu verlieren“.

Ebene der Angebote: Im Berichtszeitraum haben die Grundbildungszentren eine Vielzahl an Angeboten im gängigen Kursformat, aber auch in innovativen, kreativen und digitalen Formaten entwickelt und erprobt. Ihnen zugrunde liegt das Konzept der aufsuchenden Bildungsarbeit (dis.kurs 2017), das wiederum als Reaktion auf die Diskrepanz zwischen zahlenmäßig ermitteltem hohem Bedarf von Alphabetisierung und Grundbildung und der tatsächlichen (geringen) Nachfrage an Kursen interpretiert werden kann. Als problematisch thematisieren einige der Expertinnen und Experten den Umstand, dass neue Formate, die im Anschluss an die Projekte im Normalbetrieb weiterlaufen, mit einer Finanzierung nach Unterrichtsstunden und Belegungen nur schwer vereinbar sind.

Herausforderung Pandemie: Die seit 2020 bestehende und anhaltende Pandemielage hat auch die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit vor zahlreiche Herausforderungen gestellt. Mit dem ersten Lockdown im März 2020 fanden Kurse und Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung plötzlich nicht mehr statt und die Arbeit in den Grundbildungszentren kam komplett zum Erliegen. Für die Arbeit mit der Zielgruppe gering literalisierter Erwachsener war dies besonders schwierig, da eine schnelle Umstellung auf ausschließlich digitale Formate nicht ohne Weiteres zu bewerkstelligen war. Entweder fehlte die entsprechende technische Ausstattung mit Computern oder Tablets oder aber die digitale Kompetenz, um mit einem Computer generell und mit Lernplattformen wie der vhs.cloud umzugehen. Die Grundbildungszentren griffen auf alternative Maßnahmen zurück und zeigten hier sowohl Kreativität als auch großen persönlichen Einsatz. So wurden zum Beispiel Materialien per Post an die Lernenden geschickt oder es fanden individuelle Betreuungen per Telefon, E-Mail oder Videokonferenz statt. „Man hat versucht, das Beste daraus zu machen“, so das Fazit aus einem der Interviews.

Nachdem Bildungseinrichtungen wieder geöffnet hatten, bestand die Hauptaufgabe der Grundbildungszentren darin, die Angebote erneut zum Laufen zu bringen (Reorganisation) und dabei zu hoffen, dass die Teilnehmenden wiederkommen und die Hürde ein zweites Mal nehmen würden, was nicht bei allen gelungen ist. Teilweise war ein Umzug in größere Kursräume notwendig, um die geltenden Hygienevorschriften einzuhalten.

Offene Fragen

Neben den vielen konkreten Fragen, die sich in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit jeden Tag stellen, bleiben vor allem folgende zentrale Fragen, die die Akteure in Hessen im Zusammenhang mit Alphabetisierung und Grundbildung umtreiben und die sie als Herausforderung für die zukünftige Arbeit sehen:

- Wie lässt sich die Erreichbarkeit der Zielgruppe erhöhen? Wie kann es gelingen, sie stärker an Weiterbildung zu binden?
- Wie lassen sich Kooperationspartner halten?
- Wie kann Alphabetisierung und Grundbildung formalisiert und standardisiert werden – auch mit Blick auf Förderung und Finanzierung? Wie können die Grundbildungszentren sichtbarer werden?
- Und nicht zuletzt: Wie muss und kann Prävention in Zusammenarbeit mit Schulen aussehen?

4.4 Alphabetisierung und Grundbildung als komplexe Bildungsdienstleistung – Perspektiven

Der Weiterbildungsbericht 2015 (Hessisches Kultusministerium 2016, Seite 65 folgende) hat die Aktivitäten im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung abstrahierend als „komplexe Bildungsdienstleistungen“ gekennzeichnet, die hohe Anforderungen an die Bildungsorganisationen (hinsichtlich Bereitstellung und Verstetigung von Strukturen und Ressourcen) sowie die Professionalität des in ihnen tätigen Personals (hinsichtlich des Spektrums professionell-pädagogischer Leistungen, des Wissens über die Zielgruppe und des Umgangs mit Teilnehmenden) stellen und die nicht nur für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung typisch sind, sondern auch auf andere Zielgruppen der Weiterbildung übertragen werden können (wie zum Beispiel Menschen mit Beeinträchtigungen, Arbeitslose und gering Qualifizierte; vergleiche hierzu Lauber-Pohle und Seitter 2020).

Als Bestandteile dieser komplexen Bildungsdienstleistung wurden benannt (Hessisches Kultusministerium 2016, Seite 65):

- „vorgelagerte, begleitende und nachgelagerte Aktivitäten im Kontext von Lernangeboten“ (aufsuchende Ansprache von potenziellen Teilnehmenden, Beratung und Information, Aufbau und Pflege von Netzwerken und Kooperationspartnern, Ansprache von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren)
- „professionelle Formen der projektförmigen (Quer-)Finanzierung“ (Professionalität in der Einwerbung von Fördermitteln, einrichtungsinterne transparente Kommunikation mit Blick auf Querfinanzierungsnotwendigkeiten)
- „Sensibilität für dekategorisierende Benennungspraktiken“ (Selbstvergewisserung über das eigene Bildungsverständnis und Menschenbild, Nachdenken über Zugangsmöglichkeiten und -hürden)
- „institutionelle Dezentrierung durch Prozesse ethnografischer Befremdung“ (Lernprozesse von den Adressatinnen und den Adressaten und deren milieuspezifischen Hintergründen ausgehend denken, Orientierung an externen Bedarfsstrukturen, Kooperation von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik)
- „kontinuierliche Metareflexion über das eigene Transferpotenzial“ (gegenüber den Teilnehmenden den Nutzen und den Verwertungsaspekt der Lernbemühungen verdeutlichen)

Die im vorliegenden Weiterbildungsbericht aufgeführten und näher beschriebenen hessischen Aktivitäten im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung können in allen ihren Ausprägungen und Facetten als empirische Belege dafür dienen, dass sich der Begriff „komplexe Bildungsdienstleistung“ als passende Figur in diesem Segment der Weiterbildung erweist und damit die professionelle Arbeit begrifflich sehr gut erfasst.

Angesichts des gesellschaftlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurses um Teilhabe und Inklusion sowie einer damit verbundenen ethischen Verpflichtung kommen mit der Benennung der Alphabetisierungs- und Grundbildungstätigkeiten als komplexe Bildungsdienstleistungen aber nicht nur die Problemlagen, Herausforderungen und konkreten Schwierigkeiten zum Vorschein, mit denen Organisationen und Professionelle konfrontiert sind. Vielmehr legt sie auch die Notwendigkeit und die Chancen offen, auf Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf mit komplexen Bildungsdienstleistungen zu reagieren. Denn Grundbildung ist zu einer Daueraufgabe der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geworden und wird auch zukünftig nicht aus dem Angebotsspektrum der Weiterbildung wegzudenken sein. Mit dem im Jahr 2020 vorgestellten Gutachten „Das Recht auf Grundbildung und die Pflicht des Staates zur Sicherung des bildungsrechtlichen Existenzminimums“ der Max-Traeger-Stiftung (Klinger und Wrase 2021) wird das Thema Grundbildung in einen größeren rechtlichen wie internationalen Rahmen eingeordnet (zum Beispiel Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (United Nations – UN), UN-Behindertenrechtskonvention) und nimmt Bund und Länder, aber auch Unternehmen, Sozialdienstleister und Gesellschaft insgesamt in die Pflicht – perspektivisch bereits mit Blick auf die Zeit nach der AlphaDekade. Das Thema Grundbildung war auch ein wichtiger Bestandteil der Nationalen Weiterbildungsstrategie, die in den Jahren

2019 bis 2021 unter Federführung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gemeinsam mit verschiedenen Strategiepartnern⁴⁰ erarbeitet und umgesetzt wurde (vergleiche BMAS und BMBF 2021 a). Auskunft über den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung gibt der Bericht zum Themenlabor „Alphabetisierung und Verbesserung von Grundkompetenzen“ (vergleiche BMAS und BMBF 2021 b, Seite 26 folgende).

Insofern können die komplexen Bildungsdienstleistungen, die in der Alphabetisierung und Grundbildung vorzufinden sind, als wichtiger Motor für Teilhabe und Inklusion unter anderem von Menschen mit Grundbildungsbedarf interpretiert werden. Für die Organisation wie für die Profession bringt dies insofern Konsequenzen mit sich, weil sie sich stärker und immer wieder ihrer Verwobenheit und ihres wechselseitigen Bezugs aufeinander vergegenwärtigen müssen und sich reflexiv mit bestimmten Fragen auseinandersetzen müssen. Dazu gehört auch eine grundlegende Auseinandersetzung darüber, welches eigene Bildungsverständnis den Aktivitäten zugrunde liegt und inwiefern es Passungen aufweist zum Bildungsverständnis der Zielgruppe.

Es ist ein „mühseliges Geschäft“ – so eine Expertinnen-Aussage mit Blick auf die vielfältigen Anstrengungen, Bemühungen, Rückschläge, aber auch Erfolge der vergangenen Jahre. Damit das Geschäft zukünftig weniger mühevoll laufen kann, braucht es entsprechende Strukturen und den bildungspolitischen Willen als Rahmen.

4.5 Zusammenfassung

Der Aufmerksamkeit, die das Thema Alphabetisierung und Grundbildung in den vergangenen Jahren auf der bildungspolitischen Ebene in Hessen erhalten hat, entsprechen die Aktivitäten, die sich in der hessischen Weiterbildungslandschaft innerhalb des Berichtszeitraums entfaltet haben. Neben dem Regelangebot an Volkshochschulen und Aktivitäten auch anderer Freier Träger nehmen dabei die im Rahmen der AlphaDekade gegründeten und vom Land Hessen und dem Europäischen Sozialfonds geförderten Grundbildungszentren in unterschiedlicher Trägerschaft eine bedeutsame Rolle ein. Sie leisten vor allem in den Bereichen Schaffung niedrigschwelliger, sozialraum- und arbeitsplatzbezogener Lernangebote in verschiedenen Formaten, Auf- und Ausbau von Kooperationen mit Akteuren aus dem Bildungs- und Sozialbereich sowie der Wirtschaft, Ansprache und Gewinnung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus dem mitwissenden Umfeld und Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung wichtige Arbeit. Die Aktivitäten im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen laufen auf einem hohen fachlichen Niveau. Für den notwendigen Austausch sorgt die Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung. Die regional gut vernetzten Grundbildungszentren reagieren auf wissenschaftliche Befunde, wonach auch in Hessen eine nicht unerhebliche Zahl an Erwachsenen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf lebt. Diese Menschen zu erreichen und für Weiterbildung zu gewinnen, stellt sich dabei als die zentrale Herausforderung dar und ist im Kontext der Coronapandemie noch einmal maßgeblich erschwert worden. Auf der strukturellen Ebene stellt sich die Frage der Nachhaltigkeit und dauerhaften Übernahme der Grundbildungszentren, ihrer Angebote und Kooperationen in den Regelbetrieb als institutionell größte Anstrengung und Herausforderung dar, insbesondere, weil das Thema Grundbildung vermutlich auch in Zukunft in der Weiterbildung eine Rolle spielen wird.

⁴⁰ Darunter befinden sich die Fachministerkonferenzen der Länder in den Bereichen Arbeit und Soziales, Schule und Bildung sowie Wirtschaft, die Gewerkschaften, die Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände sowie die Bundesagentur für Arbeit.

5. Aktuelle Entwicklungsstände der hessischen Weiterbildung

Auch das Aufgabenpaket 5 zu aktuellen Entwicklungsständen der hessischen Weiterbildung schließt methodisch-inhaltlich einerseits an den Weiterbildungsbericht 2015 an und fokussiert andererseits schwerpunktmäßig den Weiterbildungspakt als neues, in der hessischen Weiterbildung erstmalig eingeführtes Koordinierungs- und Steuerungsinstrument.

In einem *ersten* Schritt widmet sich dieses Kapitel der diskursiven Einordnung der aktuellen Entwicklungsstände der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens in Hessen. Auf der Grundlage von Experteninterviews mit zentralen Akteuren der hessischen Weiterbildung werden verschiedene für die Weiterbildung relevante Themen und Initiativen wie etwa HESSENCAMPUS, die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung und vor allem der Weiterbildungspakt als Möglichkeit der Erschließung erweiterter bildungsbezogener Teilhabemöglichkeiten von Erwachsenen analysiert (5.1). In einem *zweiten* Schritt werden dann die über den Weiterbildungspakt geförderten Projekte einem Review (Projektberichte) unterzogen, welcher die Projekte nach Kategorien wie Projekttypen, Produkte, Prozesse, Strukturen, didaktische Ebenen und Zielgruppen untersucht und dabei auch nach den Effekten des Projektmanagements und der Verknüpfung von Projekt- und Regelbetrieb fragt (5.2). In einem *dritten* Schritt werden schließlich das Handlungsfeld der politischen Bildung Erwachsener genauer untersucht und über Dokumentenanalysen, Experteninterviews und Gruppendiskussionen Herausforderungen, Prozesse, Produkte und Effekte der Projektarbeit in diesem Handlungsfeld aus Sicht der beteiligten Akteure rekonstruiert. In diesem Sinne versteht sich das Kapitel 5 auch als Abschlussbericht über den Weiterbildungspakt für die Jahre 2017 bis 2020 in einer Gesamtbetrachtung der umgesetzten Projekte, in der Vertiefung eines spezifischen Handlungsfeldes und in der diskursiven Einordnung des Weiterbildungspaktes durch zentrale Akteure seiner Umsetzung.

Vorab sollen zunächst noch kursorisch die Eckdaten des Weiterbildungspaktes gekennzeichnet werden. Der erste Weiterbildungspakt wurde am 30. September 2016 zwischen dem Land Hessen, den Einrichtungen der Weiterbildung in öffentlicher Trägerschaft und den landesweiten Organisationen der Weiterbildung in freier Trägerschaft geschlossen; er hatte eine Laufzeit von vier Jahren vom 1. Januar 2017 bis zum 31. Dezember 2020. Mittlerweile ist ein zweiter Weiterbildungspakt mit einer Laufzeit von fünf Jahren vom 1. Januar 2021 bis zum 31. Dezember 2025 in Kraft. Übergeordnete Ziele des ersten Weiterbildungspaktes waren zunächst die Erleichterung der Weiterbildungszugänge, sodann die Förderung der Integration, Inklusion, Teilhabe und Chancengleichheit und schließlich die Stärkung der Qualität. Diesen drei Zielen wurden wiederum insgesamt 19 Handlungsfelder zugeordnet.

- So umfasste das Ziel „Weiterbildungszugänge erleichtern“ die Handlungsfelder Beratung, ländlicher Raum, neue Medien, Grundbildung sowie Übergänge.
- Dem Ziel „Integration, Inklusion, Teilhabe und Chancengerechtigkeit fördern“ wurden die Handlungsfelder Integration, Interreligiosität, Inklusion und politische Bildung zugeordnet.
- Das Ziel „Qualität stärken“ umfasste schließlich die Handlungsfelder Beratung, Erwachsenenpädagogik, neue Medien, Grundbildung, Sprachen (DaZ), Inklusion, (inter-)kulturelle Bildung, Gesundheitsbildung, Lernortkooperation und Ehrenamt. In dieser Darstellung werden bereits Redundanzen und Überlappungen erkennbar, die auch zu fehlender Trennschärfe führen können. Es sei angemerkt, dass die Ziele auch im zweiten Weiterbildungspakt fortgeschrieben, die Handlungsfelder allerdings überarbeitet und präzisiert worden sind.

Zur Finanzierung des ersten Weiterbildungspaktes sind insgesamt 12 Millionen Euro zur Verfügung gestellt worden. Für die Finanzierung des zweiten Weiterbildungspaktes stehen 12,9 Millionen Euro bereit.

Der erste Weiterbildungspakt wurde in zwei Säulen umgesetzt, wobei die Mittel zu gleichen Teilen auf die Säulen verteilt wurden. 6 Millionen Euro wurden zur Erhöhung der gesetzlichen Förderung verwendet. So wurden die Fördersätze für Unterrichtsstunden von 25 Euro auf 29,76 Euro sowie für Teilnehmerstunden von 12,50 Euro auf 14,88 Euro erhöht. Weitere 6 Millionen Euro wurden für die Förderung von Projekten vorgesehen mit einer Laufzeit von bis zu drei Jahren.

Der zweite Weiterbildungspakt wird mit einem Gesamtvolumen von 12,9 Millionen Euro ebenfalls in zwei Säulen umgesetzt. Dabei wird in der ersten Säule, der gesetzlichen Förderung, die Förderung von 29,76 Euro für Unterrichtsstunden beziehungsweise 14,88 Euro für Teilnehmerstunden jährlich schrittweise erhöht bis auf 36 Euro für Unterrichtsstunden beziehungsweise 18 Euro für Teilnehmerstunden. In der zweiten Säule stehen insgesamt 7,5 Millionen Euro für die Förderung von Projekten zur Verfügung. Die Projekte können wie beim ersten Weiterbildungspakt eine Laufzeit von bis zu drei Jahren haben.

5.1 Aktuelle Entwicklungen und Weiterbildungspakt

Jenseits von verfügbaren Daten aus verschiedenen Studien und trägerbezogenen Daten, die immer nur Hinweise auf einzelne Entwicklungslinien geben können, ermöglichen Experteninterviews mit den zentralen Akteuren der hessischen Weiterbildungslandschaft einen sehr viel detaillierteren und facettenreicheren Blick auf die Entwicklung der Weiterbildung in Hessen. Gleichzeitig lassen sich den Ausführungen der Befragten wesentliche Herausforderungen für die Zukunft der Weiterbildungslandschaft und Weiterbildungspolitik aus diesen Perspektiven entnehmen.

In diesem Teilkapitel gehen wir zunächst auf die Methodik der Interviews, die Auswahl der Befragten und die Auswertung des Materials ein (Abschnitt 5.1.1), bevor die Ergebnisse der Interviews im Hinblick auf einzelne Themenfelder mit Bezug zur Entwicklung der hessischen Weiterbildung dargestellt werden. Dabei stehen, entsprechend dem Konzept zum Weiterbildungsbericht 2021, drei große Themenbereiche im Fokus: erstens die Entwicklung der hessischen Weiterbildung zwischen 2015 und 2020 insgesamt, die hier in die Phase 2015 bis 2019 (also vor den pandemiebedingten Einschränkungen) (Abschnitt 5.1.2) und die bereits von der Coronapandemie betroffene Phase ab dem Frühjahr 2020 (Abschnitt 5.1.3) aufgeteilt wird. Zweitens wird die Relevanz und Bedeutung von HESSENCAMPUS (Abschnitt 5.1.5) und insbesondere des Weiterbildungspaktes (Abschnitt 5.1.4) als das zentrale Förderprogramm zur Stärkung der hessischen Weiterbildung in den Blick genommen. Drittens werden schließlich Zukunftsthemen und Herausforderungen herausgearbeitet (Abschnitt 5.1.6) und abschließend die zentralen Befunde des Teilkapitels resümiert (Abschnitt 5.1.7).

5.1.1 Datenbasis

Zur Erfassung und Dokumentation der Entwicklung der hessischen Weiterbildung wurden neben der Auswertung der Protokolle aus einschlägigen Gremien zur Steuerung von HESSENCAMPUS und Weiterbildungspakt Experteninterviews durchgeführt. Als Expertinnen und Experten können dabei Personen angesehen werden, die aufgrund ihrer beruflichen Position und Tätigkeit über Spezialwissen verfügen, das nicht öffentlich zugänglich ist. Nach Meuser und Nagel (2009, Seite 470) kann als Expertin beziehungsweise Experte gelten, „wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Ausarbeitung, die Implementierung und/oder die Kontrolle einer Problemlösung, und damit über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen, Soziallagen, Entscheidungsprozesse, Politikfelder und so weiter verfügt“. Diesem Verständnis folgend, wurden für den vorliegenden Bericht Interviews mit zentralen Akteuren sowie Entscheidungsträgern in der hessischen Weiterbildung geführt, wobei insbesondere der Bereich der öffentlich nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz (HWBG) geförderten Erwachsenenbildung im Fokus stand. Dabei zielten die Gespräche sowohl auf deren Betriebswissen – also deren Wissen über Steuerungs-, Entscheidungs- und Implementierungsprozesse, die die Befragten selbst (mit) zu verantworten hatten – als auch auf deren Kontextwissen – also dem Wissen über die Rahmenbedingungen, unter welchen sich diese Prozesse realisieren (vergleiche Meuser und Nagel 2009, Seite 471). Mit anderen Worten waren sowohl das eigene professionelle Handeln und die darin eingebetteten Strategien Gegenstand der Interviews als auch die Kontextbedingungen und Möglichkeitshorizonte, unter welchen dieses Handeln erfolgte.

Vor diesem Hintergrund wurden zwischen dem 17. Mai und dem 16. Juni 2021 insgesamt 15 Interviews mit 17 Vertreterinnen und Vertretern hessischer Weiterbildungsanbieter und Trägerverbände sowie mit einer Vertreterin des Hessischen Kultusministeriums geführt. Unter den in Absprache mit dem Auftraggeber ausgewählten Gesprächspartnerinnen und -partnern waren vor allem Akteure aus den hessischen Volkshochschulen und von den Freien Trägern, aber auch eine Person aus der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie eine weitere Person von den privatwirtschaftlichen Weiterbildungsanbietern. Die Gesprächspartnerinnen und -partner waren alle im hessischen Landeskuratorium für Weiterbildung engagiert und wurden über die vom Hessischen Kultusministerium hierfür zur Verfügung gestellte Kontaktdatenliste angesprochen. Im Vorfeld wurden die Beteiligten über das Forschungsvorhaben informiert und fast alle angesprochenen Personen standen gerne für ein Gespräch zur Verfügung. Nur in einem Fall wurde die Interviewanfrage abgelehnt, in drei Fällen wurden auf Vorschlag der Angefragten weitere Personen in das Gespräch einbezogen.

Im Zentrum der Gespräche standen die Entwicklung der hessischen Weiterbildung zwischen 2015 und 2020 insgesamt, die Einschätzung des Weiterbildungspaktes, des HESSENCAMPUS sowie weiterer wesentlicher Initiativen. Der Interviewleitfaden umfasste auch Fragen zur gegenwärtigen Lage im Zeichen der Coronapandemie und zu den Zukunftsperspektiven. Alle Interviews, die meist zwischen 45 und 60 Minuten dauerten (Minimum = 33 Minuten; Maximum = 67 Minuten), wurden als Videokonferenz geführt, aufgezeichnet und für die Auswertung transkribiert. Insgesamt lagen für die folgenden Analysen über 13 Stunden Interviewmaterial vor.

Da einige der interviewten Personen sowohl für einzelne Einrichtungen als auch für Weiterbildungsverbände, Netzwerke und Trägerstrukturen sprachen und in mehreren Fällen im Laufe ihrer Berufsbiografie bereits für unterschiedliche Weiterbildungsträger tätig waren, lassen sich die einzelnen Gespräche nicht immer eindeutig einer Perspektive zuordnen. Allerdings stand in den Gesprächen vor allem die Blickrichtung der Volkshochschulen einerseits und der Freien Träger andererseits im Fokus, die im Wesentlichen den Bereich der mit öffentlichen Mitteln geförderten Weiterbildung abbilden. Ergänzend dazu – und als in den Interviews eher singuläre Positionen – wurden die Sichtweisen der wissenschaftlichen Weiterbildung, der privatwirtschaftlichen Weiterbildungsanbieter und des Hessischen Kultusministeriums erfasst. Viele der Befragten waren in die Konzeption des Weiterbildungspaktes und auch in daraus finanzierte Projekte involviert. Darüber hinaus verfügten einige der Befragten über persönliche Erfahrungen als Kooperationspartner in einem HESSENCAMPUS. Diese persönliche Einbindung in die zu beurteilenden weiterbildungspolitischen Initiativen war gewünscht und die Personenauswahl bewusst so gewählt. Die jeweiligen professionellen Verflechtungen und durch den institutionellen Hintergrund beeinflussten Perspektiven wurden in der Interpretation der Interviews entsprechend berücksichtigt.

5.1.2 Entwicklungen zwischen 2015 und 2019

Aufgrund der anhaltenden Pandemie und den damit verbundenen sehr weitreichenden Einschränkungen und Belastungen in der Erwachsenenbildung seit März 2020 muss die Entwicklung der hessischen Weiterbildung seit 2015 in zwei Phasen unterteilt werden: die Jahre vor (2015 bis 2019) und die Zeit während der Coronapandemie (2020). In diesem Abschnitt wird zunächst die Entwicklung der hessischen Weiterbildung vor Beginn der Pandemie in den Blick genommen. Das Bild, das sich hierzu aus den Interviews ergibt, ist in weiten Teilen konsistent und einvernehmlich. Die Jahre 2015 bis 2019 werden als Zeit wirtschaftlicher Prosperität beschrieben, die auch von einem spürbaren Fachkräftemangel in der Wirtschaft gekennzeichnet ist. Dieser spiegelt sich auch in der Nachfrage nach berufsbezogenen Weiterbildungsangeboten wider, was für die meisten der Interviewten allerdings nur ein kleineres Teilgebiet im eigenen Weiterbildungsangebot darstellt. Der Megatrend der Digitalisierung ist dagegen – auch vor Pandemiebeginn – für die meisten der befragten Akteure ein wesentliches Thema. Die diesbezügliche vorpandemische Haltung insbesondere unter den Freien Trägern lässt sich als ein vorsichtiges Erproben einzelner digitaler Angebote beschreiben, verbunden mit der Überzeugung, dass Präsenzformate auch zukünftig die zentrale Vermittlungsform in der Erwachsenenbildung darstellen werden. Auch in den Volkshochschulen wurde Digitalisierung zwar als ein wesentliches Zukunftsthema angesehen; entsprechende Angebotsformate hatten aber auch hier eher Modell- und Versuchscharakter. Bis heute wird mit dem Thema Digitalisierung auch ein enormer Investitionsbedarf in vielen Weiterbildungseinrichtungen

gesehen, den gerade kleinere Träger kaum aus eigener Kraft stemmen können. Die eher vorsichtige Annäherung an das Thema Digitalisierung kann so auch als eine Folge finanzieller Überforderung angesichts erheblicher technischer und infrastruktureller Ausstattungsdefizite gelesen werden.

Ein für alle befragten Träger ganz zentrales Thema waren die Herausforderungen und neuen Aufgaben der Erwachsenenbildung im Zuge der großen Migrationsbewegungen ab 2015. Insbesondere für die Volkshochschulen bedeuteten die seit 2015 sprunghaft angestiegene Nachfrage nach Integrationskursen und die Bereitstellung entsprechender Mittel durch das BAMF eine einschneidende Veränderung, die nicht selten auch nachhaltige Verschiebungen in der Organisations-, Personal- und Programmstruktur von Volkshochschulen mit sich brachte (siehe auch Kapitel 2.4). Auch durch die Tatsache, dass die Mittel des BAMF oft noch durch weitere kommunale und regionale Fördermittel zur Integration von Geflüchteten flankiert wurden, gingen einzelne Volkshochschulen dazu über, erstmals hauptamtliche Kursleiterinnen und Kursleiter einzustellen, zum Teil sogar unbefristet. Gleichzeitig konnten die enormen Anforderungen im Programmbereich Deutsch als Fremdsprache nicht ohne Abzug von Ressourcen aus anderen Programmbereichen bewältigt werden. Auch wenn längst nicht nur die Volkshochschulen sich im Bereich der Integrationskurse engagieren, sondern auch einige Freie Träger, sehen insbesondere Vertreterinnen und Vertreter aus dem Volkshochschulbereich diese Entwicklung als einen enormen Imagegewinn für ihre Einrichtungen und bezeichnen die Jahre 2015 bis 2019 in finanzieller Hinsicht – zumindest in diesem Bereich – auch als „goldene Zeiten“.

Gleichzeitig wird immer wieder – insbesondere von den Freien Trägern, die in besonderem Maße auf Landesmittel angewiesen sind – auf die strukturelle Unterfinanzierung des Weiterbildungsbereichs hingewiesen. Der Weiterbildungspakt – auf den später noch detailliert eingegangen wird – wird als erster, aber längst nicht ausreichender Schritt in eine richtige Richtung gesehen. Nach jahrelang stagnierenden beziehungsweise sogar rückläufigen Landesmitteln für die Weiterbildung wird nun die Bereitschaft des Hessischen Kultusministeriums gesehen, wieder mehr Mittel für die Weiterbildung bereitzustellen, auch wenn diese im Vergleich mit anderen Bundesländern aus Sicht der Befragten immer noch als eher gering anzusehen sind. Einige durchaus positiv bewertete Gesetzesnovellen – unter anderem des Berufsbildungsgesetzes und des Bildungsurlaubsgesetzes – werden positiv wahrgenommen und bringen für verschiedene Träger Vereinfachungen in der Realisierung und Finanzierung von Angeboten mit sich. So wird zum Beispiel auf die im neuen Berufsbildungsgesetz verankerte Gleichstellung beruflicher und akademischer Bildung bis Deutscher Qualitätsrahmen (DQR) 6 verwiesen oder auf die Ermöglichung der Finanzierung auch kürzerer Bildungsformate über das Bildungsurlaubsgesetz.

Allerdings wird gleichzeitig auf bislang noch ungelöste Probleme insbesondere in den Bezuschussungsmodellen hingewiesen, die auf heute kaum mehr nachvollziehbaren tradierten Zuordnungen von gedeckelten Unterrichtseinheiten fußen und gerade für alternative Online-Formate als wenig passgenau gesehen werden. Allerdings zeichnen sich hier auch deutlich unterschiedliche Perspektiven der einzelnen Träger ab, was nicht zuletzt daran liegen dürfte, dass diese in unterschiedlicher Weise von dem bestehenden Verteilungssystem profitieren. Mit dem nicht nur durch Integrationskurse und Weiterbildungspakt stetig gewachsenen Anteil an Projektfinanzierung ist der damit verbundene Aufwand im Bereich der Mittelakquise, Mittelverwaltung und Berichtslegung für die Weiterbildungsanbieter erheblich gestiegen, was auch zu geänderten Anforderungen an das Personal in den Einrichtungen führt. Viele Anbieter sehen sich hinsichtlich der Deckung ihrer Fixkosten (zum Beispiel für festangestelltes Personal) vor große Herausforderungen gestellt, die durch Projektmittel nicht aufgefangen werden können. Durch dieses Finanzierungsmodell werden zwar verschiedene Initiativen angestoßen und ein gewisser Innovationsdruck aufgebaut, eine Verstetigung der Angebote nach Ende der Projektfinanzierung scheint vielen Befragten aber sehr schwierig beziehungsweise unrealistisch zu sein.

Inhaltlich sehen die Befragten neben dem großen Thema Migration noch weitere wesentliche Themen, die seit 2015 deutlich an Bedeutung gewonnen haben. Erstens wird hier das Thema Grundbildung genannt, auf das in Kapitel 4 ausführlich eingegangen wurde. Zweitens ist das Thema Inklusion nach der Unterzeichnung der UN-Konvention 2008 längst auch in der Weiterbildung angekommen, auch wenn die damit verbundenen infrastrukturellen Anforderungen für viele Weiterbildungsträger immer noch eine große Herausforderung darstellen. Mit dem Themenbereich Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird drittens ein weiteres großes gesellschaftliches Thema für

die Weiterbildungsträger bedeutsam. Allerdings scheint gerade dieser Bereich stärker angebots- als nachfragegetrieben zu sein, das heißt, die Weiterbildungsanbieter versuchen hier durch attraktive Angebote Zielgruppen für BNE zu begeistern, die Nachfrage bleibt bislang aber noch verhalten. Dies könnte auch mit neuen Akteuren auf dem Weiterbildungsmarkt in Zusammenhang stehen, die aus sozialen Bewegungen (zum Beispiel Attac) hervorgehen. Viertens scheint das Angebot-Nachfrage-Verhältnis bei Themen mit Bezug zu Achtsamkeit und Selbstmanagement genau umgekehrt zu sein. Hier berichten mehrere Anbieter über eine hohe Nachfrage und einen deutlichen Trend in Richtung dieser Themenfelder, auf den sie in den vergangenen Jahren verstärkt mit einem Ausbau des Angebots reagiert haben.

Zwei Kooperationsstrukturen jenseits tradierter Verbände wurden von den Befragten als wesentlich für die vergangenen Jahre besonders hervorgehoben. Zum einen wird das im Hessischen Weiterbildungsgesetz verankerte Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen als wichtiges Gremium zur Verständigung der Weiterbildungsträger untereinander sowie für den Dialog mit dem Hessischen Kultusministerium angesehen. Zum anderen ist der 2003 gegründete und inzwischen 320 Mitgliedseinrichtungen umfassende Verein „Weiterbildung Hessen e. V.“ zu nennen, der durch Informationen zu digitaler Lehre und den aktuell geltenden Coronabestimmungen für Weiterbildungsanbieter vor allem während der Pandemie eine hilfreiche Informationsressource anboten hat. Die Zusammenarbeit in diesem Gremium, in dem auch die wesentlichen Grundpfeiler des Weiterbildungspaktes 1 und 2 verhandelt wurden, hat nach Einschätzung verschiedener Beteiligter erst die Basis für eine trägerübergreifende Verständigung gelegt und deutlich das Selbstverständnis als Interessensgemeinschaft gestärkt. Dabei scheint allerdings die persönliche Besetzung des durch eine Geschäftsstelle im Hessischen Kultusministerium koordinierten Landeskuratoriums eine wesentliche Rolle für die produktive Zusammenarbeit zu spielen.

