

Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung



Regionale Bildungsarbeit

Neues
Regierungsprogramm
Erwachsenenbildung stärken

SEITE 1

Digitale
Kompetenzoffensive
Schlüssel zur digitalen Teilhabe

SEITE 39

Digitaler
Humanismus
Unverzichtbar für VHS

SEITE 57

Inhalt

Editorial

- 1 John Evers: Jetzt Bildungsgeschichte schreiben!

Wissenschaftspreise, Medienpreise

- 3 KEBÖ: Radiopreise der Erwachsenenbildung vergeben
5 Wissenschaftspreise des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen 2025

Schwerpunkt Regionale Bildungsarbeit

- 6 Zu dieser Ausgabe der ÖVH
7 Gerhard Bisovsky: VHS und regionale Bildungsarbeit
13 Andreas Bengesser, Andrea Fritsche, Hemma Mayrhofer & Christoph Stoik:
Wie wirkt Gemeinwesenarbeit?
21 Stefan Vater: Regional und weltoffen. Gemeinwesenarbeit und Volkshochschulen
24 Peter Luis Thaler: Weiterbildung und Regionalentwicklung im Vinschgau – eine Symbiose
27 Ulrich Klemm: Bürgerbeteiligung im ländlichen Raum
29 VHS-Projektberichte aus allen Bundesländern
33 Gerhard Bisovsky: Ausgewählte Projekte zu den Schwerpunkten Chancengleichheit sowie
Bildung und lebenslanges Lernen im ländlichen Raum
39 Julia Ruthofer: Digital Überall
41 Gerhard Bisovsky: Paul Collier: Aufstieg der Abgehängten. Wie vernachlässigte Regionen
wieder erfolgreich werden können.

Bildungsthemen

- 42 Christian H. Stifter: Kompetenzzentrum mit Tradition und Seeblick
51 Max Binder und Leanna Krantz: Innovative Impulse aus der Volkshochschule Stuttgart.
55 Eva Stanzl: „Die Wahrheit ist anstrengend“ – Maja Göpel im Interview

Aus den Volkshochschulen

- 57 Doris Vickers und Betina Aumair: Warum der „Digitale Humanismus“ für
Volkshochschulen unverzichtbar ist
60 Feri Janoska: Chancengleichheit und „Migrantpreneurship“: Wie das PRO-MOTE-Projekt
beim Thema „Inklusion“ mitgestalten möchte
63 Wirtschaftspolitischer Beirat Kärnten: Bildung, Nachhaltigkeit und Internationalisierung
64 Stefanie Fridrik und Stefan Vater: DeMOOC 2025: Nachhaltigkeit und Demokratie.
65 Internationale Auszeichnung für das Filmcasino Wien

Personalia

- 66 Paolo Federighi: Ein guter Erwachsenenbildner sein. Lernen aus den Erfahrungen
von Paul Bélanger
67 Beate Gfrerer neue Vorsitzende der FH Kärnten

Rezensionen

- 68 Doris Vickers: Digitalisierung und wir: Lehrbuch zum Digitalen Humanismus mit praktischen
Übungen herausgegeben von Anita Eichinger, Peter Knees und Hannes Werthner.
69 Rudolf Egger: Johannes Weinberg „Das Zentrum sind für mich die Lehr-Lern-Prozesse“.
Leben lernen in Deutschland 1932 bis 2024.
Werner Lenz:
70 Ingrid Brodnig: Wider die Verrohung. Über die gezielte Zerstörung öffentlicher Debatten.
Strategien & Tipps, um auf Emotionalisierung und Fake News besser antworten zu können.
71 Harald Lesch/Klaus Zierer: Gute Bildung sieht anders aus. Welche Schulen unsere Kinder
jetzt brauchen.
72 Katja Riemann: Zeit der Zäune. Orte der Flucht.
73 Aleida Assmann, Jan Assmann: Gemeinsinn. Der sechste, soziale Sinn.
74 Andreas Reckwitz: Verlust. Ein Grundproblem der Moderne.
75 Thomas Schulz: Projekt Lebensverlängerung. Wie 100 gesunde Lebensjahre dank
Spitzenforschung und Hightech-Medizin jetzt schon möglich werden – und was wir selbst
dafür tun müssen.
76 Bernhard Pörksen: Zuhören. Die Kunst, sich der Welt zu öffnen.
77 Carl Naughton: Die Kraft der Neugier. Länger leben, leichter leisten, lustvoller lernen.

Autor*innen

- 78 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
80 Impressum

Jetzt Bildungsgeschichte schreiben!

JOHN EVERS

Neun Mal Erwachsenenbildung – so oft findet sich der Begriff im Programm der aktuellen Bundesregierung. Darüber hinaus erhält die „EB“ in diesem Programm sogar ein eigenes, wenn auch kurzes Kapitel. Unter dem Titel „Erwachsenenbildung stärken“ wird u. a. versprochen: Eine neue LLL-Strategie, das EB-Gesetz zu novellieren und das Programm „Level-Up“ auszubauen und langfristig zu sichern. Allerdings wird die Erwachsenenbildung zunächst lediglich als „Teil einer umfassenden Fachkräftestrategie“ betrachtet. Das steht (glücklicherweise) aber durchaus im Widerspruch zu den weiteren Aufgaben, die man in Folge – zurecht – als zentrale Aufgaben der EB definiert. Genannt und erkannt wird nämlich die Erwachsenenbildung ebenso als Partnerin im Kampf gegen Fake News und Desinformation oder beim Thema Finanz- und Wirtschaftsbildung (insbesondere auch für Frauen) sowie der Digitalisierung. Darüber hinaus bietet das Regierungsprogramm noch weitere Anknüpfungspunkte zu den Volkshochschulen: So wird etwa das Ziel bestimmt, Kunst und Kulturleben niederschwellig zu gestalten und die Kulturvermittlung zu stärken. Im Gesundheitsbereich werden u. a. Themen wie Prävention und „Gesundheitskompetenz stärken“ genannt. Auch auf diesen Feldern verfügen die Volkshochschulen – z. B. als größte Gesundheitsbildungsorganisation des Landes – bekanntlich über große Expertise.

Als spannend erscheint darüber hinaus der Wechsel der Erwachsenenbildungsagenden vom Bildungsressort zum Frauen- bzw. Wissenschaftsministerium. Fakt ist, dass die Volkshochschulen hier ganz besondere Schnittmengen aufweisen. Während die Weiterbildungsteilnahme in Österreich männlich dominiert ist, sind 71 Prozent der Teilnehmenden an VHS-Angeboten Frauen. Mehrheitlich weiblich sind nicht zuletzt die VHS-Teilnehmenden in den Bereichen Natur und Technik

oder Bildungsabschlüsse – wohl ein Alleinstellungsmerkmal der Volkshochschulen. Gerade bei der Ausrolung einer verstärkten frauenpolitischen Agenda in der Erwachsenenbildung bietet sich die „VHS“ somit mit ihrer langen Tradition und Praxis in der emanzipatorischen Bildungsarbeit an. Gleiches gilt im Bereich Wissenschaftskommunikation bzw. im Kampf gegen Wissenschaftsfeindlichkeit. Mit dem „Science-Programm“ der Wiener Volkshochschulen, den „Science Village Talks“ der burgenländischen Kolleg*innen, dem Programm uni•com der VHS-Tirol, aber auch mit dem gemeinsamen VHS-Projekt „Ruth Maier – Ausstellung in Einfacher Sprache & Workshops“ liegen Paradebeispiele bzw. Projekte vor, die zeigen, was Volkshochschulen als Partner der Wissenschaft leisten können.

Allerdings: Das meistverwendete Schlagwort im Regierungsprogramm lautet weder Bildung noch Demokratie oder Nachhaltigkeit, sondern „Evaluierung“. Auch beim Unterkapitel Erwachsenenbildung ist zu lesen: „Evaluierung der derzeitigen Verwaltungsstrukturen in der Erwachsenenbildung und Weiterentwicklung mit dem klaren Ziel einer Bündelung zur Verbesserung der Effizienz, Qualitätssicherung und stärkeren strategischen Ausrichtung.“ Doch in welche strategische Richtung soll „evaluiert“ und „gebündelt“ werden?

INKLUSION IN DER ERWACHSENENBILDUNG ERHÖHEN UND GRUNDKOMPETENZEN STÄRKEN!

Die Weiterbildungsteilnahme ist in Österreich zwar vergleichsweise hoch, aber extrem ungleich verteilt. Nur 6,6 Prozent der 25- bis 64-Jährigen, die aktuell an außerschulischer Bildung mit Arbeitsbezug – zum Beispiel an einer Personalschulung, aber auch einem Sprachkurs teilnehmen – besitzen laut Berechnung der Statistik Austria maximal einen Pflichtschulabschluss.

Eine Evaluierung und Bündelung der strategischen Anstrengungen des Bundes in Richtung höherer Inklusion bei der Weiterbildungsteilnahme wäre bildungspolitisch zu begrüßen. Gerade vor dem Hintergrund der PIAAC-Ergebnisse gewinnt dieser Aspekt besonders an Bedeutung. Die Studie hat bekanntlich aufgezeigt, dass rund 1,7 Millionen Menschen Probleme beim Lesen im Alltag haben; die Werte bei anderen Grundkompetenzen waren ebenso alarmierend. Tatsächlich sind die passenden Lösungskonzepte im Grunde bereits vorhanden. Das staatliche Programm für Grund- bzw. Basisbildung (Level Up) – die Volkshochschulen sind der größte Träger – wurde gerade umfassend evaluiert. Das Ergebnis: hohe Abschlussquoten, positive Bildungseffekte, aber auch ein steigender Bedarf an Angeboten. Seit Jahren thematisieren die Volkshochschulen genau dies: den hohen Verwaltungsaufwand v. a. im Bereich der Dokumentation, die unsichere, projektförmige Finanzierung und die viel zu geringen Fördermittel sowie die fehlenden Sensibilisierungsmaßnahmen. Hier wäre eine gemeinsame Anstrengung aller Akteure im Sinne eines „großen Wurfes“, der das Programm fest in der Bildungspolitik des Bundes etabliert, ein echter Meilenstein.

DAS NETZ DER ERWACHSENENBILDUNG STÄRKEN UND NUTZEN

Nachweislich tragen die Volkshochschulen zur Stärkung der Grundkompetenzen, zur Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme gerade unter formal Niedrigqualifizierten und nicht zuletzt insgesamt zum gesellschaftlichen Zusammenhalt bei. Gleichzeitig verbuchen die Volkshochschulen für ihre gesamte Arbeit (700.000 Teilnahmen pro Jahr!) gerade einmal ein Prozent ihrer Einnahmen über direkte Bundesförderungen (vergeben werden diese Förderungen übrigens nach klaren Qualitäts- und Leistungskriterien).

Die Volkshochschulen fordern hier schon lange eine Stärkung des einzigartigen Netzwerks der gemeinnützigen Erwachsenenbildung in Österreich und auch stärkere Nutzung dieses Netzes für bestimmte bildungs- und gesellschaftspolitische Schwerpunkte (Demokratiebildung, Wissenschaftskommunikation etc.). Eine in diesem Sinne stärkere strategische Ausrichtung der Erwachsenenbildung wäre zu begrüßen. In diesem Kontext sei allerdings auch darauf hingewiesen, dass die wesentlichen Ausgaben im Bund für die Erwachsenenbildung Ermessensausgaben sind. Gerade in Zeiten der „Konsolidierung“ ist diese Form der Finanzierung besonders prekär und kann schnell zur Disposition stehen. Zu wünschen ist daher im Zuge der „Evaluierung“ auch, den Fokus auf eine Beendigung des „Dauer-Prekariats“ der Erwachsenenbildung zu legen. Das bedeutet, die verbindliche Finanzierung dieses Bereich endlich gesetzlich abzusichern.

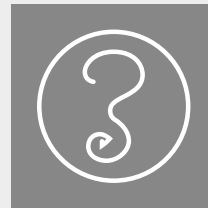


Eine Novellierung des Erwachsenenbildungsgesetzes in diesem Sinne, würde damit klipp und klar festhalten, dass Erwachsenenbildung heute und in Zukunft ein selbstverständlicher Bestandteil des Bildungssystems ist. So könnte die neue Regierung tatsächlich (Bildungs)Geschichte schreiben.

Die nächste Ausgabe der ÖVH befasst sich im Schwerpunkt mit dem Themenbereich „Basisbildung, grundlegende Kompetenzen“. Beiträge zum Schwerpunkt und zu den anderen Rubriken senden Sie bitte bis Anfang November 2025 an: gerhard.bisovsky@vhs.or.at



Foto: Michaela Obermair



KEBÖ: Radiopreise der Erwachsenenbildung vergeben

Anneliese Rohrer plädiert in der Festrede für mehr Anstrengungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung



Anneliese Rohrer
Foto: Michaela Obermair

„Lebenslanges Lernen braucht es einfach, um den Herausforderungen des Alltags gerüstet entgegen gehen zu können.“ Mit diesen Worten begrüßte ÖR-Programmmchefin Silvia Lahner die zahlreichen Interessierten, Nominierten und Mitwirkenden bei der Verleihung des 27. Radiopreises der Erwachsenenbildung am Donnerstag, dem 23. Jänner im ORF Radiokulturhaus.

Für die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) eröffnete KEBÖ-Vorsitzender Bernd Wachter den Abend und wies auf das Zusammenspiel von

Medien und Erwachsenenbildung hin. Er warnte in diesem Kontext eindringlich vor der Schwächung demokratischer Institutionen. Anneliese Rohrer hielt die Rede zum Preis und thematisierte die erschreckenden Entwicklungen rund um die Grundkompetenzen der Österreicher*innen. Sie forderte zum Handeln auf und plädierte für „Fördern und Ermutigen“.

Die Jury, bestehend aus Journalist*innen, Erwachsenenbildner*innen und einem Medienwissenschaftler, wählte aus den 20 nominierten Produktionen jene mit dem größten erwachsenenbildnerischen Wert aus.



Im Rahmen einer feierlichen Veranstaltung wurden die Preisträger*innen bekannt gegeben.

Eingereicht wurden 135 Produktionen von 21 österreichischen Radiosendern. John Evers, Sprecher der Jury, zeigte sich beeindruckt von der Vielfalt und Qualität der Einreichungen: „Diese beeindruckende Anzahl an Sendungen und Radiostationen spiegelt die Lebendigkeit und Vielfalt unserer Radiolandschaft wider. Sie zeigt, wie brisante Themen aufgegriffen, hochwertig aufbereitet und aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln sichtbar gemacht werden. Jede einzelne Einsendung war ein Beweis für die Leidenschaft und Kreativität, die in der österreichischen Radiokultur steckt.“

In der **Kategorie Kultur** gab es einen Punktegleichstand, so dass zwei Sendungen ausgezeichnet wurden: Der „Diagonal“-Beitrag „50 Jahre „Anadolu Pop“,“ gestaltet von Roman Tschiedl und der „Radiokolleg“-Beitrag „Sinfonie der Algorithmen – Zwischen Fake und Fuge. Wie künstliche Intelligenz Musik schafft und Wirklichkeiten formt“, gestaltet von Sarah Kriesche, beide Ö1, wurden prämiert.

Vincent Leb und Johanna Hirzberger überzeugten mit „Da können wir Ihnen auch nicht weiterhelfen. Staatenlose in Österreich“ aus der Sendereihe „Hörfeld“ von Radio Radieschen, dem Ausbildungssender der FH Wien

der Wirtschaftskammer Wien (WKW), in der **Kategorie Dokumentation und Information**.

In der **Kategorie Gespräche und Debatten** gewann die Sendung „Jung betroffen von Demenz“, gestaltet von Karin Schuster aus der Sendereihe „Pflegetützpunkt. Wie wir pflegen und gepflegt werden wollen“ von Radio Helsinki – Verein Freies Radio Steiermark.

Der **Eduard-Ploier-Preis* (Kategorie Bildung/Wissenschaft)** ging an „4000 Jahre Niederlagen – Die gesamte österreichische Geschichte auf FM4“, gestaltet von Roland Gratzner in der „FM4 Morning Show“.

Der Preis in der **Kategorie Sendereihen und Themenschwerpunkte** ging an „Journal Panorama“, gestaltet von Monika Feldner-Zimmermann, Astrid Plank und Elisa Vass, ausgestrahlt auf Ö1. //

Quelle

https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20250124_OTS0035/27-radiopreis-der-erwachsenenbildung-im-zeichen-der-medienvielfalt

Gruppenbild der Preisträger*innen

Foto: Michaela Obermair

Wissenschaftspreise des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen 2025



Der Verband Österreichischer Volkshochschulen vergibt Preise für herausragende wissenschaftliche Arbeiten im Interesse der Österreichischen Volkshochschulen oder für beispielhafte Bildungsprojekte und Projekte des zivilgesellschaftlichen Engagements und der bürgerschaftlichen Bildung. Mehr Informationen finden sich unter: **Auszeichnungen und Preise | Verband Österreichischer Volkshochschulen.**¹



Benannt sind die Preise nach dem Historiker, Bildungsreformer und Doyen der Wiener Volkshochschulen Ludo Moritz Hartmann (mehr Informationen unter: Knowledgebase Erwachsenenbildung – Historiografie²) sowie nach der ehemaligen Nationalratspräsidentin und Präsidentin des VÖV, Barbara Prammer.³

2025 hatte die Jury, bestehend aus Gertraud Diendorfer (ehemals Leiterin Demokratiezentrum Wien), Beate Gfrerer (VHS Kärnten), Elke Gruber (Universität Graz), Günter Kotrba (Finanzreferent des VÖV) und Peter Schlögl (Universität Klagenfurt) die schwere – aber auch erfreuliche – Aufgabe, aus 20 hochqualitativen Einreichungen die Preisträger*innen zu ermitteln.