5.1.3 Entwicklungen während der Pandemie

Da die für diesen Bericht zur Verfügung stehenden Strukturdaten noch nicht die von der Coronapandemie gekennzeichneten Jahre 2020 und 2021 umfassen, waren die Erfahrungsberichte und Einschätzungen der interviewten Akteure aus der Weiterbildung umso wesentlicher, um einen Einblick in die jüngsten Entwicklungen zu erlangen. Dennoch ist zum Zeitpunkt der Berichterstellung noch völlig unklar, welche Folgen die Pandemie mittelfristig für die hessische Weiterbildungslandschaft haben wird. Vor allem im Feld der privatwirtschaftlichen Weiterbildungsanbieter ist mit Insolvenzen und Betriebsschließungen zu rechnen.

Für fast alle Weiterbildungsträger führten die im Zuge der Pandemie in unterschiedlicher Schärfe geltenden Beschränkungen von Präsenzangeboten in der Weiterbildung zu einem „Digitalisierungsschub“. Auch Träger, für die teilweise oder ausschließlich online stattfindende Kurse bis 2019 nicht zum Portfolio gehörten, versuchten 2020, zumindest in begrenztem Umfang solche Angebote aufzubauen. Auch wenn viele Träger nach wie vor ihr Kerngeschäft in den Präsenzangeboten sehen, gehen die meisten auch davon aus, dass sie auch langfristig digitale Formate in ihr Programm übernehmen werden. Dabei machten einige Weiterbildungsanbieter auch positive Erfahrungen mit Online-Lehre, mit welchen sie selbst nicht gerechnet hatten, und viele sehen insbesondere in Blended-Learning-Angeboten – also Bildungsangeboten, die phasenweise in Präsenz und online stattfinden – ein wichtiges Zukunftsmodell. Gleichzeitig wird auch gesehen, dass reine Online-Angebote neue überregionale Konkurrenzsituationen in der Weiterbildung schaffen und das jeweilige regionale Profil von Einrichtungen gefährden könnten. Darüber hinaus ist nicht nur die infrastrukturelle und technische Ausstattung der Weiterbildungsanbieter für ein breites Online-Angebot oft unzureichend, sondern auch die Internetzugänge und Endgeräte vieler Adressatinnen und Adressaten limitieren die Möglichkeiten multimedialer Online-Formate.

Der Umgang mit den Pandemiebestimmungen und die Realisierung von Online-Bildungsangeboten war für Weiterbildungsanbieter wie Teilnehmende gleichermaßen herausfordernd. Dies zeigt sich nicht zuletzt in einer in der Wahrnehmung der Träger deutlich gestiegenen Nachfrage nach Weiterbildungsberatung und der sich darin widerspiegelnden Verunsicherung von Adressatinnen und Adressaten. Für die Lehrenden bedeutete die Umstellung auf Online-Lehre zusätzliche Anforderungen und auch Qualifizierungsbedarfe, da längst nicht alle über die

entsprechenden mediendidaktischen Kenntnisse verfügten. Gleichzeitig wurden gerade die im Rahmen des Weiterbildungspaktes geförderten Projekte von einigen Trägern auch als gute Vorbereitung auf den massiven Umstieg auf digitale Formate angesehen.

5.1.4 Weiterbildungspakt

Ein zentrales Ziel dieses Weiterbildungsberichts liegt in der Evaluation des ersten Weiterbildungspaktes, der an anderer Stelle hinsichtlich der einzelnen Projekte und deren Schwerpunkten analysiert wird (siehe Kapitel 5.2) und hier aus Sicht der befragten Expertinnen und Experten hinsichtlich seines Potenzials, seiner strukturellen Verankerung und praktischen Realisierung wie auch mit Blick auf Limitationen des Förderprogramms betrachtet wird. Dabei steht unter anderem die Frage nach Steuerungspotenzialen und -wirkungen eines solchen Förderinstruments im Fokus.

Im September 2016 wurde der vom Hessischen Kultusministerium und dem Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen entwickelte erste Weiterbildungspakt für die Jahre 2017 bis 2020 verabschiedet. Dieser wurde vom Hessischen Kultusministerium mit insgesamt 12 Millionen Euro gefördert, wovon die Hälfte ab Anfang 2017 zur Erhöhung der regulären Förderung von Unterrichts- beziehungsweise Teilnehmerstunden durch das Land genutzt wurde und die andere Hälfte ab Anfang 2018 zur Förderung von einzelnen Projekten mit einer Laufzeit von bis zu drei Jahren. 2021 trat dann der bis 2025 geltende und circa 12,9 Millionen Euro umfassende zweite Weiterbildungspakt in Kraft.

Der Weiterbildungspakt wurde von den befragten Akteuren, die häufig auch selbst Projekte im Rahmen des Weiterbildungspaktes beantragt hatten, überwiegend positiv bewertet. Insbesondere wird der Weiterbildungspakt als klares Bekenntnis des Hessischen Kultusministeriums zu seiner Verantwortung für die Weiterbildung verstanden und vor diesem Hintergrund sehr begrüßt, dass der Weiterbildungspakt in diesem Ministerium verankert ist. Gleichzeitig wird in dem Weiterbildungspakt auch ein erster Schritt gesehen, nach einer langen Phase der Kürzungen von Landeszuschüssen für die Weiterbildung sich wieder mehr in diesem Bereich zu engagieren – auch wenn die Mittel aus dem Weiterbildungspakt längst nicht ausreichen, um hinsichtlich der insgesamt zur Verfügung stehenden Landesmittel für den Weiterbildungsbereich mit anderen Bundesländern gleichzuziehen. Über die zusätzlichen Finanzmittel hinaus führte der Weiterbildungspakt nach Einschätzung der Beteiligten zu mehr Kooperation auch zwischen Volkshochschulen und Freien Trägern, die aufgrund ihrer unterschiedlichen institutionellen Verfasstheit und Finanzierungsansätze sonst oft unterschiedliche Interessen vertraten. Hier scheint das Kooperationspotenzial aber noch nicht ausgeschöpft und es könnten auch zukünftig weitere Anreize hierfür geschaffen werden.

Die erste Säule des Weiterbildungspaktes, die eine Aufstockung der im HWBG festgelegten Förderung beinhaltet, wird insgesamt als ganz wesentlicher Schritt zur Stärkung der Weiterbildung in Hessen insgesamt gesehen. Für die Weiterbildungsträger ist diese erste Säule nicht nur, aber insbesondere zur Kompensation von gestiegenen Kosten für Kursleitende bedeutsam, die gleichzeitig auch eine tendenzielle Aufwertung der hinsichtlich der Vergütung immer noch weit hinter anderen Bildungsbereichen zurückfallenden Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung mit sich bringt. Vor diesem Hintergrund geht der Weiterbildungspakt sowohl aus Sicht der Träger als auch aus Professionsperspektive in eine richtige und wichtige Richtung.

Inhaltlich werden die durch die Projektförderung im Weiterbildungspakt verankerten Ziele (Weiterbildungszugänge erleichtern; Integration, Inklusion, Teilhabe und Chancengerechtigkeit fördern; Qualität stärken) mit unterschiedlichen Themenfeldern assoziiert, wobei viele der geförderten Projekte sich auf die Themen Bildungsberatung, Migration/Integration, Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Personals und vor allem politische Bildung fokussieren. Damit werden einerseits auch gesellschaftlich wesentliche Themen aufgegriffen und andererseits das über viele Jahre hinweg immer weiter geschrumpfte Segment der politischen Bildung (siehe auch Zahlen aus der Volkshochschul-Statistik in Kapitel 2.4) gestärkt. Kritischer werden hier Projektförderungen im Bereich Grundbildung (ein bewilligtes Projekt im Weiterbildungspakt 1) und Inklusion (drei bewilligte Projekte im Weiterbildungspakt 1) gesehen, da beides als wesentliche Daueraufgabe zu verstehen ist, die nach Ansicht der Befragten über die gesetzliche Förderung abgesichert sein

sollte anstatt über dann voraussichtlich wenig nachhaltige Projektförderung. Projektförderung wird eher als probates Mittel der Anschubfinanzierung für sich mittelfristig selbsttragende Angebote oder für von Beginn an nur zeitlich begrenzt geplante Vorhaben verstanden. Eine Übernahme von durch Projektförderung initiierten Angeboten in den Regelbetrieb scheint nach Einschätzung einiger Akteure im Weiterbildungsbereich aber ohnehin unwahrscheinlich, da die meisten Angebote und Programme nur mit zusätzlichen öffentlichen Mitteln aufrechterhalten werden können.

Aus diesem Grund, aber auch aufgrund der sehr begrenzten Mittel, die über den Weiterbildungspakt zur Verfügung stehen, sehen insbesondere größere Weiterbildungseinrichtungen diese Projekte eher als eine Zusatzaktivität neben dem eigentlichen über Regelförderung und Teilnahmegebühren abgesicherten Kerngeschäft.

Die Beantragungsverfahren, Abwicklung und Berichtslegung von über die Weiterbildungspaktmittel geförderten Projekten ist gerade für kleinere Einrichtungen und Weiterbildungsanbieter mit wenig Erfahrung mit Drittmittelprojekten herausfordernd. Der mit der Konzeption und Skizzierung von Projektvorhaben verbundene Aufwand ist insbesondere für kleine, wenig professionalisierte Weiterbildungsanbieter kaum zu leisten und erfordert auch bei größeren Einrichtungen den Einsatz personeller Ressourcen. Darüber hinaus erschwert die Anforderung, den Projektverlauf schon in der ersten Planungsphase möglichst genau zu erläutern, die Einreichung von mit mehr Unsicherheiten und Risiken behafteten Projekten. Hier stellt sich allerdings auch die Frage, ob Projekte mit einem erhöhten Risiko des Scheiterns angesichts knapper Mittel in der Förderung berücksichtigt werden sollten.

Vor diesem Hintergrund sind Entscheidungskriterien und -verfahren im Rahmen der Projektmittelvergabe im Weiterbildungspakt für viele der Befragten ein wesentliches Thema. Im bislang umgesetzten Vergabeverfahren werden wesentliche Bewertungskriterien für die Antragsbegutachtung im Vorfeld klar kommuniziert, über diese Kriterien hinaus aber auch die regionale Verteilung der Fördermittel berücksichtigt – so zumindest die Vermutung verschiedener Weiterbildungsträger. Beides, sowohl die Kriterien als auch die Beachtung regionaler Disparitäten, stößt bei den Trägern grundsätzlich auf Akzeptanz. Das Verfahren selbst, das voll in den Händen der zuständigen Abteilung im Hessischen Kultusministerium liegt, wird ambivalent eingeschätzt. Hier ist für die Antragstellenden nicht klar ersichtlich, wie ministeriumsintern die Entscheidungsprozesse laufen, und einige würden ein unabhängigeres Gremium für die Mittelvergabe präferieren. Allerdings werden gleichzeitig praktische Probleme im Falle eines zum Beispiel aus Vertreterinnen und Vertretern der Trägerverbände zusammengesetzten Entscheidungsgremiums gesehen, die insbesondere mit der damit verbundenen Arbeitsbelastung der Gremiumsmitglieder verbunden werden. Zudem dürfte der Wunsch nach einem außerministeriellen Gremium dem ebenfalls geäußerten Anliegen schneller Entscheidungsverfahren zuwiderlaufen. Positiv hervorgehoben wird die Erläuterung von Gründen im Falle einer der im Weiterbildungspakt 1 eher seltenen Ablehnung von Projektanträgen durch das Ministerium. Häufiger als Ablehnungen scheint die teilweise sehr starke Kürzung des beantragten Fördervolumens als Mittel zum Umgang mit begrenzten Ressourcen angewandt worden zu sein. Zwar stößt auch diese Praxis bei den Befragten grundsätzlich auf Verständnis, bringt für die Realisierung der geplanten Projekte aber erhebliche Probleme mit sich. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus Sicht der Antragstellenden das Vergabeverfahren weitgehend transparent und fair gestaltet ist. Die damit verbundenen praktischen Probleme für die Weiterbildungseinrichtungen rühren eher von den grundlegenden Prinzipien der Projektförderung her (kompetitives Antrags- und Vergabeverfahren) sowie von den schwer zu vereinbarenden Wünschen nach stärkerer Partizipation einerseits und Vermeidung weiterer zusätzlicher Arbeitsbelastung andererseits.

Hinsichtlich der zeitlichen Ausdehnung und des Finanzvolumens von Projekten werden die unterschiedlichen Bedarfe und Möglichkeiten verschiedener Weiterbildungsanbieter deutlich. Für größere Einrichtungen werden Projekte erst mit einer gewissen Laufzeit (die im Weiterbildungspakt festgelegte Laufzeit von maximal drei Jahren wird für manche Vorhaben als noch zu kurz kritisiert) und einem gewissen Finanzvolumen (Wesentlichkeitsgrenze) attraktiv. Große Einrichtungen sind organisational meist so aufgestellt, dass sie für Antragstellung und Projektabwicklung auf entsprechend erfahrene Fachkräfte zurückgreifen können und hierin zwar einen Ressourcenaufwand, aber keine unüberwindbare Hürde sehen. Bei kleineren und vor allem auf ehrenamtlicher Arbeit aufbauenden Anbietern stellt sich die Lage ganz anders dar. Hier wären kleinere, möglichst unbürokratisch vergebene Projekte eine hilfreiche Unterstützung, die so aber in der aktuellen Vergabep Praxis des Weiterbildungspaktes noch nicht angelegt sind.

Insgesamt stellt sich die Frage nach der förderpolitischen Zielsetzung der im Weiterbildungspakt verankerten Projektförderlinie. Diese Form der Bezuschussung von Bildungsangeboten eignet sich grundsätzlich, um Innovationen mit hohem unternehmerischem Risiko voranzutreiben oder bestimmte Themen (befristet) zu stärken. Inwieweit diese Förderung über den Aufbau von Projektmanagementstrukturen in den größeren Einrichtungen hinaus eine nachhaltige Wirkung entfaltet, kann zumindest auf Basis der Aussagen der befragten Stakeholder in der hessischen Weiterbildung bezweifelt werden. Dabei muss deutlich hervorgehoben werden, dass Projektförderung eine solide institutionelle Grundfinanzierung zwar flankieren, aber nie ersetzen kann und wenig geeignet für die Finanzierung von Daueraufgaben erscheint. Aktuell scheinen zumindest einige Anbieter diese Projektförderung zu nutzen, um Defizite in ihrer Grundförderung zu kompensieren. In diesen Fällen führt der mit Antragstellung und Berichtslegung verbundene Aufwand tatsächlich zu einer Fehlallokation personeller Ressourcen der jeweiligen Einrichtung, die in der eigentlichen Bildungsarbeit fehlen.

Insgesamt lassen sich aus den Gesprächen und der Analyse der Unterlagen zum Weiterbildungspakt 1 und 2 einige Anregungen für die weitere Ausgestaltung der Weiterbildungsförderung durch das Land Hessen ableiten:

- I. Unterschiedliche Anbieterstrukturen, Angebotsformen und Themenfelder führen zu unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen. In einem Förderinstrument wie dem Weiterbildungspakt sind schon aufgrund des begrenzten Finanzvolumens Entscheidungen erforderlich, für welche Ziele und Akteure zusätzliche Mittel bereitgestellt werden sollen. Je nach Zielsetzung (Strukturentwicklung, langfristige Stärkung von Themen, kurzfristiger Angebotsausbau et cetera) sind unterschiedliche Förderformate zielführend. Die Projektförderung in der bislang im Weiterbildungspakt verankerten Form eignet sich vor allem, um Bildungsangebote mit einem hohen Entwicklungsaufwand zu etablieren oder kurzfristig bestimmte Themenbereiche zu stärken. Dies setzt voraus, dass die Mittel gebündelt für spezifische Ziele eingesetzt werden und weniger die breite Förderung der hessischen Weiterbildungslandschaft in ihrer inhaltlichen und organisationalen Vielfalt als Förderziel anvisieren.
- II. Für die langfristige Absicherung dieser organisationalen Vielfalt und thematischen Breite der hessischen Weiterbildung ist die gesetzliche Förderung das zentrale Mittel. Diese zweite Säule des Weiterbildungspaktes sorgt für eine teilweise Kompensation der über viele Jahre rückläufigen oder stagnierenden Landesmittel für die Weiterbildung, scheint aber noch längst nicht auszureichen. Solange Bildungsanbieter auf Projektmittel angewiesen sind, um das eigentliche Kerngeschäft der Einrichtungen zu finanzieren, bleibt das Instrument der Projektförderung ineffizient. Ideal wäre entsprechend eine stärkere Fokussierung der Projektförderung, aber nur bei gleichzeitigem Ausbau bedingungsloser und langfristig angelegter Förderinstrumente (zum Beispiel Bezuschussung von Unterrichtseinheiten, Personalkostenzuschüsse oder Förderpauschalen).
- III. Die bislang über Teilnehmenden- beziehungsweise Unterrichtsstunden geregelte gesetzliche Förderung der hessischen Weiterbildung aus Landesmitteln müsste angesichts neuer Formate, zum Beispiel Massive Open Online Courses (MOOCs) oder andere offene Online-Angebote, überdacht werden. Zwar scheint sich dieses Förderformat in der Vergangenheit durchaus bewährt zu haben, könnte aber durch andere Förderstrategien flankiert werden – je nachdem, welche Weiterbildungsformate besonders gestärkt werden sollen.

5.1.5 HESSENCAMPUS

Ein hessischer Weiterbildungsbericht insgesamt sowie die in diesem Rahmen durchgeführten Experteninterviews wären unvollständig, wenn nicht auch HESSENCAMPUS thematisiert würde. Dies ist nicht zuletzt deshalb der Fall, weil mit Initiierung der HESSENCAMPUS-Verbünde hohe Erwartungen an diese gestellt wurden und sie sich als ein Bestandteil in der hessischen Weiterbildungslandschaft seither etabliert haben.

Im Weiterbildungspakt wird wiederholt auf die Bedeutung und die Zusammenarbeit mit den HESSENCAMPUS-Verbänden verwiesen. Diese sind seit ihrer Einführung im Jahr 2007 zu einem festen Bestandteil der hessischen Weiterbildungsförderung geworden, auch wenn sich die damit verbundenen Hoffnungen auf Synergieeffekte durch

die Kooperation verschiedener Bildungsträger nur bedingt erfüllt haben. Die deutliche Reduzierung der anfänglich großzügigen Finanzierung durch das Land Hessen hat auch zu einer Reduzierung und Konzentration der einzelnen HESSENCAMPUS-Verbünde auf wenige Kernprojekte geführt. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf dem Bereich der trägerübergreifenden Bildungsberatung, während die anfänglich oft im Rahmen der HESSENCAMPUS-Initiative angestoßenen Grundbildungsprojekte in den Hintergrund getreten sind. Die Bedeutung dieser Bildungsberatungsstrukturen ist allerdings als hoch anzusehen. Über die sogenannten regionalen Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Land Hessen und der oder den am HESSENCAMPUS jeweils beteiligten Kommune(n) sorgt die dauerhafte Kofinanzierung seitens des Landes in Form einer zweckgebundenen Zuweisung jeweils im Umfang einer 50 %-Stelle für die Sicherstellung dieser Bildungsberatungsstruktur. Andere Initiativen zur Stärkung von Beratungsstrukturen vor allem im Bereich der beruflichen Weiterbildung laufen bislang parallel zu den HESSENCAMPUS-Angeboten und könnten durch eine Intensivierung der Zusammenarbeit von Kultus- und Wirtschaftsministerium stärker aufeinander bezogen werden.

Die im HESSENCAMPUS institutionalisierten Kooperationen werden vor allem von Volkshochschulen und beruflichen Schulen genutzt, bieten über die Sonderförderungen aber auch Freien Trägern die Möglichkeit, kooperative Projekte mit einem HESSENCAMPUS durchzuführen. Für Letztere ist dieses Förderformat nach eigener Darstellung aber nicht immer attraktiv und wird als besonders aufwendig wahrgenommen. Hier stehen zwei Förderformate im Zentrum:

- langfristig angelegte und strukturbildende Maßnahmen, insbesondere in der Weiterbildungsberatung, die über dauerhaft finanzierte halbe Stellen ermöglicht werden
- kurzfristigere Projekte und Vorhaben, für die durch den Weiterbildungspakt seit 2018 eine alternative Finanzierungsmöglichkeit zur Verfügung steht, die durch längere Laufzeiten (bis zu drei Jahren statt einem Jahr im Rahmen der Sonderförderung für Freie Träger) für einige Antragstellende attraktiv sein dürfte

Einige der befragten Vertreterinnen und Vertreter von Weiterbildungsanbietern kritisieren den HESSENCAMPUS auch als ein inzwischen nur noch marginal finanziertes Relikt und die dort stattfindenden Kooperationen als wenig nachhaltige Zweckgemeinschaften. Diese Sichtweise wird von den selbst in HESSENCAMPUS-Verbünde eingebundenen Trägern so natürlich nicht geteilt. Insgesamt verstärkt sich aber der Eindruck, dass gerade die besonderen Stärken der HESSENCAMPUS-Verbünde in langfristigen Kooperationen und der gemeinsamen Bearbeitung von Daueraufgaben (Bildungsberatung) bestehen. Hierfür ist die auf Dauer gestellte Förderung sehr wesentlich. Für die Förderung kurzfristiger Projekte hingegen steht mit dem Weiterbildungspakt inzwischen eine echte Alternative zur Verfügung. Die Planungssicherheit, wie sie im HESSENCAMPUS möglich ist, kann auch den Aufbau professioneller (Beratungs-)Strukturen nachhaltig unterstützen. Die dauerhafte, idealerweise auch ausgebaute Finanzierung muss – so sehen es auch einige der Befragten – mit der Bereitschaft der beteiligten Bildungsträger verbunden sein, die gemeinsame Projektarbeit und die Kooperation im HESSENCAMPUS in den Mittelpunkt zu stellen und nicht nur die eigene Einrichtung im Blick zu haben. Dies scheint nicht immer zu gelingen.

5.1.6 Die Lage der hessischen Weiterbildung nach der Pandemie

Nach der Analyse der jüngeren Entwicklung und der aktuellen Lage der Weiterbildung in Hessen wird nun noch Bezug auf Zukunftsperspektiven genommen. Auch dabei stützen wir uns auf die Einschätzungen der befragten Expertinnen und Experten und verdichten diese zu einigen aus wissenschaftlicher Sicht zentralen Themen.

Durch die Coronapandemie und die damit verbundenen Beschränkungen für den Weiterbildungsbereich mussten viele Bildungsangebote kurzfristig vollständig in digitale Formate transferiert werden oder konnten nur als Hybridveranstaltungen stattfinden. In Hessen wie auch in anderen Bundesländern gehen die Weiterbildungsträger davon aus, dass nach der Pandemie eine Rückkehr zu den etablierten Präsenzangeboten für viele Kurse und Angebotsbereiche, aber nicht für alle, erstrebenswert ist. Die Erfahrungen, die Weiterbildungsanbieter aktuell mit digitalen Formaten machen, zeigen, dass gerade Blended-Learning-Angebote ein hohes Zukunftspotenzial zu haben scheinen, für viele Bereiche und für einige Zielgruppen klassische Präsenzkurse aber kaum zu ersetzen sind. Die fehlende technische

Ausstattung, die fehlende Erfahrung mit digitalen Lernumgebungen und der Wunsch nach persönlicher Begegnung führen bei Online-Angeboten dazu, dass gerade bildungsfernere Gruppen noch weniger als bisher erreicht werden (vergleiche auch Schmidt-Hertha 2021) und auch für andere die Attraktivität einer Teilnahme sinkt. Gleichzeitig eröffnet die Digitalisierung aber auch Zugänge zu Zielgruppen, die durch Präsenzangebote bisher weniger erreicht wurden. Für Menschen, die aufgrund langer Anfahrten, schlechter Verkehrsanbindung, Mobilitätseinschränkungen oder häuslicher Versorgungsaufgaben (Eltern kleiner Kinder oder pflegende Angehörige) bislang nicht oder nur wenig an Präsenzangeboten teilnehmen konnten, eröffnen die jetzt in großem Umfang eingeführten digitalen Kursangebote neue Möglichkeiten. Gerade für diese Gruppen wäre eine Verstärkung einiger Online-Formate attraktiv, was allerdings eine entsprechende technische und infrastrukturelle Ausstattung sowie entsprechende medienbezogene Kompetenzen auf beiden Seiten (Weiterbildungsanbieter und Lernende) voraussetzt (vergleiche auch Rohs et al. 2019).

Aus Sicht der hessischen Weiterbildungsanbieter wird es einige Jahre dauern, bis sich der Weiterbildungssektor von den dramatischen Teilnahme- und Angebotseinbrüchen in den Jahren 2020 und 2021 erholt hat und wieder die Teilnehmendenzahlen wie vor der Pandemie erreicht werden können. Eine Herausforderung hierbei ist auch, dass sich viele freiberufliche Kursleitende in der Zwischenzeit alternative Betätigungsfelder gesucht haben und zumindest kurzfristig nicht mehr für die Weiterbildungsträger zur Verfügung stehen. Die Verbreitung digitaler Bildungsangebote führt zu mehr Vielfalt im Angebotsspektrum der hessischen Weiterbildung einerseits, ist hinsichtlich der technischen Ausstattung und der Kompetenzen der Professionellen aber andererseits sehr voraussetzungsvoll für Weiterbildungsanbieter. Insbesondere die didaktische Qualität mediengestützter Bildungsangebote weiter auszubauen, wird als eine zentrale Herausforderung gesehen, die – so die Ansicht einiger der Befragten – vor allem durch Spezialisierung zu gewährleisten ist. Es wird hier also nicht unbedingt erwartet, dass jeder Weiterbildungsanbieter auch eine Online-Sparte aufbaut, sondern dass sich neue (vorrangig kleine private) Anbieter im Feld etablieren, die sich auf digitale Weiterbildungsformate spezialisieren.

Für die etablierten öffentlich geförderten Weiterbildungsanbieter – allen voran die Volkshochschulen – bedeutet die Etablierung von Online-Kursen auch eine teilweise Auflösung bisheriger regionaler Zuordnungen. Für die Teilnehmenden dürfte es weitgehend belanglos sein, ob ein Online-Angebot zum Beispiel im Sprachenbereich von einer Volkshochschule im Rhein-Main-Gebiet, in Osthessen oder in Niedersachsen angeboten wird. Im Bereich der digitalen Weiterbildungsformate werden sich also neue Wettbewerbssituationen ergeben und es stellt sich hier auch die Frage, ob sich öffentlich geförderte Bildungsanbieter auf diesem Markt mittelfristig etablieren können. Dies wird nicht zuletzt von der Förderpolitik der öffentlichen Mittelgeber abhängen. Die bisherigen Finanzierungsmodelle und Förderlogiken, die vor allem auf Unterrichtseinheiten und Teilnehmendenstunden fokussiert sind, dürften sich für diesen Bereich nur bedingt als tragfähig erweisen, da einige Online-Lernangebote auf den Prinzipien des selbstgesteuerten Lernens aufbauen und sich hier zwar Zugriffszahlen, nicht aber Lernzeiten, geschweige denn Unterrichtsstunden erfassen lassen. Eine Alternative könnte hier zum Beispiel ein Digitalisierungsfonds sein (siehe auch Kapitel 6).

5.1.7 Zusammenfassung

Insgesamt haben die Gespräche mit den Akteuren aus der hessischen Weiterbildung gezeigt, dass viele Entwicklungen der letzten Jahre als sehr positiv und richtiger Weg gesehen werden. Gleichzeitig sind viele besorgt wegen der noch nicht absehbaren Folgen der Coronapandemie für die Weiterbildung und den mit der Digitalisierung verbundenen ökonomischen Herausforderungen. Nach einer vor allem durch die Mittel des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge angestoßenen Expansion der Erwachsenenbildungsangebote vor allem an den Volkshochschulen, die mancherorts auch mit organisationsstrukturellen Veränderungen einherging, kam mit den pandemiebedingten Beschränkungen 2020 der große Einbruch. Dass dieser Einbruch von vielen Einrichtungen teilweise mit Online-Angeboten aufgefangen werden konnte, ist letztlich auch der Stärkung des digitalen Angebotsspektrums durch den Weiterbildungspakt zu verdanken. Dieser wird insgesamt als ein wichtiges Signal und eine zukunftsweisende Initiative begrüßt, wenngleich das Finanzvolumen des Weiterbildungspaktes noch nicht ausreicht, um die im Weiterbildungsbereich bestehenden Finanzierungslücken zu schließen. Auch die Verbindung von einer über Teilnehmendenstunden abgerechnete Grundfinanzierung einerseits und der Projektförderung andererseits wird als sinnvoll erachtet. Dabei

wird aber auch deutlich, dass gerade von der Projektförderung nicht alle Einrichtungen in gleichem Maße profitieren und auch Projekte finanziert werden, die eigentlich einer langfristigeren Förderperspektive bedürften. Hier könnte zukünftig über alternative Instrumente zur Förderung gerade dauerhaft unterstützungsbedürftiger Angebotsbereiche nachgedacht werden (siehe Vorschläge in Kapitel 6).

Verfahrensfragen im Kontext der Mittelvergabe des Weiterbildungspaktes sind für die potenziellen Antragssteller ein wichtiges Thema. Hier werden unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven sichtbar. Relativ einheitlich ist der Wunsch nach einer Erleichterung von Antragsverfahren und die Flexibilisierung der Mittelverwendung, was aber im Widerspruch zu einer nachvollziehbaren und stichhaltigen Begründung von Bewilligungen, Nichtbewilligungen und Kürzungen im Zuge der Bearbeitung von Projektanträgen zu stehen scheint. Im Profil des Weiterbildungspaktes wird aber deutlich das Bestreben erkennbar, Kompromisslösungen zu finden, die für einen Interessenausgleich der unterschiedlichen Akteure – insbesondere Volkshochschulen und Freie Träger – sorgen. Eine stärkere Profilierung – wie sie auch von verschiedenen Befragten gewünscht wird – dürfte über paritätische Mitsprache und kollektive Aushandlung im Landeskuratorium unter Beteiligung aller Akteure der hessischen Weiterbildung schwer zu erreichen sein. Hier werden die Grenzen des auf Partizipation hin angelegten Systems erkennbar.

Mit Blick auf den HESSENCAMPUS haben sich unterschiedliche Strukturen etabliert. Zum einen scheinen gerade im Bereich der Weiterbildungsberatung weitgehend dauerhafte Angebote vorgehalten zu werden, die auf die entsprechend vergebenen Landeszuschüsse angewiesen sind. Zum anderen werden die Fördermöglichkeiten über den HESSENCAMPUS für kurzfristigere Kooperationsprojekte im Rahmen der Sonderförderung genutzt, deren Nachhaltigkeit auf Ebene der Kooperation auch von einigen der Beteiligten selbst in Zweifel gezogen wird. Das HESSENCAMPUS-Programm scheint sich im Laufe der Jahre in verschiedener Hinsicht von der ursprünglichen Idee der Freisetzung von Synergieeffekten durch breite bildungsbereichsübergreifende institutionelle Kooperationen entfernt zu haben. Im wichtigen Bereich der Bildungsberatung scheint sich das Konzept aber bewährt und durchgesetzt zu haben. Hier liegt vor allem in der Verstärkung und Absicherung dieser wichtigen Infrastruktur eine Herausforderung für Bildungsanbieter sowie die politischen Verantwortlichen. Die darüber hinausgehende Projektförderung im Rahmen der Sonderförderung der Freien Träger lässt sich nicht immer klar vom Weiterbildungspakt abgrenzen, sodass hier auch über eine Zusammenführung beider Instrumente nachgedacht werden könnte.