LUDO-HARTMANN-PREISE

2025 geht der Ludo-Hartmann-Sonderpreis des VÖV-Vorstandes geteilt an den in ORF III ausgestrahlten Film „Bildung für Alle – Geschichte der Volkshochschulen in Österreich“ und an das Ruth-Maier-Projekt „Das kurze Leben der Ruth Maier. Ausstellung in einfacher Sprache und Workshops“⁴.

Mit dem Ludo-Hartmann-Preis wird Ina Markova für ihr Buch „Otto König – ein Leben zwischen Arbeiterzeitung und Volksbildung“ (New Academic Press) ausgezeichnet. Der Ludo-Hartmann-Förderpreis 2025 geht geteilt an Franz-Michael Mock für seine Einreichungen zu zivilgesellschaftlichem Engagement und politischer Bildung „Bibliothek der verbrannten Bücher“, „Erklär mir Demokratie“ und „Ist Rechtsextremismus Männersache?“ sowie an Uli Zimmermann für ihr Buch: „Deutschunterricht, Froschkönig & Rechtsstaat“.

BARBARA-PRAMMER-PREIS

Der Barbara-Prammer-Preis wird geteilt vergeben an die „Initiative Minderheiten“ für ihr zivilgesellschaftliches Engagement im Bereich Minderheitenpolitik samt Ausstellungskonzeption („Man will uns ans Leben“ | Bomben gegen Minderheiten 1993–1996) sowie an das Projekt „Sichtbar!“ des Lernraum.wien der VHS Wien.⁵

Die Überreichung der Preise findet am VHS-Tag 2025 am 25. April 2025 um 18.30 Uhr statt. //

¹ Siehe: <https://www.vhs.or.at/themen/weiterfuehrendes/auszeichnungen-und-preise> [22.3.2025].

² Siehe: <https://adulthoodeducation.at/de/historiografie/personen/67/> [22.3.2025].

³ Siehe: https://de.wikipedia.org/wiki/Barbara_Prammer [22.3.2025].

⁴ Siehe: <https://www.vhs.or.at/themen/demokratie-und-wissenschaftsbildung/das-kurze-leben-der-ruth-maier> [22.3.2025].

⁵ Siehe: <https://www.vhs.at/de/e/lernraum-wien/sichtbar> [22.3.2025].

Zu dieser Ausgabe der ÖVH


 Schwerpunkt
GERHARD
BISOVSKY

Im Schwerpunkt geht es um das Thema „**Regionale Bildungsarbeit**“, ohne Zweifel einer der Kernbereiche der Bildungsarbeit der Volkshochschulen, die Bildungsnahversorger mit einem Vollprogramm sind, das alle Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen und auch viele Lebenskompetenzen abdeckt, die heute wichtiger denn je sind. **Gerhard Bisovsky** diskutiert die Möglichkeiten und Perspektiven von Erwachsenenbildung und Volkshochschulen im Kontext von Regionalpolitik. Mit den Wirkungen von Gemeinwesenarbeit (GWA) befasst sich das Autor*innenteam **Andreas Bengesser** (FH Campus Wien), **Andrea Fritsche** und **Hemma Mayrhofer** (beide Universität Innsbruck) sowie **Christoph Stoik** (FH Campus Wien). Neben anderen Wirkungen zeigen sie wie GWA niederschwellige Bildungsprozesse fördert, welches demokratiepolitische Potenzial diese haben und wie sie zum Zusammenleben beitragen können. Seit 45 Jahren besteht die Werkstätte Gemeinwesenarbeit am BIFEB. **Stefan Vater** beschreibt die zahlreichen innovativen und emanzipatorischen Aktivitäten, die im Rahmen der Werkstätte vorgestellt wurden und Anregungen für weitere Projekte gegeben haben. Aus dem Südtiroler Vinschgau berichtet **Peter Luis Thaler** über die Tätigkeit der Genossenschaft für Weiterbildung und Regionalentwicklung und gibt Antwort auf die Frage, was ein Strickkurs für die Regionalentwicklung beitragen kann. **Ulrich Klemm** (Universität Augsburg) stellt das „Dorfgespräch“ vor, ein Format, das für den ländlichen Raum entwickelt wurde und das die persönliche Begegnung als Basis für einen Dialog betrachtet, der rational, aber auch wertorientiert und emotional geführt werden kann. In einem weiteren Beitrag werden Projekte und **Aktivitäten der österreichischen Volkshochschulen** präsentiert und in einem eigenen Artikel werden beispielhaft einige ausgewählte regionale **LEADER-Projekte** zu den Themen „Chancengleichheit“ und „lebenslanges Lernen“ dargestellt. Mit der „Digitalen Kompetenzoffensive für Österreich“ ist es gelungen, in allen Regionen mit niederschweligen Angeboten zur digitalen Teilhabe beizutragen. **Julia Ruthofer** vom OeAD berichtet darüber und benennt auch weitere

bildungspolitische Herausforderungen. Mit der Rezension des Buches „Aufstieg der Abgehängten. Wie vernachlässigte Regionen wieder erfolgreich werden können“ des Wirtschaftswissenschaftlers **Paul Collier** wird der Schwerpunkt abgeschlossen.

In der Rubrik „Bildungsthemen“ ist die Festrede veröffentlicht, die **Christian H. Stifter** vom Österreichischen Volkshochschularchiv zu einem Jubiläum des BIFEB, diesem einzigartigen Kompetenzzentrum für Erwachsenenbildung, ebendort gehalten hat. **Max Binder** und **Leana Krantz** von der VHS Stuttgart berichten über das jüngst an ihrer VHS stattgefunden Symposium zum Thema „Lernräume der Zukunft“, wo sich Architekt*innen und Pädagog*innen sich diesem Thema gewidmet haben. Anschließend spricht die Journalistin **Eva Stanzl** (u. a. Wiener Zeitung) mit der Politökonomin, Transformationsforscherin und Nachhaltigkeitsexpertin **Maja Göpel** (Leuphana Universität Lüneburg) über den gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandel und die Wissenschaftsfeindlichkeit und welche Perspektiven sich für Bildung und Wissenschaft bieten.

In der Rubrik „Aus den Volkshochschulen“ wird über ausgewählte Themen und Projekte berichtet: **Doris Vickers** und **Betina Aumair** (beide: VHS Wien) begründen, warum der „Digitale Humanismus“ für Volkshochschulen wichtig ist; **Feri Janoska** (VHS Burgenländische Roma) präsentiert ein internationales Roma-Projekt, mit dem das Ziel verfolgt wird, den Herausforderungen für einen inklusiven Arbeitsmarkt zu begegnen. Die Aktivitäten des Wirtschaftspolitischen Beirats in Kärnten, in dem **Beate Gfrerer** aktiv tätig ist, werden beschrieben und schließlich stellen **Stefanie Friedrik** (Demokratiezentrum) und **Stefan Vater** die neu entwickelten Module des Demokratie-MOOCs vor.

Der jüngst verstorbene kanadische Erwachsenenbildner **Paul Bélanger**, der als Praktiker und Wissenschaftler zahlreiche Meriten für die weltweite Erwachsenenbildung erworben hat, wird von **Paolo Federighi** (Universität Florenz) gewürdigt.

Schließlich finden sich wieder mehrere „Rezensionen“ in der gleichnamigen Rubrik. //

Regionalentwicklung und Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

GERHARD
BISOVSKY

Regionalpolitik zielt darauf ab, Ungleichheiten zwischen Regionen auszugleichen und benachteiligten Regionen durch gezielte Förderungen Wirtschaftswachstum zu ermöglichen und Beschäftigung und Lebensqualität anzuhoben. Dies ist das Ziel der Struktur- und Regionalpolitik (Kohäsionspolitik) der Europäischen Union, mit der exemplarisch begonnen werden soll.

Ab 1989 wird eine systematisch betriebene Kohäsionspolitik verfolgt, um den wirtschaftlichen und sozialen Unterschieden zwischen ungleichen Regionen entgegenzuwirken. (Schwarz: 2014, S. 11). Die Regionalpolitik der EU gliedert sich in fünf Kernbereiche: 1) Investitionen in Menschen durch die Förderung von Beschäftigung, Bildung und Möglichkeiten zur sozialen Eingliederung; 2) Förderung kleiner und mittelständischer Betriebe; 3) Förderung von Forschung und Innovation in Form von Investitionen und forschungsbezogenen Arbeitsplätzen; 4) Verbesserung des Umfelds durch größere Investitionsvorhaben und 5) Modernisierung von Verkehr und Energiewirtschaft im Interesse des Klimaschutzes, insbesondere mittels erneuerbarer Energien und innovativer Verkehrsinfrastruktur.¹ Mit dem Vertrag von Lissabon, der 2007 unterzeichnet wurde und mit Jänner 2009 in Kraft getreten ist, wurde die Kohäsionspolitik um eine dritte Ebene erweitert, um den territorialen Zusammenhalt.

Mit EU-Fonds werden die Mitgliedsstaaten und die Regionen bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung unterstützt. Dazu gehören Regionen mit ernsthaften und dauerhaften naturbedingten bzw. demografischen Problemen (zum Beispiel Regionen mit niedriger Bevölkerungsdichte, Inselregionen, grenzüberschreitende Regionen oder Bergregionen); Regionen, die vom grünen und digitalen Wandel betroffen sind, und ländliche Regionen.

Über diese Fonds werden finanzielle Mittel zu Kohäsionszwecken bereitgestellt. Diese werden zwischen der Europäischen Kommission und den nationalen oder regionalen Behörden ausgehandelt und von letzteren verwaltet. Hier sind folgende Fonds² zu nennen: der Europäische Fonds für regionale Entwicklung (EFRE)³; der Europäische Sozialfonds⁴, der Europäische Kohäsionsfonds⁵ und der Fonds für einen gerechten Übergang

(Just Transition Fund – JTF), der im Rahmen des „green deals“ der Europäischen Kommission eingerichtet wurde und das Ziel verfolgt, in Regionen, die am stärksten vom Übergang in eine klimaneutrale Wirtschaft betroffen sind, einen nachhaltigen Strukturwandel in Richtung Klimaneutralität zu unterstützen und voranzutreiben. Umgesetzt wird der JTF als Schwerpunkt in den Programmen EFRE und ESF+.

Die Regionalentwicklung wird durch das Programm LEADER unterstützt. In Österreich sind für die jetzige Programmperiode 83 LEADER-Regionen definiert, in denen etwa fünf Millionen Menschen leben. Vorrangig geht es um Entwicklungsprojekte in ländlichen Regionen und in mittelgroßen Städten bis zu 110.000 Einwohner*innen. Eine Kooperation von Stadt und Land ist gewünscht und wird durch eigene Projektmittel ermöglicht. Ein zentrales Thema der aktuellen Förderperiode 2023 bis 2027 ist das Aktionsfeld „Klimaschutz und Anpassung an den Klimawandel“. Die Umsetzung erfolgt im Rahmen von lokalen Entwicklungsstrategien durch lokale Aktionsgruppen.⁶ Die Projekte reichen von kleinen Projekten mit alltagsgeschichtlichen, zeitgeschichtlichen, volkskulturellen und anderen Inhalten bis hin zu größeren Entwicklungsprojekten wie beispielsweise lokale Kultur- und Bildungszentren. Eine exemplarische Auswahl einiger Projekte in den Themenfeldern „Chancengleichheit“ und „lebenslanges Lernen“ findet sich in einem eigenen nachfolgenden Beitrag.

¹ Siehe: https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/regional-policy_de [19.3.2025].

² Siehe: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM:economic_social_cohesion [19.3.2025].

³ Siehe: <https://www.efre.gv.at/>

⁴ Siehe: <https://www.esf.at/>

⁵ Siehe: <https://www.oerok.gv.at/eu-fonds-2021-2027> [19.3.2025].

⁶ Vgl. <https://www.zukunftsraumland.at/themen/leader/leader-in-oesterreich/> [19.3.2025].

Die aktuell 83 LEADER-Regionen sind (<https://www.zukunftsfraumland.at/themen/leader/>):



Bildung ist für den Demografen Wolfgang Lutz in der Entwicklung von Regionen und Ländern „die wichtigste Stellschraube“⁷. Lutz wurde kürzlich der renommierten Yidan-Preis für Bildungsforschung verliehen, das ist der weltweit höchst dotierte Preis für Bildungsforschung. Ausgezeichnet wurde er für seine „Arbeit zum Verständnis des langfristigen Nutzens kurzfristiger Bildungsinvestitionen“. Bildung ist für Lutz die „Grundlage des menschlichen Fortschritts. Meine Forschung soll politischen Entscheidungsträgern auf der ganzen Welt Erkenntnisse über den Multiplikatoreffekt von Bildung für eine nachhaltige Zukunft liefern“⁸. Investitionen in Bildung wirken sich auf viele Lebensbereiche aus: Einkommen, Gesundheit, Demokratie. Bildung ist auch eine gute Grundlage, sich gegen die Folgen des Klimawandels zu wehren.⁹

Zwischen ländlichen und städtischen Regionen sind Spaltungen sichtbar, die Bildung immer wichtiger werden lassen, die aber nicht alleine durch bildungspolitische Interventionen gelöst werden können. Diese Spaltungen gehen quer durch die Gesellschaft und trennen Städte und andere Regionen. Hier zeigen sich ökonomische Konflikte zwischen Gewinnern und Verlierern wirtschaftlicher Modernisierungsprozesse ebenso wie kulturelle Konflikte zwischen liberalen und autoritären Wertvorstellungen. Die Parteienlandschaften sind fragmentiert und die Regierbarkeit der europäischen Demokratien scheint gefährdet zu sein. Als ein Treiber dahinter wird eine Kluft zwischen Partikularismus und Universalismus identifiziert. Dahinter stehen Gruppenidentitäten und diese drehen sich vermehrt um kulturelle Überzeugungen, Werte und Offenheit (Bornschiefer et al.: 2024, S. 69). Unterschiedliche Gruppenzugehörigkeiten können beobachtet werden, zwischen Städten und

ländlichen Regionen gibt es Spaltungen. Haffert (2022) spricht von „Schicksalsgemeinschaften“, und dass solche Identitätsquellen wichtiger werden, wenn andere an Bedeutung verlieren, wie beispielsweise Religion oder Klasse. Abstiegsverfahren sind auszumachen und diese empören alle und nicht nur die vom Abstieg betroffenen (S. 12–17).

Doch diese einfache Dichotomie von Stadt und Land trifft nicht gänzlich zu, denn viele Menschen leben weder in eindeutig städtischen noch in eindeutig ländlichen Kontexten. Vielmehr ist von einem Kontinuum von Stadt und Land auszugehen, das von den urbanen Innenstadtbezirken bis ausgeprägt ländlichen Gebieten jenseits des Einzugsgebiets von Städten reicht (ebd., S. 20). Allerdings finden sich in diesem scheinbaren Gegensatz von Stadt und Land grundlegende ökonomische und kulturelle Wandlungsprozesse, die miteinander verknüpft sind. Die Wirtschaftssektoren, die in den Städten florieren beschäftigen zu einem großen Teil Personen mit universalistischen Einstellungen. Die prototypisch „abgehängten“ Regionen erleben oft einen wirtschaftlichen und einen kulturellen Statusverlust. Ihr Lebensstil gilt nicht mehr als zeitgemäß, und umgekehrt sind die „prototypischen Grünenwähler“ in den urbanen Zentren ökonomisch und kulturell die Gewinner gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse (ebd., S. 88).

⁷ Die Presse, 7. Dezember 2024, W1.

⁸ Siehe: <https://science.apa.at/power-search/8382690161013301243> [19.3.2025].

⁹ Die Presse, a.a.O.

Für die Regionalpolitik stellen sich damit neue Aufgabenstellungen, die insbesondere den sozialen Zusammenhalt noch stärker in den Vordergrund rücken, als das bisher der Fall war. Und Strukturen, die von breiter Beteiligung vieler Stakeholder gekennzeichnet sind, aber auch zivilgesellschaftliche Organisationen, zu denen auch die Volkshochschulen gehören, sind einzubeziehen. Der Wirtschaftswissenschaftler Paul Collier geht in seinem jüngst erschienenen Buch „Aufstieg der Abgehängten. Wie vernachlässigte Regionen wieder erfolgreich werden können“ so weit, dass er die gängigen Wachstums- und Entwicklungstheorien nur als bedingt geeignet zur Erklärung regionalwirtschaftlicher Entwicklung sieht – seiner Einschätzung nach ist stärker auf den lokalen und regionalen Kontext abzustellen. Die regionale Entwicklung muss von unten nach oben gehen (Collier: 2024, S. 165 ff.).