Mit dem ersten Lockdown im Frühjahr 2020 stand die Weiterbildung in Hessen und bundesweit vor ganz neuen Herausforderungen. Dabei haben sich die über den Weiterbildungspakt geförderten Projekte zu digitalen Weiterbildungsformaten bewährt und halfen als wesentliche Erfahrungsgrundlage dabei, die plötzliche und ungeplante Umwandlung großer Teile des Weiterbildungsangebots in Online-Formate zu bewältigen. Gleichzeitig wurden durch die massive Expansion von Online-Angeboten infrastrukturelle Probleme und Defizite in der technischen Ausstattung ebenso deutlich sichtbar wie die noch nicht hinreichende Vorbereitung des Personals in der Erwachsenenbildung auf die Gestaltung von Online-Lehre. Für die nachpandemische Phase ergeben sich weitere Herausforderungen. Zum einen werden zwar viele Veranstaltungen wieder in Präsenz stattfinden, Online-Angebote und vor allem Blended-Learning-Formate werden zukünftig aber fester Bestandteil der Angebotsstrukturen fast aller Träger sein. Entsprechend besteht ein erheblicher Investitionsbedarf bei den Bildungsanbietern, den diese nicht aus eigener Kraft bewältigen können. Zum anderen wird sich mit der sicher noch einige Zeit dauernden Rückkehr zu einem Angebotsvolumen wie vor der Pandemie zeigen, inwieweit die überwiegend frei- und nebenberuflich tätigen Dozierenden weiterhin für die Weiterbildungseinrichtungen zur Verfügung stehen. Ähnlich wie in der Gastronomie und der Kulturbranche könnte der plötzliche Wegfall von Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten bei vielen zu einer beruflichen Neuorientierung geführt haben. Angesichts zwar verbesserter, aber nach wie vor wenig attraktiver finanzieller und arbeitsrechtlicher Rahmenbedingungen im Weiterbildungsbereich fehlen überdies ökonomische Anreize, um potenzielle Lehrende zurückzugewinnen.

5.2 Analyse und Auswertung von beantragten Projekten im Rahmen des Weiterbildungspaktes 2017 bis 2020

Im folgenden Kapitel sollen nunmehr die im Rahmen des ersten Weiterbildungspaktes entwickelten Projekte einem Review unterzogen werden. Dazu wird in einem ersten Schritt eine allgemeine Analyse der beantragten, geförderten und abgelehnten Projekte sowie der Gründe für die Ablehnung vollzogen.

In einem weiteren Schritt rückt die Charakterisierung der bewilligten Projekte und der Projektprozesse ins Zentrum. Konkret geht es hier um die Analyse der Projekte nach Kategorien wie Prozesse und Strukturen. Dabei erfolgt bewusst eine Anlehnung an aktuelle Fragen und Erkenntnisse der Projektmanagementforschung und -literatur, um den Entwicklungsstand und die Professionalität der Projekte im Weiterbildungspakt einordnen zu können.

In einem weiteren Analyseschritt wird sodann eher auf die inhaltliche Dimension der Projekte abgehoben und nach Zielgruppen, Produkten und didaktischen Ebenen gefragt. Im Lichte der hohen Anzahl von Handlungsfeldern und der Überlappung haben wir darauf verzichtet, die Verteilung auszuwerten. Es sei nur bereits jetzt darauf hingewiesen, dass auf das Handlungsfeld „Politische Bildung“ die meisten Projekte entfallen sind.

Abschließend rückt das Verhältnis von Projekt- und Regelbetrieb in den Blick und wird unter anderem auch über die Personalstruktur und die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse erschlossen.

Mit Blick auf das methodische Vorgehen sei an dieser Stelle angemerkt, dass wir uns auf die Projektanträge, die Abschlussberichte der Projekte, die Internetseiten der Projekte und, soweit vorhanden, erstellte Materialien sowie auf die Bewilligungs- und Ablehnungsbescheide gestützt haben. Diese Daten wurden gesichtet und codiert, sodass ein quantitativer Datensatz generiert werden konnte, der sodann häufigkeitsstatistisch ausgewertet wurde.

5.2.1 Allgemeine Auswertung entwickelter Projekte

Mit der Veröffentlichung der Förderrichtlinie im März 2017 wurde die zweite Säule des Weiterbildungspaktes aktiviert. Insgesamt gab es drei Antragsfristen zur Einreichung von Projektanträgen, jeweils am 31. Juli der Jahre 2017, 2018 und 2019. Als antragsberechtigt galten sämtliche nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz (HWBG) anerkannten Einrichtungen, also insgesamt 43 (32 Volkshochschulen, neun Einrichtungen der Freien Träger, der Hessische Volkshochschulverband e. V. sowie die Akademie Burg Fürsteneck).

Blickt man zunächst auf die Gesamtbilanz, so ist festzuhalten, dass im Rahmen des ersten Weiterbildungspaktes 82 Projektanträge gestellt wurden. Davon wurden 55 Projektanträge genehmigt, 27 abgelehnt oder zurückgezogen. Erwähnenswert ist zudem, dass ein genehmigtes Projekt vorzeitig beendet wurde. In der Summe handelt es sich demnach um 79 Projektanträge, die im Rahmen des hessischen Weiterbildungspaktes verhandelt und begutachtet worden sind.

Die Förderrichtlinie sah vor, dass auch Verbundanträge, also mehrere Einzelanträge, die in einem Gesamtzusammenhang standen, gestellt werden konnten. Davon wurde von den Einrichtungen in umfangreicher Weise Gebrauch gemacht. Insgesamt wurden 18 Verbundanträge gestellt, davon wurden zwölf genehmigt und sechs abgelehnt. In Summe verbargen sich hinter den Verbundanträgen 52 der insgesamt 79 Einzelanträge. Durch die zwölf genehmigten Verbundanträge wurden zugleich 33 dahinterliegende Einzelanträge gefördert, durch die sechs abgelehnten Verbundanträge wurden 19 dahinterliegende Einzelanträge abgelehnt. Damit waren 60 % der geförderten Anträge in Verbundanträge eingebunden, wobei bis zu vier Verbundpartner beteiligt waren. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass sich die zweite Säule des Weiterbildungspaktes begünstigend auf die Kooperationsstruktur der nach dem HWBG anerkannten Einrichtungen ausgewirkt hat.

Blickt man nun auf die einzelnen Förderwellen, so zeigt sich, dass die erste Förderwelle im Jahre 2018 die meisten Einreichungen und daraus folgend die meisten Bewilligungen und Ablehnungen aufweist. Im Rahmen der ersten Förderwelle wurden 59 Anträge gestellt, davon 36 in 15 Verbundprojekten. Bewilligt wurden 38 Projekte, davon 24 in neun Verbundprojekten, 21 Projekte wurden abgelehnt und ein Projektantrag wurde zurückgezogen.

In der zweiten Förderwelle 2019 wurden zehn Anträge bewilligt, wovon sich sieben Anträge in zwei Verbundprojekten bündelten. In diesem Jahr wurde zudem jenes Einzelprojekt bewilligt, das vorzeitig beendet wurde. Zudem wurde ein Teilantrag eines Verbundprojekts zurückgezogen; abgelehnt wurden 2019 zwei Projekte.

In der dritten Förderwelle 2020 wurden schließlich sieben Anträge bewilligt, zwei davon in einem Verbundprojekt. Außerdem wurden zwei Einzelanträge abgelehnt sowie ein Antrag noch vor der Beurteilung wieder zurückgezogen.

Insgesamt zeigt sich also, dass der Weiterbildungspakt auf große Resonanz bei den antragsberechtigten Einrichtungen gestoßen ist. Zudem überwiegen Verbundanträge, die sich begünstigend auf die Kooperationsstruktur auswirken. Schließlich zeigt sich auch, dass zur ersten Förderwelle die deutliche Mehrheit der Anträge gestellt und auch bewilligt wurde. In der zweiten und dritten Förderwelle liegt die Zahl der Anträge und Bewilligungen deutlich niedriger, vermutlich erklärbar durch die geringere Laufzeit.

Tabelle 20: Gesamtübersicht der Projektanträge

	2018	2019	2020
Einzelanträge (gesamt)	60	12	10
davon Verbundprojekte	36 (15)*	7 (2)*	2 (1)*
bewilligt	38	9	7
abgelehnt	21	2	2
zurückgezogen	1	1	1
vorzeitig beendet	-	1	-

* Anzahl der Teilprojekte in (Anzahl der Verbünde)

Schließlich soll auch noch ein Blick auf die Begründungen für die Ablehnungen geworfen werden. Dazu werden zunächst die formalen und inhaltlichen Anforderungen aus der Förderrichtlinie ausgeführt. Die Förderrichtlinie des Weiterbildungspaktes nennt neben den bereits oben angeführten drei Zielen die weiteren Anforderungen. Neben formalen Anforderungen, die durch die Antragsteller erfüllt werden müssen, ist inhaltlich auf mehrere Aspekte Bezug zu nehmen: Zunächst werden Informationen über den Antragsteller selbst erbeten. Im Kontext der Ausgangslage, in der die Organisation sich und ihr Umfeld sieht, ist Bezug auf entsprechenden Bedarf und die angestrebte Zielgruppe zu nehmen. Die Projektbeschreibung selbst muss angestrebte Ziele des Projekts, die Umsetzungsstrategie und die jeweiligen Arbeitspakete beleuchten. Zuletzt soll über die Projektgrenzen hinweg Bezug zu den förderpolitischen Zielen des Weiterbildungspaktes genommen werden. Eine Erläuterung des spezifischen Beitrags des Vorhabens in explizitem und konkretem Bezug auf den Weiterbildungspakt bezüglich Ziel und Handlungsfeld ist vorzunehmen.

Die Förderfähigkeit der eingereichten Anträge wird anhand von fünf gleichwertigen Kriterien bewertet: Plausibilität, Qualität und Machbarkeit, Zusätzlichkeit, Schlüssigkeit, Nachvollziehbarkeit.

Im Rahmen des ersten Weiterbildungspaktes wurden wie bereits oben festgehalten insgesamt 25 Anträge (darunter auch Teilanträge von Verbundprojekten) abgelehnt. In den entsprechenden Ablehnungsbescheiden wurden Antragsteller über den Grund der Ablehnung informiert. Dabei werden die entsprechenden Inhalte in Bezug zu einem oder mehreren der fünf Bewertungskriterien gesetzt.

Tabelle 21 gibt eine Übersicht über die Gründe der nicht festgestellten Förderfähigkeit der abgelehnten Anträge, wobei Mehrfachbegründungen möglich waren.

Tabelle 21: Gründe für das Ablehnen von Projektanträgen und ihre Häufigkeit, Mehrfachnennungen von Gründen möglich

Grund für Ablehnung	Anzahl der Anträge
Hinsichtlich Zielsetzung und Zielgruppe nicht schlüssig	6
Hinsichtlich Zielsetzung nicht schlüssig	6
Beschreibung der Zielgruppe(n) fehlt.	1
Keine Zuordnung zu konkretem Handlungsfeld	4
Fehlender Beitrag zu adressiertem Handlungsfeld	1
Hinsichtlich Umsetzungsstrategie un schlüssig	7
Fehlender Bezug zu Leitlinien des HESSENCAMPUS	2
Bedarfslage un schlüssig	6
Zusätzlichkeit nicht gegeben	4
Hinsichtlich Ausgangslage nicht nachvollziehbar	1
Fehlende Passung des angegebenen Handlungsfeldes zu denen des Weiterbildungspaktes	1
Hinsichtlich Darlegung des Angebots nicht schlüssig und nachvollziehbar	1
Fokus liegt auf Organisationsentwicklung.	1

Aus Tabelle 21 wird deutlich, dass eine un schlüssige Umsetzungsstrategie, un schlüssige Zielsetzung sowie un schlüssige Zielsetzung und Zielgruppe und auch un schlüssige Bedarfslage zu den häufigsten Ablehnungsgründen zählten.

5.2.2 Charakterisierung der Projekte und Projektprozesse

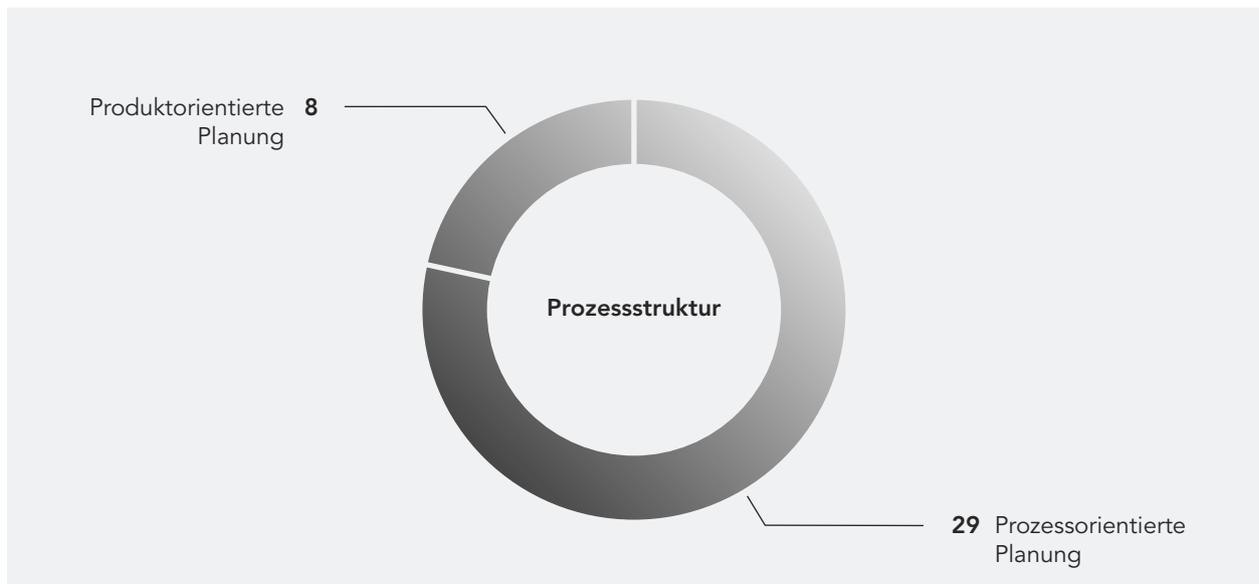
Für die folgende häufigkeitsstatistische Auswertung der Projekte ergibt sich als Größe der Grundgesamtheit N 37. Dies geht auf eine Grundsatzentscheidung bezüglich der Behandlung der Verbundprojekte für die Auswertung zurück. Zunächst wurden alle geförderten Einzelprojekte in die Analyse aufgenommen. Verbundprojekte, bei denen die einzelnen Teilprojekte auch eigenständige Ziele und unterscheidbare Anliegen verfolgten, wurden ebenfalls in ihren Teilprojekten in die Auswertung aufgenommen. Hingegen wurden Verbundprojekte, bei denen die einzelnen Teilprojekte auf ein gemeinsames Ziel hinausliefen, als ein Projekt gezählt.

Im Weiteren sollen die bewilligten Projekte sowie die Projektprozesse näher charakterisiert werden. Insgesamt sollten sie zu den ausgewiesenen Zielen, nämlich Weiterbildungszugänge zu erleichtern, Integration, Inklusion, Teilhabe und Chancengerechtigkeit zu fördern sowie Qualität zu fördern, beitragen. Aus der Förderrichtlinie geht zudem hervor, dass der Bedarf und die Zielgruppe des Projekts explizit auszuweisen sind. In diesem Lichte haben wir die Projekte danach untersucht, inwiefern Partizipationsmöglichkeiten der Zielgruppen bei den Prozessen vorgesehen waren.

Blickt man auf die partizipativen Prozesse bei den Projekten, also den Einbezug der Zielgruppen in Planungsprozesse, so findet sich in acht Projekten eine solche Möglichkeit. Beispielsweise werden in einem Format von den Teilnehmenden Ideen und Themen für eine Zukunftswerkstatt eingebracht, die dann als offenes Angebot über das Projekt hinaus an der Einrichtung vorgehalten wird. In einem anderen Fall werden Lernende aus Integrationskursen in die Mitgestaltung der Einrichtung einbezogen, um sie zu ihrem persönlichen Ort der Bildung zu machen. Hier sollen Integration durch Bildung und Integration in Bildung zusammengebracht werden. Schließlich sei auch das Konzept einer partizipativen Qualitätsentwicklung angeführt, bei dem die Teilnehmenden in die Weiterentwicklung der Angebote einbezogen werden. Hinsichtlich der Prozessstruktur lässt sich eine prozessorientierte Planung von einer produktorientierten Planung unterscheiden. Bei prozessorientierter Planung fokussieren sich die Handlungen auf die Produktionsschritte statt auf das Produkt selbst. Die Planung zeichnet sich durch ein dynamisches Prozessdenken aus, bei dem Teilprozesse evaluiert werden. Demgegenüber ist das Vorgehen bei der produktorientierten Planung eher statisch und unflexibel sowie auf die Erstellung des Produkts fokussiert. Eine Evaluation erfolgt erst am Ende des Projekts.

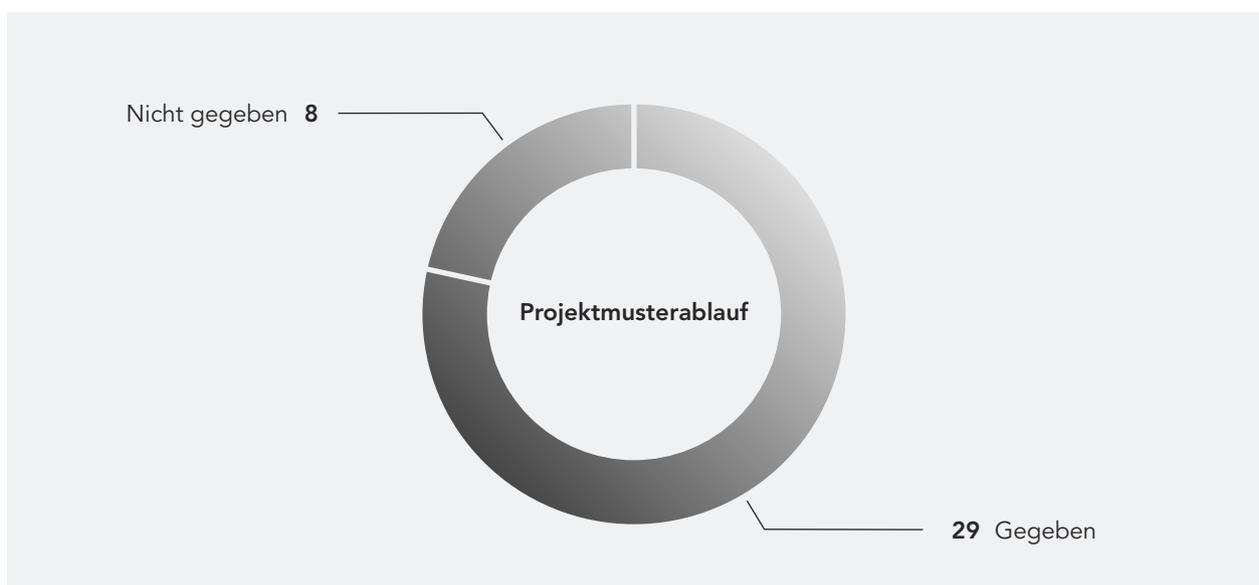
Wenngleich alle Projekte durchaus Produkte erzeugen, so verfolgen doch nur acht eine produktorientierte Planung. Mit insgesamt 29 weist die große Mehrheit der Projekte hingegen eine prozessorientierte Planung auf (siehe Abbildung 13).

Abbildung 13: Aufteilung der Projekte nach ihrer Prozessstruktur (N = 37)



Schließlich wurden die Projekte auch nach dem sogenannten Projektmusterablauf codiert. Der Musterablauf sieht den Durchlauf von vier typischen Projektprozessen vor. Nach der Initiierung, in der die Formulierung der Problemstellung sowie die Definition von Zielen und Meilensteinen erfolgt, schließt sich die Konzeption mit der Erstellung eines Zeitplanes und der Aufgabenverteilung an. Hierauf folgt die Durchführung und das Controlling mit der Bearbeitung der Arbeitspakete und der steuernden Begleitung, ehe im Abschluss Ergebnissicherung betrieben und eine abschließende Evaluation vorgenommen wird (Bernecker und Eckrich 2010). Wie aus Abbildung 14 ersichtlich wird, lassen sich 29 Projekte mit einem solchen Projektmusterablauf identifizieren, acht weichen hiervon ab.

Abbildung 14: Aufteilung der Projekte nach (Nicht-)Erfüllung des Projektmusterablaufs (N = 37)



Insgesamt lässt sich demnach festhalten, dass gerade mit Blick auf den letzten Befund den Projekten ein guter formaler Entwicklungsstand bescheinigt werden kann. Dies ist gewiss auch auf die intensiven Beratungsprozesse im Prozess der Antragstellung durch das zuständige Referat im Hessischen Kulturstministerium zurückzuführen. Auffällig ist zudem, dass nur wenige Projekte durch partizipative Prozesse gekennzeichnet sind.

5.2.3 Zielgruppen, Produkte und Maßnahmen

Die folgenden Ausführungen rücken die Projekte nach Zielgruppen, Produkten und Maßnahmen in den Blick. In Abbildung 15 werden zunächst die ausgewiesenen Zielgruppen in den Projekten analysiert. Insgesamt konnten 23 verschiedene Zielgruppen unterschieden werden, wobei Differenzierungen nach Geschlecht, Alter, Berufsgruppe und so weiter erkennbar werden. Auffällig ist, dass ein großer Teil der Projekte die Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen in den Blick nimmt. Als solches stehen Lehrende in den Organisationen (12), das hauptamtlich planende Personal (7) sowie auch die Einrichtungsleitungen (3) als Zielgruppen im Fokus. Weitere zehn Projekte weisen die gesamte regionale Bevölkerung als Zielgruppe aus, sechs Projekte widmen sich explizit Menschen mit Migrationshintergrund.

Abbildung 15: Häufigkeiten der in den Vorhabenbeschreibungen genannten Zielgruppen (N = 37), Mehrfachnennungen möglich

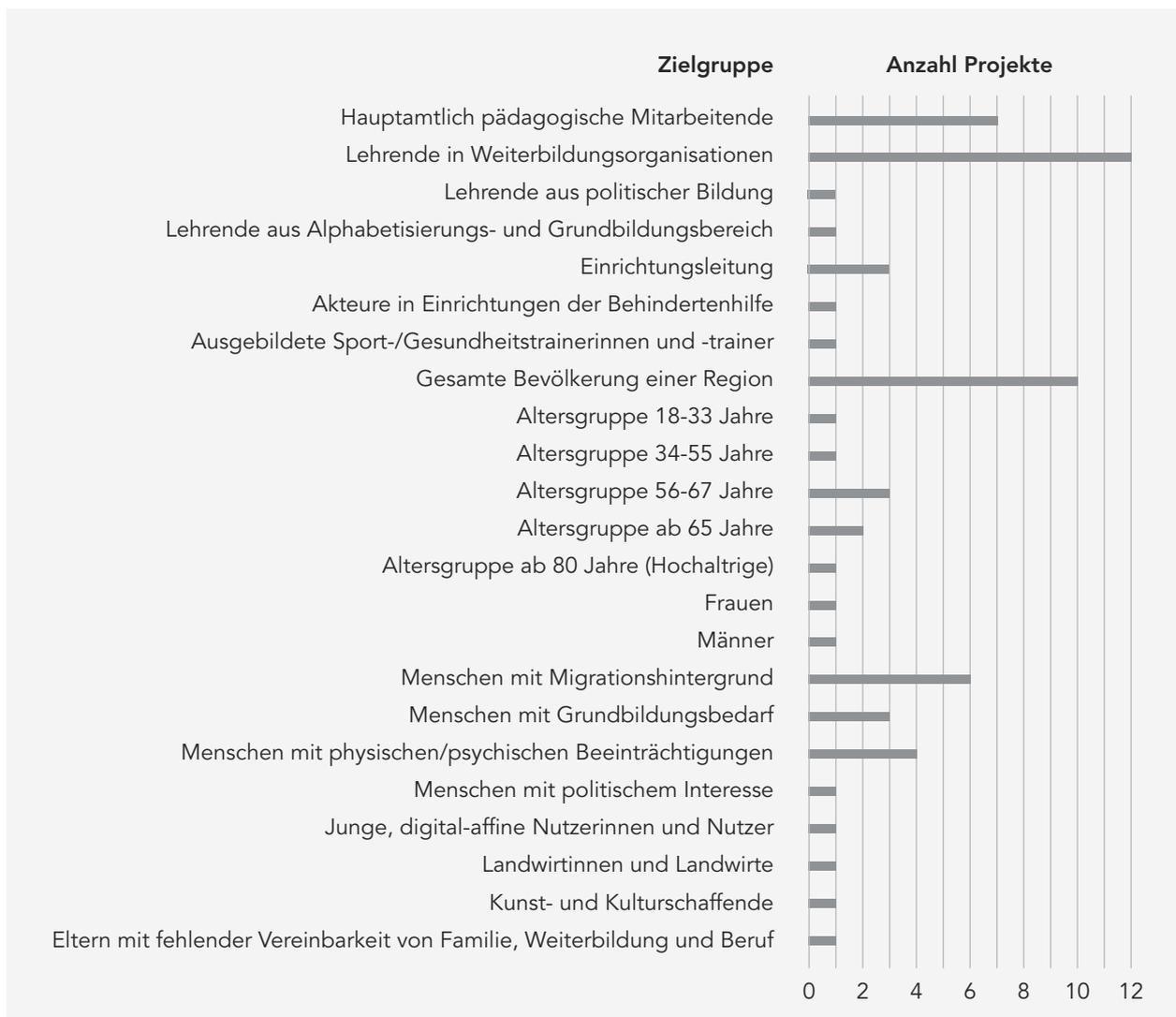
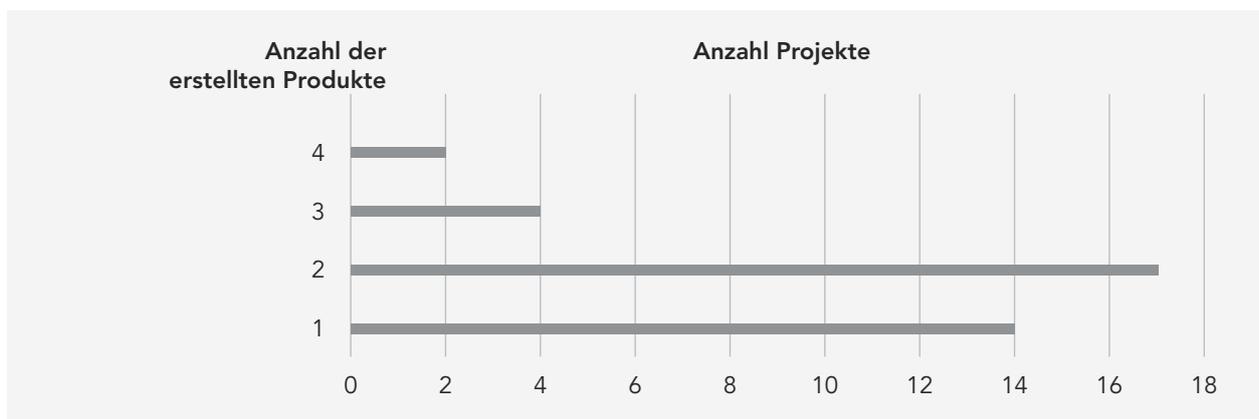


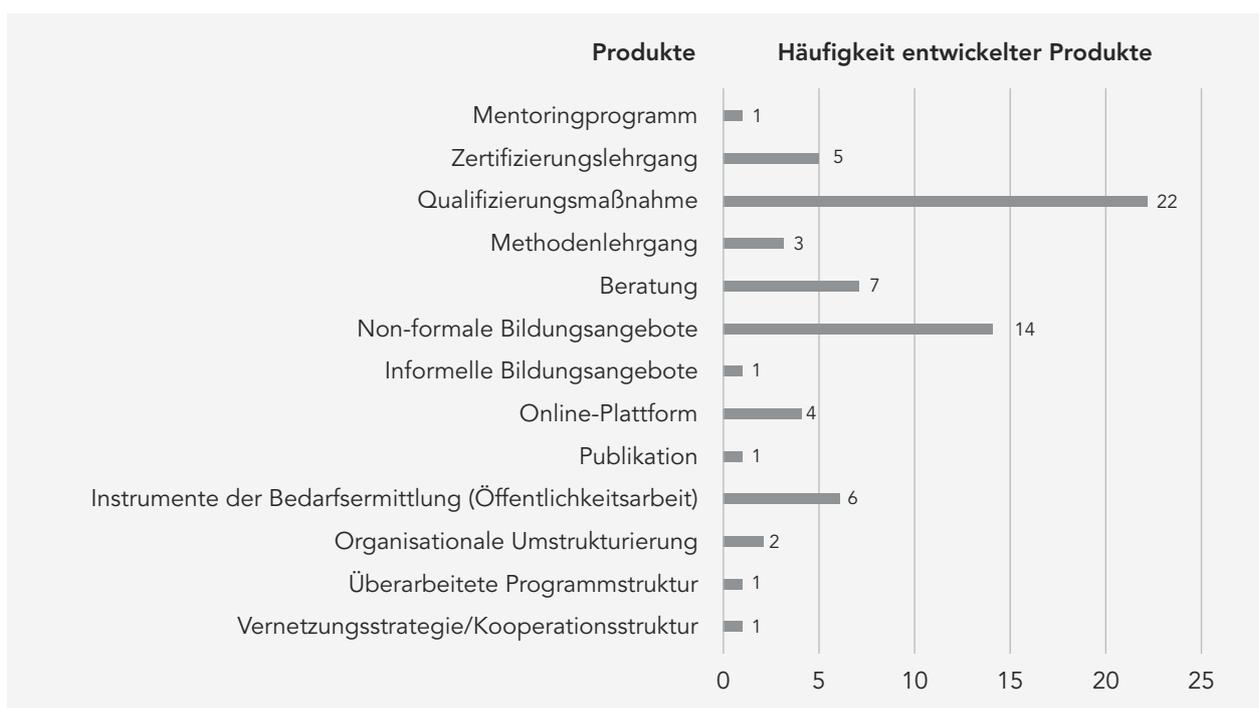
Abbildung 16 eröffnet einen Blick auf die Anzahl der erstellten Produkte in den Projekten, wobei der Begriff Produkte hier im weitesten Sinne verstanden werden soll. Aus der Analyse wird deutlich, dass eine Reihe von Projekten zwei oder mehr Produkte erzeugen. Dabei ist festzustellen, dass sich häufig in den Projekten ein ausgewiesenes Endprodukt findet, zu dessen erfolgreicher Entwicklung ein oder mehrere andere Produkte entwickelt werden und zum Einsatz kommen. So setzt beispielsweise die Entwicklung und Durchführung eines nonformalen Weiterbildungsangebots Qualifizierungsmaßnahmen von Lehrpersonen voraus, um die notwendige Qualität zu erlangen.

Abbildung 16: Anzahl der pro Projekt erstellten Produkte (N = 37)



Einen Einblick in die Unterscheidung von Produkten sowie von deren Häufigkeit in den Projekten gibt Abbildung 17. Dabei wird deutlich, dass in 22 Fällen Qualifizierungsmaßnahmen entwickelt worden sind. In weiteren 14 Fällen standen nonformale Bildungsangebote im Blick und in sieben Fällen Beratungsangebote. Insgesamt wird deutlich, dass die Entwicklung von Bildungsangeboten den Schwerpunkt bildet.

Abbildung 17: Erstellte Produkte und ihre Häufigkeit (N = 37), Mehrfachnennungen möglich



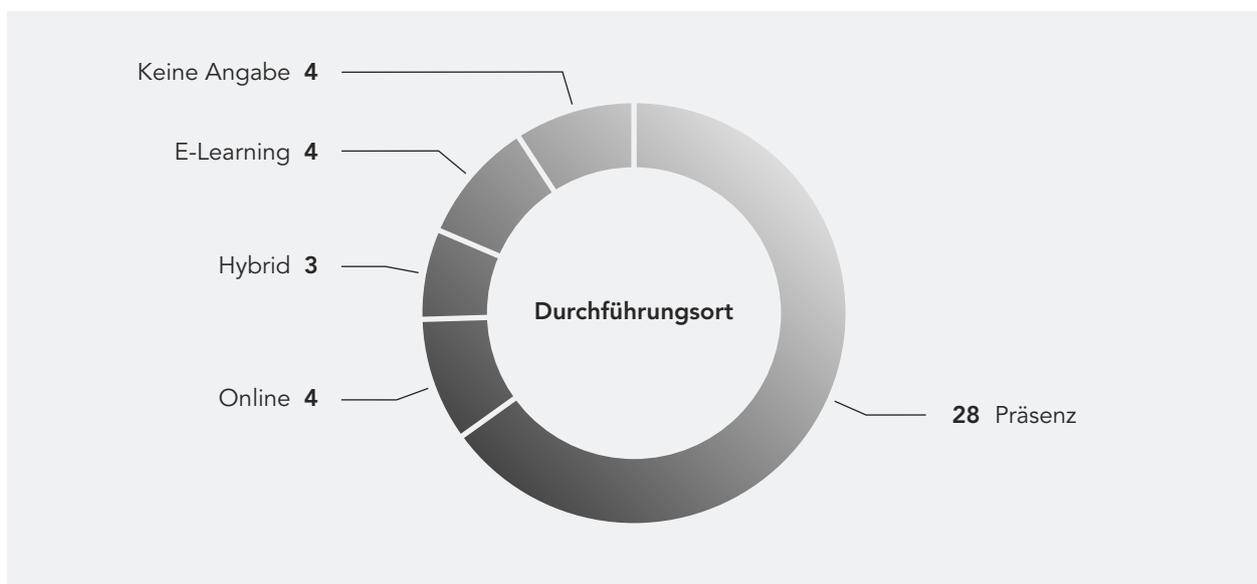
Mit Blick auf die didaktischen Aspekte wurde die Periodizität der ausgebrachten Maßnahmen untersucht. Dabei werden unter Maßnahmen Bildungsangebote, Lehrveranstaltungen, Workshops, aber auch kleine Gruppenmeetings verstanden. Hier dominieren eintägige Angebote mit 14 Nennungen, in elf Fällen fanden die Maßnahmen regelmäßig statt, in zehn Fällen mehrtägig (siehe Abbildung 18).

Abbildung 18: Aufteilung der Projekte nach Organisationsformen der entwickelten Maßnahmen (N = 37), Mehrfachnennungen möglich



Im Hinblick auf die Durchführungsorte der Maßnahmen, die in Abbildung 19 erkennbar sind, fällt die große Dominanz von Präsenzformaten auf. So kam es in 28 Fällen zu Präsenzmaßnahmen, in vier Fällen wurden Online-Angebote gemacht. In vier Fällen fanden sich E-Learning-Angebote und in drei Fällen Hybridangebote.

Abbildung 19: Aufteilung der Projekte nach Durchführungsort der entwickelten Maßnahme(n) (N = 37), Mehrfachnennungen möglich



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein auffällig großer Teil der Projekte die Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen fokussiert. Des Weiteren sind mit Blick auf die Produkte in insgesamt 22 Fällen Qualifizierungsmaßnahmen entwickelt worden.

Und schließlich dominieren in den Unterlagen die in Präsenz durchgeführten Maßnahmen, was auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass die Planungen der Projekte noch vor der Pandemie erfolgt sind. Dass sich faktisch Veränderungen der Formate ergeben haben, ist anzunehmen.

5.2.4 Projekte und Organisation

In einem letzten Zugang sollen Aspekte des Projektmanagements und die Verknüpfung von Projekt- und Regelbetrieb näher untersucht werden.

Mit Blick auf den Zusammenhang von Projekt- und Regelbetrieb lohnt ein erster Blick darauf, ob Projektprozesse in Prozesse der Organisation eingebunden werden. Abbildung 20 zeigt, dass die analysierten Dokumente in 24 Fällen bestätigen, dass dies der Fall ist. In 13 Fällen finden sich keine Hinweise darauf, dass Projekt- und Regelprozesse miteinander verknüpft werden sollen.

Abbildung 20: Verteilung der Projekte nach gegebener Verknüpfung von Projekt- und Regelbetrieb (N = 37)



Des Weiteren sind die Unterlagen darauf hin analysiert worden, inwiefern sich Hinweise darauf finden, dass die Aufgaben, die im Rahmen des Projektmanagements übernommen werden, wie etwa Controlling, Zeitsteuerung und so weiter, auch zukünftig in der Organisation übernommen werden sollen. In zwei Fällen ergaben sich Hinweise darauf, dass dies angedacht sei, in 35 Fällen lagen keine Hinweise vor (siehe Abbildung 21). Gleichwohl ist darauf zu verweisen, dass diese Verknüpfung von Projekt- und Regelbetrieb nicht in den Antragsunterlagen eingefordert wurde.

Abbildung 21: Verteilung der Projekte nach angestrebter Verstetigung von Aufgaben des Projektmanagements in der Organisation (N = 37)



Ein ähnlicher Befund ergab sich bei der Untersuchung der Dokumente nach angestrebter Nutzbarmachung der im Rahmen der Projekte ausgebildeten Expertise für den Regelbetrieb. In nur einem Fall war dies im Projekt explizit angedacht, in den anderen 36 untersuchten Fällen finden sich keine Hinweise hierauf (siehe Abbildung 22).

Abbildung 22: Verteilung der Projekte nach angestrebter Nutzbarmachung der im Rahmen des Projektmanagements ausgebildeten Expertise (N = 37)



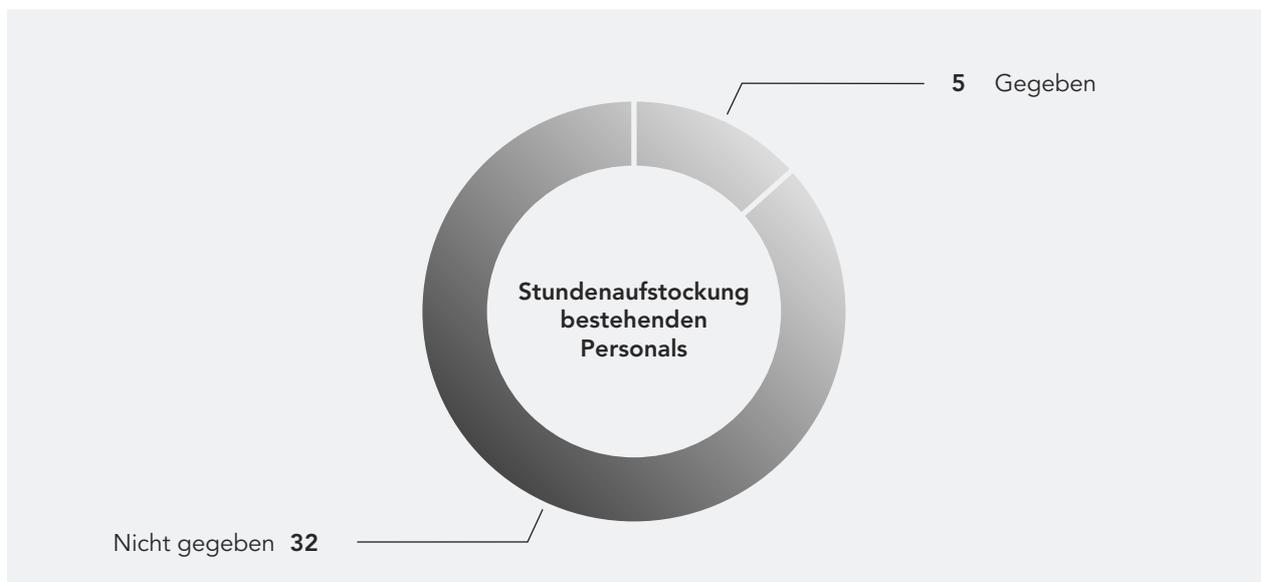
Schließlich wurden auch die abschließenden Sachberichte nochmals auf die Frage hin ausgewertet, inwieweit das Projektmanagement für die Organisation genutzt werden kann. Auch hier ergibt sich ein nur leicht verändertes Bild: in fünf Fällen konnten Hinweise hierauf gefunden werden, bei 32 Fällen konnte nichts dergleichen identifiziert werden (siehe Abbildung 23).

Abbildung 23: Aufteilung der Projekte nach im Nachhinein festgestellter Nutzbarmachung von Aufgaben des Projektmanagements für die Organisation (N = 37)



Eine weitere Möglichkeit, das Verhältnis von Projekt- und Regelbetrieb zu beleuchten, besteht in der Betrachtung der Stundenaufstockung von bestehendem Personal, weil in einem solchen Fall davon ausgegangen werden kann, dass zum einen die Verbindung von Projekt- und Regelbetrieb hergestellt werden kann und zum anderen im Projekt aufgebaute Expertise nach Projektende in der Organisation verbleibt. In Abbildung 24 wird deutlich, dass die Stundenaufstockung in nur fünf Projekten ausgewiesen wird, in 32 Fällen finden sich keine Hinweise darauf.

Abbildung 24: Verteilung der Projekte nach gegebener Stundenaufstockung bestehenden Personals (N = 37)



Es bleibt also festzuhalten, dass es vielzählige Hinweise darauf gibt, dass die Projekt- und die Regelstruktur weithin entkoppelt sind. Dies ist insofern nicht günstig, weil Expertise und Kompetenz, die in den Projekten und durch die Projekte aufgebaut werden, der Organisation nach Ende des Projekts wieder verloren gehen.

Ein letzter Blick soll noch auf die Verstetigung der Projektergebnisse geworfen werden.

Abbildung 25 weist die Verteilung der Projekte nach geplanter Verstetigung innerhalb der Organisation aus. Demnach finden sich bei 32 Projekten Hinweise darauf, dass Bemühungen bestehen, die Ergebnisse der Projekte innerhalb der Organisation weiterhin nutzbar zu machen und diese zu verstetigen. In nur fünf Fällen finden sich keine Hinweise darauf.

Abbildung 25: Verteilung der Projekte nach angestrebter Verstetigung der Projektergebnisse innerhalb der Organisation (N = 37)



In Abbildung 26 sind Befunde für die geplante Verstetigung der Projektergebnisse über die Organisation hinaus dargestellt. In 26 Fällen finden sich Hinweise, dass über das Projektende hinaus versucht wird, Erträge über die Organisation hinaus nutzbar zu machen. In elf Fällen konnten keine solcher Hinweise identifiziert werden.

Abbildung 26: Verteilung der Projekte nach angestrebter Verstetigung der Projektergebnisse über die Organisation hinaus (N = 37)



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es eine Reihe von Hinweisen darauf gibt, dass Projekt- und Regelstruktur der Organisation weithin entkoppelt sind. Damit steht zu vermuten, dass Expertise und Kompetenzen, die im Rahmen der Projekte aufgebaut worden sind, den Organisationen mehrheitlich nicht mehr zur Verfügung stehen. Was hingegen die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse innerhalb und außerhalb der Projekte angeht, so entsteht ein anderes Bild. Die Analyse zeigt, dass der Großteil der Projekte hierfür Sorge trägt.

5.2.5 Zusammenfassung

Das vorangegangene Kapitel unterzog die im Rahmen des ersten Weiterbildungspaktes entwickelten Projekte einem Review. Dazu wurde zunächst eine allgemeine Analyse der beantragten, geförderten und abgelehnten Projekte sowie der Gründe für die Ablehnung vollzogen.

Insgesamt wurden 79 Projektanträge im Rahmen des hessischen Weiterbildungspaktes verhandelt und begutachtet. Bemerkenswert war der hohe Stellenwert von Verbundanträgen. Es wurden 18 Verbundanträge gestellt, davon wurden zwölf genehmigt und sechs abgelehnt. In Summe verbargen sich hinter den Verbundanträgen 52 der insgesamt 79 Einzelanträge. Hinsichtlich der einzelnen Förderwellen zeigte sich, dass die erste Förderwelle im Jahre 2018 die meisten Einreichungen und daraus folgend die meisten Bewilligungen und Ablehnungen aufwies. Insgesamt zeigt sich, dass der Weiterbildungspakt auf große Resonanz bei den antragsberechtigten Einrichtungen gestoßen ist.

In einem weiteren Schritt rückte die Charakterisierung der bewilligten Projekte und der Projektprozesse ins Zentrum. Dabei kann festgehalten werden, dass den Projekten ein guter formaler Entwicklungsstand bescheinigt werden kann. Dies ist gewiss auch auf die intensiven Beratungsprozesse im Prozess der Antragstellung durch das zuständige Referat im Hessischen Kulturministerium zurückzuführen. Auffällig ist zudem, dass nur wenige Projekte durch partizipative Prozesse gekennzeichnet sind.

In einem weiteren Analyseschritt wurde sodann eher auf die inhaltliche Dimension der Projekte abgehoben und nach Zielgruppen, Produkten und didaktischen Ebenen gefragt. Dabei lässt sich unter anderem festhalten, dass ein großer Teil der Projekte die Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen fokussiert. Des Weiteren sind mit Blick auf die Produkte in insgesamt 22 Fällen Qualifizierungsmaßnahmen entwickelt worden.

Abschließend rückte das Verhältnis von Projekt- und Regelbetrieb in den Blick. Dabei gibt es Hinweise darauf, dass Projekt- und Regelstruktur der Organisation weithin entkoppelt sind. Das bedeutet, dass Expertise und Kompetenzen, die im Rahmen der Projekte aufgebaut worden sind, den Organisationen mehrheitlich nicht mehr zur Verfügung stehen. Was hingegen die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse angeht, zeigt die Analyse, dass der Großteil der Projekte hierfür Sorge trägt.

5.3 Analyse des Handlungsfeldes der politischen Erwachsenenbildung in Hessen

Zentraler Gegenstand des folgenden Kapitels ist die Analyse des Handlungsfeldes der politischen Bildung Erwachsener in Hessen. Dabei schließt dieses Unterkapitel methodisch-inhaltlich einerseits an den Weiterbildungsbericht 2015 an, denn der Bericht von 2015 umfasste bereits ein Kapitel zur politischen Bildung Erwachsener, das sich der Frage widmete, „[...] wie sich die politische Bildung Erwachsener in den Weiterbildungsstrukturen Hessens nach dem HWBG darstellt“ (Weiterbildungsbericht Hessen 2015, Seite 84). Andererseits unterscheiden sich der Untersuchungsfokus und vor allem die Datengrundlage dahingehend, dass erneut der Weiterbildungspakt als neu eingeführtes Koordinierungs- und Steuerungsinstrument in den Blick rückt. Dabei geht die Entscheidung, das Handlungsfeld genauer zu untersuchen, auch darauf zurück, dass die mit Abstand größte Anzahl der bewilligten Projekte dem Ziel 2 und dabei dem Handlungsfeld politischer Bildung Erwachsener zuzuordnen ist.

Grundlagen für die Analyse sind Dokumentenanalysen, etwa der bewilligten Anträge der Projekte des Weiterbildungspaktes, sowie Experteninterviews und Gruppeninterviews. Wie geplant konnten zwei Gruppeninterviews durchgeführt werden; von den ursprünglich zehn geplanten Einzelinterviews konnten acht realisiert werden. Angeschlossen wurde an den Expertenbegriff nach Meuser und Nagel, wonach als Expertinnen und Experten diejenigen gelten, die Verantwortung tragen bei einer Problemlösung und damit einen privilegierten Zugang zu Informationen haben (Meuser und Nagel 2009). Für den besonderen Zusammenhang hier bedeutet dies, dass einzelne interviewte Akteure selbst Projekte im Rahmen des Weiterbildungspaktes durchgeführt haben oder aber von administrativer Seite dafür verantwortlich gewesen sind. Das Ziel bei der Auswahl war es, möglichst vielfältige Perspektiven von Trägergruppen und Herausforderungen einbeziehen zu können, um Prozesse, Produkte und Effekte der Projektarbeit in diesem Handlungsfeld aus Sicht der beteiligten Akteure zu analysieren. Die Interviews (Minimum = 16 Minuten; Maximum = 71 Minuten) wurden mittels Videokonferenzsystemen durchgeführt, aufgezeichnet und transkribiert.

Im Zentrum der Interviews stand zunächst ein Rückblick auf die letzten fünf Jahre des Handlungsfeldes der politischen Bildung Erwachsener. Des Weiteren ging es um einen Einblick in aktuelle Entwicklungen und insbesondere auch Prozesse, Produkte und Effekte des Weiterbildungspaktes auf dieses Handlungsfeld, ehe schließlich ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen im Blick stand. Zur Darstellung der Befunde soll dieser Dreischritt von Rückblick, Einblick und Ausblick beibehalten werden.

5.3.1 Rückblick auf die Entwicklung des Handlungsfeldes der politischen Bildung Erwachsener

Um einen Rückblick zu initiieren, wurden die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner gebeten, die aus ihrer Sicht herausragenden Initiativen, Programme und Ereignisse der politischen Bildung Erwachsener aus den letzten fünf Jahren zu kennzeichnen.

In den Interviews ließen sich vier Bereiche identifizieren, die in der Retrospektive der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner bedeutsam waren. Als solche sind zu nennen: herausragende politische Ereignisse, Themen, Projekte und Strukturen sowie Didaktik.

Mit Blick auf die herausragenden politischen Ereignisse, die für die politische Erwachsenenbildung in Hessen bedeutsam gewesen sind, wird insbesondere auf die politisch motivierten Straftaten, die in Hessen begangen worden sind, verwiesen. Hier wird der Mord an Walter Lübcke, dem Regierungspräsidenten des Regierungsbezirks Kassel, im Jahre 2019 ebenso benannt wie der Anschlag in Hanau 2020, bei dem neun Hanauer Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund ermordet wurden. Beide Ereignisse werden als hessische Besonderheit gerahmt, aufgrund derer sich die Aufgaben für die politische Bildung Erwachsener von denen in der übrigen Republik durchaus unterscheiden. Dabei habe der Auftrag für die politische Bildung darin bestanden, eine Auseinandersetzung mit diesen Ereignissen zu eröffnen und gleichzeitig dahinterliegenden oder damit einhergehenden Tendenzen der Anfeindung der Demokratie zu begegnen.

Als weiteres wichtiges Ereignis wird zudem häufiger auf den sogenannten Sommer der Migration 2015 verwiesen, in dessen Folge Millionen von Geflüchteten auch nach Deutschland gekommen sind. Als Aufgaben, die sich in der Folge ergeben haben, werden Fragen nach dem Umgang mit Diversität, Integration, Rassismus und erneut Anfeindung der Demokratie benannt.

Jenseits des Zusammenhanges mit politischen Ereignissen werden zudem weitere Themen benannt, die die letzten fünf Jahre besonders bestimmt haben. Dabei werden Rechtsradikalismus und Rassismus erneut an erster Stelle benannt, des Weiteren auch die Auseinandersetzung mit Alltagsrassismus, mithin auch in der Arbeitswelt. Auch Migration und Migrationsgesellschaft tauchen jenseits der Koppelung an den Sommer der Migration auf. Hinzu kommt ferner das Thema Diversität, das eine Erweiterung insofern darstellt, als dass Vielfalt der Gesellschaft und mögliche Diskriminierungen auch über Fragen der Nationalität hinausgehend in den Blick geraten. In einem Fall wird auch auf das Thema der Intersektionalität

verwiesen, bei dem nicht mehr einzelne Diskriminierungsformen wie Rassismus, Antisemitismus und Ähnliches im Fokus stehen, sondern die Interdependenzen von mehreren Diskriminierungsformen. Schließlich ist noch der Themenbereich Umwelt, Umweltbildung, Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung zu nennen, der von mehreren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern als bedeutsam in den letzten fünf Jahren ausgewiesen wird. Auch wenn in einem Gruppeninterview deutlich wird, dass es durchaus umstritten ist, ob dies nicht ein eigener Bildungsbereich jenseits der politischen Bildung sei, finden sich in mehreren Interviews Hinweise, dass dieses Thema in den letzten Jahren, zumal im Lichte der „Sustainable Development Goals“ (Ziele für nachhaltige Entwicklung), enorm an Bedeutung gewonnen hat.

Mit Blick auf Projekte und Strukturen wird in verschiedenen Interviews auf den Weiterbildungspakt allgemein und auf einzelne Projekte im Besonderen verwiesen. Mit Blick auf den Weiterbildungspakt wird zum einen auf das finanzielle Volumen und zum anderen auf die Anzahl der Projekte im Handlungsfeld politischer Bildung verwiesen. Immerhin 14 von insgesamt 54 Projekten arbeiteten zu politischer Bildung. Hinsichtlich einzelner Projekte wird insbesondere auf das Projekt „Wissensrouten“ verwiesen. Diesem Projekt wird eine gewisse Strahlkraft zugebilligt, die auch darin zum Ausdruck kommt, dass es im ersten Weiterbildungspakt als Verbundprojekt von acht Volkshochschulen, dem Hessischen Volkshochschulverband und der Akademie Burg Fürsteneck durchgeführt wurde und nun aber im Rahmen des zweiten Weiterbildungspaktes auch noch in Einzelprojekten beantragt werden soll. Das Konzept des Projekts sieht vor, dass die Teilnehmenden lernen, Geschichte zu erzählen und digital zu gestalten, etwa in Form von Videobeiträgen. Diese Beiträge werden dann auf Landkarten veröffentlicht und stehen anderen Lernenden als Wissensrouten zur Verfügung.

Des Weiteren wurde in diesem Zusammenhang auch das Landesprogramm „Hessen – aktiv für Demokratie und gegen Extremismus“ genannt, das zunächst von 2015 bis 2019 und dann von 2020 bis 2025 aufgesetzt wurde. Das Landesprogramm zielt auf die Förderung von Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit sowie auf die Verhinderung von Extremismus und eröffnet, wenn auch nicht exklusiv, Möglichkeiten zur Förderung der politischen Bildung Erwachsener.

Schließlich wird auch auf das Demokratiezentrum Marburg verwiesen. Das Demokratiezentrum ist das bundesweit einzige, das an einer Universität angesiedelt ist, und legt daher auch einen Schwerpunkt auf die wissenschaftliche Arbeit. Grundsätzlich besteht der Auftrag darin, Beratungsangebote nach Vorfällen mit rechtsextremen, antisemitischen oder rassistischen Hintergründen anzubieten. Übergeordnetes Ziel ist die Demokratieförderung in Hessen.

Hinsichtlich der didaktischen Dimension wird im Rückblick auf die letzten fünf Jahre zum einen auf die Bemühungen um Digitalisierung und digitale Formate bereits vor Corona verwiesen. Entwicklungen von Blended-Learning-Formaten in der politischen Erwachsenenbildung werden hier besonders hervorgehoben. Des Weiteren verweisen einige Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner auch auf die Anstrengungen bei der Programmplanung, immer wieder neue Zielgruppen anzusprechen und für die Teilnahme an politischer Erwachsenenbildung zu gewinnen, insbesondere auch im Kontext von Bildungsurlaub.

5.3.2 Einblicke in das Handlungsfeld der politischen Bildung Erwachsener

Um einen Einblick in das Handlungsfeld der politischen Bildung Erwachsener zu gewinnen, wurde nach aktuellen Herausforderungen und Themen sowie explizit nach Einschätzungen zum Weiterbildungspakt gefragt.

Mit Blick auf die aktuellen Herausforderungen und Themen wurde insbesondere die Coronapandemie hervorgehoben. Dabei ergaben sich drei unterschiedliche Facetten: Erstens wird die Pandemie durch die Bewegung der sogenannten Querdenkerinnen und Querdenker und damit einhergehend die Verbreitung von Verschwörungstheorien thematisiert. Politische Bildung müsse hier Wege finden, Angebote zur Auseinandersetzung mit den Verschwörungstheorien zu machen. Zweitens bringt die Pandemie auch die Notwendigkeit mit sich, über neue didaktische Formate in der politischen Erwachsenenbildung nachzudenken, diese zu entwickeln und zu testen. Verwiesen wird hier auf

gute Erfahrungen mit MOOCs und anderen Formen digitaler Angebote. Drittens werden auch die Auswirkungen der Pandemie auf Arbeit und Arbeitswelt für die politische Erwachsenenbildung relevant. Als Schlagwort wurden hier Fragen der Entgrenzung der Arbeit, etwa im Homeoffice, genannt.

Des Weiteren rückte als Thema Klima, Klimakrise sowie Nachhaltigkeit in den Blick. Bei einigen Interviews wird deutlich, dass dieses Thema mit höchster Priorität behandelt wird, wenngleich es durchaus umstritten ist, ob es nicht ein exklusives Thema der Umweltbildung sei. Dabei wird Nachhaltigkeit als Thema für Veranstaltungen gesehen, zugleich aber auch als Thema für die Organisationen selbst, die sich im Sinne eines „Whole Institution Approach“ (ganzheitlicher BNE-Ansatz) mit Energieversorgung, Gebäudemanagement, nachhaltiger Sanierung und Ähnlichem auseinandersetzen müssen.

Schließlich wird in Bezug auf aktuelle Themen auf sogenannte thematische und didaktische Dauerbrenner verwiesen. Als solches benennen mehrere Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner das Themenfeld Antisemitismus, Rassismus sowie Rechtsradikalismus. Des Weiteren werden auch Flucht und Migration immer wieder benannt. In didaktischer Hinsicht wird die Zielgruppenthematik, also die Frage, wie unerreichte Zielgruppen erreicht werden können, als Grundton der politischen Erwachsenenbildung benannt.

Die Bedeutung des Weiterbildungspaktes für die politische Bildung Erwachsener in Hessen wird allenthalben in den Interviews als sehr hoch eingeschätzt. Dies machen die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner unter anderem an der Vielzahl der Projekte in diesem Handlungsfeld fest, denn hier sind in der Tat die mit Abstand meisten bewilligten Projekte zu verorten. Der Weiterbildungspakt, der bewusst als Kreativ- und Experimentierraum für Projekte ausgewiesen wurde, hat die Realisierung von innovativen Projekten ermöglicht. Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass die Ideen schon länger in den Organisationen diskutiert worden sind, aber niemals der Rahmen für eine Ausgestaltung der Ideen gegeben war. In einem Interview wird auch explizit auf die motivierende Bedeutung des Weiterbildungspaktes hingewiesen. Zugleich sei auch eine aktivierende Funktion festzustellen. Die Bedeutung des Weiterbildungspaktes liegt also in der Herstellung eines Ermöglichungsrahmens zur Entwicklung und Erprobung von Blended-Learning-Formaten, MOOCs oder dialogischen Formaten. Verwiesen wird dabei auch darauf, dass in diesem Zuge auch große Expertise, etwa im didaktischen oder technischen Bereich, aufgebaut wurde, die in der Einrichtung verbleibt. Ebenso haben die Verbundprojekte, in denen neue Kooperationsstrukturen aufgebaut wurden, zu Perspektiverweiterungen geführt, die ebenfalls auf der Habenseite der Einrichtungen stünden. Explizit wird darüber hinaus noch darauf verwiesen, dass es gelungen sei, Anbieter, die sich seit Längerem aus der politischen Erwachsenenbildung zurückgezogen hätten, wieder an den Tisch zu bekommen. Dies trage ebenfalls zur Perspektivenvielfalt bei, erhöhe die Schlagkraft und eröffne Chancen, weitere Zielgruppen anzusprechen.

Hinsichtlich der Ausgestaltung des ersten Weiterbildungspaktes ergibt sich ein ambivalentes Bild, wenngleich insgesamt die Wertschätzung für den Weiterbildungspakt und die gewählten Verfahren überwiegen. Generell wird deutlich gemacht, dass das Antragswesen mit den beizubringenden Finanzplänen, der Meilensteinplanung sowie den Nachbesserungen als sehr aufwendig eingeschätzt wird und, kritisch betrachtet, auch nur von Einrichtungen zu leisten sei, die eine gewisse Größe und einen bestimmten Mitarbeitendenstamm hätten. Gleichsam dominiert aber die Einsicht, dass es sich um Steuergelder handle, über die man Rechenschaft ablegen müsse, und dass vonseiten des Hessischen Kultusministeriums die Möglichkeit der Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden müsse. In einer abschließenden Bilanz zwischen Aufwand und Ertrag räumen die meisten Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner Zufriedenheit ein.

Gleichwohl gibt es auch kritische Aspekte, die benannt werden. So wird bei aller Wertschätzung für den Weiterbildungspakt auch darauf verwiesen, dass dieser das Problem der zu geringen Grundförderung nicht lösen könne. Des Weiteren wird auch die durch das formalisierte Vorgehen notwendige Festlegung im Projekt kritisiert. Denn oftmals ergäben sich, zumal in Entwicklungsprojekten, neue Perspektiven, die Flexibilität erforderten, welche jedoch durch diese Art des Projektmanagements nicht gegeben sei. Zudem wird auch der Zeitablauf der Projektgenehmigung kritisch gesehen. So seien die Zeiträume zwischen Abgabe und Rückmeldung sehr lang, die Fristen für Nachbesserungen hingegen sehr kurz und so kaum in normale Abläufe in Bildungsorganisationen einzupassen. Schließlich wird

auch die Gesamtanlage des Weiterbildungspaktes mit Blick auf den ausgewählten Kreis der Antragsberechtigten kritisch gesehen. Wissend, dass dies nicht zu ändern sei, wird darauf hingewiesen, dass wichtige Bildungsanbieter eben nicht mit in Verbände integriert werden könnten, weil sie nicht anerkannt und damit nicht antragsberechtigt seien. Auch seien Verzahnungen mit anderen Bereichen wie etwa der beruflichen Weiterbildung nicht Fördergegenstand. Gerade diese Verzahnungen könnten sich jedoch hinsichtlich der Erschließung neuer Zielgruppen als besonders gewinnbringend erweisen. Anzumerken ist jedoch, dass Verzahnungen mit der beruflichen Weiterbildung umgekehrt auch nicht explizit ausgeschlossen werden.

Blickt man abschließend auf Effekte und Erträge des ersten Weiterbildungspaktes für die politische Bildung Erwachsener in Hessen, so ist positiv Bilanz zu ziehen. Allenthalben wird in den Interviews auf die Etablierung der Fachgruppe Politische Weiterbildung verwiesen. In dieser Fachgruppe finden sich Vertreterinnen und Vertreter sämtlicher Einrichtungen, die ein Projekt im Bereich politischer Bildung Erwachsener im Weiterbildungspakt durchführen. Die Leistungen der etablierten Fachgruppe werden darin gesehen, nun eine eigene Community aufgebaut zu haben, in der Expertise gebildet und fachlicher Austausch gepflegt werden. Hervorgehoben werden die Kontakte mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die Möglichkeiten von Kooperation und dabei im Besonderen auch die stärkere Zusammenarbeit von öffentlichen und Freien Trägern. Auch das Anregungs- und Motivationspotenzial der Fachgruppe wird hervorgehoben. So steigerten die Erfolge der anderen Projekte auch die eigene Motivation und durch den Austausch würden auch wieder neue Ideen entwickelt.

Als weiteren Effekt verweisen einige Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner auf die Verbund- und Kooperationsstruktur, die es ermöglicht habe, neue Zielgruppen zu erschließen.

5.3.3 Ausblick auf die Entwicklung des Handlungsfeldes der politischen Bildung Erwachsener

Zum Ende des jeweiligen Interviews wurden die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner schließlich gebeten, einen Ausblick auf die Entwicklungen in den nächsten Jahren im Bereich der politischen Bildung Erwachsener zu geben.

Dabei stehen bei vielen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern der zweite Weiterbildungspakt sowie das ab 2026 geltende neue Weiterbildungsgesetz im Blickfeld. In den Einschätzungen kommt die allgemeine Erwartung zum Ausdruck, dass auch der zweite Weiterbildungspakt gut ankommen und sehr gut angenommen werde. Auch besteht die Erwartung, dass auf diese Weise die Landschaft der politischen Erwachsenenbildung noch weiter zusammenwachsen wird, und dies wird auch explizit begrüßt. Aber auch allgemein und jenseits des Weiterbildungspaktes wird die Erwartung formuliert, dass sich stärkere Kooperationsstrukturen zwischen den Trägern etablieren und so etwa gemeinsame Fortbildungsangebote realisiert werden könnten.

An verschiedenen Stellen wird zudem die Hoffnung geäußert, dass die Mittel des Weiterbildungspaktes verstetigt werden mögen, zumal mithin der Eindruck besteht, dass über die Projekte durchaus auch Daueraufgaben mit abgedeckt werden. Darüber hinaus kommen Sorgen zum Ausdruck, dass die – angesichts der hohen Schuldenaufnahme für Staatshilfen – erwartbaren und vermutlich notwendigen finanziellen Einsparungen nach Beendigung der Pandemie den Bildungsbereich im Allgemeinen und die politische Erwachsenenbildung im Besonderen hart treffen könnten. Fragen der Finanzierung leiten sodann über zum Weiterbildungsgesetz. Zwar wird auch thematisiert, welche Rolle politische Bildung im Gesetz spielen wird, die zentrale Diskussion im Zusammenhang mit dem Gesetz bezieht sich jedoch auf die Finanzierung. In den Interviews wird deutlich, dass es das Ziel sein muss, bestehende Projektförderungen in das Gesetz zu integrieren. Als Modell wird ein Drei-Säulen-Modell eingebracht, bestehend aus ausreichender institutioneller Förderung, der Unterrichtsstundenförderung sowie einer Projektförderung. Des Weiteren wird auf die Stärkung der Hauptamtlichkeit verwiesen.

Verschiedene Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner weisen auch mit gewisser Sorge auf den Bildungsurlaub hin, der sich bereits in der Phase der Pandemie massiv gewandelt habe. Die Notwendigkeit der Digitalisierung habe den Charakter der politischen Bildung in diesem Zusammenhang wesentlich verändert. Die Face-to-Face-Begegnungen, die gemeinsame Erfahrung und Diskussion seien zuvor zentrale Elemente gewesen und fehlten nun völlig. Es gebe bereits rein digitale Angebote im Bildungsurlaub, aber es wird die Hoffnung geäußert, dass sich diese nicht in der politischen Bildung etablieren. In einem Interview wird in Bezug auf Bildungsurlaub angeregt, eine Imagekampagne für den Bildungsurlaub als konzertierte Aktion zu starten. Ganz allgemein taucht in den Interviews auch Digitalisierung als Aspekt auf, wobei immer wieder Fragen der Transformation der Angebote der politischen Bildung und der Transformation der Förderstrukturen diskutiert werden. Die Transformation der Förderstrukturen wird auch bei der Thematisierung eines anderen Wandels aufgegriffen, der sich zunehmend hinsichtlich des Strukturwandels der Erwachsenenbildung hin zu stärkerer Verzahnung mit gemeinwohlorientierter Arbeit und mit Quartiersmanagement abzeichnet.