Partizipative Governance-Strukturen ermöglichen eine bessere Steuerung regionaler Prozesse. Darüber hinaus ist eine Verwaltung gefordert, die nicht nur effizient, sondern auch kooperativ sein soll. Zwischen Unternehmen sind Kooperationsnetzwerke und Clusterbildungen zu entwickeln. Wichtig ist auch ein spezifisches und durchaus regionsgebundenes Humankapital („skills“, technisches Wissen). Intermediäre Einrichtungen, die Beratung, Aktivierung und Koordination anbieten, sind als Drehscheibe für die Regionalentwicklung wichtig. Darüber hinaus sind sogenannte „weiche“ Standortfaktoren von Bedeutung, wie: Bildung, Sicherheit, hoher Wohn- und Freizeitwert (Schwarz: 2014, S. 51).

Bildung im Allgemeinen und Erwachsenenbildung im Besonderen können gute und wichtige Beiträge zu einer Regionalentwicklung leisten, die auf Prozessen basiert, die von vielen Akteuren entwickelt und getragen werden, die Kooperation auf Augenhöhe beinhalten und unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigen. Die österreichischen Volkshochschulen sind in vielen Regionen und Gemeinden aktiv und bieten sich – auch gemeinsam mit anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung – als wertvolle Partner für eine derartige Regionalentwicklung an.

VOLKSHOCHSCHULEN UND REGIONALENTWICKLUNG

Die österreichischen Volkshochschulen sind in mehr als 780 Gemeinden tätig, in denen 73 Prozent der in Österreich lebenden Menschen wohnen. Bei rund 2100 Gemeinden ergibt das einen Anteil von rund 37 Prozent an Gemeinden, in denen die Volkshochschulen mit ihren Bildungsangeboten aktiv sind. Der vor kurzem erschienene „Teilhabeatlas Steiermark“ weist einen Anteil an 192 von 286 Gemeinden aus, in denen Volkshochschulen tätig sind, das entspricht 67 Prozent der steirischen Gemeinden. Damit sind die Volkshochschulen mit dem LFI (Ländliches Fortbildungsinstitut) und ihren 191 Standorten jene Erwachsenenbildungseinrichtung, die in der Steiermark am häufigsten in den Gemeinden mit Bildungsangeboten präsent sind (Bauer: 2024).¹⁰ Volkshochschulen sind der klassische Nahversorger für

Erwachsenenbildung, die mit ihrem breiten Angebot die unterschiedlichen Bildungsinteressen in der Bevölkerung ansprechen und leistbare Teilhabe an Bildung außerhalb von Schule und Hochschule sowie Teilhabe durch Bildung ermöglichen.

Weitgehend außer Frage steht, dass Bildung wirkt, dazu gibt es auch eine Reihe von Befunden aus der wissenschaftlichen Forschung im In- und Ausland. Christoph Bauer, der an der Universität Graz forscht, nennt in einem Beitrag für das Bildungsnetzwerk Steiermark mehrere Wirkungen: Bildung trägt zur Erweiterung der persönlichen, beruflichen und sozialen Handlungsmöglichkeiten bei und ermöglicht eine mehr oder weniger selbstbestimmte Lebensgestaltung. Bildung kann auf die Zukunft vorbereiten und kann zur Resilienz von Personen beitragen. Personen mit einem höheren Bildungsabschluss haben zumeist auch ein höheres Einkommen, Bildung spielt eine Rolle bei der Wahrnehmung der eigenen sozialen Verortung, Menschen mit höherer Bildung leben weniger oft alleine als andere. Und Bildung wirkt sich auch auf die Lebenserwartung aus und hat positive Auswirkungen auf die Lebensbiografie (Bauer: 2023, S. 1 f.).

Die Forschungen zu den „wider benefits of learning“,¹¹ die ab den 2000er Jahren anfangs im Vereinigten Königreich und in Finnland durchgeführt wurden, haben sich damit befasst, welche Effekte und Wirkungen sich aus den Bildungsbemühungen des Einzelnen ergeben. Die zentrale Frage lautete: „Welche Veränderungen werden durch Lerninterventionen bewirkt?“ (Schuller & Desjardins: 2010, S. 229 nach Kil et al.: 2013, S. 1). Die Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden (Kil et al.: 2013, S. 5):

Lokalisierung des Nutzens und seiner Bezüge zur Forschung	Wahrgenommener Nutzen nach Teilnahme an Weiterbildung
Subjektiv erlebte Veränderung in persönlichen Aspekten einer Person, die für das Lernen relevant sind (Lernforschung)	Kontrollüberzeugung Selbstwirksamkeit/ Selbstvertrauen
Subjektiv erlebte Veränderung im persönlichen Umfeld in einer komplexen und sich ständig wandelnden Gesellschaft (Erwachsenenbildungsforschung)	Toleranz Lebenssinn Bürgerkompetenz Veränderungen/Veränderungen in der Bildungserfahrung Psychisches Wohlbefinden
Subjektiv erlebte Veränderung in sozialen Bereichen (Inklusionsforschung)	Bürgerschaftliches und soziales Engagement Arbeitsbezogene Vorteile/ Beschäftigungsfähigkeit Familie Körperliche Gesundheit/ Gesundheitsverhalten Soziale Netzwerke Vertrauen in Mitmenschen und Entscheidungsträger

¹⁰ Bauer hat in seiner fundierten Dissertation zahlreiche Daten zur wirtschaftlichen Teilhabe, zur Versorgung, zur Mobilität sowie zur sozialen Teilhabe und zur Teilhabe an Bildung zusammengetragen und ausgewertet.

¹¹ Einen guten Überblick über die verschiedenen Studien gibt der Beitrag von Ricarda Motschilnig, verfügbar unter: <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-782012/benefits-of-adult-learning-and-social-inclusion/wider-benefits-of-adult-education-an-inventory-of-existing-studies-and-research/> [19.3.2025].

Mit den Wirkungen von allgemeiner Erwachsenenbildung befasst sich die von 2011 bis 2014 laufende BeLL-Studie („Benefits of Lifelong Learning“). Sie wurde in zehn europäischen Ländern durchgeführt (Manninen et al.: 2014).

Mehr als 8.000 Menschen haben in Fragebögen bekannt gegeben, welche Veränderungen der Kursbesuch bei Ihnen gebracht hat, offen gestellte Fragen konnten mittels 4.500 Fragebögen ausgewertet werden und 82 Personen haben persönlich vertiefende Interviews gegeben. Bis zu 87 Prozent haben von positiven Veränderungen durch den Kursbesuch bei der Lernmotivation, bei sozialen Kontakten, beim allgemeinen Wohlergehen und ihrer Lebenszufriedenheit berichtet; bis zu 42 Prozent haben gemeint, dass es Veränderungen in ihrer Arbeit bzw. in der beruflichen Karriere gegeben hat und beim staatsbürgerlichen Engagement.

Besonders interessant ist, dass alle Gruppen von allgemeiner Erwachsenenbildung profitieren und dass alle Typen von Kursen Änderungen in der Selbsteinschätzung und in den Einstellungen ihrer Kursteilnehmer*innen zur Folge haben. Für die jüngeren Teilnehmer*innen fungiert die Erwachsenenbildung als Sprungbrett in die Gesellschaft, indem beispielsweise ihr Bewusstsein, das eigene Leben im Griff zu haben, verbessert wird. Bei älteren Menschen federt der Kursbesuch Übergänge etwa in die Pension, den Verlust von Freunden usw., ab. Die Veränderungen durch den Kursbesuch fallen umso höher aus, je niedriger das Niveau der Erstausbildung bei den

Kursteilnehmer*innen ist. Benachteiligte Personengruppen profitieren am meisten vom Kursbesuch.

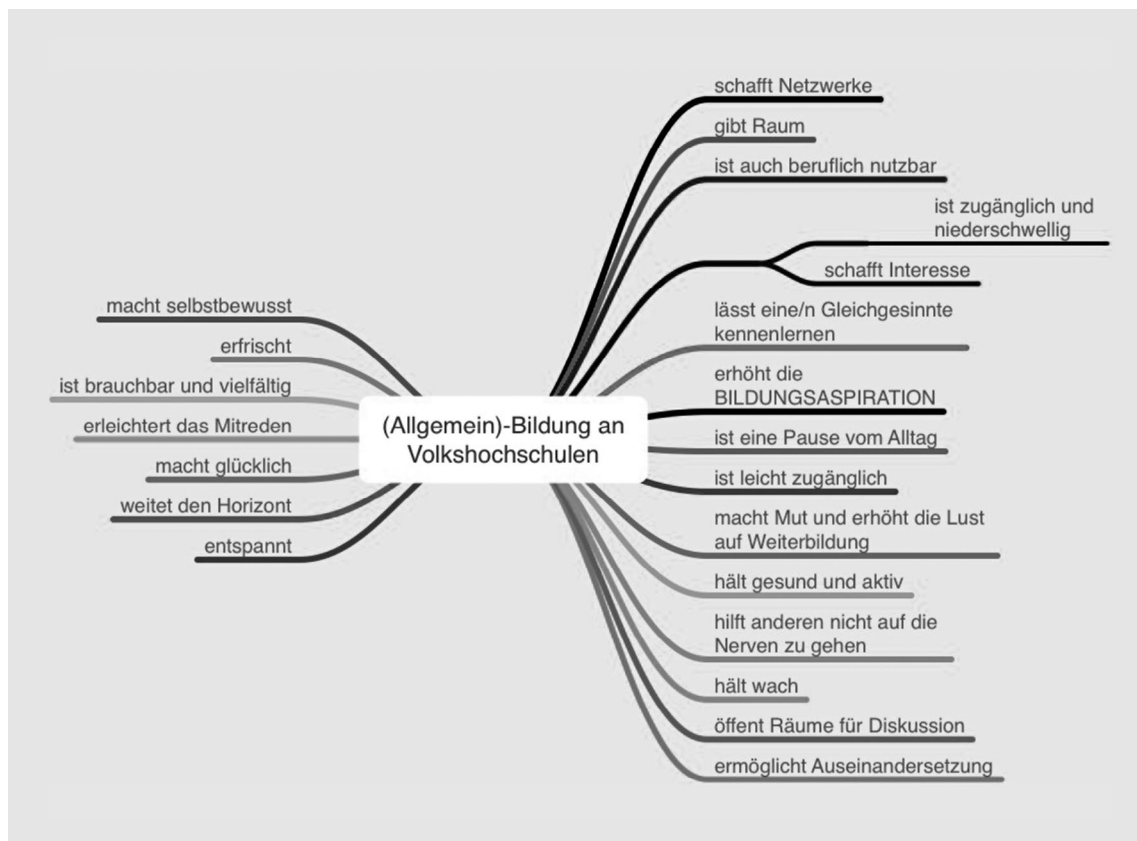
Erwachsenenbildung hat Wirkungen auf den einzelnen Menschen, die stärkste dürfte wohl im Lernen selbst zu suchen sein. Wieweit Erwachsenenbildung allerdings kausal für die Erträge von Bildung ist oder ob nicht umgekehrt die bildungs- oder statusbezogenen Vorteile kausal für die Teilnahme an Erwachsenenbildung sind, ist noch zu untersuchen (vgl. Schrader: 2018, S. 133).

Jedenfalls trägt Erwachsenenbildung mit ihren Angeboten zur Verbesserung des sozialen Zusammenhalts bei und unterstützt die Bereitschaft des Einzelnen, sich für die Gesellschaft zu engagieren. Zudem unterstützt Erwachsenenbildung durch spezielle Programme die persönliche Weiterentwicklung, die Verbesserung der Chancen der Menschen im Alltag, im Beruf und in der Bildung.

In den Jahren 2018 bis 2021 wurde die BeLL-Studie in österreichischen Volkshochschulen mit einem geringfügig adaptierten Fragebogen aus der europaweiten Studie durchgeführt und die Ergebnisse wurden größtenteils bestätigt (Keser Aschenberger & Kil: 2020) und darüber hinaus zeigte sich, dass die Volkshochschule als ein Raum der Diskussion, des Tätigwerdens, der Horizonterweiterung, der Neugierde und der Auffrischung erlebt wird (Vater: 2021).

Quelle

Vater 2021, S. 45.



Bisher wurden die Wirkungen der allgemeinen Erwachsenenbildung behandelt, darüber hinaus wären auch die von beruflicher Erwachsenenbildung zu nennen, die zumeist mit beruflichen Verbesserungen und Einkommenszuwächsen einhergehen (vgl. dazu Motschilnig: 2012).

Doch um diese und andere Wirkungen entfalten zu können, bedarf es einiger Voraussetzungen. Besonders relevant ist die Erreichbarkeit der Bildungseinrichtungen mit öffentlichen Verkehrsmitteln und der Distanzradius bezüglich der Realisierung des Erwachsenenlernens hängt mit dem Bildungs- bzw. Kompetenzniveau der Menschen zusammen. Je höherqualifizierter die Menschen sind, desto höher ist die Bereitschaft, lange Anfahrtszeiten in Anspruch zu nehmen (vgl. Mörth et al.: 2005). Darüber hinaus ist auch eine gute Breitbandanbindung wichtig, um digitale Lernformen möglich zu machen.

Die Anbindung an den öffentlichen Verkehr ist in vielen ländlichen Gemeinden sehr problematisch, was umso mehr wiegt, wenn auch der Zugang zu infrastrukturellen Einrichtungen in diesen Gebieten schlecht ausfällt.

Für ländliche Regionen zeigt sich jedoch, dass diese oft einen schlechteren Zugang zu öffentlichen Verkehrsmitteln haben. Die geringere Anzahl an Erwachsenenbildungsangeboten in diesen Gemeinden verringert die Bildungs- und Verwirklichungschancen der Bevölkerung maßgeblich. Dies wird vor allem unter dem Aspekt klar, dass mit steigender Distanz zwischen Wohnort und Bildungsangebot die Teilnahmebereitschaft sinkt. Abgesehen von der geringeren Anzahl an Erwachsenenbildungsangeboten, ist auch die Anzahl an tätigen Erwachsenenbildungsanbieter*innen in den ländlichen Regionen geringer und konzentriert sich auf die regionalen Bildungszentren.

In der Steiermark, um bei diesem Beispiel zu bleiben, haben 72 Gemeinden, also 25 Prozent aller steirischen Gemeinden, mit einem Bevölkerungsrückgang zu kämpfen. Der Zugang zum öffentlichen Verkehrsnetz ist genauso mangelhaft wie der Zugang zu infrastrukturellen Einrichtungen. Zudem ist die Breitbandverfügbarkeit verhältnismäßig schlecht und das kommunale Einkommen äußerst niedrig (Bauer: 2024, S. 204–224).

Damit die Erwachsenenbildung ihre Wirkungen voll entfalten kann, sind auch andere Politiken gefordert. In dem skizzierten Fall ist auf eine entsprechende Infrastruktur von hoher Bedeutung. Hinzuweisen ist allerdings auch auf eine bessere Finanzierung der Erwachsenenbildung. Seit Jahrzehnten wird von der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) eine Finanzierung in der Höhe von einem Prozent des Bildungsbudgets gefordert, eine Förderung, die auch jüngst, nicht zuletzt auf Initiative des VÖV, von der Kammer für Arbeiter und Angestellte wieder aufgegriffen wurde. Eine solche Mittelerhöhung kommt einer Verdoppelung des derzeitigen bundesweiten Budgets für Erwachsenenbildung gleich und sie ist keine bloße Subvention, sondern eine Investition, wie das auch in der jüngst von der Europäischen Kommission herausgegebenen Kommunikation „Union of Skills“¹² formuliert wurde.

STELLSCHRAUBE ERWACHSENENBILDUNG

Erwachsenenbildung wird unter ihrem Wert geschlagen. Und viele Menschen können sich unter Erwachsenenbildung noch wenig vorstellen, teilweise gibt es noch Vorstellungen, wonach eine Klassenzimmer-Atmosphäre das vorherrschende Element in der Erwachsenenbildung sei. Es ist keine Frage, dass Erwachsene in Klassenzimmern und Kursräumen lernen, aber das Lernen unterscheidet sich doch in den allermeisten Fällen deutlich vom schulischen Lernen (vgl. Jütte: 2014).

Erwachsenenbildung praktiziert erfolgreich Vernetzung, und alle Beteiligten, insbesondere die Lernenden, profitieren von Erfahrungsaustausch, von gegenseitiger Unterstützung. Ein gutes Beispiel gelungener Vernetzung ist das Programm „Level Up – Erwachsenenbildung“ (vgl. Piegler: 2025). Im Bildungshub Kärnten kooperieren Universitäten, Fachhochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit Betrieben.¹³ Volkshochschulen sind ein verlässlicher Partner der Gemeinden und Städte, sie decken grundlegende Bedarfe von Individuen und Kommunen ab (vgl. Panholzer: 2021). Mit ihrem breiten Angebot, das auf den Europäischen Schlüsselkompetenzen für das lebensbegleitende Lernen beruht und das die Aneignung von Lebenskompetenzen unterstützt, sind die Volkshochschulen einzigartig.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung und insbesondere Volkshochschulen wenden sich mit flexiblen Angeboten und wohnortnahe an die Menschen. In vielfältigen Settings gestalten sie auch bei der Kommunalentwicklung mit, durch Bildungsveranstaltungen, aber auch durch Plattformen, die Beteiligung fördern (vgl. Egger: 2021).

Eine besondere Aufmerksamkeit ist dem Thema „Lebenskompetenzen“ zu widmen. Viele Menschen müssen mit Lebensbedingungen zurechtkommen, die immer komplexer werden. Dazu kommt, dass viele lebenspraktische Skills zunehmend weniger von Eltern oder Großeltern vermittelt werden und daher eigens erworben werden müssen. Darunter fallen viele Aufgaben, die in Haushalten zu erledigen sind. Auch die Erziehung von Kindern wird immer komplexer, vielfach fehlen Grundlagen der Finanzbildung, wie komme ich mit dem zur Verfügung stehenden Geld aus, wie kann ich trotz knapper Finanzmittel ein zufriedenstellendes Leben führen. Die Palette an Themen ist sehr breit und es wäre sinnvoll eine Liste von möglichen Themen zu erstellen. Viele von ihnen werden in einzelnen Veranstaltungen in den Volkshochschulen angeboten. Sie zu bündeln und daraus etwas wie Basic Life Skills zu entwickeln und kompakt sowie gut sichtbar anzubieten wäre sicherlich auch ein Thema, das von der Regional- und Lokalpolitik bald eine Unterstützung findet.

Alles in allem: Eine erfolgreiche und nachhaltig wirkende Regionalpolitik kommt an der Erwachsenenbildung nicht vorbei. //

¹² Siehe: <https://commission.europa.eu/topics/eu-competitiveness/union-skills-en> [19.3.2025].

¹³ Siehe: <https://bildungshub-ktn.at/>

Verwendete Literatur

- Bauer, Christoph (2023):** Bildung wirkt! – Überall? Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung-steiermark.at/bildung-wirkt-ueberall/?highlight=christoph%20bauer> [18.3.2025].
- Bauer, Christoph (2024):** Teilhabeatlas Steiermark. Teilhabemöglichkeiten und Bildungschancen der steirischen Bevölkerung. Visualisierung der aktuellen Situation in den steirischen Gemeinden als Grundlage und Hilfsmittel zur regionalen Entwicklung. Diss., Univ. Graz. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/10599303> [18.3.2025].
- Bornschiefer, Simon, Haffert, Lukas, Häusermann, Silja, Steenbergen, Marco & Zollinger, Delia (2024):** Cleavage Formation in the Twenty-first Century. How social Identities shape voting Behavior in Contexts of electoral Realignment. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009393508>
- Collier, Paul (2024):** Aufstieg der Abgehängten. Wie vernachlässigte Regionen wieder erfolgreich werden können. München: Siedler.
- Egger, Rudolf (2021):** Bildungsarmut und Bindungslosigkeit lassen sich nicht wegpumpen. Ermutigungen zur Stärkung der Erwachsenenbildung in pandemischen Zeiten. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 72 (274), 9–12. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2021-2/274-herbst-2021/schwerpunkt-erwachsenenbildung-im-laendlichen-raum/bildungsarmut-und-bindungslosigkeit-lassen-sich-nicht-wegpumpen/> [24.3.2025].
- Haffert, Lukas (2022):** Stadt, Land, Frust. Eine politische Vermessung. München: C.H. Beck
- Jütte, Wolfgang (2014):** Gelungener Unterricht und zeitgemäße Lernkulturen an Volkshochschulen. Ergebnisse der Befragung von Kursleiter/innen der VHS Wien zu ihrem Verständnis und ihrer Einschätzung von gelungenem Unterricht. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 65 (251), 12–17. Verfügbar unter: https://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/03/OVH.Magazin_251_01.2014.pdf [24.3.2025].
- Keser Aschenberger, Filiz & Kil, Monika (2020):** Welche „Benefits“ für die Lernenden hat Erwachsenenbildung nach der Teilnahme am Kursangebot von Volkshochschulen? In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Sommer 2020, 71 (270), 4–13. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/schwerpunkt-benefit-lernen-in-der-vhs/welche-benefits-fuer-die-lernenden-hat-erwachsenenbildung-nach-der-teilnahme-am-kursangebot-von-volkshochschulen/> [24.3.2025].
- Kil, Monika, Motschilnig, Ricarda & Thöne-Geyer, Bettina (2013):** What Can Adult Education Accomplish? The Benefits of Adult Learning – The Approach, Measurement and Prospect. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2013-benefits-en-01.pdf> [18.3.2025].
- Manninen, Jyri, Sgier, Irena, Fleige, Marion & et al. (2014):** Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Project. Research Report. Verfügbar unter: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf> [18.3.2025].
- Mörth, Ingo, Ortner Susanne & Gusenbauer, Michaela (2005):** Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – Der Weg in die Weiterbildung, Land Oberösterreich, Abteilung Jugend, Bildung & Sport – Servicestelle für Erwachsenenbildung, Weiterbildungssymposium 2005. Verfügbar unter: <http://soziologie.soz.uni-linz.ac.at/sozthe/staff/moerthpub/WeiterbildungBuch.pdf> [18.3.2025].
- Motschilnig, Ricarda (2012):** Wider Benefits of Adult Education – An Inventory of Existing Studies and Research. DVV International. Verfügbar unter: <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-782012/benefits-of-adult-learning-and-social-inclusion/wider-benefits-of-adult-education-an-inventory-of-existing-studies-and-research/> [19.3.2025].
- Panholzer, Julia (2021):** Erwachsenenbildung im ländlichen Raum am Beispiel der VHS Gutau. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 72 (274), 24–26. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2021-2/274-herbst-2021/schwerpunkt-erwachsenenbildung-im-laendlichen-raum/erwachsenenbildung-im-laendlichen-raum-am-beispiel-der-vhs-gutau/> [24.3.2025].
- Piegler, Daniela (2025):** Vernetzung bringt Vorteile für alle. Interview für das Bildungsnetz Steiermark. Verfügbar unter: Vernetzung bringt Vorteile für alle | Bildung für Erwachsene in der Steiermark [24.3.2025].
- Schrader, Josef (2018) unter Mitarbeit von Anne Hild und Franziska Loreit:** Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Media.
- Schwarz, Wolfgang (2014):** Die sozio-ökonomische Entwicklung der Regionen in der Europäischen Union – Raum-zeitliches Mosaik der Ungleichheit. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, 156, 9–56. Verfügbar unter: https://oegg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/k.oegg/MOeGG-PDFs/Band.156/M156_009-056_Schwarz.pdf [19.3.2025].
- Vater, Stefan (2021):** Die Volkshochschulen – ein offener Bildungsraum. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 72 (275), 40–45. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2021-2/275-winter-2021/bildungsthemen/die-volkshochschulen-ein-offener-bildungsraum/> [18.3.2025].

Wie wirkt Gemeinwesenarbeit?

Potenziäle, Grenzen und Praxisrelevanz von Wirkungsforschung im Kontext der Begleitung von Transformationsprozessen im öffentlichen Raum

Schwerpunkt

ANDREAS BENGESSER, ANDREA FRITSCHÉ,
HEMMA MAYRHOFFER & CHRISTOPH STOIK¹

1 EINLEITUNG

Dieser Artikel fasst zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes „Community work's – Gemeinwesenarbeit“ (GWA) als Sicherheitsfaktor im öffentlichen Raum: Wirkerkenntnisse und Erfolgsfaktoren² zusammen. Auf Basis eines multimethodisch angelegten Forschungsdesigns wurden zwischen 2020 und 2022³ die Wirkweisen verschiedener GWA-Ansätze in Österreich untersucht. Der inhaltliche Fokus der KIRAS-Forschungsförderung hat die Ausrichtung des Forschungsprojekts vordefiniert: Es sollten Wirkungen der GWA in Bezug auf die Sicherheit im öffentlichen Raum untersucht werden. Da GWA nicht in erster Linie darauf ausgerichtet ist, Sicherheit herzustellen, wurde der Forschung ein weit definierter Sicherheitsbegriff zugrunde gelegt, der sich auch auf soziale Sicherheit und insbesondere das subjektive Sicherheitsgefühl bezieht: (Un-)Sicherheit wird nicht als „objektiv feststehender Begriff“ (Reutlinger: 2020, S. 42) verstanden, sondern vielmehr als intersubjektiv und teils aktiv hergestelltes Konstrukt (vgl. Miko-Schefzig: 2019, S. 129 ff.) Fragen der Versicherheitlichung und nach individuellen und sozialen bzw. gesellschaftlichen Einflüssen auf das subjektive Sicherheitsempfinden werden ebenso relevant wie solche nach räumlichen Bedingungen von (Un-)Sicherheit

bzw. messbaren Sicherheitsphänomenen. Schlussendlich beziehen sich Bedingungen einer so verstandenen „umfassenden Sicherheit“ auch auf „die dauerhafte Gewährleistung eines hohen Niveaus an Lebensgrundlagen und Entfaltungsmöglichkeiten für alle Mitglieder der Gesellschaft“ (FFG: o.J.). Zu Beginn des folgenden Artikels wird das Verständnis von GWA skizziert und die Problematik von Wirkungsforschung im Kontext diskutiert. Der Beschreibung des Forschungsdesigns folgt die zusammenfassende Darstellung zentraler Ergebnisse hinsichtlich Wirkungen und Erfolgsfaktoren von GWA. Abschließend werden Potenziale und Herausforderungen einer wirkungsorientierten Betrachtung der GWA behandelt.

2 GEMEINWESENARBEIT

Bei Gemeinwesenarbeit (Englisch: community work) handelt es sich um eine international anerkannte soziale Interventionsmaßnahme zur nachhaltigen Bearbeitung von Problemen und Konflikten in sozialräumlichen Kontexten (vgl. Oelschlägel: 2001). Die Auseinandersetzung damit, welche Bedeutung einer Community bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Problem- und Fragestellungen zukommen kann, fand erstmals in den USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts statt; Pionier*innen der GWA sind unter anderen Jane Adams (vgl. Staub-Bernasconi: 2013) und Saul Alinsky (vgl. Alinsky: 1999 [1946]). Im deutschsprachigen Raum wurde „community work“ in den 1970er Jahren unter der Bezeichnung „Gemeinwesenarbeit“ eingeführt. Darunter wurde ein Konzept verstanden, das auf die Verbesserung der Lebenssituation von Menschen eines Gemeinwesens abzielt und dabei auf die Partizipation der Betroffenen selbst setzt (vgl. u. a. Hinte, Lüttringhaus & Oelschlägel: 2011; Stövesand, Stoik & Troxler: 2013; S. 21; May: 2017). Das Gemeinwesen bzw. die Community wird als ein wichtiger Ausgangspunkt dieser Verbesserungen angesehen. GWA „fördert Handlungsfähigkeit und Selbstorganisation im Sinne von kollektivem Empowerment sowie den Aufbau von Netzwerken und Kooperationsstrukturen“ (Stövesand et al.: 2013, S. 21). Das GWA-Konzept hat sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt und diversifiziert. Aktuell finden sich in der Praxis neben klassischen Ansätzen der Gemeinwesenarbeit auch international beeinflusste Ansätze des „community-buildings“ bzw. der „community-education“ oder der „community based participatory research“ (vgl. u. a.

¹ Mit freundlicher Genehmigung der Autor*innen und der Herausgeber*innen entnommen aus: soziales.kapital, Bd. 28 (2024). Rubrik: Thema. Verfügbar unter: <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/801/1502> [16.3.2025].

² Das Projekt „community work's“ wurde im Sicherheitsforschungsförderprogramm KIRAS des Bundesministeriums für Finanzen finanziert und von der Forschungsförderungsgesellschaft (FFG) abgewickelt.

³ Veränderungen infolge der Covid-19-Pandemie wurden in der Forschungsplanung und Auswertung methodisch und inhaltlich berücksichtigt.

Campfens: 1999; Minkler & Wallerstein 2008; Israel, Eng, Schulz m& Parker: 2013; Branom: 2012; Csiernik, Birnbaum & Pierce: 2010); darüber hinaus entwickelten sich sozialräumliche Ansätze, die sich sowohl auf Siedlungsgebiete als auch öffentliche Räume beziehen (vgl. u. a. Bingel: 2011; Kessel & Reutlinger: 2007).

3 WIRKUNGSFORSCHUNG UND GEMEINWESENARBEIT

Ausgangspunkt für das Forschungsprojekt war der Befund, dass fundierte Wirkerkenntnisse zu bereits implementierten GWA-Ansätzen bzw. wissenschaftliche Wirkungsevaluationen zu GWA im öffentlichen Raum im deutschsprachigen Kontext fehlen. Auch wenn einzelne Forschungen versuchen, sich den Wirkungen von GWA-Interventionen empirisch anzunähern (vgl. Becker: 2008; Maier & Sommerfeld: 2005), fehlt eine systematische, methodisch laborierte Wirkungsforschung (vgl. u. a. Hubauer, Kirsch-Soriano da Silva & Ritter: 2014; Pollak & Stoik: 2016). Dies ist wenig verwunderlich, stellt doch solch ein Evaluationsvorhaben ein sehr anspruchsvolles Unterfangen dar. Hinsichtlich der Anwendung des Konzepts der evidenzbasierten Praxis (EBP) und seiner methodischen Standards auf Wirkungsforschung in der Sozialen Arbeit bestehen wesentliche Einschränkungen, da Wirkungserfassung in der Sozialen Arbeit durch eine Reihe von Strukturmerkmalen des Arbeitsfeldes erschwert wird (vgl. u. a. Borrmann & Thiessen: 2016; May: 2011; Micheel: 2013; Schneider: 2011; Mayrhofer: 2017b, S. 24). In der GWA im öffentlichen Raum ist angesichts der flexiblen, kontextsensiblen Arbeitsweise und der immer unterschiedlichen sozialräumlichen Kontexte die Wirkungserfassung besonders schwierig. Selbst wenn eine Maßnahme prinzipiell wiederholbar wäre, würde sie immer auf andere Rahmenbedingungen stoßen (vgl. Otto: 2007, S. 58 ff.; Albus & Ziegler: 2013, S. 167 f.; Menold: 2007, S. 38). Gefordert wird deshalb in den einschlägigen Fachdiskursen eine gegenstandsadäquate method(olog)ische Fundierung und Umsetzung, die auch rekonstruktive Verfahren bzw. generell qualitative Forschungsansätze umfassen und komplexe Wirkzusammenhänge mit Kontextfaktoren erfassen können (vgl. u. a. May: 2011; Otto: 2007; Schneider: 2011; Mayrhofer: 2017b, S. 25). Wie solch ein komplexes, methodisch fundiertes Forschungsdesign aussehen kann, über das eine Annäherung an kausale Wirkzusammenhänge erreicht wird, zeigte z. B. das KIRAS-Projekt JA_SICHER für Angebote der mobilen Jugendarbeit (vgl. Mayrhofer: 2017a).

4 FORSCHUNGSZUGANG

Um den Herausforderungen der Wirkungserfassung in der sozialräumlichen Sozialen Arbeit gerecht zu werden, wurden im Forschungsprojekt mehrere methodische Ansätze kombiniert. Konkret wurden sechs, nach theoretischen Sampling-Kriterien ausgewählte Projekte unterschiedlicher Einrichtungen im öffentlichen Raum hinsichtlich ihrer Wirkungen evaluiert: Berücksichtigt wurden sowohl großstädtische (Wien), mittelstädtische (Salzburg) und kleinstädtische bzw. ländliche Stand-

orte (Tirol). Sozioökonomisch bzw. -kulturell diverse Sozialräume wurden ebenso abgebildet wie eine Vielfalt an Zugängen von GWA, d.h. unterschiedliche Positionen auf den Kontinuen Bottom-up- versus Top-down-Ansätze, staatliche versus zivilgesellschaftliche Verankerung, emanzipatorische vs. wohlfahrtsstaatliche, tendenziell konsensorientierte Ausrichtung. Integriert wurde auch eine Einrichtung, die aufsuchende Soziale Arbeit (vgl. Diebäcker & Wild: 2020) mit Ansätzen von GWA verknüpft. In ausgewählten räumlichen Settings (Straßenzüge, Parks etc.) wurden zwischen April und November 2021 qualitative sozialräumliche Fallstudien durchgeführt. Der ethnographisch geprägte methodische Zugang umfasste unterschiedliche Formen (teilnehmender) Beobachtungen, Leitfadeninterviews mit unterschiedlichen Akteursgruppen (wie GWA-Fachkräfte, Netzwerkpartner*innen der Einrichtungen, Nutzer*innen des öffentlichen Raums), Netzwerk-Gespräche und -Mappings. Dabei wurden die Erhebungen in allen interessierenden Räumen nicht punktuell, sondern über einen längeren Zeitraum begleitend durchgeführt, wodurch in Ansätzen auch prozessbezogene Veränderungen – vor allem Teilinterventionen betreffend – erfasst werden konnten. Rund 70 Beobachtungsprotokolle und 40 Interview-Transkripte wurden mittels inhaltsanalytisch strukturierender und reflexiv deutender Methoden ausgewertet (vgl. Haberhauer, Mayrhofer & Neuburg: 2017, S. 176 ff.). In Anlehnung an die Frageformulierungen des Sicherheitsmonitors bzw. der SUSI-Erhebung (Subjektive Sicherheit) wurden für vier ausgewählte Settings⁴ zwischen Juni und Dezember 2021 standardisierte Face-to-face-Befragungen im öffentlichen Raum durchgeführt. Für die Erfassung der Wirkungen von GWA auf die objektive Sicherheitslage wurden für Teilräume Daten des Sicherheitsmonitors (SIMO) analysiert, ein bundesweites Datensystem, das Exekutivbeamt*innen zur Aufklärung und Prävention von Straftaten dient. Auf dieser Basis konnten auf unterschiedlichen Ebenen Wirkweisen von GWA identifiziert und zueinander in Bezug gesetzt werden (vgl. Fritsche, Bengesser, Stoik & Mayrhofer: 2024, S. 49).