Hinsichtlich der Themen, welche die politische Erwachsenenbildung zukünftig bestimmen werden, wird an erster Stelle das Thema Klimawandel und Nachhaltigkeit genannt. Die Veränderungen, die durch den dauerhaften Eingriff des Menschen in seine Umwelt entstünden, würden als zentrale Themen die Politische Bildung prägen. Daraus ergeben sich auch auf der nationalstaatlichen, der organisationalen und der individuellen Ebene zentrale Fragen, welche die politische Bildung beschäftigen werden (zum Beispiel Gerechtigkeitsfragen).

Ein zweites Thema, dem große zukünftige Strahlkraft zugeschrieben wird, ist das Thema Rassismus. Hier wird insbesondere nochmals die besondere Situation in Hessen mit Verweisen auf die Ereignisse in Hanau hervorgehoben.

Abschließend sei zur Zusammenfassung nochmals festgehalten, dass verschiedene Transformationen der politischen Erwachsenenbildung in Hessen erwartet werden. Gleichwohl richtet sich der Blick insbesondere auf die Novellierung des Weiterbildungsgesetzes und hier die Frage der Finanzierung. Dabei wird der zweite Weiterbildungspakt ausdrücklich als Projektförderstruktur anerkannt.

5.3.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Analyse des Handlungsfeldes der politischen Bildung Erwachsener in Hessen sich auf Rückblicke, Einblicke und Ausblicke fokussiert hat. Bezüglich der Rückblicke wurde deutlich, dass herausragende politische Ereignisse wie etwa der Mord an Walter Lübcke oder der Sommer der Migration thematisiert wurden. Des Weiteren standen Themen wie Rechtsradikalismus oder aber auch Nachhaltigkeit im Zentrum der Interviews. Bezüglich der Projekte und Strukturen wurden der Weiterbildungspakt und einzelne Projekte des Weiterbildungspaktes wie die Wissensrouten rückblickend genannt. Bezüglich der didaktischen Dimension standen insbesondere Innovationen hinsichtlich der Digitalisierung im Blick.

In Bezug auf Einblicke wurde oftmals auf die aktuellen Herausforderungen der Pandemie abgestellt. Ebenso wurden der Klimawandel und die Notwendigkeit, das Thema Nachhaltigkeit prominenter zu platzieren, benannt. Schließlich wurde auch auf sogenannte Dauerthemen wie etwa das Erschließen neuer Zielgruppen für die politische Bildung abgehoben.

Hinsichtlich des Ausblicks standen schließlich insbesondere der zweite Weiterbildungspakt sowie das ab 2026 geltende neue Weiterbildungsgesetz im Blick. In den Einschätzungen kam die allgemeine Erwartung zum Ausdruck, dass auch der zweite Weiterbildungspakt gut ankommen und sehr gut angenommen werde.

5.4 Zusammenfassende Überlegungen zum Weiterbildungspakt

Das Aufgabenpaket 5 zu aktuellen Entwicklungsständen der hessischen Weiterbildung schloss methodisch-inhaltlich an den Weiterbildungsbericht 2015 an, fokussierte aber auch den Weiterbildungspakt als neues, in der hessischen Weiterbildung erstmalig eingeführtes Koordinierungs- und Steuerungsinstrument.

In einem *ersten* Schritt widmet sich dieses Kapitel der diskursiven Einordnung der aktuellen Entwicklungsstände der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens in Hessen. Auf der Grundlage von Experteninterviews mit zentralen Akteuren der hessischen Weiterbildung wurde unter anderem auch der Weiterbildungspakt als Möglichkeit der Erschließung erweiterter bildungsbezogener Teilhabemöglichkeiten von Erwachsenen analysiert. In einem *zweiten* Schritt wurden dann die über den Weiterbildungspakt geförderten Projekte einem Review unterzogen. In einem *dritten* Schritt wurde schließlich das Handlungsfeld der politischen Bildung Erwachsener genauer untersucht, nicht zuletzt auch, weil in diesem Handlungsfeld eine hohe Zahl von Projekten im Rahmen des Weiterbildungspaktes gefördert wurden. Vor diesem Hintergrund versteht sich das Kapitel 5 auch als Abschlussbericht über den Weiterbildungspakt für die Jahre 2017 bis 2020 in einer Gesamtbetrachtung der umgesetzten Projekte, in der Vertiefung eines spezifischen Handlungsfeldes und in der diskursiven Einordnung des Weiterbildungspaktes durch zentrale Akteure seiner Umsetzung.

Insgesamt lässt sich im Lichte der aus den unterschiedlichen Untersuchungsperspektiven gewonnenen Erkenntnisse eine positive Bilanz des ersten Weiterbildungspaktes ziehen. Die umfassenden Befunde und Erkenntnisse der Teiluntersuchungen sollen hier nicht erneut entfaltet werden, sondern vielmehr in drei Punkten zusammenfassend gebündelt werden.

Aus vielfältigen Interviews wurde *erstens* deutlich, dass der Weiterbildungspakt bei den Vertreterinnen und Vertretern der hessischen Weiterbildung sehr positiv aufgenommen wurde. So wurde er verstanden als Signal eines verstärkten Engagements und klaren Bekenntnisses des Hessischen Kultusministeriums zu seiner Verantwortung für die Weiterbildung. Auch wurde der Weiterbildungspakt verstanden als eine Abkehr von der langen Phase der Kürzungen im Bereich der Weiterbildung und die Akzentsetzungen in inhaltlichen Bereichen wurden positiv hervorgehoben. Besonders zu nennen ist hier die politische Bildung Erwachsener.

Die administrative Abwicklung, die angewandten Verfahren und die Projekte beziehungsweise deren Management sind *zweitens* ebenfalls weithin positiv zu bewerten. Aus Sicht der Antragstellenden ist das Vergabeverfahren weitgehend transparent und fair gestaltet. Dabei wird das immer wieder neu auszutarierende Gleichgewicht von schlanken Verfahren einerseits und Fairness andererseits als grundsätzliche Herausforderung projektbezogener Mittelvergabe deutlich. Die Durchführung der Projekte beziehungsweise das Projektmanagement tragen ebenfalls zum positiven Gesamteindruck bei. Deutlich wurde in der Analyse allerdings auch, dass Projekt- und Regelstruktur der Organisation weithin entkoppelt sind. Das bedeutet, dass Expertise und Kompetenzen, die im Rahmen der Projekte aufgebaut worden sind, den Organisationen nach Projektende mehrheitlich nicht mehr zur Verfügung stehen. Hinsichtlich der Nachhaltigkeit der Projektergebnisse zeigt die Analyse, dass der Großteil der Projekte hierfür Sorge trägt.

Drittens sind auch die Einschätzungen bezüglich der Ergebnisse und Effekte des ersten Weiterbildungspaktes positiv. Aus der Vielzahl der positiven Ergebnisse und Effekte soll im Besonderen hier der Aspekt der Kooperation herausgehoben werden. Die hohe Anzahl der Verbundanträge zeigt, dass der Weiterbildungspakt im Zeichen der Kooperation zwischen Einrichtungen stand. Nach den Einschätzungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner hat der Weiterbildungspakt insbesondere die Kooperation zwischen öffentlichen Einrichtungen und Einrichtungen der Freien Träger befördert. Und schließlich ist auch mit Blick auf das Handlungsfeld der politischen Bildung Erwachsener die Kooperation zwischen den Projekten und die Etablierung der Fachgruppe Politische Weiterbildung besonders herauszuheben.

In Summe soll abschließend nochmals bekräftigt werden, dass bezüglich des ersten Weiterbildungspaktes ein wesentlicher erster Schritt für die Weiterentwicklung der hessischen Weiterbildung getan wurde und sich das Förderinstrumentarium insgesamt bewährt hat.

6. Zielerreichung und Empfehlungen

Aus den bisherigen Darstellungen und Befunden lassen sich einige konkrete Gestaltungsanforderungen formulieren, die auf Basis der vorgestellten Analysen als wesentlich für die weitere Entwicklung der hessischen Weiterbildungslandschaft identifiziert werden können. Dabei beziehen sich die einzelnen Punkte vor allem auf Erkenntnisse aus verschiedenen Kapiteln und Datenquellen dieses Berichts, schließen zum Teil aber auch unmittelbar an Befunde aus anderen wissenschaftlichen Studien an. Zentrales Zielkriterium ist hier – wie in diesem Bericht insgesamt – die Stärkung der Weiterbildungsteilnahme in Hessen vor allem über eine Stärkung des Weiterbildungsangebots. Um in zukünftigen Weiterbildungsberichten die Entwicklung von Weiterbildungsbeteiligung, Angebotsstrukturen und institutioneller Verfasstheit der hessischen Erwachsenenbildung noch genauer beobachten und analysieren zu können, wäre es lohnend – so zeigen es insbesondere die Datenanalysen in Kapitel 2 und 3 –, über zusätzliche Datenerhebungen und -sammlungen für ein kontinuierliches Weiterbildungsmonitoring nachzudenken.

6.1 Hessisches Weiterbildungsgesetz (HWBG): Ziele und Zielerreichung

Die Grundlage für den Weiterbildungsbericht bildet § 19 Abs. 1 des Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen. Dort wird auch der Auftrag des Weiterbildungsberichts festgelegt. Es heißt: „Das Hessische Kultusministerium beruft ein Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen. Dieses hat die Aufgabe, [...] die Weiterbildung durch Gutachten, Empfehlungen und Untersuchungen zu fördern und zu entwickeln und in der Regel alle vier Jahre gemeinsam mit dem Hessischen Kultusministerium einen Weiterbildungsbericht vorzulegen, der qualitative und quantitative Aussagen zur Zielerreichung dieses Gesetzes trifft.“ Das vorliegende Kapitel widmet sich nunmehr explizit der Frage der Ziele und der Zielerreichung des Gesetzes.

Das Steuerungsinstrument HWBG zielt darauf ab, öffentlich verantwortete Weiterbildung als Teilbereich des lebensbegleitenden Lernens aufrechtzuerhalten. Konkret bedeutet dies, Weiterbildung im Zusammenspiel von Land, Kommunen und gesellschaftlichen Großgruppen (Freien Trägern) abzusichern und somit eine breite und qualitativ hochwertige Angebotsstruktur für breite Bevölkerungsschichten vorzuhalten. Bereits im Weiterbildungsbericht 2015 wurde diese Zielbestimmung durch folgende Paragraphen im Gesetz näher konkretisiert:

- Ausrichtung des Lernens Erwachsener auf individuelle, regionale und gesellschaftliche Bildungsbedürfnisse gemäß § 2 Abs. 2 HWBG
- Flächendeckende Grundversorgung und Förderung der Weiterbildungsbeteiligung in § 3 HWBG
- Breites und inhaltlich konkretisiertes Pflichtangebot, enthalten in § 9 HWBG
- Komplementäre beziehungsweise ergänzende Aufgabenstellung von Volkshochschulen (Angebot in der Fläche) (vergleiche § 13 HWBG), Freien Trägern (spezifische Inhaltsstärken und Zielgruppenbindung) (vergleiche §§ 16 und 17 HWBG) und regionalen Kooperationsverbänden (HESSENCAMPUS) (vergleiche § 4 HWBG)
- Landeskuratorium als zentrales Beratungsgremium (Näheres geregelt in § 19 HWBG)

An dieser Stelle ist bereits anzumerken, dass das Gesetz nicht allein über das festgeschriebene Anreizsystem der Unterrichtsstunden (vergleiche § 5; § 9 und § 11 HWBG) wirkt. Hinzu kommen vielmehr weitere Steuerungselemente wie etwa die Sonderförderung der Freien Träger, ESF-Kofinanzierung oder der in diesem Weiterbildungsbericht im Zentrum stehende Weiterbildungspakt, die ebenfalls eine wichtige Bedeutung für die Aufrechterhaltung einer öffentlich verantworteten Weiterbildung im Sinne der Zielformulierungen des Gesetzes haben.

Im Lichte der in diesem Bericht vorgelegten Analysekapitel lassen sich folgende qualitative und quantitative Aussagen zur Zielerreichung des Gesetzes treffen:

Zunächst zeigt der Bericht die *Ausrichtung des Lernens Erwachsener auf individuelle, regionale und gesellschaftliche Bildungsbedürfnisse*. Dies wird vor allem deutlich bei der *gesellschaftlichen* Herausforderung des funktionalen Analphabetismus und bei der Bildungsarbeit mit Geflüchteten, die vor allem die Volkshochschulen vor Herausforderungen gestellt hat. Die Ausrichtung der Weiterbildung an *individuellen* Bedürfnissen wird im Bericht vor allem in den

Ausführungen zum Analphabetismus deutlich. *Regionale* Bildungsbedarfe kommen bei den Ausführungen über HESSENCAMPUS zum Ausdruck. Es wird deutlich, wo Abstimmungsprozesse in der kooperativen Angebotsentwicklung mit Blick auf die Bedarfe der Region zentrales Thema sind.

Hinsichtlich der *flächendeckenden Grundversorgung* deuten die quantitativen Analysen der Struktur auf eine Anbieterdichte auf einem gleichbleibenden Niveau hin. Dies geht jedoch einher mit starken regionalen Disparitäten. Die Volkshochschulen haben für die Grundversorgung mit Angeboten eine zentrale Bedeutung. Bezüglich der Eignung der unterschiedlichen Monitoring-Instrumente zeigten sich zudem die Limitationen des WB-Monitors.

Hinsichtlich der *Förderung der Weiterbildungsbeteiligung* zeigen die quantitativen Befunde einen leichten Rückgang der Beteiligungsquoten bei einer insgesamt großen regionalen Unterschiedlichkeit. Nach wie vor werden die Diskrepanzen in der Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung sowie deren Abhängigkeit vom Erwerbsstatus deutlich. Auch wenn die Weiterbildungsbeteiligung nicht auf Anbieter beziehungsweise Anbietergruppen bezogen werden kann, so ist dennoch davon auszugehen, dass ohne die Einrichtungen, die nach HWBG gefördert werden, gerade in den ländlichen Regionen die ausgewiesenen Beteiligungsquoten nicht erreicht worden wären.

Bezüglich des *Pflichtangebots* lassen sich im Kapitel zur Systemstruktur zumindest für die Volkshochschulen einige Hinweise finden. Zudem verweist auch das Kapitel zur Alphabetisierung und Grundbildung auf die Vielfalt der von den Einrichtungen nach HWBG umgesetzten Angebote.

Auch die komplementäre *Verschränkung von Volkshochschulen, Freien Trägern und HESSENCAMPUS-Verbänden* wird an verschiedenen Stellen im Bericht deutlich. Dies zeigt sich insbesondere bei der Zusammenarbeit im Kontext von Alphabetisierungs- und Grundbildung.

Schließlich bleibt auch festzuhalten, dass das *Landeskuratorium als zentrales Beratungsgremium* durch die regelmäßige Arbeit seine Aufgabenbestimmung erreicht. Die enge Verbindung von Administration und Praxis erlaubt es, wichtige bildungspolitische Aspekte der Weiterbildung vorzubereiten und anzubahnen, Entwicklungen der Weiterbildung auf hessischer und bundesweiter Ebene zu beobachten sowie entsprechende Positionspapiere zu verabschieden.

In der Summe zeigen die Ausführungen, dass das HWBG seine Ziele erreicht. Gleichwohl ist einzuräumen, dass der vorliegende Bericht durch die Datenlage und die verfügbaren Ressourcen begründete Begrenzungen aufweist. Diese Ausgangslage macht einen Analysefokus notwendig und sinnvoll, der sich hier auf die Schwerpunktthemen Weiterbildungspakt, Alphabetisierung und Grundbildung sowie politische Bildung richtet.

6.2 Perspektiven und Empfehlungen

Die vorliegenden Daten und Befunde zeigen deutlich, dass der Weiterbildungssektor nicht nur in Hessen in den kommenden Jahren vor großen Herausforderungen steht. Dabei geht es gerade angesichts der Folgen der Pandemie um nichts weniger als die Absicherung des Bildungsangebots für den größten Teil der Bevölkerung (die Erwachsenen) und die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft, die nur über das lebenslange Lernen erreicht werden kann. Förderinstrumente und vor allem das Fördervolumen gilt es dabei so zu gestalten, dass ein flächendeckendes Angebot an Bildungsmöglichkeiten für alle zur Verfügung steht und finanzierbar ist, dass gesellschaftlich relevante Themen nicht auf das finanzielle Engagement der Lernwilligen angewiesen sind und dass Weiterbildungseinrichtungen in der Lage sind, auch entwicklungskostenintensive Projekte voranzutreiben, wenn diese einen signifikanten gesellschaftlichen Beitrag erwarten lassen. Diese Gesamtlage lässt sich in vier Entwicklungsfeldern und zwölf einzelnen Herausforderungen weiter konkretisieren.

6.2.1 Regionale Entwicklung und Vernetzung

Die Entwicklung von (Weiter-)Bildungsstrukturen ist nicht losgelöst von Fragen der Regionalentwicklung zu denken. Entsprechend müssen regionale Strukturen und Akteurskonstellationen bei Überlegungen zur Gestaltung von Weiterbildungsstrukturen ebenso berücksichtigt werden wie regionale Bedarfslagen und Entwicklungsperspektiven. Gleichzeitig haben sich gerade Akteure aus der Weiterbildung als erfolgreiche Netzwerkmanager und Regionalentwickler erwiesen, sofern sie bereit sind, diese Rolle zu übernehmen, und hierfür die entsprechende Unterstützung erhalten (Szmeitat, Strobel-Duemer und Tippelt 2018). Ausgehend von unterschiedlichen Lagen in den einzelnen Regionen Hessens, lassen sich auf Basis der in diesem Bericht vorgenommenen Datenauswertungen vor allem zwei Handlungsempfehlungen formulieren:

1. Die Auswertungen zur Weiterbildungsbeteiligung in Hessen zeigen eine disparate regionale Beteiligung. Während sich einige Städte und Kreise zu verschiedenen Zeitpunkten wiederkehrend durch eine hohe Teilnahmequote auszeichnen, erreichen andere Städte und Kreise im zeitlichen Verlauf nur geringe Teilnahmequoten und wiederum anderen Städten und Kreisen gelingt es im zeitlichen Verlauf, ihre Teilnahmequoten erkennbar zu verbessern. Vor diesem Hintergrund sollten zum einen mit Blick auf den nächsten Weiterbildungsbericht die Analyse der Weiterbildungsbeteiligung anhand der Mikrozensusdaten fortgeschrieben und die quantitativen Auswertungen um kontrastive Fallstudien ergänzt werden. Im Rahmen dieser Fallstudien könnten zum Beispiel Städte oder Kreise mit besonders hoher und besonders niedriger Teilnahmequote genauer untersucht werden, um zusätzliches Beschreibungswissen über die jeweils spezifischen Bedingungen zu generieren. Zum anderen sollten **regionale Netzwerke** zwischen verschiedenen Akteuren der Politik, Wirtschaft, Arbeits- und Kommunalverwaltung und Trägern der Weiterbildung gestärkt werden, um gezielt Möglichkeiten der Beteiligung an Weiterbildung und damit verbunden der Regionalentwicklung zu befördern. Hierfür sollte eine finanzielle Förderung ausgelobt werden, um die sich insbesondere regionale Netzwerke aus Städten und Kreisen bewerben können, die in den vergangenen Jahren eine geringe Teilnahmequote aufweisen. Im Sinne einer regionalen Bildungsentwicklung könnten hier vor allem Angebote im Bereich Grundbildung und Bildungsberatung gefördert werden, wobei – sofern in der jeweiligen Region gegeben – der dortige HESSENCAMPUS einzubeziehen wäre.
2. Für die Struktur der hessischen Weiterbildung ist die Stärkung der ländlichen Weiterbildungseinrichtungen eine wesentliche Herausforderung. Gerade kleinere Einrichtungen sind durch die hohen Entwicklungskosten im Bereich digitaler Bildungsangebote und den Ausbau von Projektförderung, die entsprechende Erfahrung und Zeitrressourcen für Antragstellungen und Projektabwicklung erfordert, deutlich im Nachteil. Die Förderung von Teilnehmendenstunden vergrößert dieses Ungleichgewicht zusätzlich, weil kleine **ländliche Einrichtungen** in der Regel kleinere Kursgruppen und weniger Teilnehmende bei anteilig höheren Fixkosten haben. Unter diesen Vorzeichen ist zu befürchten, dass sich das ohnehin deutlich hinter den Ballungszentren zurückbleibende Weiterbildungsangebot in ländlichen Räumen ohne zusätzliche Fördermittel weiter reduzieren wird. Alternative Förderinstrumente wie etwa eine Strukturförderpauschale für anerkannte Weiterbildungseinrichtungen anteilig zu den Landeszuschüssen könnten einen wesentlichen Beitrag zum Erhalt institutioneller Vielfalt insbesondere in der ländlichen Weiterbildung leisten. Die Strukturförderpauschale als jährliche Zahlung von 10.000 Euro soll es Einrichtungen in ländlichen Gebieten ermöglichen, auf besondere Herausforderungen bei der Durchführung von Angeboten oder der Entwicklung neuer Zugänge zu reagieren.

6.2.2 Neue und erweiterte Netzwerkstrukturen in der politischen Bildung und Grundbildung

Die Effektivität und Nachhaltigkeit von Weiterbildungsinitiativen und der Einsatz öffentlicher Mittel hierfür hängen in wesentlichem Maße von der Abstimmung, Koordination und Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure im jeweiligen Feld ab (Koller, Arbeiter und Schemmann 2021). Dabei ist Weiterbildung nicht als klar abgrenzbares und für sich stehendes Feld zu verstehen, sondern als an seinen Rändern sehr unscharfer und durch die Vielfalt der beteiligten Akteure und Strukturen gekennzeichnete Bildungsbereich, der auf die Verzahnung mit Akteuren aus anderen

Bildungs- und Gesellschaftsbereichen sowie aus der Zivilgesellschaft angewiesen ist. Vor diesem Hintergrund lassen sich aus den Befunden dieses Weiterbildungsberichts drei Empfehlungen hinsichtlich der Vernetzung von Weiterbildungsakteuren ableiten:

3. Mit dem ersten Weiterbildungspakt ist es gelungen, wesentliche Akzente für die politische Bildung Erwachsener zu setzen. Insbesondere die Fachgruppe Politische Weiterbildung hat sich hier zu einem Zentrum entwickelt. Gleichwohl sind wesentliche weitere Akteure der politischen Erwachsenenbildung wie etwa die Gedenkstätten nicht eingebunden. Es sollten Möglichkeiten der Erweiterung um **Schlüsselakteure der politischen Erwachsenenbildung** in Hessen erörtert werden.
4. Die Aktivitäten im Bereich politischer Erwachsenenbildung sind gegenüber anderen Bereichen der Weiterbildung stark abgegrenzt. Gleichwohl erweisen sich Verzahnungen, etwa mit der **beruflichen Weiterbildung**, als geboten. Hier und in anderen Feldern (zum Beispiel der Weiterbildungsberatung) sollten Möglichkeiten für eine solche Verzahnung sondiert werden. Auch die Grundbildung ist nicht alleine Aufgabe der Weiterbildung. Kooperationen sollten fortgesetzt und mit weiteren Partnern in Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft ausgebaut und vertieft werden, um das Thema weiter zu enttabuisieren. Zur Prävention ist eine stärkere Einbindung von und Verknüpfung mit **Schulen** unerlässlich.
5. Die Bemühungen, Partizipationsmöglichkeiten durch Grundbildung zu erhöhen, sind positiv zu bewerten. Mit dem Aufbau der **Grundbildungszentren** hat das Land Hessen die Grundpfeiler einer Struktur angelegt, die weitergeführt und ausgebaut werden sollte. Um die Grundbildungszentren noch sichtbarer sowohl für die Zielgruppe als auch für weitere Akteure aus Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zu machen, sollte über ein Organisationsmodell nachgedacht werden, das die einzelnen Standorte stärker miteinander verknüpft, Synergien nutzt und Aktivitäten bündelt, gleichzeitig aber die regionalen Besonderheiten und Erfordernisse berücksichtigt. Vorstellbar wäre etwa eine übergeordnete Koordinierungsstelle, die nicht nur sehr eng mit den verantwortlichen Leiterinnen und Leitern der Grundbildungszentren zusammenarbeitet, als zentraler Ansprechpartner fungiert und die Kommunikation der Grundbildungszentren untereinander (mit)organisiert und begleitet, sondern auch in direkter Absprache mit dem Hessischen Kultusministerium und aus der Alphabetisierungspraxis heraus die strategische Weiterentwicklung der Alphabetisierung und Grundbildung in Hessen vor dem Hintergrund der weiteren gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen in diesem Bildungssegment mitverantwortet.

6.2.3 Strukturelle Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven

Eine zentrale weiterbildungspolitische Aufgabe ist die Sicherstellung einer durch Träger- und Angebotsvielfalt gekennzeichneten Weiterbildungslandschaft, in der für alle Erwachsenen und in allen Inhaltsbereichen passende Angebote vorgehalten werden. Dabei ergeben sich aufgrund der unterschiedlichen wirtschaftlichen Ressourcen und Investitionsbereitschaft der Teilnehmenden und des mit unterschiedlichen Formaten verbundenen Aufwands für die Träger divergierende Unterstützungsbedarfe durch öffentliche Gelder, was auch im Hessischen Weiterbildungsgesetz (§ 9 HWBG) Berücksichtigung findet. Gleichzeitig ist Geld als Steuerungsmittel nur wirksam, wenn dessen Einsatz gezielt erfolgt und mit Strukturentwicklungsperspektiven verknüpft ist. Hierfür lassen sich – über die bisherigen Aktivitäten des Landes Hessen hinaus – einige Empfehlungen formulieren:

6. Nicht nur im Bereich der **Digitalisierung** zeigt sich angesichts unzureichender Infrastruktur und technischer Ausstattung erheblicher Investitionsbedarf; der Qualifizierungsbedarf aufseiten der Lehrenden stellt Bildungsanbieter ebenfalls vor ökonomische Herausforderungen. Auch wenn es wenig zielführend erscheint, in allen Einrichtungen gleichermaßen ein breites Angebot von reinen Online-Kursen aufzubauen, geht es vor allem auch um die Möglichkeiten, Präsenzformate mit digitalen Angeboten zu ergänzen und zu rahmen. Hierzu könnte ein „Digitalisierungsfonds Weiterbildung“ eingerichtet werden, der Maßnahmen zur Digitalisierung des lebensbegleitenden Lernens in Hessen fördert.

7. Auch kirchliche und gewerkschaftliche Bildungsträger sehen sich zunehmend in einer schwierigen Lage. Ursächlich hierfür dürften der Rückgang der Bindung von Zielgruppen an diese Träger, die Konkurrenz durch überregionale Anbieter und nicht zuletzt die enormen finanziellen Belastungen durch die mit der Coronapandemie verbundenen Ausfälle sein. Gleichzeitig sind in diesem Segment viele **kleine Weiterbildungsanbieter** zu finden (bis hin zu einzelnen Pfarreien), die bei der Entwicklung digitaler Strukturen in der Weiterbildung und dem Wettbewerb um Fördergelder wenig konkurrenzfähig sind. Hier könnte über Finanzierungs- und Förderstrukturen nachgedacht werden, die zentral (zum Beispiel von einem Verband) beantragt, aber dezentral eingesetzt werden.
8. Es ist erkennbar, dass sich **Projektmanagement** und Projektabwicklung umfassend professionalisiert haben und damit eine Empfehlung des Weiterbildungsberichts 2015 erfolgreich umgesetzt worden ist. Allerdings scheint die Sicherstellung der erworbenen Expertise aus den Projekten für die Organisation nicht gewährleistet. Der mittel- und langfristige Aufbau und Erhalt von organisationalem Wissen im Bereich Projektmanagement sollte bei Projektausschreibungen als Kriterium einbezogen werden.
9. Mit Blick auf die AlphaDekade und darüber hinaus sollte die Expertise und der Innovationscharakter der **Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung** stärker genutzt werden, um die Grundbildung in Hessen strategisch weiterzuentwickeln. Es sollte überlegt werden, ob die Fachgruppe eine stärker strukturbildende und impulsgebende Funktion in Hessen für das Feld Grundbildung übernehmen kann. So könnte innerhalb der offenen Fachgruppe eine Art Taskforce, bestehend aus nur wenigen aus dem Kreis der Fachgruppe bestimmten Mitgliedern, gebildet werden, die zu anstehenden Themen und Entwicklungen im Feld der Grundbildung Ideen und Modelle entwickelt sowie Stellungnahmen, Positionen und Strategien erarbeitet, die wiederum in der offenen Fachgruppe diskutiert werden. Auf diese Weise könnte die Arbeit der Fachgruppe auch auf der bildungspolitischen Ebene sichtbar werden und dazu beitragen, die Nachhaltigkeit bestehender Strukturen zu sichern.

6.2.4 Finanzierungsbedarfe und Fördermodelle

Geht man von einem freien Weiterbildungsmarkt aus, so bestimmt sich dieser durch Angebot und Nachfrage und damit auch durch die Bereitschaft von teilnehmenden oder anderen Akteuren (Unternehmen), für Bildungsmaßnahmen entsprechende Investitionen zu tätigen. Diese humankapitaltheoretische Perspektive greift aber deutlich zu kurz, wenn ein allgemeines öffentliches Interesse beziehungsweise eine gesellschaftliche Notwendigkeit zum Beispiel im Sinne der Vermittlung grundlegender Kulturtechniken und der Stärkung demokratischer Teilhabefähigkeit im Zentrum steht. Dann wird Weiterbildungsfinanzierung zu einer wesentlichen Aufgabe der öffentlichen Hand auf unterschiedlichen politischen Ebenen (vergleiche Weiß 2018). Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick des Hessischen Weiterbildungsberichts auch auf die Finanzierungsstrategien und Förderprogramme des Landes – verbunden mit drei konkreten Empfehlungen:

10. Hinsichtlich der Finanzierung der hessischen Weiterbildung bringt die richtige Balance und Ausgestaltung von Förderung im Sinne des aktuellen Hessischen Weiterbildungsgesetzes (HWBG) und Projektförderung besondere Herausforderungen mit sich. Einerseits ist **Projektförderung** sicherlich ein angemessenes und zielführendes Instrument, wenn es um die kurzfristige Stärkung von Themenfeldern und die Unterstützung von investitionsintensiven und risikoreichen Vorhaben geht. Gleichzeitig bedürfen gerade Aufgaben- und Themenbereiche, die auch langfristig auf eine besondere Bezuschussung aus öffentlichen Mitteln angewiesen sein werden (zum Beispiel Grundbildung, Inklusion, politische Bildung), einer dauerhaft abgesicherten Finanzierungsgrundlage, die den langfristigen Aufbau entsprechender Strukturen und Netzwerke ermöglicht. Dabei geht es letztlich auch um den Erhalt eines ausgewogenen Angebots in den öffentlich geförderten Erwachsenenbildungseinrichtungen. Vor diesem Hintergrund ist ein weiterer Ausbau der Weiterbildungsfinanzierung durch das Land anzustreben, die über einen entsprechenden Anteil an Regelförderung die institutionelle Vielfalt und regionale Bildungsinfrastruktur absichert.

11. Die bis 2015 stark zurückgefahrenere Weiterbildungsförderung des Landes hat mit Inkrafttreten des ersten Weiterbildungspaktes 2017 wieder eine positive Wendung erfahren. Dennoch bleibt der Weiterbildungsbereich strukturell unterfinanziert und es wird weiterer Anstrengungen bedürfen, um die Weiterbildungsstrukturen in Hessen dauerhaft zu sichern oder sogar auszubauen. Ein Schlüssel hierbei sind die Fördersätze für Unterrichtsstunden und Teilnehmendenstunden, die im Zuge des ersten Weiterbildungspaktes und auch des zweiten Weiterbildungspaktes erhöht wurden beziehungsweise werden. Das erreichte Niveau ist auf Dauer sicherzustellen. Des Weiteren ist auch eine Dynamisierung der Finanzierung von Einrichtungen zu prüfen. Konkret könnte neben einer festen Kontingentierung der Finanzierung ein variabler Anteil eingeführt werden, der der Angebotsrealität Rechnung trägt. Ähnliche Modelle sind etwa in Thüringen erfolgreich eingeführt worden. Denkbar wäre auch eine Kombination von fester Personalförderung wie in Nordrhein-Westfalen und einem variablen Anteil nach Unterrichtsstunden.