5 ERGEBNISSE: WIRKUNGEN DER GWA

Zuerst werden die Ergebnisse der quantitativen Forschung beschrieben, die in die Auswertung der qualitativen Fallstudien einbezogen wurden. In einem weiteren Schritt werden anhand von Fallbeispielen zentrale Erkenntnisse der qualitativen Erhebungen dargestellt. Anhand der Beispiele können ausgewählte Erkenntnisse der fallspezifisch durchgeführten Detailrekonstruktionen für die einzelnen sozialen Räume, die in weiterer Folge vergleichend interpretiert wurden, zusammengefasst werden (vgl. Fritsche, Mayrhofer, Bengesser & Stoik: 2023). Im Rahmen der qualitativen Analyse und Interpretationsarbeit wurden zum einen die jeweiligen sozialen Räume hinsichtlich ihrer physischen, institu-

⁴ Für die anderen zwei Settings wurde aus methodischen Gründen auf eine standardisierte Erhebung verzichtet.

tionellen und sozialen und damit auch akteursbezogenen Einbettung beschrieben. Zum anderen wurden die beobachteten Interventionen im Detail rekonstruiert und in Bezug gesetzt zu den dokumentierten Veränderungen, aber auch zu mittels Interviews erfassten Wahrnehmungen und (Be-)Wertungen. So gewonnene Erkenntnisse wurden mit den vor allem aus Dokumentenanalysen und Interviews abgeleiteten Wirkungszielen, -dimensionen sowie -indikatoren kontrastiert. In Zusammenschau der qualitativen und quantitativen Forschung können unterschiedliche Wirkaspekte in ihrer Komplexität beleuchtet werden.

5.1 QUANTITATIVE FORSCHUNG

Mittels der standardisierten Befragung wurden u. a. die sicherheitsrelevanten Wirkungen der Anwesenheit von GWA-Mitarbeiter*innen im öffentlichen Raum erfasst. Um dem Ideal einer repräsentativen Stichprobe möglichst nahe zu kommen, wurde ein Quotenplan erstellt, der, gesondert nach Räumen, die je spezifische soziodemografische Zusammensetzung der lokalen Bevölkerung der untersuchten Projekte berücksichtigte. Grundlage bilden die Daten von insgesamt 185 Befragten (93 Männer, 90 Frauen, zwei „divers“), von denen etwa 70 Prozent intensive, d.h. zumindest mehrmals wöchentlich aufhältige, Nutzer*innen der jeweiligen Sozialräume waren.⁵ Die Mitarbeiter*innen von GWA-Einrichtungen wurden durch die Raumnutzer*innen eingeschränkt wahrgenommen. Letztere wurden gefragt, ob „Sozialarbeiter*innen, Jugendarbeiter*innen, Streetworker*innen oder ähnliche Berufsgruppen“ wahrgenommen wurden. Aufgrund welcher Merkmale diese Funktion zugeschrieben wurde, war somit subjektiv bestimmt. Um Auswirkungen von GWA auf das Sicherheitsempfinden der Befragten im konkreten Sozialraum präzise zu bewerten, reicht ein Vergleich des durchschnittlichen subjektiven Sicherheitsempfindens zwischen den Menschen, die GWA-Mitarbeiter*innen wahrnahmen, und denen, die diese nicht wahrnahmen, nicht aus. Für die Untersuchung kausaler Zusammenhänge wurden daher möglichst ähnliche Vergleichsgruppen mithilfe des Propensity-Score-Matchings bestimmt (vgl. Rosenbaum & Rubin: 1983). Für den Vergleich einer Veränderung des Sicherheitsempfindens, wurden nur Personen herangezogen, die GWA-Mitarbeiter*innen mit gleicher Wahrscheinlichkeit wahrnehmen könnten, sich jedoch in der tatsächlichen Wahrnehmung unterschieden. Dies erlaubt die Simulation experimenteller Untersuchungen mithilfe von nicht-experimentell erhobenen Daten. Um das Problem einer Konfundierung möglichst gering zu halten, wurden bei der anschließenden Regressionsanalyse verschiedene Kontrollvariablen berücksichtigt: soziodemografische Merkmale; das allgemeine Sicherheitsempfinden der Befragten in der Stadt; die Beurteilung des Platzes bezüglich der sozialen Dynamik, der Attraktivität sowie Vertrautheit; erlebte negative Ereignisse am Platz und die Häufigkeit eines Aufenthalts am Platz. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen, dass sich das Sicherheitsempfinden bei Befragten durchschnitt-

lich um etwa einen Bewertungspunkt auf der zehnstufigen Skala erhöht, wenn sie Fachkräfte der GWA beziehungsweise – allgemeiner – der Sozialen Arbeit im betreffenden öffentlichen Raum wahrnehmen. In einem weiteren Schritt wurde mithilfe von Daten des SIMO überprüft, ob während der Aktivitätszeiträume der untersuchten Projekte Veränderungen in den polizeilich erfassten Straftaten als eine Messdimension der objektiven Sicherheitslage festgestellt werden konnten. Für die kausale Wirkungsanalyse wurde die „synthetische Kontrollmethode“ (Abadie & Gardeazabal: 2003) angewendet. Diese Methode bildet eine Art ‚künstliche‘ Vergleichsgruppe für eine ausgewählte Region, basierend auf Vergleichen mit einer gewichteten Kombination aus anderen Kontrollregionen. Dies ist besonders nützlich, wenn keine ideale, reale Kontrollregion verfügbar ist. Im Unterschied zu den Ergebnissen der standardisierten Befragung weichen in der SIMO-Analyse die Entwicklungen der Regionen mit GWA-Interventionen statistisch nicht signifikant von jenen in den jeweiligen synthetischen Kontrollregionen ab. Einerseits scheinen diese Befunde die Wirkungen von GWA auf die objektive Sicherheitslage in Frage zu stellen, andererseits bestätigen sie jene hinsichtlich des subjektiven Sicherheitsgefühls. Darüber hinaus erklären sie aber nicht die Art und Weise, in der GWA wirkt. Gleichzeitig verweisen sie auf die Komplexität nicht notwendigerweise kausal bestimmbarer Zusammenhänge zwischen objektiver und subjektiver Unsicherheit (vgl. z. B. Hirtenlehner & Hummelsbacher: 2015, S. 459 ff.). Erst die Analyse der qualitativen Daten ermöglicht ein Verständnis für die konkreten, komplexen Einflüsse von GWA auf öffentliche Räume. Die nachfolgenden Fallbeispiele zeigen die Wirkweisen der projekt- und sozialraumabhängig sehr unterschiedlich gestalteten Maßnahmen und Eingriffe.

5.2 FALLBEISPIEL 1: AUFSUCHENDE SOZIALE ARBEIT UND URBANE GELASSENHEIT

Räumlicher Bezugspunkt dieser Fallstudie waren urbane öffentliche Räume wie öffentliche Parks und Verkehrsknotenpunkte, an denen sich Personen mit teils gegensätzlichen Raumnutzungsinteressen aufhalten, unter anderem auch Menschen, die von gesellschaftlichen Ausschlüssen wie Wohnungslosigkeit oder Armut betroffen sind. Medial, politisch, aber auch von Anrainer*innen und Nutzer*innen werden diese Menschen und deren Verhalten (z. B. Alkohol- und Suchtmittelkonsum) zumeist problematisiert bzw. als Gefahr für die Sicherheit gesehen. Gleichzeitig sind diese von Marginalisierung betroffenen Menschen infolge mangelnder privater Rückzugsmöglichkeiten in hohem

⁵ Um die Heterogenität der Nutzer*innen bestmöglich abzubilden, wurden die Befragungen zu unterschiedlichen Tageszeiten (morgens, mittags, abends, unterschiedliche Wochentage) durchgeführt. Die Repräsentativität der Stichprobe kann nicht zweifelsfrei beurteilt werden, da Informationen über die Merkmale der relevanten Grundgesamtheit fehlen.

Maße auf öffentliche Räume angewiesen. Der öffentliche Raum ist dabei nicht nur ein wichtiger Ort des sozialen Kontakts, sondern auch ein Ort, an dem Unterstützung durch Soziale Arbeit angeboten werden kann. Das untersuchte Projekt der aufsuchenden Sozialen Arbeit setzt sich zum Ziel, die Zugänglichkeit des öffentlichen Raums für alle Nutzer*innen zu verbessern und eine konfliktfreie Nutzung zu unterstützen. Trotz unterschiedlicher Nutzungsinteressen soll ein verbessertes Miteinander bzw. ein sozial verträgliches Nebeneinander ermöglicht werden. Dabei ist die Soziale Arbeit einerseits gefordert, den marginalisierten Menschen Hilfe anzubieten, andererseits hat sie gemäß ihrem Auftrag auf die subjektive Sicherheit aller Menschen im öffentlichen Raum zu achten. Die Forschungsergebnisse zeigen, wie aufsuchende Soziale Arbeit das subjektive Sicherheitsgefühl in öffentlichen Räumen sowohl erhöhen als auch verringern kann: Die Dienstkleidung der GWA-Mitarbeiter*innen kann dazu führen, dass Menschen, die von Armut bzw. Wohnungslosigkeit betroffen sind, für Nutzer*innen und Anrainer*innen erst sichtbar werden (vgl. Diebäcker: 2014, S. 211; Luimpböck & Wild: 2020). Insbesondere wenn öffentliche Räume weniger stark genutzt werden, kann ein zurückhaltendes Intervenieren (möglichst ohne erkennbare Dienstkleidung) die Sicherheit hilfsbedürftiger Menschen erhöhen, ohne weitere Stigmatisierungsprozesse zu verschärfen; gleichzeitig kann ihnen Hilfe angeboten werden. Die Erkenntnisse aus der qualitativen Fallstudie präzisieren also die Ergebnisse der quantitativen Forschung. Die Sichtbarkeit von Sozialer Arbeit erhöht zwar für viele Nutzer*innen der öffentlichen Räume das subjektive Sicherheitsempfinden, aber nicht für alle und nicht in allen Situationen. Anders stellt sich die Intervention von GWA in stark genutzten öffentlichen Räumen dar, an denen Armut oder Suchterkrankung ohnehin augenfällig sind. Die Forschung zeigt, dass in diesen Fällen die Anwesenheit von durch Dienstkleidung erkennbaren Fachkräften einen positiven Einfluss auf das subjektive Sicherheitsgefühl der Nutzer*innen bzw. Anrainer*innen haben kann: Von Marginalisierung betroffenen Menschen kann direkt geholfen werden, deren objektive Sicherheit erhöht sich. Gleichzeitig kann Aufklärungsarbeit bei anderen Raumnutzer*innen zur Erhöhung des subjektiven Sicherheitsgefühls beitragen, zum Beispiel, wenn Anrainer*innen verstehen, dass den betroffenen Menschen keine geeigneten privaten oder öffentlichen Räume (etwa für den Suchtmittelkonsum) zur Verfügung stehen. Gleichzeitig wurde in der Forschung sichtbar, dass Informationsvermittlung nicht notwendigerweise zu mehr Verständnis für die Lebenssituation der von Armut betroffenen Menschen führt, sondern Wirkungen hinsichtlich einer „urbanen Gelassenheit“ relevanter sind: Nutzer*innen und Anrainer*innen sehen, dass sich die Soziale Arbeit um die marginalisierten Menschen „kümmert“, sich für diese „verantwortlich“ zeigt. Durch diese Repräsentanz und die Vermittlung von Zuständigkeit kann mit subjektiv erlebten Verunsicherungs-Effekten gelassener umgegangen werden. Das Fallbeispiel zeigt, dass GWA auf

die Vermittlung zwischen Akteur*innen unterschiedlicher Interessen wirkt und – auch niederschwellige, lebensweltnahe – Bildungsprozesse fördert. Durch die GWA können Menschen Bedürfnisse und Lebenssituationen anderer Menschen besser verstehen. Aber GWA stärkt auch die Interessen von Menschen, die von Marginalisierung betroffen sind. Die GWA „ergreift“ Partei und wird zur Repräsentantin marginalisierter bzw. diskriminierter Interessen.

5.3 FALLBEISPIEL 2: DEMOKRATISCHE „RE-INKLUSION“

Ein zweites Fallbeispiel, in dem sich in einem Stadterweiterungsgebiet durch Zuzug die Bevölkerungsstruktur veränderte, zeigt, wie Ausschlüsse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus dem öffentlichen Raum weitreichende sozialräumliche Folgen haben können und wie GWA hier Exklusionsprozessen entgegenwirken kann. Ausgangspunkt der GWA-Intervention war ein Nutzungskonflikt zwischen jungen Menschen und Bewohner*innen von Wohnhäusern, die nahe zu einem sogenannten „Ballspielkäfig“ neu errichtet wurden. Aufgrund von Lärmbeschwerden erzeugten die neuen Bewohner*innen auf politischer Ebene Druck, der zur Entfernung des Freizeitangebots führte, ohne Rücksprache mit den jungen Menschen oder der regional zuständigen Sozialen Arbeit. Den jungen Menschen wurde nicht nur ein wichtiger Aufenthaltsort genommen, sie wurden gleichzeitig auch aus den politischen Entscheidungs- bzw. Raumgestaltungsprozessen ausgeschlossen. Der unerwartete Abriss schuf sozialen Unfrieden im Stadtteil. Die jungen Menschen waren frustriert. Erst über einen von GWA-Mitarbeiter*innen gestalteten und mehrere Wochen andauernden Beteiligungsprozess konnten die Interessen der Jugendlichen gehört und diese sozialräumlich re-inkludiert werden. Die Soziale Arbeit übernahm dabei eine wichtige intermediäre Funktion: Sie blieb mit den jungen Menschen im Gespräch, übersetzte und gab die Wahrnehmung des Ausschlusses und die Interessen der Jugendlichen an die Politik weiter. In von der GWA mitgestalteten Kommunikationsräumen fand niederschwelliger Austausch zwischen unterschiedlichen Interessensgruppen statt, zwischen teils gegensätzlichen Bedürfnissen hinsichtlich der Raumnutzung wurde vermittelt. Gleichzeitig wirkte die GWA darauf ein, dass alternative Orte für die jungen Menschen im Stadtteil gesucht und gestaltet werden. Sichtbar wurde so der Beitrag von GWA für den sozialen Frieden im Stadtteil: Nicht nur unterschiedliche Nutzungsbedürfnisse wurden bei der Gestaltung öffentlicher Räume berücksichtigt, Konflikte reduziert und eine konkrete Verbesserung der Situation der jungen Menschen ermöglicht; die GWA bewirkte auch, dass Jugendliche sich im kommunalpolitischen System wieder wahrgenommen sehen und demokratisch beteiligen können. Durch dieses Fallbeispiel wird das demokratiepolitische Wirkpotenzial von GWA sichtbar. GWA kann Interessen der von Ausschluss betroffenen Menschen in politische Systeme transportieren. GWA kann darauf hinwirken, dass Menschen Teil politischer

und gesellschaftlicher Strukturen werden und als gleichberechtigte Akteur*innen wahrgenommen werden.

5.4 FALLBEISPIEL 3: BILDUNGSPROZESSE IM KONTEXT GESELLSCHAFTLICHER TRANSFORMATIONEN

In mehreren Fallstudien wurden Wirkweisen der GWA in Bezug auf Transformationsprozesse sichtbar. Dabei waren nicht die Ursachen der Veränderung (veränderter Arbeitsmarkt, Migration und Veränderung demographischer Strukturen, Klimawandel etc.) eigentlicher Gegenstand der GWA, sondern diese waren der Ausgangspunkt für niederschwellige, lebensweltnahe Bildungsprozesse (im Sinne von Aneignungsprozessen nach Deinet & Reutlinger: 2004). In den fokussierten Regionen waren Auflösungsprozesse dörflicher Strukturen u. a. durch die Ansiedlung von Gewerbebetrieben und Zuzug beobachtbar. Durch die Aufnahme von Geflüchteten entstanden generalisierte Ängste. Von der GWA unterstützte Gemeinschaftsgärten ermöglichten über eine gelebte Praxis eine Auseinandersetzung mit diesen abstrakten Ängsten. Begegnungsorte mit geflüchteten Menschen oder neuen Dorfbewohner*innen wurden geschaffen, Kommunikationsräume geöffnet. Durch den direkten Kontakt zu zugezogenen Menschen wurden Ängste reduziert. Involvierte Personen waren nicht mehr mit einem abstrakten Problem konfrontiert, sondern gefordert, im Umgang mit konkreten Menschen Handlungsstrategien zu entwickeln und konnten so Wissen über deren Lebenswelten aneignen. Ängste wurden nicht nur abgebaut, sondern reduzierten sich auch dadurch, dass Menschen sich als selbstwirksamer in Bezug auf diese Transformationen erlebten. Ähnliche Beobachtungen konnten in Bezug auf Bildungsprozesse in Zusammenhang mit dem Klimawandel (nachhaltige Produktion, regionaler Anbau etc.) und Verdichtungsprozessen in Siedlungsstrukturen gemacht werden. Interventionen der GWA waren dabei stark bottom-up-orientiert: Nicht konkrete Sensibilisierungsmaßnahmen zu den „großen“ Themen der Transformationen standen im Zentrum, stattdessen entfaltete die Schaffung eines durch unterschiedliche Personen gestaltbaren Raums Wirkungen. Diese waren nicht nur bei den in den Gärten engagierten Menschen beobachtbar. Auch Nachbar*innen des Gemeinschaftsgartens, lose angebundene Vereine oder kommunale Vertreter*innen setzten sich im Zuge der neuen Raumgestaltungen mit den Veränderungen auseinander. Diese Beispiele zeigen, dass GWA soziale Räume gestaltet, in denen niederschwellige und lebensweltnahe Bildungsprozesse möglich sind. Diese können sich auf die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswelten genauso beziehen wie auf gesellschaftliche Themen. In diesen Räumen können nicht nur neue Lebensweisen erlernt, sondern auch innovative Formen des Zusammenlebens entwickelt und erprobt werden.