12. Mit den Inhaltsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Grundbildung, politische Bildung und Digitalisierung sind im hessischen Weiterbildungspakt vier zentrale gesellschaftliche Themen angesprochen, die aus Sicht der Weiterbildungsanbieter auch für die kommenden Jahre im Zentrum stehen werden. Es geht hierbei um gesellschaftliche Transformationsprozesse, für die die Weiterbildung einen elementaren Beitrag leisten kann. Für den Übergang in eine nachhaltig wirtschaftende Gesellschaft, die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe für alle Bevölkerungsgruppen und die Bekämpfung von Rechtsextremismus sind Weiterbildungsangebote, die gerade auch die von gesellschaftlicher Exklusion bedrohten Gruppen ansprechen, ein wesentlicher Beitrag. Es ist dabei völlig klar, dass gerade Angebote für benachteiligte Gruppen (Personen mit geringer Grundbildung, geringer Medienkompetenz, geringer politischer Bildung und wenig Wissen über Nachhaltigkeitsthemen) in diesen Themenfeldern sich nicht über Teilnehmendenbeiträge finanzieren können, sondern in erheblichem Umfang auf öffentliche Gelder angewiesen sind und sein werden. Insbesondere für die Grundbildungszentren ist vor diesem Hintergrund eine **verlässliche finanzielle Basis** für ihre Arbeit zentral; daher sollte über (innovative) Finanzierungs- und Fördermodelle nachgedacht werden. Denkbar wäre hier zum Beispiel eine gesetzlich verankerte Grundbildungspauschale für Einrichtungen, die einen relevanten Teil ihrer Angebote im Bereich Alphabetisierung, allgemeiner, politischer, medienbezogener oder nachhaltigkeitsbezogener Grundbildung vorhalten. Eine Grundbildungspauschale von 5.000 Euro pro Jahr erlaubt es den Einrichtungen, niedrigschwellige und aufsuchende Angebote und Zugänge zu entwickeln.

Literatur

- Abberger, K.; Flaig, G.; Nierhaus, W. (Herausgebende): ifo Konjunkturumfragen und Konjunkturanalyse. Ausgewählte methodische Aufsätze aus dem ifo Schnelldienst. München 2007.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Herausgebende): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>.
- Barz, H.; Tippelt, R. (Herausgebende): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld 2004.
- Bernecker, M.; Eckrich, K.: Handbuch Projektmanagement. München 2003.
- Bilger, F.; Behringer, F.; Kuper, H.; Schrader, J. (Herausgebende): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld 2017.
- Bremer, H.: „Es besteht oft eine gegenseitige Fremdheit, die ein Stück weit überwunden werden muss.“ Gespräch über Aufsuchende Bildungsarbeit. In: dis.kurs – Das Magazin der Volkshochschulen. 28 (4). Bonn 2017. Seite 17–19.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Bundesministerium für Bildung und Forschung: Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie. Umsetzungsbericht Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin 2021 a.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Bundesministerium für Bildung und Forschung: Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie. Abschlussberichte. Themenlabore. Begleitpublikation zum Umsetzungsbericht der Nationalen Weiterbildungsstrategie. Berlin 2021 b.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Herausgebende): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung; KMK: Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Grundsatz-Nationale-Dekade.pdf. Letzter Abruf: 04.12.2021.
- Buddeberg, K.; Veitz, S.: Informationskampagnen und ihre Bekanntheit unter Erwachsenen. In: Riekmann, W.; Buddeberg, K.; Grotluschen, A. (Herausgebende): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster 2016. Seite 163–178.
- Christ, J.; Koscheck, S.: Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter: vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. Version 1.0. Letzter Abruf: 03.06.2021. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17259>. Letzter Abruf: 12.09.2022.
- Christ, J.; Horn, H.; Ambos, I.: Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. Bonn 2019. <http://www.die-bonn.de/id/37090>
- Christ, J.; Horn, H.; Lux, T.: Weiterbildungsstatistik im Verbund – Ergebnisse für das Berichtsjahr 2018. Bielefeld 2020.
- Christ, J.; Koscheck, S.; Martin, A.; Ohly, H.; Widany, S.: Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2020.
- Demokratiebildung I. Themenheft. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3. Bielefeld 2018. Seite 203–266.
- Demokratiebildung II. Themenheft. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3. Bielefeld 2019. Seite 203–282.
- Dinkelaker, J.: Zur Bedeutung leiblicher Co-Präsenz in Bildungsveranstaltungen. Warum digitale Lehre die Interaktion unter Anwesenden nur eingeschränkt simulieren kann. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 71 (2). Bielefeld 2021. Seite 30–40.

- Dörner, O.: Experteninterviews. In: Schäffer, B.; Dörner, O. (Herausgebende): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen 2012. Seite 321–333.
- Dutz, G.; Bilger, F.: Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In: Grotlüschen, A.; Buddeberg, K. (Herausgebende): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020. Seite 323–351.
- Egloff, B.: Von der Alphabetisierung zur Grundbildung. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. 27 (2). Weinheim 2019. Seite 69–77.
- Egloff, B.; Grosche, M.; Hubertus, P.; Rüsseler, J.: Funktionaler Analphabetismus. Eine Definition. In: Projektträger im DLR e. V. (Herausgebende): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld 2011. Seite 11–31.
- Ehmig, S. C.; Heymann, L.: Das berufliche Umfeld. Eine Studie der Stiftung Lesen zur Wahrnehmung von Beschäftigten mit Lese- und Schreibschwierigkeiten durch Vorgesetzte und Kolleg/inn/en. In: Riekmann, W.; Buddeberg, K.; Grotlüschen, A. (Herausgebende): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster 2016. Seite 179–197.
- Faulstich, P.; Gnahs, D.: Weiterbildungsbericht Hessen: Hessisches Kultusministerium. Frankfurt am Main 2005.
- Feldmann, H.; Schemmann, M.: Raum als vergessene Kategorie zur Erklärung von Weiterbildungsverhalten. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. 52 (4). Göttingen 2006. Seite 189–193.
- Field, J.: Soziale Netzwerke und Übergänge im Lernen. In: Vater, S.; Kellner, W.; Jütte, W. (Herausgebende): Erwachsenenbildung und Sozialkapital. Wien 2011. Seite 33–49.
- Grotlüschen, A.; Buddeberg, K. (Herausgebende): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020.
- Grotlüschen, A.; Riekmann, W. (Herausgebende): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012.
- Grotlüschen, A.: Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten: Paradigmenwechsel in der Adressatenforschung. In: Riekmann, W.; Buddeberg, K.; Grotlüschen, A. (Herausgebende): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster 2016. Seite 11–34.
- Grotlüschen, A.: Evaluation der Hessischen Grundbildungszentren. Gesamtbericht. Unveröffentlichter Evaluationsbericht. Wiesbaden 2018.
- Grotlüschen, A.: Verletzbarkeit und Literalität im 21. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik. (67. Beiheft). 2021. Seite 16–35.
- Grotlüschen, A.; Buddeberg, K.; Solga, H.: Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel. In: Grotlüschen, A.; Buddeberg, K. (Herausgebende): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020. Seite 5–11.
- Grotlüschen, A.; Buddeberg, K.; Dutz, G.; Heilmann, L.; Stammer, C.: Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotlüschen, A.; Buddeberg, K. (Herausgebende): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020. Seite 13–64.
- Grotlüschen, A.; Kretschmann, R.; Quante-Brandt, E.; Wolf, K. D. (Herausgebende). In: Lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster 2011.
- Grotlüschen, A.; Riekmann, W.; Buddeberg, K.: Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A.; Riekmann, W. (Herausgebende): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012. Seite 15–53.
- Herbrechter, D.; Loreit, F.; Schemmann, M.: (Un-)gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. (2). Bonn 2011. Seite 27–30.
- Hessische Blätter für Volksbildung. (1). Bielefeld 2021.

- Hessisches Kultusministerium (Herausgeber): Weiterbildungsbericht Hessen 2015. Wiesbaden 2016.
- Hessisches Kultusministerium (Herausgeber): Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Hessen. Wiesbaden 2021.
- Heuer, U.: Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2010.
- Hoffmann, N.: Dokumentenanalyse. In: Schäffer, B.; Dörner, O. (Herausgebende): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen 2012. Seite 395–406.
- Huntemann, H.; Ambos, I.: Angebots- und Themenstrukturen in der Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (Herausgeber): Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld 2014. Seite 81–102.
- Huntemann, H.; Echarti, N.; Lux, T.; Reichart, E.: Volkshochschul-Statistik. 58. Folge, Berichtsjahr 2019. Bielefeld 2021.
- Klinger, A.; Wrase, M.: Gutachten zum Recht auf Grundbildung und einem bildungsrechtlichen Existenzminimum. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. 99. Münster 2021. Seite 40–43.
- Kohl, J.: Teilnehmende und Teilnahme an Weiterbildung. In: Widany, S.; Reichart, E.; Christ, J.; Echarti, N. (Herausgebende): Trends der Weiterbildung. Die DIE-Trendanalyse 2021. Bielefeld 2021. Seite 209–248.
- Koller, J.; Arbeiter, J.; Schemmann, M.: Da baut sich was auf, da ist jemand, der ist verlässlich da, der hat auch Geld – Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und Leistungen in fragilen organisationalen Strukturen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 44. Bielefeld 2021. Seite 43–62.
- Kraus, G.; Westermann, R.: Projektmanagement mit System: Organisation, Methoden, Steuerung. Wiesbaden 2010.
- Lauber-Pohle, S.; Seitter, W.: Erwachsenenpädagogische Fachlichkeit für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung. Eine kooperative Mehrebenenherausforderung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung. In: Qfl – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. 2 (1). 2020.
- Löffler, C.; Korfkamp, J. (Herausgebende): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster 2016.
- Mania, E.; Tröster, M.: Finanzielle Grundbildung – ein Kompetenzmodell entsteht. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 60 (2). Bielefeld 2014. Seite 136–145.
- Martin, A.; Schrader, J.: Deutscher Weiterbildungsatlas – Kreise und kreisfreie Städte. Ergebnisbericht 2016. <https://www.die-bonn.de/doks/2016-weiterbildungsangebot-01.pdf>. Letzter Abruf: 07.04.2020.
- Martin, A.; Schrader, J.: Methodenbericht zum Deutschen Weiterbildungsatlas 3: Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsangebote in Kreisen und kreisfreien Städten. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn 2018.
- Martin, A.; Schömann, K.; Schrader, J.; Kuper, H. (Herausgebende): Deutscher Weiterbildungsatlas. Bielefeld 2015.
- Meuser, M.; Nagel, U.: Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S.; Pickel, G.; Lauth, H. J.; Jahn, D. (Herausgebende): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden 2009. Seite 465–479.
- Meuser, M.; Nagel, U.: Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Herausgebende): Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden 2009. Seite 35–60.
- Möller, S.: Inhaltsanalyse. In: Schäffer, B.; Dörner, O. (Herausgebende): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen 2012. Seite 381–394.
- Nienkemper, B.: Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld 2015.

- Nuissl, E.; Przybylska, E.: Alphabetisierung: Forschungslinien. In: Löffler, C.; Korfkamp, J. (Herausgebende): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster 2016. Seite 73–99.
- Pape, N.: Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster 2018.
- Riekman, W.: Typen von Mitwisserschaft. In: Riekman, W.; Buddeberg, K.; Grotluschen, A. (Herausgebende): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster 2016 a. Seite 179–197.
- Riekman, W.: Mitwissende und Unterstützende von Menschen mit geringer Schriftsprachkompetenz. In: Riekman, W.; Buddeberg, K.; Grotluschen, A. (Herausgebende): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster 2016 b. Seite 35–49.
- Riekman, W.; Buddeberg, K.; Grotluschen, A. (Herausgebende): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster 2016.
- Schemmann, M.; Herbrechter, D.: Weiterbildungsbeteiligung in Hessen. In: Schemmann, M.; Seitter, W. (Herausgebende): Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse. Wiesbaden 2014. Seite 135–149.
- Schmidt-Hertha, B.: Bildung im Erwachsenenalter. In: Tippelt, R.; Schmidt-Hertha, B. (Herausgebende): Handbuch Bildungsforschung. Band 2. Wiesbaden 2018. Seite 827–844.
- Schrader, J.; Ioannidou, A.; Blossfeld, H.-P. (Herausgebende): Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung. Wiesbaden 2020.
- Seitter, W.: Reflexive Vielfalt. Zur Systematisierung von Formen, Räumen, Akteuren und Inhalten professioneller Reflexion in der hessischen Weiterbildung. In: Schemmann, M.; Seitter, W. (Herausgebende.): Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse. Wiesbaden 2014. Seite 115–131.
- Steuten, U.: Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In: Löffler, C.; Korfkamp, J. (Herausgebende): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster 2016. Seite 13–32.
- Strzelewicz, W.; Raapke, H.-D.; Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart 1966.
- Szmeitat, A.; Strobel-Duemer, C.; Tippelt, R.: Vernetzung in der Weiterbildung: Lernende Regionen. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Herausgebende): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2018. Seite 587–605.
- Tippelt, R.; Eckert, T.; Barz, H.: Markt und integrative Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1996.
- Tröster, M.; Schrader, J.: Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In: Löffler, C.; Korfkamp, J. (Herausgebende): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster 2016. Seite 42–58.
- Weiß, R.: Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Herausgebende): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2018. Seite 565–586.
- Grundbildung in die Breite tragen. Weiter bilden spricht mit Anke Grotluschen, Lisa Göbel und Monika Tröster. In: weiter bilden. 2 (3). Bonn 2019. Seite 53–56.
- Wittpoth, J.: Familie und Weiterbildung. In: Ecarius, J. (Herausgebende): Handbuch Familie. Wiesbaden 2007. Seite 342–365.
- Wittpoth, J.: Bildungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Herausgebende): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 2. Wiesbaden 2018. Seite 1149–1172.
- Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. (3). Wiesbaden 2021.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Einschätzung hessischer WB-Einrichtungen zur aktuellen konjunkturellen Lage
- Abbildung 2: Einschätzung hessischer WB-Einrichtungen zur zukünftigen konjunkturellen Lage
- Abbildung 3: Einschätzung von WB-Einrichtungen zur aktuellen und zukünftigen konjunkturellen Lage
- Abbildung 4: Einschätzung hessischer WB-Einrichtungen zur aktuellen und zukünftigen konjunkturellen Lage im Fünf-Jahres-Mittel
- Abbildung 5: Regelförderung der hessischen Volkshochschulen von 2015 bis 2019
- Abbildung 6: Auftrags- und Projektmittel der hessischen Volkshochschulen von 2015 bis 2019
- Abbildung 7: Entwicklung der Unterrichtsstunden in den Programmbereichen in hessischen Volkshochschulen seit 2015 in Prozent
- Abbildung 8: Entwicklung der Kurszahlen in hessischen Volkshochschulen für bestimmte Zielgruppen seit 2015 in Prozent
- Abbildung 9: Weiterbildungsteilnahme nach Alter (Längsschnitt)
- Abbildung 10: Weiterbildungsvolumen nach Erwerbstyp (Querschnitt für 2012)
- Abbildung 11: Weiterbildungsteilnahme nach Arbeitszeit (Längsschnitt)
- Abbildung 12: Weiterbildungsteilnahme auf Kreisebene (Längsschnitt)
- Abbildung 13: Aufteilung der Projekte nach ihrer Prozesstruktur (N = 37)
- Abbildung 14: Aufteilung der Projekte nach (Nicht-)Erfüllung des Projektmusterablaufs (N = 37)
- Abbildung 15: Häufigkeiten der in den Vorhabenbeschreibungen genannten Zielgruppen (N = 37), Mehrfachnennungen möglich
- Abbildung 16: Anzahl der pro Projekt erstellten Produkte (N = 37)
- Abbildung 17: Erstellte Produkte und ihre Häufigkeit (N = 37), Mehrfachnennungen möglich
- Abbildung 18: Aufteilung der Projekte nach Organisationsformen der entwickelten Maßnahmen (N = 37), Mehrfachnennungen möglich
- Abbildung 19: Aufteilung der Projekte nach Durchführungsort der entwickelten Maßnahmen (N = 37), Mehrfachnennungen möglich
- Abbildung 20: Verteilung der Projekte nach gegebener Verknüpfung von Projekt- und Regelbetrieb (N = 37)
- Abbildung 21: Verteilung der Projekte nach angestrebter Verstetigung von Aufgaben des Projektmanagements in der Organisation (N = 37)
- Abbildung 22: Verteilung der Projekte nach angestrebter Nutzbarmachung der im Rahmen des Projektmanagements ausgebildeten Expertise (N = 37)
- Abbildung 23: Aufteilung der Projekte nach im Nachhinein festgestellter Nutzbarmachung von Aufgaben des Projektmanagements für die Organisation (N = 37)
- Abbildung 24: Verteilung der Projekte nach gegebener Stundenaufstockung bestehenden Personals (N = 37)
- Abbildung 25: Verteilung der Projekte nach angestrebter Verstetigung der Projektergebnisse innerhalb der Organisation (N = 37)
- Abbildung 26: Verteilung der Projekte nach angestrebter Verstetigung der Projektergebnisse über die Organisation hinaus (N = 37)

Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Anzahl befragter Einrichtungen in den Daten des Weiterbildungsmonitors
- Tabelle 2: Jährliche Anzahl realisierter Angebote und Teilnehmender privater und öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen in Hessen (Durchschnitt pro Einrichtung)
- Tabelle 3: Bezuschussung der hessischen Volkshochschulen aus öffentlichen Mitteln nach Mittelgebern
- Tabelle 4: Stichprobenumfang nach Regierungsbezirk (Längsschnitt)
- Tabelle 5: Weiterbildungsteilnahme nach Geschlecht (Längsschnitt)
- Tabelle 6: Zweck der Weiterbildung nach Geschlecht (Längsschnitt)
- Tabelle 7: Weiterbildungsteilnahme nach Staatszugehörigkeit (Längsschnitt)
- Tabelle 8: Zweck der Weiterbildung nach Staatszugehörigkeit (Längsschnitt)
- Tabelle 9: Weiterbildungsteilnahme nach allgemeinbildendem Abschluss (Längsschnitt)
- Tabelle 10: Zweck der Weiterbildung nach allgemeinbildendem Schulabschluss (Längsschnitt)
- Tabelle 11: Weiterbildungsteilnahme nach Erwerbstyp (Längsschnitt)
- Tabelle 12: Zweck der Weiterbildung nach Erwerbstyp (Längsschnitt)
- Tabelle 13: Weiterbildungsteilnahme nach höchstem akademischem Abschluss (Längsschnitt ohne 2006)
- Tabelle 14: Weiterbildungsteilnahme nach Regierungsbezirk (Längsschnitt)
- Tabelle 15: Zweck der Weiterbildung nach Regierungsbezirk (Längsschnitt)
- Tabelle 16: Weiterbildungsteilnahme gruppiert nach Landkreis/kreisfreier Stadt
- Tabelle 17: Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen im Programmbereich Grundbildung
- Tabelle 18: Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen im Programmbereich Sprachen (DaF/DaZ) mit Alphabetisierung in Hessen
- Tabelle 19: Projektvorstellungen und Fachvorträge in der Fachgruppe Alphabetisierung und Grundbildung von 2016 bis 2021
- Tabelle 20: Gesamtübersicht der Projektanträge
- Tabelle 21: Gründe für das Ablehnen von Projektanträgen und ihre Häufigkeit, Mehrfachnennungen von Gründen möglich

Selbstdarstellungen der Ministerien

Weiterbildung in der Hessischen Staatskanzlei – Bereich der Ministerin für Digitale Strategie und Entwicklung

Profil

Digitalisierung verändert die Welt, unser Denken und Handeln – und sie ist längst Teil unseres Lebens. Die zunehmende Digitalisierung der hessischen Wirtschaft, unserer Gesellschaft und unseres persönlichen Lebens bietet große Chancen. Sie bedarf allerdings der Gestaltung. Der dem Ministerpräsidenten zugeordnete Geschäftsbereich der Ministerin für Digitale Strategie und Entwicklung wurde vor dem Hintergrund dieser Entwicklung im Januar 2019 gegründet und steuert diesen Prozess. Hier werden unter anderem auch unterschiedlichste Kompetenzen zum Thema Digitalisierung aus vielen Bereichen der Landesverwaltung gebündelt. Der Bereich der Ministerin befasst sich mit Fragen der Künstlichen Intelligenz, den Bedürfnissen von hessischen Unternehmen in Fragen der Digitalisierung sowie gesellschaftlicher Akzeptanz. Auch die Digitalisierung der Verwaltung zum Nutzen aller hessischen Bürgerinnen und Bürger sowie die Stärkung von digitalen Kompetenzen und nicht zuletzt der Ausbau der digitalen Infrastruktur sind wichtige Handlungsfelder. Der Grundsatz lautet: Digitalisierung muss den Menschen dienen – und nicht umgekehrt.

Die Hessische Landesregierung hat im Mai 2021 eine neue Digitalstrategie verabschiedet, die in sechs Handlungsfeldern – darunter auch im Bereich digitaler Kompetenzen – neue Impulse setzt.

Ausgangslage

Digitale Technologien gehören seit Langem zu unserem Leben – sei es im Alltag oder im Beruf. Um diese Technologien allerdings zu verstehen und sie gut und sicher nutzen zu können, benötigen Menschen digitale Kompetenzen. Das betrifft Bürgerinnen und Bürger, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber gleichermaßen – und das in jedem Alter und jeder Lebenslage. Doch digitales Lernen und die Stärkung von Kompetenzen dürfen sich nicht darauf beschränken, Voraussetzungen zur Nutzung digitaler Technologien zu schaffen. Wichtig ist vor allem der bewusste Umgang mit den neuen Möglichkeiten der Digitalisierung. Die veränderten Anforderungen in der zunehmend digitaler werdenden (Arbeits-)Welt führen dazu, dass die digitalen Kompetenzen immer wichtiger werden.

Digitale Kompetenzen in Hessen zu stärken ist eines der erklärten Ziele der Hessischen Ministerin für Digitale Strategie und Entwicklung.

Aktivitäten

Digitale Kompetenzen stärken

Um Menschen für die Thematik zu sensibilisieren und dabei zu unterstützen, die eigenen digitalen Kompetenzen zu fördern, wurde Ende Oktober 2020 die Kampagne „Digitale Kompetenzen stärken“ gestartet. Mit der Kampagne wurde mit On- und Offline-Maßnahmen wie Plakaten in Innenstädten, Werbung an Bahnhöfen und Social Media-Aktivitäten für das Thema sensibilisiert. Mit frechen Sprüchen wie „Ein Hashtag ist keine Drogenparty“ oder „WLAN ist kein Fluss in Limburg“ wurden hohe Aufmerksamkeit und Reichweite generiert und die Hessinnen und Hessen auf das Thema „Digitale Kompetenzen“ und die Online-Plattform „wie-digital-bin-ich.de“ mit seinen Angeboten und dem „DigiCheck Kompetenzen“ aufmerksam gemacht. Konkret werden folgende Aktivitäten seit 2020 verfolgt:

- Über die **Website** <https://www.wie-digital-bin-ich.de> werden kontinuierlich Angebote für Aus-, Fort- und Weiterbildungen im digitalen Bereich gebündelt und für die Menschen in Hessen transparent gemacht. Über sie ist ein Zugang zu Anlaufstellen, Projekten des Landes Hessen und Angeboten anderer Anbieter für den persönlichen Weg zur digitalen Kompetenzstärkung möglich.

- Mit dem **Online-Tool „DigiCheck Kompetenzen“**, das auf der Website integriert ist, können die eigenen digitalen Kompetenzen getestet werden. Der Check besteht dabei aus zwei Teilen: der Selbsteinschätzung und dem Wissenstest, die unabhängig voneinander durchgeführt werden können, um die eigenen digitalen Kompetenzen zu testen und besser einschätzen zu können. Der Check ist in sechs Kompetenzbereiche gegliedert, zu denen die Teilnehmenden individuelle Tipps und Hinweise erhalten, um ihre digitalen Kompetenzen zu verbessern. Die Checks wurden auf Grundlage des EU-Referenzmodells „DigComp“ – Europäischer Rahmenplan zu digitalen Kompetenzen – erstellt und von unabhängigen Expertinnen und Experten geprüft. Die Nutzung der Checks ist kostenlos und kann anonym durchgeführt werden.

Mit der Überarbeitung der Online-Plattform „wie-digital-bin-ich.de“ und dem in diesem Zuge ausgerufenen und erfolgreich durchgeführten Sprücheklopferwettbewerb, in dessen Rahmen acht Preisträgerinnen und Preisträger für besonders kreative Leistung im Bereich digitaler Kompetenz prämiert wurden, wurden im November 2021 neue Angebote und Zielgruppenkategorien wie Migrantinnen und Migranten sowie Frauen und Mädchen aufgenommen. Eine regelmäßige Aktualisierung der Angebote wird umgesetzt.

Neues Bündnis Fachkräftesicherung Hessen

Die Deckung des Fachkräftebedarfs ist eine der großen gesellschaftlichen Herausforderungen und nachhaltige Fachkräftesicherung eine organisations- und branchenübergreifende Zukunftsaufgabe. Sie dient der Sicherung des sozialen und wirtschaftlichen Wohlstands des Standortes Hessen. Dabei erstreckt sich diese Daueraufgabe über alle Gesellschaftsbereiche hinweg, über Wirtschaft und Verwaltung sowie Regionen. Gerade im Jahr 2020 wurde sichtbar, wie schnell sich die Anforderungen an Gesellschaft, Wirtschaft und Arbeitswelt und damit beispielsweise auch Geschäfts-, Produktions-, Arbeits-, Lern- und Bildungsprozesse verändern.

Um die Auswirkungen des digitalen Wandels auf Fachkräftebedarf und -sicherung besser beleuchten und einordnen zu können, wurde im Rahmen des „Neuen Bündnisses Fachkräftesicherung Hessen“ die Fokusgruppe „Fachkräftesicherung im digitalen Wandel und im Handwerk“ unterstützt.

In den Fokusgruppen des Bündnisses werden die Fachkräftesituation und künftige Bedarfe unter den Blickwinkeln des jeweiligen Fokusthemas beraten, gute Praxisbeispiele identifiziert und deren Übertragbarkeit beispielsweise auf andere Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, Potenzialgruppen und Regionen erörtert, Lösungsansätze entwickelt und Vorschläge für geeignete Maßnahmen erarbeitet.

Im Bereich der Fachkräfteentwicklung stehen sowohl die Hochschulausbildung von IT-Fachkräften in Hessen im Fokus der Digitalstrategie als auch alle relevanten Berufsbilder und Ausbildungsberufe. In den Fokusgruppen haben sich die in den verschiedenen Bereichen tätigen Akteure aus Praxis, Wirtschaft und Verwaltung, Verbänden und Unterstützungsstrukturen, Wissenschaft und sonstige gesellschaftsrelevante Akteure und Gestaltungspartner zusammengefunden, die unterschiedlichen Herausforderungen und Chancen in den einzelnen Handlungsfeldern diskutiert und Herausforderungen erörtert.

Der eGov-Campus

Die Zukunft der Verwaltung mitgestalten: Künstliche Intelligenz (KI) findet auch in der öffentlichen Verwaltung Einzug. Damit ihr Potenzial hier voll genutzt werden kann, braucht es Fach- und Führungskräfte mit KI-Kompetenz. Um die Digitalisierungskompetenzen zu entwickeln, hat das Land Hessen den „eGov-Campus“ initiiert, der ein Produkt des IT-Planungsrates ist. Der „eGov-Campus“ bietet Bildungsangebote auf Hochschulniveau rund um die Themen E-Government und Verwaltungsinformatik. Dazu gehört ein eigenständiges Lernmodul „KI in der öffentlichen Verwaltung“, entwickelt von der Universität zu Lübeck.

Der KommunalCampus

Bis zum Jahr 2030 werden mehr als 1,2 Millionen Beschäftigte altersbedingt aus dem Öffentlichen Dienst ausscheiden. Bis zum Jahr 2040 sind es mehr als 2,6 Millionen. Dies entspricht rund 60 % aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, wurde der „KommunalCampus“ in Kooperation mit der Hessischen Ministerin für Digitale Strategie und Entwicklung, der Metropolregion Rhein-Neckar und dem Kreis Bergstraße initiiert. Der „KommunalCampus“ bringt Anbieterinnen und Anbieter sowie Nutzerinnen und Nutzer zusammen und bietet als Plattform für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kommunaler Verwaltungen maßgeschneiderte Fort- und Weiterbildungsprogramme. Dadurch wird ein bedarfsgerechtes Programm für den Aufbau digitaler Kompetenzen sowie von Kompetenzen in den Bereichen Projektmanagement, Verwaltungsmodernisierung und Organisationsentwicklung geschaffen.

Digitalglossar

Mit dem Digitalglossar auf der Internetseite der Hessischen Digitalministerin werden Begriffe der digitalen Welt erklärt – kompakt, verständlich und unterhaltsam – damit sich Bürgerinnen und Bürger sicher und souverän in der digitalen Welt bewegen können. Zu finden ist das Digitalglossar auf der Internetseite: digitales.hessen.de

Weiterbildung im Bereich des Hessischen Ministeriums des Innern und für Sport (HMdIS)

Das Referat „Ressortübergreifende Fortbildung, Führungskolleg Hessen, Coachingzentrum“ im Hessischen Ministerium des Innern und für Sport nimmt folgende Aufgaben wahr:

- Grundsatzangelegenheiten und konzeptionelle Weiterentwicklung der ressortübergreifenden Fortbildung in der hessischen Landesverwaltung (unter anderem Rahmenkonzept für die Fortbildung in der hessischen Landesverwaltung)
- Strategische Ausrichtung und konzeptionelle Weiterentwicklung des zentralen und ressortübergreifenden Fortbildungsprogramms
- Fachaufsicht über die Zentrale Fortbildung Hessen (ZFH) im Zentrum für Fort- und Weiterbildung an der Hessischen Hochschule für öffentliches Management und Sicherheit
- Leitung des Arbeitskreises der Fortbildungsbeauftragten der Ressorts
- „Coachingzentrum“ des HMdIS: unter anderem Aufbau und Pflege eines Pools der Coaches mit fachlicher Beratung der Landesverwaltung
- Leitung des Führungskollegs Hessen: Durchführung des Auswahlverfahrens für das Führungskolleg Hessen, Geschäftsführung des Kuratoriums für das Führungskolleg Hessen, Organisation und Durchführung des Führungskollegs Hessen
- Vertretung des Landes Hessen im Arbeitskreis des Führungskollegs Speyer
- Qualitätsmanagement bei den Fortbildungseinrichtungen in der hessischen Landesverwaltung
- Leitung des Zentralen Arbeitskreises Qualitätsmanagement (Gremium für landesinterne Fortbildungseinrichtungen)
- Fortbildungsberatung
- Akkreditierung von Fortbildungen gemäß dem jeweils gültigen Rahmenkonzept für die Fortbildung in der hessischen Landesverwaltung

Weiterbildung im Bereich des Hessischen Ministeriums der Justiz (HMdJ)

Ausgangslage

Die Beseitigung beruflicher und schulischer Bildungsdefizite ist ein Kernstück des Behandlungsvollzugs; die soziale Integration straffällig gewordener Menschen ist häufig durch Bildungsmängel und Lerndefizite behindert worden, die somit entscheidend zur kriminellen Entwicklung beigetragen haben. Unter den Gefangenen sind Förderschülerinnen und Förderschüler, vorzeitige Schulabgängerinnen und Schulabgänger, Personen ohne oder mit abgebrochener Ausbildung sowie Hilfs- und Gelegenheitsarbeiterinnen und -arbeiter überrepräsentiert. Untersuchungen haben ergeben, dass in der Bundesrepublik etwa 40 % der Gefangenen keinen Schulabschluss haben; etwa 60 % haben keine Berufsausbildung beziehungsweise ihre berufliche Ausbildung nicht abgeschlossen.

Gesetzliche Grundlagen

Das Hessische Jugendstrafvollzugsgesetz (HessJStVollzG) sowie das Hessische Strafvollzugsgesetz (HStVollzG) beschreiben die Grundlage für die schulische und berufliche Bildung im hessischen Vollzug.

Beispielsweise enthalten § 27 Abs. 1 und 2 des Hessischen Jugendstrafvollzugsgesetzes zur schulischen und beruflichen Bildung folgende Vorgaben:

(1) Maßnahmen der schulischen und beruflichen Aus- und Weiterbildung kommt im Jugendstrafvollzug besondere Bedeutung zu. Diese Maßnahmen sowie arbeitstherapeutische Beschäftigung und Arbeit dienen insbesondere dem Ziel, die Persönlichkeit der Gefangenen zu entwickeln und die Fähigkeit zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit zu vermitteln, zu erhalten oder zu fördern.

(2) Die Gefangenen sind vorrangig zur Teilnahme an schulischen und beruflichen Orientierungs-, Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen oder speziellen Maßnahmen zur Förderung ihrer schulischen, beruflichen und persönlichen Entwicklung verpflichtet. Im Übrigen sind sie zu Arbeit, arbeitstherapeutischer oder sonstiger Beschäftigung verpflichtet, wenn sie dazu in der Lage sind.

Auch nach den europäischen Strafvollzugsgrundsätzen sollen die Justizvollzugsanstalten allen Strafgefangenen einen Zugang zu möglichst umfangreichen Aus- und Weiterbildungsprogrammen gewähren. Hierbei sind Gefangene mit Defiziten im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Gefangene mit unzureichender Grund- und Berufsausbildung vorrangig zu berücksichtigen.

Umsetzung

Circa 1.800 Strafgefangene würden eine schulische Qualifizierung, berufliche Ausbildung, Umschulung, Förderung oder Anpassungsqualifizierung benötigen, weil sie keinen schulischen oder beruflichen Abschluss nachweisen können. Nach den bisherigen Erfahrungen kommen jedoch nur etwa ein Drittel davon für eine Berufsausbildung in Betracht (derzeit rund 600). Die maßgeblichen Gründe hierfür sind: kurze Verweildauer vieler Gefangener, fehlende Ausbildungsbereitschaft auch bei den längerstrafigen Gefangenen, erheblicher – und zudem noch wachsender – Anteil ausbildungsunfähiger Gefangener.

Schulisches Angebot:

Der in den Justizvollzugsanstalten angebotene allgemeinbildende Unterricht (Hauptschule, Realschule, Förderschule) findet in Anlehnung an die für öffentliche Schulen geltenden Bestimmungen statt. Zum Erwerb der Abschlusszeugnisse für die Haupt- und Realschule gelten die vom Hessischen Kultusministerium erlassenen Prüfungsordnungen.

Im Jugendstrafvollzug wird Unterricht für Inhaftierte erteilt, die der allgemeinen Schulpflicht unterliegen und/oder erhebliche schulische Defizite haben. Die in den Justizvollzugsanstalten Rockenberg und Wiesbaden durchgeführten Bildungsmaßnahmen stehen Jugendlichen beider Anstalten offen; je nach den individuellen Erfordernissen, Bildungslücken zu schließen oder Kenntnisse zu erweitern, haben die Jugendlichen Möglichkeiten, die schulischen Bildungsangebote und beruflichen Ausbildungsgänge beider Anstalten zu nutzen. Im Rahmen des schulischen und beruflichen Verbundsystems sind Verlegungen möglich.

Der Unterricht im Förderschulbereich wird auf die individuellen Defizite der Schülerinnen und Schüler (Analphabetismus, Lern- und Verhaltensstörungen) und auf die Vollzugsplanung (vollzugsöffnende Maßnahmen, vorzeitige Entlassung) abgestimmt. Die zum Teil erheblichen Bildungsdefizite bei einzelnen Gefangenen machen Unterricht in Kleinstgruppen oder auch als Einzelmaßnahme notwendig.

Ausländischen Gefangenen werden besondere Förderkurse angeboten, um Sprachkenntnisse zu vermitteln und die Teilnahme an den übrigen Bildungsmaßnahmen zu ermöglichen.

Hauptschulabschlusskurse werden angeboten für

- erwachsene männliche Gefangene in den Justizvollzugsanstalten Hünfeld und Kassel I (in Zusammenarbeit mit der Justizvollzugsanstalt Kassel II),
- männliche Jugendstrafgefangene in den Justizvollzugsanstalten Rockenberg und Wiesbaden sowie
- weibliche Gefangene in der Justizvollzugsanstalt Frankfurt am Main III.

Realschulkurse werden in der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden (männliche Jugendstrafgefangene) durchgeführt. Im Übrigen steht Interessierten die Teilnahme an Fernunterrichtskursen (zum Beispiel Haupt-/Realschulabschluss, Abitur) offen.

Auf große Resonanz stoßen die zumeist durch die Volkshochschulen und das Berufsbildungswerk Dr. Fritz Bauer veranstalteten – während der Freizeit durchgeführten – Weiterbildungsmaßnahmen. Die regionalen Volkshochschulen – unter der Regie des Volkshochschulverbands – arbeiten mit dem Berufsbildungswerk Dr. Fritz Bauer e. V. in der Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung im Justizvollzug zusammen. Dort werden Umfang und Art der Weiterbildungsmaßnahmen erörtert und die Finanzmittel auf die Justizvollzugsanstalten verteilt. Die Landesarbeitsgemeinschaft erhält Haushaltsmittel im Rahmen der Erwachsenenbildungsarbeit vom Hessischen Kultusministerium.

Durch elektronisches Lernen (elis) ist es in den Justizvollzugsanstalten Butzbach, Darmstadt, Frankfurt am Main III, Kassel I, Kassel II – Sozialtherapeutische Anstalt, Rockenberg, Schwalmstadt, Weiterstadt und Wiesbaden möglich, Inhaftierten einen durch digitale Medien unterstützten Unterricht im Sinne des „Blended Learning“ zu erteilen. Die Lerninhalte werden zentralisiert bereitgestellt und verwaltet. Der Zugriff erfolgt gesichert ohne Möglichkeit für die Inhaftierten, auf das freie Internet zuzugreifen. Dadurch erhalten die Lehrkräfte eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten für ihren Unterricht.

Berufsbildungsangebote:

Für die Vermittlung beruflicher Kenntnisse und Fähigkeiten kommen vor allem die Gefangenen in Betracht, die der Berufsgruppe „ungelernte Hilfskräfte“ angehören. Bei den Gefangenen mit abgeschlossener Berufsausbildung geht es dagegen verstärkt um die Erhaltung, Anpassung und Ergänzung ihrer erworbenen beruflichen Kenntnisse durch berufliche Fortbildungsmaßnahmen. Früher hatte die Produktion Vorrang. In den hessischen Vollzugsanstalten gelten heute berufliche und schulische Bildung und Arbeit als gleichrangig. Die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung in den vergangenen Jahren und die damit verbundenen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt haben gezeigt, dass insbesondere ein qualifizierter Berufsabschluss eine wesentliche Grundlage für ein sozial integriertes Leben ist.

Viele Gefangene kommen allerdings mit weit über dem Durchschnitt der Bevölkerung liegenden beruflichen und schulischen Defiziten in den Vollzug. Diesem Personenkreis muss besondere Hilfestellung durch Motivierung, soziales Training und qualifizierende Bildungsmaßnahmen gegeben werden, um nach der Entlassung aus der Haft bessere Vermittlungsaussichten auf dem Arbeitsmarkt zu gewährleisten.

In den vergangenen Jahren wurden in Zusammenarbeit mit der Regionaldirektion Hessen der Bundesagentur für Arbeit, den berufsständischen Körperschaften des öffentlichen Rechtes sowie mit freien Bildungsträgern und durch eine verstärkte arbeitsmarktorientierte Bildungspolitik neue moderne Umschulungsstätten im hessischen Justizvollzug geschaffen.

Neben den vollzeitigen Ausbildungen in Handwerks- und Industrieberufen (vorwiegend in den Berufsfeldern Metall-, Holz-, Druck-, Elektro-, Farb-, Bau-, Reinigungs-, Textil- und Kraftfahrzeugtechnik sowie Ernährung und Hauswirtschaft, das heißt, Hotel- und Gaststättengewerbe) werden die Gefangenen durch eine Berufsgrundausbildung in Berufsförderlehrgängen und auch in Übungswerkstätten an berufliche Tätigkeiten herangeführt und für eine kontinuierliche Mitarbeit motiviert.

Die Durchführung der Berufsschulunterrichte wird in Abstimmung zwischen dem Hessischen Kultusministerium, den Schülern, örtlichen Berufsschulen und dem Hessischen Ministerium der Justiz sowie den Justizvollzugsanstalten geregelt.

Ein Teil der Gefangenenklientel kommt für Bildungsmaßnahmen gleich welcher Art allerdings nicht in Frage. Gründe dafür können sein, dass sie sich in einer kritischen psychischen oder physischen Verfassung befinden, dass sie zu alt sind, massive Alkohol- und/oder Drogenprobleme haben oder dass sie als Ausländerinnen und Ausländer keine ausreichenden Deutschkenntnisse haben und diese während ihrer Haftzeit auch trotz intensiver Stützkurse nicht in ausreichendem Maß erwerben können. Eine weitere Gruppe kommt aufgrund der kurzen Strafzeit für eine berufliche Bildungsmaßnahme nicht in Betracht. Für diese Zielgruppe sind im Erwachsenenvollzug 174 Plätze in arbeitserzieherischen Einrichtungen vorhanden.

Statistik

Bei einer Durchschnittsbelegung von 4.197 Gefangenen haben im Jahr 2021 insgesamt 2.386 Gefangene an Förderkursen, Vorbereitungs- und Aufbaukursen sowie an Vollzeitmaßnahmen der schulischen oder beruflichen Bildung im hessischen Vollzug mitgewirkt.

Weiterbildung im Bereich des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration (HMSI)

Berufliche Weiterbildung im ESF+ 2021–2027

Vom Hessischen Ministerium für Soziales und Integration wird die Verwaltung des Europäischen Sozialfonds Plus (ESF+) innerhalb der Hessischen Landesregierung wahrgenommen. Er ist das wichtigste Instrument der EU zur Förderung von Beschäftigung und sozialer Eingliederung.

Hauptziel des ESF+ in der Förderperiode 2021–2027 ist es, zu einem sozialeren und inklusiveren Europa beizutragen und damit die Europäische Säule sozialer Rechte in die Praxis umzusetzen. Einer der 20 Grundsätze der Europäischen Säule sozialer Rechte ist, durch allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen Chancengleichheit und Arbeitsmarktzugang zu fördern. Dabei ist eine der Kernforderungen der Europäischen Säule sozialer Rechte, dass mindestens 60 % der Erwachsenen ab dem Jahr 2030 jedes Jahr an einer Bildungsmaßnahme teilnehmen.

Die Empfehlungen der EU-Kommission für die ESF+-Förderung im Bereich Bildung und Ausbildung in Deutschland sind

- die Verbesserung der Qualität und Arbeitsmarktrelevanz allgemeiner und beruflicher Aus- und Weiterbildung und
- die Förderung von Umschulungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten einschließlich grüner und digitaler Kompetenzen.

Darauf aufbauend verfolgt das hessische ESF+-Programm 2021–2027 die folgenden spezifischen Ziele:

- Förderung des gleichberechtigten Zugangs zu hochwertiger und inklusiver allgemeiner und beruflicher Bildung einschließlich des entsprechenden Abschlusses, insbesondere für benachteiligte Gruppen
- Förderung der aktiven Inklusion mit Blick auf die Verbesserung der Chancengleichheit, Nichtdiskriminierung und aktiven Teilhabe sowie Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit, insbesondere von benachteiligten Gruppen

Der Einsatz des ESF in Hessen ist darauf ausgerichtet, einen Beitrag zu diesen Zielen zu erbringen, indem Maßnahmen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, zur Vermeidung des Schulabbruchs, zur Verbesserung des Übergangs Hochschule – Beruf sowie Maßnahmen für von Armut bedrohte Personen gefördert werden.

Im Rahmen des ESF+ werden im Bereich der **beruflichen Weiterbildung** folgende Maßnahmen unterstützt:

- Sensibilisierung, Beratung und Begleitung hessischer kleiner und mittelgroßer Unternehmen und deren Beschäftigten im Bereich berufliche Weiterbildung
- Beratung von Auszubildenden und Betrieben
- Unterstützung des Übergangs von der Schule in den Beruf
- Förderung von Modellprojekten in der Aus- und Weiterbildung

Im Bereich der **allgemeinen Weiterbildung** sind folgende Maßnahmen zu nennen:

- Förderung des Zugangs zu Bildung für gering literalisierte Erwachsene und Menschen mit Grundbildungsbedarf
- Unterstützung beim Übergang zwischen Studium und Beruf
- Maßnahmen für Arbeitslose und benachteiligte Personen

Dem Land Hessen stehen in den Jahren 2021 bis 2027 hierzu insgesamt 169 Millionen Euro an ESF+-Mitteln zur Verfügung. Die Verantwortung für Konzeption und Durchführung der ESF+-kofinanzierten Programme und Maßnahmen liegt jeweils bei dem für das entsprechende Politikfeld beziehungsweise für die Zielgruppe zuständigen Ressort. Nähere Informationen zu den Förderprogrammen gibt es unter: <http://www.esf-hessen.de>

Hessisches Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub

Hessische Beschäftigte haben einen Anspruch von fünf bezahlten Bildungsurlaubstagen im Jahr für anerkannte Bildungsveranstaltungen im Bereich der politischen Bildung, Schulung zur Wahrnehmung eines Ehrenamtes oder der beruflichen Weiterbildung. Die Anerkennung von Veranstaltungen nach dem Hessischen Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub erfolgt durch das Hessische Ministerium für Soziales und Integration.

Für die Freistellung zur Teilnahme an einer anerkannten Ehrenamtsschulung können Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber eine Lohnkostenerstattung beim Land Hessen beantragen. Für anerkannte Bildungsveranstaltungen der politischen Bildung und zur beruflichen Weiterbildung können Kleinst- und Kleinbetriebe die Erstattung der Hälfte des fortzuzahlenden Arbeitsentgelts beantragen.

Der Bildungsurlaub hat in Hessen eine jahrzehntelange Tradition (im Jahre 2024 existiert der Rechtsanspruch 50 Jahre) und in der hessischen Weiterbildungslandschaft einen eigenständigen Stellenwert. Lebensbegleitendes Lernen und persönliche Handlungsfähigkeit erfordern neben fachlichem Wissen auch die Fähigkeit zur Reflexion und die Kompetenz, die eigene Situation in den gesellschaftlichen Kontext zu stellen. Aus diesem Grund sieht das Hessische Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub vor, dass in den anerkannten Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung stets auch Kenntnisse über gesellschaftliche Zusammenhänge vermittelt werden. Dies ist ein Alleinstellungsmerkmal und ein wirksames Instrument der Praxisorientierung von Bildungsurlaubsveranstaltungen. Bildungsurlaub fördert gezielt persönliche und soziale Kompetenzen zur sozialen und wirtschaftlichen Teilhabe in Beruf, Familie und Gesellschaft. Bildungsurlaubsveranstaltungen vermitteln eigenständig anwendbare Lerntechniken und fördern so individuelle Bildungsplanung sowie Selbstorganisation und -verantwortung für lebensbegleitendes Lernen. Der Umgang mit den und die notwendige Anpassung an die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse(n) sind Voraussetzungen für den Erhalt und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit wie auch des demokratischen Gemeinwesens. In gleicher Weise fördert auch die Möglichkeit, Schulungen zur Wahrnehmung eines Ehrenamtes als Bildungsurlaub zu organisieren, die demokratische Bewusstseinsbildung und Werteorientierung sowie das bürgerschaftliche und aktive ehrenamtliche Engagement.

Insbesondere die Pandemie hat die anerkannten Träger vor große Herausforderungen gestellt; im Rahmen der Novellierung des Gesetzes bis Ende des Jahres 2022 soll mehr digitales Lernen und eine höhere Flexibilität ermöglicht werden. Das Hessische Ministerium für Soziales und Integration hat im Jahr 2021 mit einer Kampagne unter dem Motto „Recht hast Du – Nimm Bildungsurlaub“ Beschäftigte und Auszubildende auf die Möglichkeit, Bildungsurlaub in Anspruch zu nehmen, hingewiesen.

Statistische Zahlen zum Bildungsurlaub

Das Land Hessen legt dem Landtag alle vier Jahre einen Erfahrungsbericht über die Durchführung der nach dem Hessischen Gesetz über den Anspruch auf Bildungsurlaub anerkannten Veranstaltungen vor, letztmalig für die Berichtsjahre 2015 bis 2018. Dabei wurden von 240 anerkannten Trägern insgesamt 7.269 Veranstaltungen mit über 50.000 Teilnehmenden durchgeführt. Die Bildungsurlaubsquote (Teilnehmende je 100 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte) stieg dabei im Jahr 2018 auf 0,52 %.

Die überwiegenden Veranstaltungen dienten der beruflichen Weiterbildung. Der komplette Bericht ist unter <https://arbeitswelt.hessen.de> > Bildungsurlaub > Formulare und Links eingestellt. Der nächste Bericht an den Landtag erfolgt im Jahr 2023 für die Berichtsjahre 2019 bis 2022. Nach den aktuell vorliegenden Zahlen für die Jahre 2019 und 2020 wurden von den circa 260 anerkannten Trägern insgesamt 3.291 Veranstaltungen mit rund 22.100 Teilnehmenden durchgeführt – wobei zu bemerken ist, dass im Jahr 2019 noch 14.351 Teilnehmende zu verzeichnen waren, während sich im Jahr 2020 die Pandemie auf den Bildungsurlaub auswirkte.

Fortbildungen von Erzieherinnen und Erziehern im Rahmen des Landesprogramms zur Förderung der Deutschkenntnisse bei Kindern im Kindergartenalter

Sprachliche Bildung stellt die Basis für alle Bildungsprozesse dar und ist mit allen Bildungsbereichen verknüpft. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist eine Voraussetzung für einen inklusiven, dialogischen und ko-konstruktiven Ansatz, wie er im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren beschrieben ist. Die Bildungschancen der Kinder sollen durch einen gelingenden Übergang in die Grundschule verbessert werden.

Das Hessische Ministerium für Soziales und Integration fördert seit dem Jahr 2002 im Rahmen des Landesprogramms zur Förderung der Deutschkenntnisse bei Kindern im Kindergartenalter Sprachfördermaßnahmen für Kinder im Kindergartenalter und Fortbildungen zur Sprachvermittlung für Erzieherinnen und Erzieher sowie andere für die Sprachvermittlung geeignete Personen.

Der jährlich bereitstehende Betrag im Rahmen des Sozialbudgets lag im Jahr 2021 bei 4.200.000 Euro. Bis heute wurden über 260.000 Kinder gefördert und mehr als 39.000 Erzieherinnen und Erzieher sowie andere für die Sprachvermittlung geeignete Personen geschult.

Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie von Ehrenamtlichen im Rahmen des Modellprojekts „Frühstart – macht Eltern und Kitas stark“

Das Modellprojekt „Frühstart – macht Eltern und Kitas stark“ ist ein Kooperationsprojekt des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration mit der Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung, der Gölkel-Stiftung und hessischen Kommunen. Das Projekt richtet sich an Kindertagesstätten (Kitas) im Rhein-Main-Gebiet, in denen sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund betreut werden.

Ziel des Projekts ist es, durch Sprachförderung, bewusste interkulturelle Erziehung sowie durch gezielte Elternarbeit bereits im Kindergarten die Grundsteine für eine erfolgreiche schulische Laufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund zu legen. Dies gelingt über Fortbildungen der Erzieherinnen und Erzieher und über die Schulung ehrenamtlicher mehrsprachiger Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die als Brücken zwischen den Migrantenfamilien, den Kitas und den Grundschulen arbeiten.

Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs im Rahmen der landesweiten Umsetzung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (BEP)

Das Hessische Ministerium für Soziales und Integration hat gemeinsam mit dem Hessischen Kultusministerium einen Bildungs- und Erziehungsplan für den Elementar- und Primarbereich entwickelt, der die gesamte Altersspanne von 0 bis 10 Jahren umfasst. Der Plan stellt nicht mehr die Institution, sondern das Kind in den Mittelpunkt aller Überlegungen und bedeutet damit einen Paradigmenwechsel im Bereich frühkindlicher Pädagogik. Er bildet den grundlegenden Rahmen für die pädagogische Konzeption und die Arbeit in der Praxis und unterstützt die Träger der Jugendhilfe bei der Erfüllung ihres gesetzlichen Auftrags zur Bildung und Erziehung.

Im Rahmen der landesweiten Umsetzung des BEP stellt das Land zur Begleitung des pädagogischen Personals umfangreiche und kostenfrei zu besuchende Fortbildungsangebote zur Verfügung:

- Leitungskräfte und Fachberatungen aus Kindertagesstätten und Grundschulen, aus der Familienbildung, Familienzentren und der Kindertagespflege haben die Möglichkeit, im Rahmen eines sechseinhalbtägigen Fortbildungsangebots Kompetenzen zu erwerben, die sie bei der Initiierung, Steuerung und Begleitung von Veränderungsprozessen im eigenen Team und in der Kooperation mit anderen Bildungsorten unterstützen sollen. Fachberatungen von Kindertageseinrichtungen können sich in einem viertägigen Fortbildungsangebot gezielt mit der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplanes in Kindertageseinrichtungen und dem eigenen Beratungsauftrag auseinandersetzen.

- Alle Fach- und Lehrkräfte können aus einem umfangreichen modularen Fortbildungsangebot auswählen. Das Angebot wird kontinuierlich entsprechend den sich verändernden Bedarfen sowie auf der Grundlage der Ergebnisse der begleitenden Evaluation weiterentwickelt. Die anfänglich 25 Module wurden im Jahr 2016 grundlegend überarbeitet und zu 14 Modulen zusammengefasst. Die nun mehrtägigen Modulfortbildungen wurden erstmals auch prozessbegleitend angelegt. Im Jahr 2019 erfolgte im Rahmen der Neuqualifikation von über 200 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eine weitere Neukonzeption der Module. Seit dem Jahr 2020 stehen 13 Module zur Verfügung.

Ab dem Jahr 2020 wurde das Angebot um Online-Formate ergänzt und seither konsequent ausgebaut. Von rund 2.200 im Jahr 2021 durchgeführten Fortbildungstagen fand fast die Hälfte digital statt. Die Gegebenheiten der Bildungsorte konnten vor dem Hintergrund der pandemischen Lage einbezogen und berücksichtigt werden. Die Evaluationsergebnisse für 2021 zeigen, dass Online-Fortbildungen von den Teilnehmenden genauso gut beurteilt werden wie Fortbildungen in Präsenz. Mit BEP-Connect (<https://bep-connect.de>) steht darüber hinaus eine digitale Plattform zum BEP zur Verfügung.

Fortbildungen zur Gesundheitsfördernden Kita – auf der Grundlage des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (BEP)

Mit dem Präventionsgesetz (PrävG) wurden im Jahr 2015 die Mindestanforderungen für die Erteilung einer Betriebs-erlaubnis für Kitas um das Themenfeld Gesundheitsförderung erweitert. Kitas sind nun verpflichtet, ein gesundheitsförderndes Lebensumfeld in ihrer Einrichtung zu fördern.

Um dies zu unterstützen, wurde in Kooperation zwischen dem Hessischen Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) und der Hessischen Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung e. V. (HAGE) das Modellprojekt „Gesundheitsfördernde Kita“ entwickelt. Seit dem Jahr 2017 werden auf der Basis des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (BEP) Fortbildungen und Materialien zur Gesundheitsförderung und Beratungen für Träger angeboten:

■ Gesundheitsfördernde Kita – auf der Grundlage des BEP

Ziel dieser jeweils dreitägigen Fortbildungsreihe für Kita-Leitungen und Fachberatungen ist es, Gesundheitsförderung sowohl konzeptionell als auch praktisch stärker in der Lebenswelt zu verankern. Hierbei werden das Kind und die Eltern genauso in den Blick genommen wie die pädagogischen Fachkräfte.

Von 2018 bis 2021 haben rund 600 Leitungen von Kindertageseinrichtungen sowie rund 150 Fachberatungen an den Fortbildungen teilgenommen.

Ausführliche Informationen zu den Inhalten, Terminen und Unterlagen finden Sie auf den Internetseiten der Hessischen Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung e. V. (HAGE) <https://hage.de> unter Aktivitäten > Gesundheitsfördernde Kita > BEP-Fortbildung Gesundheitsfördernde Kita > Workshopreihe „Gesund führen“ für Kita-Leitungen.

Berufliche Fortbildung von sozialen Fachkräften

Nach § 82 Abs. 1 Sozialgesetzbuch VIII sind die Bundesländer verpflichtet, die Tätigkeit der Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe und die Weiterentwicklung der Jugend anzuregen und zu fördern. Dieser Verpflichtung kommt das Land Hessen durch Stellungnahmen, Empfehlungen, Veröffentlichung von Forschungsergebnissen, die Durchführung von Modellmaßnahmen und anderes mehr nach. Fachliche Anregungen vermittelt das Hessische Ministerium für Soziales und Integration als Oberste Landesjugendbehörde im Rahmen seiner Mitwirkung in Fachausschüssen, Fachgremien und Projekten.

Eine zentrale Bedeutung haben in diesem Kontext auch die Aus- und Fortbildungsangebote für soziale Fachkräfte, die das Hessische Ministerium für Soziales und Integration in Kooperation mit unterschiedlichen Trägern der Jugendhilfe durchführt. Mit diesen Kooperationsangeboten fördert das Ministerium die fachliche Auseinandersetzung zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe und erreicht Fachkräfte, die in konkreten Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe in Hessen engagiert sind.

Das Hessische Ministerium für Soziales und Integration (Landesjugendamt) bietet Fortbildungen für soziale Fachkräfte zum Themenbereich des Schutzes vor Gewalt an, darunter seit mehreren Jahren Fortbildungen zu den „Auswirkungen von Partnergewalt auf Kinder und Folgerungen für die Jugendhilfe“. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung erhalten juristische Hintergrundinformationen zur spezifischen Situation der von Partnergewalt betroffenen Kinder unter Berücksichtigung häuslicher Gewalt und des Schutzauftrags des Jugendamtes bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a Sozialgesetzbuch VIII). Bewährte Interventionsmöglichkeiten sowie Ansätze der Prävention werden praxisnah vermittelt. Die Fortbildungen stellen die Stärkung von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt, die durch das Miterleben von Gewalt in der Partnerschaft der (Stief-)Eltern belastet sind. Durch die interdisziplinäre Fortbildungsreihe des Ministeriums für Soziales und Integration, „Optimale Verzahnung – wie sie in Sorge- und Umgangsverfahren vor dem Hintergrund häuslicher Gewalt gelingt“, wird die besonders vulnerable Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Gewalterfahrungen in den Blick genommen und werden alle Verfahrensbeteiligten in Gesprächsführung mit Kindern und in familienrechtlichen/verfahrenrechtlichen Fragen geschult.

Weiterbildung in der Altenpflege

Im Zuge der demografischen und gesellschaftlichen Entwicklung wächst der Bedarf an qualifizierten Diensten und Einrichtungen der Altenhilfe und damit auch der Bedarf an qualifizierten Altenpflegekräften ständig. Mit der Umsetzung des neuen Personalbemessungsverfahrens nach § 113c Sozialgesetzbuch XI in der Altenpflege wird nicht nur der Bedarf an Fachkräften, sondern auch an qualifizierten Pflegehilfskräften weiter steigen. Um vor dem Hintergrund der neuen Ausbildungsregelungen für Fachkräfte nach dem Pflegeberufegesetz weiter für die examinierten Pflegehelferinnen und Pflegehelfer einen guten Übergang in eine Fachkraftausbildung nach dem Pflegeberufegesetz sicherzustellen, hat die Hessische Landesregierung die Altenpflegehilfeausbildung nach dem Hessischen Altenpflegehilfegesetz im Jahr 2020 novelliert. Ebenfalls im Zuge der Umstellung auf die neue generalistische Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz hat die Hessische Landesregierung die staatlich anerkannten Weiterbildungen nach der Weiterbildungs- und Prüfungsordnung für examinierte Pflegefachkräfte novelliert und die Angebote insgesamt besser auf die Anforderungen im Versorgungssektor der Altenpflege ausgerichtet.

Weiter setzt sich die Landesregierung dafür ein, dass zusätzliche Zielgruppen für die Ausbildung in den Pflegeberufen gewonnen werden können. Nach erfolgreicher Erprobung eines kooperativen Ausbildungsprojekts im Rahmen der Landesinitiative „Pflege in Hessen integriert“ zwischen den beruflichen Schulen im Zuständigkeitsbereich des Hessischen Kultusministeriums und staatlich anerkannten Altenpflegehilfeschoolen im Zuständigkeitsbereich des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration konnte dieses Ausbildungsangebot zum Schuljahr 2021/2022 an fünf Standorten in Hessen verstetigt werden und soll weiter ausgebaut werden. Zielgruppe sind junge Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund im beruflichen Übergangssystem oder in Arbeitslosigkeit, die noch keinen Hauptschulabschluss und keine berufliche Ausbildung haben. Sie durchlaufen eine inhaltlich verschränkte zweijährige Vollzeitmaßnahme, die die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der beruflichen Schule mit einer Altenpflegehilfeausbildung kombiniert und somit gleichzeitig den Hauptschulabschluss und das Staatsexamen als examinierte Altenpflegehelferin beziehungsweise examinierte Altenpflegehelfer vermittelt. Die Klassen werden sozialpädagogisch unterstützt und erhalten zusätzlich Deutschförderung.

Hessischer Pflegemonitor

Das Hessische Ministerium für Soziales und Integration hat den Hessischen Pflegemonitor entwickelt, um eine wissenschaftlich abgesicherte Grundlage für die Steuerung und Planung im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung in den Gesundheitsberufen (Altenpflege, Krankenpflege) nutzen zu können. In dem System (<https://www.hessischer-pflegemonitor.de>)

werden regionalspezifisch (nach Gebietskörperschaften) Angebot und Nachfrage nach grundständig ausgebildeten Pflegekräften wie Pflegepersonal mit Zusatzqualifikationen und Helferinnen und Helfer erfasst sowie zukünftige Fachkraftbedarfe ermittelt.

Niedrigschwellige Sprachförderung Erwachsener beziehungsweise von Eltern im Rahmen des Landesprogramms WIR

Mit dem Landesprogramm „Wegweisende Integrationsansätze Realisieren“ (WIR) hat die Hessische Landesregierung im Jahr 2014 eine Neubestimmung und Weiterentwicklung der hessischen Integrationspolitik vorgenommen. Im Zentrum stehen die interkulturelle Öffnung und die Fortentwicklung einer Willkommens- und Anerkennungskultur in Hessen. Das WIR-Programm richtet sich an alle Bürgerinnen und Bürger mit dauerhaftem und rechtmäßigem Aufenthalt in Hessen – mit und ohne Migrationshintergrund – und zielt darauf ab, ihre Chancen auf Teilhabe auszubauen und zu verstetigen. An dem Programm teilnehmen können Kommunen, gemeinnützige und kirchliche Träger und auch Migrantenorganisationen. Ein Fördertatbestand von WIR ist die niedrigschwellige Sprachförderung: Das Erlernen der deutschen Sprache ist eine entscheidende Voraussetzung zur wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Integration. Die niedrigschwellige Sprachförderung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund, insbesondere von Eltern (zum Beispiel „Mama lernt Deutsch“-Kurse), nimmt daher in Hessen seit vielen Jahren einen wichtigen Platz im Rahmen der Integrationsförderung ein. Die landesgeförderten Deutschkurse richten sich an Menschen mit Migrationshintergrund, die sich dauerhaft und rechtmäßig in Hessen aufhalten und die keinen Anspruch auf Förderung oder keine Zulassung zu den Bundesintegrationskursen haben. Die niedrigschwellige Sprachvermittlung (zum Beispiel im Rahmen von Übungen zum freien Reden, Rollenspielen, Lesen von leichten Romanen et cetera) in Hessen dient der Ergänzung dieses Angebots und wird von kommunalen, kirchlichen und gemeinnützigen Trägern durchgeführt.

Landesprogramm „MitSprache – Deutsch4U“

Mit dem Landesprogramm „MitSprache – Deutsch4U“ werden niedrigschwellige, zielgruppengerechte Deutschkurse gefördert. Teilnahmeberechtigt sind alle Erwachsenen mit Migrationshintergrund und Sprachförderbedarf.

Durch das Angebot wird ein früher und passgenauer Deutschspracherwerb ermöglicht. Gleichzeitig können Personen, die bereits lange in Deutschland leben, Deutschkenntnisse erwerben und zuvor verpasste Integrationschancen nachholen.

Neben der Vermittlung von Deutschkenntnissen sollen die Kurse eine Einführung in das Alltagsleben in Deutschland bieten, das heißt beispielsweise Informationen zum Gesundheits- und Bildungssystem, zum unmittelbaren Wohnumfeld, zu zivilgesellschaftlichen Akteuren et cetera. Hierüber werden auch elementare gesellschaftliche Strukturen und Werte und eine daran ausgerichtete Orientierung vermittelt. So können in den niedrigschwelligen Kursen zum Beispiel wichtige Institutionen besucht, der Einkauf auf dem Wochenmarkt/im Supermarkt geübt oder die Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs erklärt werden. Nach Möglichkeit sollen die Teilnehmenden in den Kursen zur Teilnahme an weiterführenden Sprachfördermaßnahmen wie etwa Integrationskursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge herangeführt werden.

Ende 2020 wurde das Hessische Zentrum für alltagsorientierte Sprachförderung gegründet. Dieses ist am Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt angesiedelt und wird mit Mitteln aus „MitSprache – Deutsch4U“ finanziert. Es bietet den Trägern Unterstützungsleistungen und trägt somit zu einer nachhaltigen Qualitätssicherung und -entwicklung bei.

Antragsberechtigt sind kommunale, kirchliche und gemeinnützige Träger. Der Umfang der „Deutsch4U“-Kurse umfasst in der Regel 300 Unterrichtsstunden. Im Landesprogramm stehen jährlich 2,7 Millionen Euro zur Verfügung. Weitere Informationen unter: <https://integrationskompass.hessen.de>

Weiterbildung im Bereich des Hessischen Ministeriums für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (HMUKLV)

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Im September 2015 wurde von den Vereinten Nationen die Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen einer nachhaltigen Entwicklung – die Sustainable Development Goals (SDGs) – verabschiedet. Sie definiert Bildung als zentralen Beitrag zur Erreichung einer globalen nachhaltigen Entwicklung. Für alle Menschen soll eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung gewährleistet, Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sollen gefördert werden. Bildung für nachhaltige Entwicklung wird in einem eigenen Unterziel aufgeführt: Alle Lernenden sollen bis zum Jahr 2030 über das Wissen und die Fähigkeiten verfügen, um eine nachhaltige Entwicklung zu befördern.