6 ZUSAMMENFASSUNG: WIRKUNG DER GWA

Die Forschung konnte unterschiedliche Wirkungen auf öffentliche bzw. soziale Räume nachweisen.

GWA kann die (Re-)Integration der von Marginalisierung bzw. Ausschluss betroffenen Menschen bzw. von deren Interessen in (regionale) politische und gesellschaftliche Teilstrukturen fördern. Menschen lernen, in niederschweligen Bildungsprozessen mit Veränderungen und sozialräumlichen Herausforderungen besser umzugehen, Selbstwirksamkeit oder alternative Verhaltens- und Lebensweisen zu entwickeln. Gleichzeitig vermittelt GWA zwischen unterschiedlichen Interessen. GWA-Mitarbeiter*innen wirken über unterschiedliche Ansätze an der Gestaltung sozialer Räume mit. Sie organisieren und begleiten die Gestaltung sozialer Räume, eröffnen Räume, in denen Menschen ihre Interessen formulieren und aushandeln. Auch nehmen Einrichtungen der gemeinwesenorientierten Sozialen Arbeit Einfluss auf das soziale Klima in einer Stadt oder Siedlung, sie können zum sozialen Frieden beitragen. Mitzudenken ist dabei, dass die Integration bzw. Inklusion von Menschen und Gruppen immer das Risiko einer Exklusion anderer birgt. Die Aufgabe einer am Gemeinwesen orientierten Sozialen Arbeit ist es, diese Ausschlussprozesse im Blick zu behalten und diesen entgegenzusteuern.

7 ERFOLGSFAKTOREN UND GRUNDLAGEN FÜR WIRKSAME GWA

Empirisch wurden auch Erfolgsfaktoren für eine wirksame GWA identifiziert. Einige dieser Faktoren bestätigen, andere erweitern Erkenntnisse der vorhandenen Literatur. Zudem gewährleistet die Forschung eine – bisher ungenügend vorliegende – empirische Nachweisbarkeit der dargestellten Erfolgsfaktoren. Die empirische Grundlage zur Ermittlung der Erfolgsfaktoren und Kriterien für eine wirksame GWA stellten die qualitativen Daten dar, also die 70 Beobachtungsprotokolle und 40 Interview-Transkripte.

7.1 UMGANG MIT UNGLEICHEN MACHTVERHÄLTNISSEN

Die GWA agiert in Kontexten ungleicher Machtverhältnisse. GWA-Interventionen beeinflussen Ein- und Ausschlüsse in Bezug auf soziale Räume, sie haben Einfluss darauf, welche Interessen sich durchsetzen. Folglich ist GWA gefordert, auf ungleiche Machtverhältnisse einzuwirken, sie transparent zu machen und jene zu unterstützen und zu stärken, die über weniger Macht verfügen, marginalisiert bzw. unterdrückt werden. Insbesondere von politischen Akteur*innen beziehungsweise Auftraggeber*innen wird der vermittelnden Haltung eine hohe Bedeutung für die Wirkung von GWA zugeschrieben. Erwartet wird häufig, dass GWA bei Interessensgegensätzen und Konflikten medierend agiert. Intermediarität als Haltung, die es ermöglicht, dass GWA-Fachkräfte Aushandlungsräume organisieren und gestalten, in denen Interessensgegensätze verhandelt werden können, ist eine Grundlage wirksamer GWA. Dabei ist Intermediarität nicht bloß neutrale Haltung, sondern muss gemeinsam mit „reflexiver Parteilichkeit“ (Stoik: 2013, S. 97) gedacht werden. Dies umfasst eine machtkritische Haltung, von der ausgehend

Menschen fachlich reflektiert unterstützt werden, die über weniger Macht verfügen, verstärkt auf öffentliche Räume angewiesen oder von Diskriminierungs- und Marginalisierungsprozessen betroffen sind.

7.2 VERNETZUNG MIT AKTEUR*INNEN AUS POLITIK UND VERWALTUNG

GWA interagiert nicht nur mit Anrainer*innen bzw. Nutzer*innen (öffentlicher) Räume, sondern ist auch auf unterschiedlichen Ebenen und innerhalb politischer und ökonomischer Strukturen tätig. Entsprechend vermittelt GWA Interessen nicht nur auf horizontaler Ebene zwischen Anrainer*innen und Nutzer*innen, sondern auch vertikal, d.h. in Richtung Politik und Verwaltung bzw. umgekehrt. Die horizontale und vertikale Intermediarität von GWA führt dazu, dass Interessen von Nutzer*innen an Entscheidungsträger*innen transportiert und den Menschen gleichzeitig Entscheidungsprozesse vermittelt werden. Damit diese demokratischen Aushandlungsprozesse gelingen, ist eine intensive Vernetzung der GWA-Fachkräfte mit Akteur*innen aus Politik und Verwaltung notwendig. GWA-Fachkräfte müssen die Systeme und Entscheidungsabläufe sowie Zuständigkeiten nicht nur kennen, sondern die Beziehungen zu Akteur*innen aus Verwaltung und Politik auch aktiv gestalten, um die intermediären Aufgaben im Sinne des Gemeinwesens bewältigen zu können. Diese Vernetzungstätigkeit nimmt Zeit für den Vertrauensaufbau in Anspruch, sie ist vor allem dann erfolgreich, wenn die Expertise der GWA auch anerkannt und Handlungsspielraum möglich ist.

7.3 KOOPERATION ZWISCHEN SOZIALEN EINRICHTUNGEN

Ein weiterer, empirisch basierter Erfolgsfaktor bezieht sich auf die Kooperation zwischen unterschiedlichen Sozialen Diensten. Insbesondere die Zusammenarbeit, die quer zu politischen Finanzierungslogiken bzw. inhaltlich segmentierten Hilfsangeboten verläuft, ermöglicht die Bearbeitung komplexer Aufgabenstellungen, die sich nicht in zergliederte Hilfsstrukturen fügen. Durch Kooperationen können nicht nur unterschiedliche Expertisen für die Problembearbeitung genutzt, sondern gleichzeitig auch Kompetenzen erweitert werden, die für den Umgang mit Transformationsprozessen in den komplexen Relationen der sozialen Räume notwendig sind (Soziale Arbeit, Planung, Stadtentwicklung, Politik etc.).

7.4 ZWISCHEN KONTINUITÄT UND FLEXIBILITÄT

Nicht zuletzt braucht GWA Kontinuität. Die komplexen Prozesse in den sozialen Räumen und die Interdependenzen der verschiedenen Raumebenen, aber auch die differenten Interessen der unterschiedlichen Akteur*innen und Gruppen verlangen, dass GWA-Fachkräfte flexibel auf Veränderungen reagieren. Dieses flexible Agieren setzt voraus, dass kontinuierlich Wissen zu Räumen, Akteur*innen und strukturellen Bedingungen angeeignet bzw. eine Position im sozialen Raum erarbeitet wurde. Die Kontinuität von Einrich-

tungen und Mitarbeiter*innen ermöglicht den Zugang zu diesem Wissen, aber auch zu den Akteur*innen (Anrainer*innen und Nutzer*innen, Politik und Verwaltung). Zusammen mit fachlich situationsangepasster Intervention und anerkannter Expertise ist Kontinuität eine wesentliche Grundlage, um innerhalb ungleicher Machtverhältnisse im Sinne des Gemeinwesens und v. a. auch unter Berücksichtigung der Interessen marginalisierter bzw. artikulationsschwächerer Gruppen agieren zu können.

8 AUSBLICK: ERFASSUNG VON WIRKWEISEN DER GWA

Die Forschung macht anschaulich, dass es möglich ist, Wirkungen und Wirkweisen der GWA empirisch zu erfassen. Gearbeitet wurde allerdings mit einem aufwändigen und multimethodischen Forschungsdesign über mehrere Jahre. Wirkungsmessung konzentriert sich auf die Bewertung von Veränderungen, die auf eine Intervention zurückzuführen sind, und strebt an, kausale Effekte zu isolieren. Für die Bewertung kausaler Zusammenhänge – also zur Beurteilung, ob etwas wirkt – stehen ausgereifte quantitative Verfahren zur Verfügung (vgl. Imbens & Wooldridge: 2009, S. 76), die sich auch in dieser Studie als nützlich erwiesen. Dennoch stellt der empirische Beleg der Ursächlichkeit von Effekten gerade in der Sozialen Arbeit oft eine Herausforderung dar (vgl. Ottmann & König: 2023). Um (auch) die Frage zu klären, warum etwas wirkt, ist oft eine Kombination quantitativer und situationsadäquat adaptierter qualitativer Ansätze hilfreich (vgl. Mayrhofer: 2017b, S. 22 ff.). Für eine derart umfassende Wirkungsforschung sind in der Praxis der GWA die Ressourcen selten vorhanden, Instrumente, die eine systematische, praxisnahe Betrachtung von Wirkung ermöglicht, sind notwendig. Daher wurde auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse ein Leitfaden zur Selbstevaluation entwickelt, damit gemeinwesenorientierte Einrichtungen ihre Wirkungen selbst reflektieren können und Wirkungsorientierung insgesamt unterstützt wird. Das in Tabelle 1 dargestellte und adaptierbare Reflexionstool ermöglicht es, möglichst viele gemeinwesenrelevante Wirkbereiche in den Blick zu nehmen. Mit seiner Hilfe können darüber hinaus auch für je unterschiedliche Projekte spezifische Wirkungen fokussiert werden. Um die Selbstevaluation in der Praxis handhabbar zu machen, wurden für drei Ebenen und wesentliche GWA-Wirkungsbereiche Reflexionsfragen generiert. Diese ermöglichen es einerseits, Gemeinwesen-relevante Aspekte und damit verbundene (nicht) intendierte Wirkung in den Blick zu nehmen und zu lenken. Andererseits öffnen sie den Blick auf beobachtbare Veränderungen (Wirkindikatoren). So kann zum einen die für die Evaluation notwendige Distanz zur eigenen Arbeit eingenommen werden, zum anderen ermöglicht es die reduzierte Komplexität, das Instrument in bestehende Arbeitsprozesse (Teammeetings, Klausuren) einzubinden. Die auf GWA-bezogene Wirkweisen fokussierte Selbstevaluation kann so zukünftige Arbeitsprozesse informieren bzw. die Sensibilität für Wirkungen in der Praxis nachhaltig erhöhen. //

I. REFLEXION: WIRKUNGSORIENTIERTE GEMEINWESENARBEIT	
a) Wirkziele: Auf welchen Ebenen wollt/en wir welche Wirkungen erzielen (Zielgruppen, Gemeinwesen, Sozialraum, politische Öffentlichkeit etc.)? Wer bestimmte die Ziele (mit)?	
b) Praxisanalyse/-reflexion: Wie lässt sich das <u>Gemeinwesen</u> , das im Fokus steht (bzw. der Sozialraum, die Zivilgesellschaft, das Zusammenleben der Menschen im Quartier etc.) beschreiben? Was ist spezifisch? Wie unterscheiden sich die <u>unterschiedlichen Gruppen</u> im Gemeinwesen – welche konkreten Differenzlinien sind erkennbar (Alter? Herkunft? Lebensweise? Ressourcen? Problemlagen? etc.)? Welche <u>Aktivitäten</u> werden/wurden von uns bzw. Partner*innen gesetzt? Mit wem? Was konnten wir bzw. unsere Partner*innen (nicht) umsetzen? Welche (<u>externen, d.h. nicht von uns gesetzten bzw. beeinflussten</u>) Ereignisse bzw. Veränderungen fanden im konkreten Sozialraum bzw. im Gemeinwesen in dem Zeitraum sonst noch statt?	

Tabelle 1: Leitfaden zur wirkungsorientierten Selbstevaluation von Gemeinwesenarbeit, Teil 1.

II. WIRKUNGSANALYSE		
a) Themenbereich	b) Mögliche Analysefragen	c) Wirkungsfragen (jeweils)
Gemeinschaftsorientierung	Inwieweit wurde Verständigung bzw. <u>Verständnis zwischen unterschiedlichen Menschen bzw. Gruppen</u> hergestellt? Zwischen wem? Zwischen wem nicht? Wer wurde durch unsere Aktivitäten bzw. die Projektaktivitäten unterstützt, sich <u>gemeinschaftlich zu organisieren</u> ?	- Was ist konkret passiert? - Was hat sich konkret verändert? Wo zeigen sich Hinweise für (zukünftige) Veränderungen? - Was bedeutet die (tendenzielle) Veränderung für unterschiedliche Ebenen (einzelne Zielgruppen, Gemeinwesen, öffentlicher Raum, politische Öffentlichkeit? Etc.) - Woran ist die (tendenzielle) Veränderung erkennbar (Indikatoren)? Woran könn/t/en Dritte die Veränderung erkennen? - Auf welche Aktivität bzw. Intervention ist die Veränderung zurückzuführen? Welche Rolle spielen externe Faktoren? Woran zeigt sich dies? - Was bedeutet die Veränderung für die Charakteristika und Qualität des Gemeinwesens?
Gesellschaftsorientierung & strukturelle Veränderungen	Inwiefern wurden <u>Interessen bzw. Bedarfe</u> der Zielgruppen bzw. Adressat*innen organisiert, kommuniziert oder <u>öffentlich gemacht</u> ? Mit welchem Ziel? Wessen Interessen? Was für Folgen hat dies für unterschiedliche Zielgruppen? Inwiefern zeigen sich dadurch (in Ansätzen) <u>Veränderungen auf struktureller Ebene</u> ?	
Ressourcenorientierung & Handlungsfähigkeit	Inwiefern wurden Menschen unterstützt, sich <u>für eigene Interessen stark</u> zu machen? Inwiefern wurde die <u>Handlungsfähigkeit</u> von Zielgruppen gestärkt? Von wem? Welche Folgen hatte das?	
Umgang mit Konflikten	Inwiefern wurden <u>Konflikte bearbeitet</u> ? Wessen Konflikte (wer hatte ein Problem, eine Beschwerde)? Wie wurden die Konflikte bearbeitet (Prävention, Beruhigung, Lösung)? Inwiefern führte die Konfliktbearbeitung zu (positiven/negativen) <u>Veränderungen</u> ? Für wen? Für wen nicht?	
Sicherheit (<i>security</i>) & Schutz (<i>safety</i>)	Inwiefern hat sich die <u>subjektive Sicherheit (swahrnehmung)</u> verändert? Wer fühlt sich sicherer? Wer unsicherer? Inwiefern wurde der <u>Charakter von Räumen</u> beeinflusst (z.B. Beleuchtung, Verunreinigung, Vandalismus, „Angstorte“)? Wodurch? Inwiefern führte dies zu Verdrängung bestimmter Gruppen? Welcher Gruppen?	
Beteiligung & Aneignung	Inwieweit fand <u>Beteiligung</u> statt? Wer hat sich beteiligt? Wer nicht? Wer sieht sich aktuell für die Entwicklungen im Gemeinwesen bzw. Sozialraum verantwortlich? Was hat sich hier durch die Aktivität bzw. das Projekt verändert? Gibt es Akteur*innen, die sich <u>Räume neu angeeignet</u> haben? Wurden andere dadurch ausgeschlossen? Wer?	
Bewusstsein & Wissen	Inwiefern hat sich das Bewusstsein bzw. Wissen im Gemeinwesen bzw. Sozialraum erweitert? <u>Wer hat neues oder anderes Wissen bzw. Bewusstsein</u> erworben (z.B. bestimmte Gruppen, politische Ebene, Öffentlichkeit)?	
III. Projektive HANDLUNGSORIENTIERUNG		
a) Zielerückbindung: In welchem Verhältnis stehen die Veränderungen zu (a) den definierten (Projekt-)Zielen, (b) den fachlichen Zielen von Gemeinwesenarbeit, (c) den Zielen/Erwartungen von anderen Akteur*innen?		
b) Folgen: Welche Konsequenzen bzw. Handlungen leiten wir davon ab? Mit Blick auf die gemeinwesenorientierten fachlichen Ziele der Arbeit? Mit Blick auf Bündnispartner*innen und andere Akteur*innen der Zusammenarbeit? Wie soll zukünftig mit etwaigen Widersprüchen umgegangen werden? Wie können wir Wirkungen bzw. unzureichende oder ausbleibende Wirkungen unserer Aktivitäten zukünftig besser erkennen und damit umgehen?		

Tabelle 2: Leitfaden zur wirkungsorientierten Selbstevaluation von Gemeinwesenarbeit, Teil 2/1.

Literaturverzeichnis

- Abadie, Alberto & Gardeazabal, Javier (2003):** Economic Costs of Conflict: A Case Study of the Basque Country. In: *American Economic Review*, 93 (1), 113–132.
- Albus, Stefanie & Ziegler, Holger (2013):** Wirkungsforschung. In: Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit* (S. 163–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Alinsky, Saul D. (1999) [1946]:** Anleitung zum Mächtigkeitsein. Bornheim: Lamuv.
- Becker, Martin (2008):** Lebensqualität im Stadtquartier. Einflussfaktoren, Wirkungen und Handlungsmöglichkeiten. Saarbrücken: VDM-Verlag.
- Bingel, Gabriele (2011):** Sozialraumorientierung revisited. Geschichte, Funktion und Theorie sozialraumbezogener sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bormann, Stefan & Thiessen, Barbara (Hrsg.) (2016):** Wirkungen Sozialer Arbeit. Potentiale und Grenzen der Evidenzbasierung für Profession und Disziplin. Opladen – Berlin – Toronto: Barbara Budrich.
- Branom, Christina (2012):** Community-Based Participatory Research as a Social Work Research and Intervention Approach. In: *Journal of Community Practice*, 20 (3), 260–273.
- Campens, Hubert (1999):** Community-Development Around the World. Toronto – Buffalo – London: University of Toronto Press.
- Csiernik, Rick, Birnbaum, Rachel & Decker Pierce, Barbara (2010):** Practising Social Work Research: Case Studies for Learning. Toronto: University of Toronto Press.
- Deinet, Ulrich & Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2004):** „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Diebäcker, Marc (2014):** Soziale Arbeit als staatliche Praxis im städtischen Raum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diebäcker, Marc & Wild, Gabriele (Hrsg.) (2020):** Streetwork und Aufsuchende Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Wiesbaden – Heidelberg: Springer VS.
- FFG – Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft (o.J.):** Der Begriff Sicherheitsforschung. Verfügbar unter: <https://www.kiras.at/das-programm/definition/> [16.3.2025].
- Fritsche, Andrea, Bengesser, Andreas, Stoik, Christoph & Mayrhofer, Hemma (2024):** Gemeinwesenarbeit als Sicherheitsfaktor im öffentlichen Raum? Ergebnisse der Wirkungsevaluation sozialräumlicher Projekte im Rahmen des KIRAS-Projekts „community work's“. In: *SIAC Journal*, (1), 47–58.
- Fritsche, Andrea, Mayrhofer, Hemma, Bengesser, Andreas & Stoik, Christoph (2023):** Endbericht zu KIRAS-Projekt „community work's – Gemeinwesenarbeit als Sicherheitsfaktor im öffentlichen Raum: Wirkerkenntnisse und Erfolgsfaktoren“. Unveröffentlicht.
- Haberhauer, Judith, Mayrhofer, Hemma & Neuburg, Florian (2017):** „What the hell is going on here?“ Zur Methodik der sozialräumlichen Fallstudien. In: Hemma Mayrhofer (Hrsg.), *Wirkungsevaluation mobiler Jugendarbeit. Methodische Zugänge und empirische Ergebnisse* (S. 165–180). Opladen: Barbara Budrich.
- Hinte, Wolfgang, Lüttringhaus, Maria & Oelschlägel, Dieter (2011):** Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader zu Entwicklungslinien und Perspektiven. Weinheim – München: Juventa.
- Hirtenlehner, Helmut & Hummelsheim, Dina (2015):** Kriminalitätsfurcht und Sicherheitsempfinden. Die Angst der Bürger vor dem Verbrechen (und dem, was sie dafür halten). In: Nathalie Guzy, Christoph Birkel & Robert Mischkowitz (Hrsg.), *Viktimisierungsbefragungen in Deutschland*. Bd. 1: Ziele, Nutzen und Forschungsstand (S. 458–487). Wiesbaden: Bundeskriminalamt Wiesbaden.
- Hubauer, Magdalena, Kirsch-Soriano da Silva, Katharina & Ritter, Daniel (2014):** Gemeinschaftliches Wohnen in der Oase 22. Ein Pilotprojekt für soziale Nachhaltigkeit. In: *soziales.kapital*, (11). Verfügbar unter: <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/326/546> [16.3.2025].
- Imbens, Guido W. & Wooldridge, Jeffrey M. (2009):** Recent developments in the econometrics of program evaluation. In: *Journal of Economic Literature*, 47 (1), 5–86.
- Israel, Barbara A., Eng, Eugenia, Schulz, Amy J. & Parker, Edith A. (Hrsg.) (2013):** Methods for Community-Based Participatory Research for Health. 2. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kessler, Fabian & Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2007):** Sozialraum – eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Luimpöck, Sabrina & Wild, Gabriele (2020):** Inszenierung und Diskriminierung: Der öffentliche Raum als Schauplatz diskursiver Stigmatisierung und Benachteiligungsbewältigung. In: Marc Diebäcker & Gabriele Wild (Hrsg.), *Streetwork und Aufsuchende Soziale Arbeit im öffentlichen Raum* (S. 115–131). Wiesbaden – Heidelberg: Springer VS.
- Maier, Konrad & Sommerfeld, Peter (2005):** Inszenierung des Sozialen im Wohnquartier. Darstellung, Evaluation und Ertrag des Projekts „Quartiersaufbau Rieselfeld“. Freiburg: FEL.
- May, Michael (2011):** Wirkung und Qualität in den verschiedenen Ansätzen quantitativer und qualitativer Evaluationsforschung. In: Natalie Eppler, Ingrid Miethe & Armin Schneider (Hrsg.), *Qualitative und Quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven* (S. 33–53). Opladen – Berlin – Farmington Hills: Barbara Budrich.
- May, Michael (2017):** Soziale Arbeit als Arbeit am Gemeinwesen. Opladen – Berlin – Toronto: Barbara Budrich.
- Mayrhofer, Hemma (Hrsg.) (2017a):** Wirkungsevaluation mobiler Jugendarbeit. Methodische Zugänge und empirische Ergebnisse. Opladen: Barbara Budrich.
- Mayrhofer, Hemma (2017b):** Einleitung: Mobile Jugendarbeit und Wirkungsevaluation. In: Hemma Mayrhofer (Hrsg.), *Wirkungsevaluation mobiler Jugendarbeit. Methodische Zugänge und empirische Ergebnisse* (S. 15–30). Opladen: Barbara Budrich.
- Menold, Natalja (2007):** Methodische und methodologische Aspekte der Wirkungsmessung. In: Peter Sommerfeld & Matthias Hüttemann (Hrsg.), *Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis* (S. 26–39). Baltmannsweiler: Schneider.
- Micheel, Heinz-Günter (2013):** Methodische Aspekte der Wirkungsforschung. In: Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit* (S. 181–193). Wiesbaden: Springer VS.
- Miko-Schefzig, Katharina (2019):** Subjektive Sicherheit in Situation, Organisation und Diskurs. Zur wissenssoziologischen Analyse sozialer Situationen im öffentlichen Raum. Wiesbaden: Springer VS.
- Minkler, Meredith & Wallerstein, Nina (Hrsg.) (2008):** Community-Based Participatory Research for Health. From Process to Outcomes. 2. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oelschlägel, Dieter (2001):** Gemeinwesenarbeit. In: Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (S. 653–659). Neuwied – Kriftel: Luchterhand.
- Ottmann, Sebastian & König, Joachim (2023):** Wirkungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Otto, Hans-Uwe (2007):** What works. Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe.
- Pollak, Julia & Stoik, Christoph (2016):** FAIR-PLAY-TEAM – Soziale Arbeit gegen die ordnungspolitische Transformation von öffentlichen Räumen in Wien. Eine praxisbezogene kritische Reflexion. In: *sozialraum.de*, 8 (1). Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/fair-play-team.php>. [16.3.2025].
- Reutlinger, Christian (2020):** Sicherheiten und Sichtbarkeiten: Ordnungspolitiken in öffentlichen Räumen und die Verdrängung der problematisierten Anderen. In: Marc Diebäcker & Gabriele Wild (Hrsg.), *Streetwork und Aufsuchende Soziale Arbeit im öffentlichen Raum* (S. 39–53). Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Rosenbaum, Paul R. & Rubin, Donald B. (1983):** The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. In: *Biometrika*, 70 (1), 41–55.
- Schneider, Armin (2011):** Professionelle Wirkung zwischen Standardisierung und Fallverstehen: Zum Stand der Wirkungsforschung. In: Natalie Eppler, Ingrid Miethe & Armin Schneider (Hrsg.), *Qualitative und Quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven* (S. 13–32). Opladen – Berlin – Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2013):** Integrale soziale Demokratie als gemeinwesenbezogener Lernprozess und soziale Vision: Jane Addams. In: Sabine Stövesand, Christoph Stoik, & Ueli Troxler (Hrsg.), *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden*. Deutschland – Schweiz – Österreich (S. 37–43). Opladen – Berlin – Toronto: Barbara Budrich.
- Stoik, Christoph (2013):** Gemeinwesen und Parteilichkeit. In: Josef Bakic, Marc Diebäcker & Elisabeth Hammer (Hrsg.), *Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch* (S. 94–111). Wien: Löcker.
- Stövesand, Sabine, Stoik, Christoph & Troxler, Ueli (Hrsg.) (2013):** Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland – Schweiz – Österreich. Opladen – Berlin, – Toronto: Barbara Budrich.

Regional und weltoffen. Gemeinwesenarbeit und Volkshochschulen

Schwerpunkt

STEFAN VATER

Es war im Jahr 1998, im Grunde wenige Monate nach meinem Dienstbeginn beim Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), da bekam der VÖV die Einladung, an der Reihe/Werkstatt Gemeinwesenarbeit mitzuarbeiten, zusätzlich zur Werkstatt Arbeiter*innenbildung, die beide am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung geplant wurden und ebendort stattfanden. Und ich erinnere mich noch gut an die Einschätzung des damaligen Generalsekretärs Wilhelm Filla, der im Grunde meinte, die GWA sei bezogen auf ihre Gründungsgeschichte das konservative Gegenstück zur Werkstatt Arbeiter*innenbildung. Damit hatte er theoretisch recht, die Praxis der GWA in Strobl sollte uns aber überraschen. Gründungsgeschichte hin oder her, es gibt wenige Werkstätten, die mich derart und immer wieder durch ihren Lebensbezug, ihre Buntheit, Heterogenität und Innovativität überraschen, bis heute.

Abb. 1: Werkstatt GWA 2024, im Vordergrund von links Nikolaus Ecker und Barbara Brunmair (Ruth Maier Projekt) sowie Ondrej Lastovka, 2024 Koordinator der GWA am BIFEB
Foto: Stefan Vater

DIE WERKSTATT GEMEINWESENARBEIT AM BUNDESINSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (BIFEB)

Die Werkstätte Gemeinwesenarbeit (GWA) am BIFEB existiert bereits seit mehr als 45 Jahren: Der Ring

Österreichischer Bildungswerke brachte die gemeindebezogene Erwachsenenbildung (EB) am BIFEB ein. Ab 1979 etablierte sich die GWA in jährlichen Tagungen mit über 200 Projekten als Impulsgeberin des bildungs-, sozial- und kulturpolitischen Handelns in der gesellschaftskritischen Praxis der Erwachsenenbildung – und sie war nicht von Beginn an Freire und anderen emanzipatorischen Traditionen orientiert. So war die GWA in der Erwachsenenbildung etwa Pionierin bei der Einführung aktivierender Methoden wie Zukunftswerkstätten.¹ Die GWA versteht sich als freie Arbeit am Gemeinwesen, auch im Verständnis einer „befreienden Praxis“ im Sinne Paolo Freires. Hauptziel ist dabei, Probleme von Bürger*innen oder Minderheiten in Gemeinden oder Stadtteilen als gesellschaftliche Probleme zu erkennen, zu analysieren und zu lösen. Handlungsanleitend sind hierfür solidarische und demokratische Grundwerte sowie Bildung im Gemeinwesen. Genannt werden – bezogen auf die Reihe/Werkstatt GWA am BIFEB – sollten Hannelore Blaschek (Institut für Erwachsenenbildung), August Pöhn (BIFEB), Ernst Gatol (BIFEB) aber auch Christian Kloyber (BIFEB) und Wolfgang Kellner (Ring) als Gründer und langjähriger Impulsgeber.

2021 konstituierte sich die GWA-Steuerungsgruppe neu und besteht heute aus acht Vertreter*innen von EB-Organisationen und einem Vertreter der Sozialen Arbeit: Genoveva Brandstetter (Ring Österreichischer Bildungswerke), Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen), Gerda Daniel (Arge-Region Kultur), Rahel Baumgartner (Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung), Christoph Stoik (FH Campus Wien, Soziale Arbeit), Simon Andreas Güntner (TU Wien, Raumsoziologie), Karl Hochradl (BIFEB).

WAS IST GEMEINWESENARBEIT? UND WAS IST GEMEINWESENORIENTIERTE ERWACHSENENBILDUNG?

Gemeinwesenarbeit (GWA) ist ein Konzept und eine Praxis, die darauf abzielt, Menschen bei der selbstbestimmten Artikulation und Organisation ihrer Bedarfslagen, Interessen und der Verbesserung ihrer Lebenssituation zu unterstützen.¹ Gemeinwesenarbeit vernetzt Menschen, die ihren Lebensraum, ihr Leben gestalten wollen und erzeugt ein Bewusstsein des Gestalten-Könnens. Sie macht Menschen – idealtypisch formuliert – zu politischen Menschen im philosophischen Sinne des Wortes Politik. Ich spreche von einer emanzipatorischen Idealversion von Gemeinwesenarbeit. Bezugspunkt ist der politische Lebensraum, das Gemeinwesen.

Bekannt ist diese Tradition aus der Sozialen Arbeit, aber auch in der Erwachsenenbildung findet sich eine Traditionslinie gemeinwesenbezogener Erwachsenenbildung. Was im Grunde nicht erstaunt: Der Zugang der Gemeinwesenarbeit erfolgt lokal, ausgehend vom

¹ Vgl. <https://www.bifeb.at/wissenszentrum/ag-gemeinwesenarbeit> [7.3.2025].



Stadtteil, Bezirk, Dorf oder Quartier und der konkreten Lebenssituation. Gemeinwesenarbeit betont – ob in Sozialer Arbeit oder Erwachsenenbildung – Partizipation, die Förderung von Selbstbestimmung und Empowerment der Individuen und Gemeinschaften, sowie selbstbestimmte, soziale Integration.

Es geht also um eine **Förderung von Teilhabe und Mitbestimmung** – Teilhabe im Sinne der Individuen, nach Klärung ihrer Interessen. Es geht nicht um das Vorschreiben einer Partizipationspflicht und das Unterstellen eines etwaigen Versäumnisses, der sich nicht Beteiligten. Und es geht um Mitbestimmung, nicht um Beratung, wie z. B. in Bürger*innenräten. Es geht darum, Menschen zu ermöglichen, gesellschaftliche Prozesse als gestaltbar zu betrachten und zu gestalten oder mitzugestalten. Historisch etwas verkürzt dargestellt entstanden die Volkshochschulen ja vor dem Hintergrund der Wahlrechtsbewegung des 19. Jahrhunderts, sie könnten also auch als erste Initiativen im Bereich Gemeinwesen verstanden werden. Es ging und geht um **Empowerment**, das mehr bedeutet als bloß Herstellung von Employability. In der Gemeinwesenarbeit werden durch die Förderung von Selbstorganisation und Selbsthilfe das Selbstbewusstsein, die Handlungsmacht und die Selbstwirksamkeit der Menschen gestärkt. Diese Involvierung und dieses Engagement tragen dazu bei, dass Menschen neue Kompetenzen und neues Wissen schaffen und aktualisieren, und Bildung ganz neu erleben: nicht von außen verordnet, sinnlos und lebensfremd. Es geht um Praxen, die es Menschen ermöglichen, ihre Lebenssituation zu erkennen und zu verbessern und aktiv an der Gestaltung ihrer Gemeinschaft teilzunehmen oder zu erkennen, wer und was dieser Verbesserung im Wege steht. Bildung wird hier kontextbezogen als nah und lokal verstanden, und als nützlich (nicht im engen, beruflichen Sinne, nicht im Sinne von für andere nützlich werden). Bildung ist Teil von Prozessen, wie den oben beschriebenen. Bildungseinrichtungen oder soziale Träger entstehen in solchen Prozessen oder können diesen Prozess begleiten oder hierbei speziell auf die Bedürfnisse der jeweiligen Gemeinschaft abgestimmte Kurse und Programme anbieten. Besonders in sozial benachteiligten oder marginalisierten Gemeinschaften können Lernprozesse wie diese eine besondere Rolle spielen. Prozesse, in denen Bildung, anders als in der Schule, erlebbar wird. So werden Partizipation ermöglicht und Barrieren nivelliert, und es entsteht damit die Chance auf soziale und berufliche Integration. Insofern ermöglicht Gemeinwesenarbeit eine selbstbestimmte Integration und Inklusion, sie schafft Kultur (Williams: 1958). So kann Partizipation real werden, sodass Bildung nicht als leere Parole des Schuldirektors, Lehrmeisters oder anderer Besserwisser verhallt oder (miß-) verstanden wird.