In Kohärenz zur Agenda 2030 wurde im Jahr 2020 das globale Aktionsprogramm „BNE 2030“ ausgerufen, das die Ziele des Weltaktionsprogramms von 2015 bis 2019 fortführt. Der deutsche Beitrag zum Programm „BNE 2030“ wird durch den Nationalen Aktionsplan BNE strukturiert. Ziel ist es, Bildung für nachhaltige Entwicklung strukturell in der deutschen Bildungslandschaft zu verankern.

Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet, jedem Menschen zu ermöglichen, sich die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen anzueignen, um verantwortungsbewusst zu handeln und informiert zu entscheiden.

Als Teil qualitativ hochwertiger Bildung beinhaltet dies,

- zentrale Themen nachhaltiger Entwicklung zum Bestandteil des Lehrens und Lernens zu machen. Dies erfordert innovative, interaktive, interdisziplinäre und partizipative Lehr- und Lernmethoden;
- die Gestaltungskompetenz zu fördern, das heißt die Förderung von vorausschauendem und kritischem Denken, die Übernahme von Verantwortung, das Verstehen komplexer Systeme, die Vorstellung zukünftiger Szenarien und die kollaborative Entscheidungsfindung;
- sowohl formale als auch nonformale und informelle Bildungsprozesse sowie das lebenslange Lernen von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter zu berücksichtigen.

Im Umweltministerium wird dieses Ziel insbesondere durch das Referat „Aus- und Fortbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verfolgt. Zum einen werden Fort- und Weiterbildungen als eigenständige Angebote durchgeführt, zum anderen werden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Rahmen von Bildungsprojekten für Kinder, Jugendliche, Schülerinnen und Schüler fortgebildet. Dafür wurden BNE-Projekte und -Netzwerke wiederholt von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgezeichnet.

Für Menschen, die beruflich in der Bildung für nachhaltige Entwicklung, in der Umwelt- und Klimabildung tätig sind oder sein wollen, gibt es die Möglichkeit einer berufsbegleitenden **Weiterbildung zur BNE-Multiplikatorin oder zum BNE-Multiplikator**. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden befähigt, Veranstaltungen in der Umwelt- und Klimabildung im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zielgruppenspezifisch und mit innovativen Methoden durchzuführen sowie im pädagogischen Alltag mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu unterschiedlichen Themen der Umwelt- und Klimabildung zu arbeiten.

Unter der Federführung des Umweltministeriums werden zusammen mit den Ministerien für Kultus, Soziales und Wirtschaft außerschulische BNE-Bildungsträger zertifiziert. Die Zertifizierung basiert auf klaren Qualitätskriterien zur Pädagogik und zu einem nachhaltigen Bildungsbetrieb, die bundesweiten Standards entsprechen. Für angehende BNE-Bildungsträger wird die **Fortbildung „Von Anfang an ... – Lernprozesse mit Kindern gestalten“** in Kooperation mit dem Hessischen Ministerium für Soziales und Integration angeboten. Die Fortbildung dient der Qualitätsentwicklung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren (BEP).

2021/2022 wurde eine **Veranstaltungsreihe „Klimawandelleugnung und rechtsextreme Ideologien im Natur- und Umweltschutz“** durchgeführt. Engagierte im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung wurden so für die Unterwanderung von Naturschutz- und Nachhaltigkeitsthemen durch rechtsextreme Gruppen und Desinformationen durch Klimawandelleugnung sensibilisiert. Unterstützt wurde die Veranstaltungsreihe durch die Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (FARN e. V.), die die historischen und aktuellen Verknüpfungen des deutschen Natur- und Umweltschutzes mit extrem rechten und völkischen Strömungen untersucht. Als Ergebnis wurde eine gemeinsame Erklärung des Umweltministeriums zusammen mit acht hessischen Netzwerken zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Umweltbildungszentren veröffentlicht.

Die **Hessische Nachhaltigkeitsstrategie** misst der Bildung für nachhaltige Entwicklung eine besondere Bedeutung zu. BNE-Akteure aus Verwaltung und Zivilgesellschaft sind über den Runden Tisch BNE miteinander vernetzt. Das Gremium arbeitet daran, prioritäre Maßnahmen aus dem Nationalen Aktionsplan BNE für Hessen herauszustellen und mit bestehenden Strukturen zu verbinden.

Auch zahlreiche **nachgeordnete Dienststellen und Landesbetriebe des Ressorts haben ein breites Fort- und Weiterbildungsangebot**.

Der Landesbetrieb Landwirtschaft Hessen (LLH) bietet in seinem **Bildungsseminar Rauischholzhausen** Seminare sowie Fort- und Weiterbildungen zu aktuellen Themen unter anderem aus Landwirtschaft, Umwelt und Klimaschutz mit fachlichen und methodischen Inhalten an. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Bildungsseminars kommen aus dem Geschäftsbereich des Umweltministeriums, aus fachverwandten Landesverwaltungen, den Landkreisen, den Gemeinden sowie fachnahen Verbänden und Einrichtungen aus Hessen, dem Bundesgebiet und europäischen Nachbarländern.

Die **Hessische Gartenakademie** des Landesbetriebs Landwirtschaft Hessen in Geisenheim und Kassel bildet Freizeitgärtnerinnen und Freizeitgärtner sowie Mitarbeitende von Kommunen und öffentlichen Einrichtungen im Gärtnern im Einklang mit der Natur weiter, informiert und berät sie.

Die **Akademie für den ländlichen Raum Hessen** informiert und berät zu zukunftsweisenden Themen wie beispielsweise Grundversorgung, Infrastruktur, Digitalisierung, Mobilität, bürgerschaftliche Aktivierung, Qualifizierung und Wertschöpfung. Ihre Angebote richten sich insbesondere an interessierte Bürgerinnen und Bürger, an kommunale und regionale Akteure, an Unternehmen, an Fachbüros sowie Fachverwaltungen. Über Veranstaltungen und Seminare, die an unterschiedlichen Orten in Hessen angeboten werden, trägt die Akademie dazu bei, Wissen und Methodenkompetenz aufzubauen, den Wissenstransfer zu unterstützen und mithilfe von Beispielen den Austausch von Ideen und Erfahrungswissen anzuregen.

Der **Landesbetrieb HessenForst** engagiert sich intensiv in der Aus- und Weiterbildung. Das Forstliche Bildungszentrum beim Forstamt Weilburg ist die zentrale forstliche Bildungseinrichtung. Zu den Aufgaben des Forstlichen Bildungszentrums gehören unter anderem die Durchführung der Lehrgänge zur Fortbildung zur Forstwirtschaftsmeisterin oder zum Forstwirtschaftsmeister, die Weiterbildung der Bediensteten des Landesbetriebs in allen forstfachlichen und betriebspraktischen Themen, Angebote zur Weiterbildung Dritter in forstlich relevanten Themen sowie Waldpädagogik und Umweltbildung einschließlich der Zertifikatslehrgänge Waldpädagogik.

Das **Hessische Landesamt für Naturschutz, Umwelt und Geologie** führt im **Zentrum für Artenvielfalt** die Angebote der Naturschutz-Akademie Hessen fort. Dazu gehören Fortbildungen im Naturschutz, in der Landschaftspflege sowie der Umweltbildung, auch für das Ehrenamt im Naturschutz. Zudem wird mit Informationsangeboten für die Schutzbedürftigkeit der biologischen Vielfalt, die Auswirkungen des Klimawandels und die Möglichkeiten eigenen Handelns sensibilisiert anhand lokaler und globaler Aspekte. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung und Vertiefung von Kenntnissen zu Arten und Lebensräumen.

Die strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung als grundlegendem Bildungsverständnis in der Weiterbildung kann die adressatenorientierte Vermittlung von Themen erleichtern und so Akzeptanz für Politikentscheidungen erzeugen.

Weiterbildung im Bereich des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen (HMWEVW)

Ausgangslage

Eine kontinuierliche Weiterbildung im Sinne des lebensbegleitenden Lernens ist gerade im beruflichen Bereich wichtiger als je zuvor. Transformationsprozesse wie die Digitalisierung von Arbeitsabläufen, Geschäftsmodellen, Organisationsstrukturen und Produktionsverfahren sowie der fortschreitende Wandel in Richtung eines klimaneutralen und nachhaltigen Wirtschaftens bewirken, dass die Halbwertszeit von Wissen und Fertigkeiten immer kürzer wird. Zum Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit beziehungsweise ihrer Wettbewerbskraft müssen Beschäftigte und Unternehmen entsprechend in die kontinuierliche Weiterbildung investieren. Dies bedeutet für viele, gerade kleine und kleinste Unternehmen einen Kraftakt, vor allem vor dem Hintergrund des weiterhin gravierenden Fachkräftemangels, der durch die demografische Entwicklung sowie zuletzt auch die Auswirkungen der weltweiten pandemischen Lage und des Krieges in Europa noch einmal verschärft worden ist. Mit Blick auf diese Herausforderungen ist die Notwendigkeit von Weiterbildung in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus der zentralen beteiligten Akteure in Deutschland gerückt. So sind über Bundesgesetze wie das Qualifizierungschancengesetz und das Arbeit-von-morgen-Gesetz die Möglichkeiten der Weiterbildungsförderung von Beschäftigten stark ausgeweitet worden; dies schließt auch einen Rechtsanspruch auf Förderung zum Nachholen eines Berufsabschlusses ein. Im Rahmen der 2020 verabschiedeten Nationalen Weiterbildungsstrategie haben sich zudem Bund, Länder, Sozialpartner und weitere zentrale Akteure ambitionierte Ziele gesetzt, um berufliche Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen zu stärken und die diesbezügliche Zusammenarbeit sowie Unterstützungsaktivitäten zu intensivieren.

Rahmenbedingungen

Die berufliche Weiterbildungslandschaft ist durch sehr heterogene Strukturen gekennzeichnet, die nur in Teilen Gestaltungsmöglichkeiten der öffentlichen Hand unterliegen beziehungsweise durch öffentlich-rechtliche Akteure gesteuert werden. Geregelt wird Weiterbildung auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes, der Handwerksordnung sowie landesrechtlicher Regelungen; in diesem Rahmen können durch den Abschluss von Prüfungen vor zuständigen Stellen wie beispielsweise Handwerks- oder Industrie- und Handelskammern oder aber durch den Abschluss von Bildungsgängen an Fachschulen Fortbildungsabschlüsse wie etwa Meisterin oder Meister, Fachkauffrau oder Fachkaufmann, Staatlich geprüfte Erzieherin oder Staatlich geprüfter Erzieher oder Staatlich geprüfte Technikerin oder Staatlich geprüfter Techniker erworben werden. Daneben existiert eine große Bandbreite von Qualifizierungsangeboten privater Weiterbildungsträger auf dem freien Markt, die zu unterschiedlich stark formalisierten Zertifikaten und Abschlussbescheinigungen führen können. Hier besteht die Herausforderung darin, ein Mindestmaß an Transparenz für Weiterbildungsinteressierte herzustellen, welche Anschlussmöglichkeiten die betreffenden Qualifizierungen bieten und welche Qualitätsstandards Anbieter und Maßnahmen einhalten.

Hessische Förderaktivitäten

Zielsetzung

Für eine zielgerichtete Unterstützung beruflicher Weiterbildung gilt es, für aussagefähige Datengrundlagen, transparente Strukturen und ein zukunftsfähiges Weiterbildungsangebot für die Beschäftigten zu sorgen. Wichtig ist ein möglichst differenziertes und genaues Bild über betriebliche Weiterbildungsaktivitäten und -bedarfe. Darüber hinaus wird eine hohe Weiterbildungsbeteiligung durch Beratungs- und Begleitstrukturen, verbraucherorientierte Informationen, qualitätsgesicherte Weiterbildungsangebote und finanzielle Anreize gefördert.

Im Rahmen seiner Mittelstandspolitik hat das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen seinen Förderschwerpunkt hessenweit auf kleine und mittlere Unternehmen gelegt. In ihnen steckt viel Potenzial, da sie aufgrund ihrer größenbedingt hohen Flexibilität und ihrer großen Kunden- und Marktnähe schnell auf geänderte Kundenbedürfnisse reagieren und auf diese Weise auch Innovationen vorantreiben können. Da viele kleine und mittlere Unternehmen gleichzeitig nur über begrenzte Ressourcen in den Bereichen Personalentwicklung, Wissensmanagement und innerbetriebliche Weiterbildung verfügen, bedürfen sie der Unterstützung von außen. Ziel ist es, kleine und mittlere Unternehmen bei der fortlaufenden Qualifizierung ihrer Beschäftigten zu unterstützen, sodass sie langfristig ihren Fachkräftebedarf sichern können.

Zur Erreichung dieser Ziele setzt das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen Landesmittel und Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds insbesondere in den folgenden Förderschwerpunkten ein.

Beratung

Die hessischen „Bildungscoaches“ werden seit dem Beginn der Initiative „ProAbschluss“ im Jahr 2015 gefördert. Lag der Schwerpunkt ihrer kostenfreien Beratung ursprünglich auf der Nachqualifizierung (Nachholen eines Berufsabschlusses), so beraten sie inzwischen zu sämtlichen Vorhaben der beruflichen Weiterbildung. Bildungscoaches sind Ansprechpersonen für die berufsbezogene Weiterbildungsberatung sowohl für Beschäftigte als auch für Unternehmen.

Als Kümmerinnen und Kümmerer begleiten sie bei Bedarf Beschäftigte und Unternehmen während der gesamten Dauer eines Qualifizierungsvorhabens, erleichtern damit die Integration des Vorhabens in den betrieblichen und persönlichen Alltag und steigern die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses.

Die Beratung erfolgt je nach Bedarf persönlich in den Räumlichkeiten des Trägers oder aufsuchend im Unternehmen, telefonisch und/oder über digitale Kommunikationskanäle.

Zu den Unterstützungsleistungen der Bildungscoaches von ProAbschluss gehören unter anderem

- Identifikation von Qualifikationen, die zum Erhalt/zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit ratsuchender Beschäftigter beziehungsweise der Wettbewerbsfähigkeit ratsuchender Unternehmen geeignet sind;
- Unterstützung der ratsuchenden Beschäftigten und Unternehmen bei der Information über das berufsbezogene Weiterbildungsangebot und beim Finden von Qualifizierungsmöglichkeiten, die an die spezifischen betrieblichen beziehungsweise individuellen Bedürfnisse angepasst sind;
- Beratung zu geeigneten Förderinstrumenten zur Finanzierung der Qualifizierungsvorhaben;
- Erfassung der Kompetenzen von Beschäftigten;
- Begleitung der Beschäftigten und Unternehmen während beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen sowie
- Anregungen zur Optimierung des regionalen Weiterbildungsangebots und Beteiligung an der regionalen Netzwerkbildung im Bereich der beruflichen Weiterbildung.

Seit dem 01.01.2022 gibt es im Rahmen von ProAbschluss grundsätzlich eine Bildungscoachstelle in jedem der hessischen Arbeitsagenturbezirke, die jeweils von einer oder mehreren Beratungskräften ausgefüllt wird. Die Zuordnung der Beratungskräfte zu Arbeitsagenturbezirken unterstreicht das Ziel, eine enge Zusammenarbeit und einfache wechselseitige Verweisberatung zwischen den Bildungscoaches und den Weiterbildungsberatungsstrukturen der Bundesagentur für Arbeit zu ermöglichen.

Transparenz und Qualität

Als zentrale Datengrundlage bietet das „IAB-Betriebspanel“ auf der Basis einer jährlichen Betriebsbefragung Einblicke in das Weiterbildungsverhalten der hessischen Betriebe. Die Erkenntnisse bieten den regionalen und lokalen Akteuren eine fundierte Basis für problemadäquates Handeln.

Mit der Förderung des Vereins Weiterbildung Hessen e. V. wird ein umfassendes Informationsangebot für Weiterbildungsinteressierte unterstützt. Diese erhalten in der Hessischen Weiterbildungsdatenbank Informationen über passende Kurse sowie Förder- und Beratungsmöglichkeiten. Der Verein sorgt zudem für die fortlaufende Professionalisierung hessischer Weiterbildungsakteure, indem er Zertifizierungen für Weiterbildungsanbieter, Bildungsberatungseinrichtungen und Beratungskräfte anbietet und deren fachlichen Austausch und Vernetzung organisiert. Mit diesen Maßnahmen wird der Weiterbildungsmarkt transparenter gestaltet und die Auswahlentscheidung für kleine und mittlere Unternehmen und Weiterbildungsinteressierte erleichtert.

Innovative Angebote und finanzielle Anreize

Berufs- und branchenübergreifend von zentraler Bedeutung sind passende Qualifizierungen für eine zunehmend digitalisierte Wirtschaft. Im Rahmen verschiedener Modell- und Pilotprojekte werden Ansätze gefördert, inhaltlich und methodisch innovative Konzepte und Angebote zur digitalisierungsbezogenen beruflichen Weiterbildung zu entwickeln und zu erproben. Ziel ist, dass Beschäftigte verschiedene für Digitalisierungsprozesse in den Unternehmen relevante Kompetenzen ausbilden und dass Lehr-Lern-Formate in der beruflichen Bildung die Potenziale der Digitalisierung auch methodisch ausschöpfen.

Besondere finanzielle Anerkennung gibt es für diejenigen, die sich bis zur Meisterin oder zum Meister oder einem vergleichbaren Niveau weiterqualifizieren. Mit der Zahlung einer Aufstiegsprämie honoriert das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen, dass sich Fachkräfte zu einer beruflichen Aufstiegsqualifizierung entschließen und damit die eigene Qualifikation stärken. Auf diese Weise sollen Fach- und Führungskräfte für den Wirtschaftsstandort Hessen gesichert werden. Gleichzeitig soll im Sinne der Gleichwertigkeit der Bildungsgänge die berufliche Bildung gegenüber der akademischen Bildung in ihrer Attraktivität gestärkt werden.

Weiterbildung im Bereich des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst (HMWK)

Gesetzliche Grundlagen

Wissenschaftliche Weiterbildung ist neben Studium, Lehre und Forschung als vierte Kernaufgabe der Hochschulen in den §§ 3 Abs. 1 sowie 20 des Hessischen Hochschulgesetzes (HHG) verankert; sie ist grundsätzlich insgesamt kostendeckend anzubieten. Mit der Möglichkeit zur wissenschaftlichen Weiterbildung wird auch ein Beitrag zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung geleistet. So stehen die weiterbildenden Masterstudiengänge auch Bewerberinnen und Bewerbern ohne Hochschulabschluss, jedoch mit abgeschlossener Berufsausbildung und mehrjähriger Berufserfahrung offen, sofern zuvor an der Hochschule eine Eignungsprüfung abgelegt wurde, in der der Kenntnisstand eines einschlägigen ersten Hochschulabschlusses nachzuweisen ist. Mit der am 28.12.2021 in Kraft getretenen novellierten Fassung des Hessischen Hochschulgesetzes wurden die Weiterbildung gesetzlich weiter gestärkt. So ist die Möglichkeit eines weiterbildenden Bachelorstudiengangs explizit verankert und bei Weiterbildungsangeboten, an denen ein öffentliches oder bildungspolitisches Interesse besteht, kann vom Grundsatz der kostendeckenden Gebühren abgewichen werden.

Weiterbildungsangebote der hessischen Hochschulen

Der demografische Wandel sowie technologische und gesellschaftliche Veränderungen führen dazu, dass immer wieder neues Wissen und zusätzliche Kompetenzen erworben werden müssen. Für die Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels und eine zukunftsfähige Fachkräftequalifizierung kommt den Hochschulen als Trägerinnen von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten und Orten des lebenslangen Lernens eine wichtige Rolle zu. Mit ihrem differenzierten Studienangebot und ihrem qualifizierten Lehrpersonal können sie sowohl thematisch als auch mit Blick auf unterschiedliche Zielgruppen ein breites Spektrum abdecken.

Die angebotenen Weiterbildungsformate reichen dabei von Workshops und Wochenendseminaren über mehrwöchige und semesterbezogene Zertifikatsprogramme bis hin zu berufsqualifizierenden, weiterbildenden Masterstudiengängen. In den vergangenen Jahren haben die hessischen Hochschulen ihr Weiterbildungsangebot weiter ausgebaut. Dazu trug auch ihr Erfolg im Bund-Länder-Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) bei, das von 2011 bis 2020 unter anderem Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges, wissenschaftliches Lernen förderte. Insgesamt sieben hessische Hochschulen konnten sich mit ihren innovativen, nachfrageorientierten und nachhaltigen Konzepten durchsetzen und sie in den vergangenen Jahren erfolgreich umsetzen.

Die Weiterbildungsaktivitäten im Einzelnen (nach Hochschultypen in alphabetischer Reihenfolge):

An der **Goethe-Universität Frankfurt am Main (GU)** wurde das Angebot an berufsbegleitenden Masterstudiengängen von sechs auf nunmehr zehn erweitert; sie liegen in den Bereichen Theologie, Finanzen, Recht, Management, Pharmazie und Zahnmedizin. Darüber hinaus hat die GU einen Schwerpunkt auf Lehrerfortbildungen und Zertifikatsprogramme gelegt. An der Goethe-Lehrkräfteakademie (angesiedelt an der Akademie für Bildungsforschung und Lehrkräftebildung) finden in jedem Semester zahlreiche Lehrkräftefortbildungen zu den Themenschwerpunkten Psychologie, Pädagogik und Methodik, Kommunikation und Digitale Medien, Sprache, Naturwissenschaften, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik sowie Religion statt. Die Universität bietet darüber hinaus fünf Zertifikatsprogramme (Buch- und Medienpraxis, Deutsche und internationale Schiedsgerichtbarkeit, Konfliktlösung im nationalen und internationalen Sport, E-Learning und Medizinethik in der Klinikseelsorge) an. Darüber hinaus verfolgt die GU weiterhin als besonderes strategisches Interesse die Erschließung internationaler Zielgruppen für ihre Weiterbildungsangebote.

Die **Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU)** bietet zwei berufsbegleitende Masterstudiengänge an. Der Weiterbildungsmaster Master of Science (M. Sc.) Kinderzahnheilkunde, eine Kooperation mit der Philipps-Universität Marburg, richtet sich an approbierte Zahnärztinnen und Zahnärzte und vermittelt in sechs Semestern evidenzbasiertes und anwendungsorientiertes Spezialwissen im Fachgebiet Kinderzahnheilkunde. Der Weiterbildungsstudiengang LL. M. Sportrecht, eine Kooperation mit der Sporthochschule Köln, ermöglicht examinierten, bereits im Beruf stehenden Juristinnen und Juristen den Erwerb vertiefter Kenntnisse in den Rechtsgebieten, die für Praktikerinnen und Praktiker im Umfeld sportlicher Institutionen relevant sind. Neben den beiden Studiengängen bietet die JLU den Zertifikatskurs Tiergestützte Dienstleistungen an. Laufend erweitert wird das Weiterbildungsangebot der JLU durch unterschiedliche Kleinformate wie Workshops und Wochenendseminare, insbesondere in den Bereichen Bewegung und Gesundheit, Medizin, Tiermedizin und Recht.

An der **Technischen Universität Darmstadt (TU DA)** wurden im Rahmen des oben genannten BMBF-Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ in zwei Förderzeiträumen von 2014 bis 2020 drei weiterbildende Masterstudiengänge in den Ingenieurwissenschaften entwickelt und die Servicestelle Wissenschaftliche Weiterbildung als zentrale Ansprechpartnerin für Weiterbildungsinteressierte sowie interne und externe Weiterbildungsanbieter etabliert. Ein Masterstudiengang wird seit dem Jahr 2020 pilothaft durchgeführt, weitere sind in Vorbereitung. Um den Bedarfen der Lernenden nach kürzeren und kumulierbaren Einheiten in digitalen, hybriden und Präsenzformaten gerecht zu werden, soll das Angebotsportfolio künftig um Angebote unterhalb der Ebene von Studiengängen erweitert werden.

Die **Universität Kassel (UKS)** konnte in den acht bestehenden weiterbildenden Masterstudiengängen die Studierendenzahlen auf jährlich circa 1.200 Studierende verdoppeln. Die Studienangebote sind dabei in den Wirtschafts-, Human- und Ingenieurwissenschaften angesiedelt. Neben den Masterstudiengängen bietet die Universität nun 20 postgraduale Zertifikatsprogramme an, in denen in kürzeren Zeiträumen fokussiert bestimmte Kompetenzen erlangt werden können. Alle Angebote richten sich an Berufstätige, die sich neben ihrem Beruf im eigenen oder fremden Fach weiterqualifizieren möchten.

Die **Philipps-Universität Marburg (UMR)** führt derzeit sieben weiterbildende Masterstudiengänge mit circa 250 Studierenden und vier Zertifikatskurse mit ebenso vielen Teilnehmenden durch. Das Angebotsportfolio soll in den nächsten Jahren sukzessive bedarfs- und nachfrageorientiert ausgebaut werden. Darüber hinaus ist am Demokratiezentrum Hessen des Instituts für Erziehungswissenschaft der UMR ein Weiterbildungsmaster „Beratung im Kontext von Rechts extremismus“ in Vorbereitung. Mit dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, das Ende 2017 mit dem Auslaufen der erfolgreichen Teilnahme am oben genannten BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gegründet wurde, verfügt die UMR über eine zentrale Anlaufstelle, die Service, Entwicklung und Forschung miteinander verknüpft und die Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung nach innen und nach außen deutlich erhöht.

Die staatlichen **hessischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW Hessen)** haben sich im Weiterbildungsnetzwerk „WissWeit“ zusammengeschlossen. Dieses verzeichnet pro Jahr durchschnittlich mehr als 200 Weiterbildungsangebote in unterschiedlichen Lernformaten (berufsbegleitend, Vollzeit, E-Learning, Präsenz- und digitalgestützte Lehre).

Ebenfalls erfolgreich im BMBF-Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ war die **Frankfurt University of Applied Sciences (FRA-UAS)**. Im Rahmen dessen wurde im Jahr 2017 die zentrale Abteilung für Weiterbildung und lebenslanges Lernen – der „KompetenzCampus“ – gegründet, die den strategischen Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote vorantreibt. Die zentralen Aufgabenbereiche gliedern sich in die Bereiche Zertifikatsweiterbildungen, Seminare und Workshops sowie Weiterbildungsstudiengänge. Insbesondere im Bereich der Zertifikatsweiterbildungen, Seminare und Workshops werden regelmäßig gemeinsame Weiterbildungen mit Unternehmen, sogenannte Inhouse-Schulungen, entwickelt und durchgeführt. Mit einer im Dezember 2021 verabschiedeten neuen

Satzung für hochschulische Zertifikatsweiterbildungen können die Weiterbildungsangebote künftig nach dem sogenannten Schweizer Modell – Abschlüsse: Certificate of Advanced Studies (CAS) und Diploma of Advanced Studies (DAS) – strukturiert werden.

Die fünf weiterbildenden Masterstudiengänge der FRA-UAS decken die Themen Aviation and Tourism, Entrepreneurship und Business Development, Coaching und Supervision, Suchtmanagement in der Sozialhilfe sowie Urban Agglomerations ab. Ein weiterer Master of Business Administration zum Thema Leadership soll zum Wintersemester 2022/2023 ins Portfolio aufgenommen werden.

Die **Hochschule Darmstadt (HDA)** bietet derzeit in den Bereichen Betriebswirtschaftslehre, Elektrotechnik und Soziale Arbeit weiterbildende, berufsbegleitende Bachelor- und/oder Masterstudiengänge an. Zur Stärkung ländlicher Bildungsstandorte wurde beispielsweise ein regionaler Lernstandort in Michelstadt im Odenwald aufgebaut, wo nun ein Bachelorstudiengang Internationale Betriebswirtschaftslehre berufsbegleitend oder dual absolviert werden kann. Unterhalb eines weiterbildenden Bachelor- und Master-Abschlusses bietet die HDA aktuell 14 Mono- und Kombi-Zertifikate in den Fachbereichen Bau- und Umweltingenieurwesen, Elektrotechnik und Informationstechnik, Media, Soziale Arbeit und Wirtschaft an. Durch die erfolgreiche Teilnahme am oben genannten BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ von 2011 bis 2017 konnte der Fachbereich Elektrotechnik und Informationstechnik der HDA in Kooperation mit der Technischen Hochschule Aschaffenburg und dem Zentrum für Fernstudien zwei berufsbegleitende Bachelorstudiengänge und einen Masterstudiengang im technischen Bereich entwickeln. Für beruflich qualifizierte Technikerinnen und Techniker oder Meisterinnen und Meister wurde ein spezielles Master-Einstiegsprogramm aufgesetzt und im Curriculum verankert; damit wird die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung erhöht.

Die **Hochschule Fulda (HFD)** hat ihr Weiterbildungsangebot im Themenspektrum Sozialwesen, Gesundheit und Ernährung im Berichtszeitraum weiter ausgebaut. Auf hohe Nachfrage stieß unter anderem das Qualifizierungsangebot für pädagogische Fachkräfte zur Förderung und Stärkung des Spracherwerbs von Krippen- und Kita-Kindern. Neu an den Start ist im Jahr 2021 der erste weiterbildende Masterstudiengang der HFD gegangen. In berufsbegleitender Studienorganisation führt der Studiengang General Management zum Abschluss Master of Business Administration (MBA). Im Rahmen der Förderung durch das oben genannte BMBF-Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wurde die Durchlässigkeit zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und Bachelor- und Masterstudiengängen gesteigert. So wurden Allgemeine Studien- und Prüfungsbedingungen für die wissenschaftliche Weiterbildung implementiert. In den Themenbereichen Führungskommunikation und Organisationsentwicklung wurden neue Weiterbildungsangebote initiiert.

Die **Hochschule Geisenheim University** bietet zum einen den berufsbegleitenden Lehrgang zum „Auditor für Lebensmittelsicherheit – Food Safety Manager“, in dem zum einen Krisenmanagement, rechtliche Fragestellungen und Hygienestandards im Fokus stehen und zum anderen das praktische Auditieren vermittelt wird. Darüber hinaus ist der Wunsch vieler Praktikerinnen und Praktiker und der Fachverbände aus dem Bereich Weinbau zum Anlass für die Einführung eines berufsbegleitenden (Fern-)Studiengangs „Management in der Weinwirtschaft“ aufgegriffen worden. Das Studium mit Schwerpunkt auf betriebswirtschaftlichen Themen sowie weinbaulichen und önologischen Fragestellungen wird in Kooperation mit dem Zentrum für Fernstudien im Hochschulverbund angeboten und führt Fach- und Führungskräfte aus der Weinwirtschaft in vier Semestern zum MBA-Abschluss; zur gezielten fachlichen Weiterbildung kann jedes Modul auch separat belegt und mit einem Zertifikat abgeschlossen werden.

Die **Hochschule RheinMain (HSRM)** hat im Berichtszeitraum ihre beiden Weiterbildungsinstitute zu einem zentralen Institut inklusive neuer Angebotsstruktur zusammengelegt. Veränderte Rahmenbedingungen und eine neue strategische Ausrichtung im Bereich der Weiterbildung hatten zur Folge, dass die Weiterbildungsangebote zunächst ausgesetzt wurden und ein Konzept zur Ausgliederung einer Weiterbildungs-GmbH erarbeitet und beschlossen wurde. Die Weiterbildungs-GmbH befindet sich derzeit im Aufbau und wird voraussichtlich Ende 2022 mit neuen Angeboten starten.

Die **Technische Hochschule Mittelhessen (THM)** hat im Rahmen des oben genannten BMBF-Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gemeinsam mit der JLU und der UMR die berufsbegleitenden Masterstudiengänge und Zertifikatsangebote in Mittelhessen ausgebaut. Im Hochschuldidaktischen Netzwerk Mittelhessen bieten die drei Hochschulen darüber hinaus ein Weiterbildungsprogramm „Kompetenz für professionelle Hochschullehre“ für Lehrende der beteiligten Hochschulen an. Im hochschuleigenen Fernstudienzentrum bietet die THM seit mehr als zwei Jahrzehnten berufsbegleitende, weiterbildende Master-Fernstudiengänge in Form einer nichtkonsekutiven Ausbildung an. Im „Wissenschaftlichen Zentrum Duales Hochschulstudium“ bündelt die THM ihre Angebote sowohl im Bereich des dualen Studiums als auch der Weiterbildungsangebote. Auf der Grundlage der 2021 in Kraft getretenen Novelle des Hessischen Hochschulgesetzes sollen zukünftig unter anderem Bachelorstudiengänge für Berufstätige auf- und ausgebaut werden.



HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10

65185 Wiesbaden

<https://kultusministerium.hessen.de>