PRINZIPIEN DER GEMEINWESENARBEIT (GWA) & GEMEINWESENORIENTierter ERWACHSENENBILDUNG

Auch wenn der Begriff GWA nicht besonders modern klingt und auch lange Jahre als verstaubt und ländlich-



Abb. 2: Mentimeter
(Applikation, die eine Sammlung von Stichworten ermöglicht) unter den Teilnehmer*innen der GWA 2024
Foto: Stefan Vater

provinziell angesehen wurde, die Prinzipien, denen GWA-orientiertes Tun und GWA-orientierte Praxis folgen, sind heute moderner denn je:

Praxis im Fokus: Ein Grundprinzip der Werkstatt GWA war und ist die Fundierung im Lokalen, in der Praxis, der Bezug zum verändernden oder bewahrenden Tun (z. B. im Widerstand gegen Bau- oder Kraftwerksprojekte) und der Selbstvergewisserung in diesen Prozessen, sowie der Lebensbezug der Bildungsaktivitäten. Dies erinnert nicht zufällig an John Dewey und seine Ideen des Lernens im Alltag, besonders des Demokratielernens im Alltag und an der gelebten Praxis. Ähnliches findet sich auch bei Ludo Moritz Hartmann dem Historiker, Bildungsreformer und Doyen der Wiener Volkshochschulen,² beispielsweise in seinen Ausführungen zum Zusammenhang von Volksbildung und Demokratie (vgl. Hartmann: 1919). Ein Beispiel für diese Praxisorientierung ist der Einsatz von universitären Inputs bei der Werkstatt GWA, deren Ziel es nicht ist, die Praxis zu erklären, sondern – nach dem Kennenlernen und intensiven Diskutieren von Projekten – Anstöße zur Reflexion für Praktiker*innen zu geben.

Teilnehmer*innenorientierung: Ausgangspunkt der GWA sind Menschen als Wesen mit Geschlecht, Netzwerken, lokalem Bezug und mit Interessen, die es ernstzunehmen und für die es Möglichkeiten zu schaffen gilt, in einem politischen Raum artikuliert zu werden. Menschen werden als unterschiedlich und divers, und Gemeinschaften als heterogen verstanden. Gerade aus dieser Heterogenität und Vielfalt entstehen die Stärke und Lebendigkeit der Projekte im Raum des Gemeinwesens.

Heterogenität und Unterschiedlichkeit als Stärke: Gemeinwesenarbeit wie Erwachsenenbildung sind vielfältig, das macht beide aus, und das ist den Teilnehmenden nicht nur Hindernis, sie schätzen es (vgl. Vater: 2022b). Gerade die Vielfältigkeit der Zugänge und der Voraussetzungen ermöglichen die Innovationskraft und die demokratiepolitische Relevanz.

„Eine profitorientierte Wirtschaft benötigt an den Rand gedrängte Menschen als Arbeitskraftreserve und kommt deswegen nicht ohne die institutionalisierte

2 Mehr Information dazu bietet die Knowledgebase Erwachsenenbildung/Historiografie. Siehe: <https://adulteducation.at/de/historiografie/personen/67/> [7.3.2025].

Abwertung von Verschiedenheit aus. Als Teil dieses Wirtschaftssystems sind wir alle darauf programmiert, auf Unterschiede zwischen Menschen mit Furcht und Abscheu zu reagieren [...]“ (Lorde: 2021, S. 131).ⁱⁱ

Standpunktbezug und Veränderungsanspruch: GWA vertritt die Interessen der Menschen mit Bezug zu ihrem Wohnort, ihren Interessen; mehr noch unterstützt sie die demokratische Organisation derselben oder ist ein Ausdruck dieser Organisation. Dieser Standpunktbezug ist verbunden mit einer gemeinschaftlichen Expertise über notwendige Veränderungen, die Autonomie und gutes Leben zum Ziel haben – ein Leben, das durch die Menschen selbst gestaltet wird. GWA beschreibt einen Prozess dahin, Bildung eine Methode. „[...] als Pädagoge ist es unmöglich, neutral zu sein“ (Freire: 1979b, S. 108) jede Behauptung einer Objektivität und Standpunktlosigkeit bedeutet real meist eine Naturalisierung der eigenen Position und den Ausschluss anderer. Sie bedeutet auch eine Reflexionslosigkeit.

Engagement und Freiwilligkeit: GWA fördert und lebt durch Engagement, Freiwilligkeit und Ehrenamt. Sie postuliert Gestaltungsmacht der Menschen, eine situationssensible, flexible Kompetenz und Praxis auf Veränderung zu reagieren oder diese herbeizuführen.

REGIONAL UND WELTOFFEN.

Volkshochschulen spielen und spielten eine wichtige Rolle in der Gemeinwesenarbeit, da sie nicht nur als Bildungs- sondern auch als Begegnungsstätten fungieren – sie erzeugen offenen Sozialraum (diese zeigte die BeLL-Studie, vgl. Vater: 2022a). Sie bieten nicht nur eine Vielzahl von Kursen und Workshops an, die auf die Bedürfnisse der lokalen Bevölkerung zugeschnitten sind, sondern fördern auch den sozialen Zusammenhalt und die Integration innerhalb der Gemeinschaft. Durch ihre Angebote unterstützen sie die persönliche und berufliche Entwicklung der Teilnehmenden und tragen dazu bei, das Wissen und die Fähigkeiten der Bürger*innen zu erweitern. Zudem sind Volkshochschulen oft ein Ort, an dem Menschen unterschiedlicher Herkunft und Altersgruppen zusammenkommen, was den interkulturellen Austausch und durch die Heterogenität der Teilnehmer*innen weltoffenes Gemeinschaftsgefühl stärkt. In diesem Sinne sind sie ein wichtiger Akteur in der Förderung von Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit in der Gesellschaft.

Im Rahmen der Werkstatt GWA waren früh die „Aktion Lerchenfeld“ der VHS Krems (1982) vertreten, die Medienwerkstatt der VHS Linz und Bürgerbeteiligungsmodelle der VHS Linz, weiters die Planungszelle der VHS Wien (1998, Manfred Schindler), das Bildungszentrum Saalfelden in Salzburg, die ÖGPB (Wilhelm Filla) und 2024 das Ruth Maier Projekt,³ um nur einige Beispiele zu nennen.

Aber es könnten auch viele weitere Initiativen und Projekte der Volkshochschulen genannt werden, die zu einer demokratischen und weltoffenen Gestaltung des Gemeinwesens beitragen: die „VHS young“ in Kärnten,⁴ die „Science Village Talks“ der Volkshochschulen im Burgenland, Kurse zu Nachhaltigkeit und Garten der



VHS Tirol⁵ oder Kurse zu ökonomischem Wissen für Vereine in Vorarlberg⁶ und viele mehr! //

Abb. 3:
Teilnehmer*innen der
GWA 2024
Foto: Stefan Vater

Literatur

Freire, Paulo (1979): Lernprozeß eines Pädagogen. In: Paolo Freire, Der Lehrer ist Politiker und Künstler (S. 38–49). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hartmann, Ludo Moritz (1919): Demokratie und Volksbildung. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1(1), 18–21.

Lorde, Audre (2012): Alter, Race, Klasse und Gender: Frauen definieren Verschiedenheit neu. In: Audre Lorde, Sister Outsider. Nicht Unterschiede lähmen uns, sondern Schweigen (S. 130–144). München: Hanser.

Williams, Raymond [1958] (1989): Culture is ordinary. In: Robin Gable (Hrsg.), Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism (S. 3–18). London: Verso.

Vater, Stefan (2022a): Unterschiede als Quelle der Kraft. Audre Lorde. RE-FAK-Blog. Verfügbar unter: <https://blog.refak.at/thedi-unterschiede-als-quelle-der-kraft-audre-lorde/> [7.3.2025].

Vater, Stefan (2022b) (Hrsg.): Zum Nutzen nicht unmittelbar beruflich verwertbarer Weiterbildung. Die BeLL Studie an österreichischen Volkshochschulen (2018 bis 2022). Eine Zusammenstellung von Beiträgen in: „Der Österreichischen Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Wien: VÖV. (VÖV-Materialien 57). Verfügbar unter: BeLL-Studie-an-oesterreichischen-Volkshochschulen-2018-2022.pdf. [7.3.2025].

³ Siehe: <https://www.vhs.or.at/themen/demokratie-und-wissenschaftsbildung/das-kurze-leben-der-ruth-maier> [7.3.2025].

⁴ Siehe: <https://www.vhsktn.at/sl/pr/19> [7.3.2025].

⁵ Siehe: <https://www.vhs-tirol.at/natur/umwelt-und-garten> [7.3.2025].

⁶ Siehe: <https://www.vhs-goetzis.at/kurssuche/kurs/Kein-Desaster-mit-dem-Zaster-Finanzmanagement-fuer-Vereine/2519010> [7.3.2025].

ⁱ Vergleiche hierzu umfassender den Wikipedia Eintrag zu Gemeinwesenarbeit: Gemeinwesenarbeit – Wikipedia.

ⁱⁱ Information zu Audre Lorde und der Legitimität ihrer Stimmen in diesem Kontext siehe: Vater 2022a.

Weiterbildung und Regionalentwicklung im Vinschgau - eine Symbiose

Masche für Masche für die Zukunft? Warum ein ‚unsexiger‘ Strickkurs mehr zur Regionalentwicklung beiträgt, als man denkt!

Schwerpunkt

PETER LUIS THALER

Allgemeine Erwachsenenbildung wird oft unterschätzt. Welchen Beitrag kann ein ‚unsexiger‘ Strickkurs, so verführerisch wie eine Steuererklärung, für die Regionalentwicklung leisten? Viel! So etwa die Förderung des persönlichen Wohlbefindens, Ausgeglichenheit, Motivation, Ziele setzen und erreichen, in Gemeinschaft ähnliche Interessen verfolgen – somit positive Auswirkungen auf das soziale Umfeld und den Arbeitsplatz.

Als Maxime der Erwachsenenbildung im ländlichen Raum sehen wir, als Genossenschaft für Weiterbildung und Regionalentwicklung (GWR), den Menschen ins Zentrum unserer Tätigkeiten zu stellen. Jeder Mensch soll unabhängig von seinem Hintergrund, bestimmt durch Alter, Geschlecht, Herkunft, Sprache, Religion, Beruf, Ausbildung oder Fähigkeiten, Zugang zu Weiterbildung und somit zur Förderung beruflicher, fachlicher, sozialer und kultureller Bildung haben.

Weiterbildungsangebote schaffen gesellschaftliche und zwischenmenschliche Beziehungen und Netze über gemeinsame Themen. Unterschiedliche, im spezifischen Interesse gleichgesinnte, aber ansonsten unterschiedliche Menschen kommen zusammen. Es wird voneinander und miteinander gelernt, und es bilden sich Überschneidungen, welche sich gesamtgesellschaftlich auswirken. Horizonte werden erweitert, mit Rückkoppelung ins Gebiet, die positive Auswirkungen auf Zusammenhalt, Erneuerungsprozesse und Offenheit für Neues hat.

Weiterbildung ist ein Kitt und fördert Entwicklung vor Ort. Insbesondere in sogenannten strukturschwachen Gebieten kann sie auf verschiedenen Ebenen regionalentwicklungsspezifische Prozesse anstoßen und festigen. Prozesse und Entwicklungen dürfen wachsen können. Bildung stärkt das Vertrauen in die Region.

Für den Erfolg von verschiedenen Initiativen, Projekten und dergleichen mehr ist es wesentlich, diese durch Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu ergänzen bzw. abzurunden. Stellvertretend stehen hier vor allem Initiativen in den Bereichen Kultur, Biodiversität, regionale Produkte und Gesundheit. Eine Wechselwirkung ist gegeben. Es erwachsen umsetzbare Ideen und fortlaufend neue Angebote, Maßnahmen und Dienstleistungen für ein vorrangig peripheres Gebiet. Erfolgreiche Ansätze und Maßnahmen, die mit dem Projektstatus enden, können in der Verbindung von Weiterbildung und Regionalentwicklung in operative Tätigkeiten integriert werden.

PARTNERSCHAFTEN UND BEDARFSORIENTIERUNG

Wichtig ist es, Offenheit zu schaffen für neue Themen und Wege (gesellschaftliche Veränderungen), und zwar immer unter Einbindung des regionalen Netzwerks. Subsidiarität, Vernetzung, Zusammenarbeit und Kooperationen setzen Verantwortung und schaffen gleichzeitig vereinte Kräfte für Anliegen auf höherer Entscheidungsebene. Vielfältige Schwerpunkte und wertschätzende Partnerschaften bündeln Ressourcen und erweitern Erfolgsaussichten, sie ermöglichen es, bedarfsorientiert unterschiedlichste Initiativen anzuregen und unkompliziert umzusetzen. Der Kontakt und die Nähe zu den Menschen und Einrichtungen vor Ort begünstigt zudem eine effiziente Bedarfserhöhung und Zusammenarbeit in der Organisation der Weiterbildungsangebote vor Ort. Bedarfsorientierte Weiterbildung mündet in konkrete Umsetzungsmaßnahmen.

EINE BESTEHENDE VERNETZUNG IM GEBIET UND KOMPLEMENTARITÄT

Durch die geografische Lage des Einzugsgebiets im Dreiländereck Italien – Schweiz – Österreich (Terra Raetica) löst die Weiterbildung im Vinschgau auch grenzüberschreitende Impulse und Kooperationen aus.

Gelebt wird ein Bottom-up-Prinzip (Graswurzelbewegung) für anhaltende mehrjährige Veränderungen, langfristigen Lösungen und eine ganzheitliche Entwicklung. Kleine überschaubare Maßnahmen sind für die Bevölkerung direkt spürbar. Sie werden, stetig weiterentwickelt und können angepasst werden und sich selbstständigen. Manches, so ehrlich muss man sich sein, muss eingestampft werden, kann jedoch in der Zukunft wieder eine neue, zeitgemäßere Rolle spielen. Zertifizierungen spielen daher eine untergeordnete Rolle, da die Qualitätskontrolle direkt von der Bevölkerung/Kunden ausgeübt wird.

Leichte Erreichbarkeit über Haupt- und öffentliche Verkehrslinien sowie z.B. über Radwege symbolisiert Vernetzung und Zugehörigkeit mit den Menschen und Einrichtungen in der Region. Durch Synchronisation der Kurszeiten mit den öffentlichen Verkehrsmitteln



**Bahnhof Spondinig/
Vinschgau**
Foto: GWR

kann flexibel auf Wünsche der Kursteilnehmer*innen eingegangen werden, was in weiterer Folge die Nutzung fördert. Weiters erleichtert die Dezentralisierung von Bildungsangeboten die Erreichbarkeit und den Zugang. Die Mehrfachnutzung öffentlicher Räume/Strukturen in Randlagen belebt diese, fördert die lokale Verbundenheit, den Austausch und die Angebotsgestaltung.

GEMEINWOHLORIENTIERUNG

Im Sinne eines Unternehmens zu denken und zu handeln, und dabei ausschließlich gemeinnützige Zwecke ohne Gewinnabsicht zu verfolgen, ermöglicht einer Weiterbildungseinrichtung, flexibel und gezielt auf die Bedürfnisse der Kursteilnehmer*innen und Netzwerkpartner einzugehen. Ein schlanker Verwaltungsapparat, die Verbundenheit mit den Menschen, privaten Organisationen und Verbänden sowie öffentlichen Körperschaften in der Region ergänzt um das Selbstverständnis, sich selbst als lernende Einrichtung zu sehen, ermöglichen eine flexible Personalpolitik, kurze Wege, Effizienz und gemeinwohlorientierte Leistungen für das Ehrenamt in Eigenleistung. Dadurch entstehen weitere Netzwerke und Synergien, die den Bürger*innen vor Ort zugutekommen. Ein wichtiger Aspekt ist es, sich der eigenen Stärken bewusst zu sein, auf sich selbst vertrauend zu agieren. Eine gemeinnützige Ausrichtung mit sozialer Verantwortung und die kooperativen Tätigkeiten in der Region setzen sozialökonomische Kräfte frei.

LOKALER REFERENT*INNENSTAB

Über einen über die Jahre konstanten lokalen Referent*innenstab, der mit den Gegebenheiten und Bedürfnissen vor Ort bestens vertraut ist, findet eine starke Identifikation mit den Tätigkeiten der Weiterbildungseinrichtung und der Region statt. Lokale Talente und Fähigkeiten werden wertgeschätzt, können gezeigt und Wissen sowie Fertigkeiten weitergegeben werden.

Die lokale Identität wird gestärkt und die Wertschöpfung bleibt in der Region. Bildungsniveau und Sozialblasen-unabhängige Angebote bieten ein unbelastetes und sicheres Umfeld, wirken sozialer Ungleichheit entgegen, fördern Solidarität, bergen ein zwischenmenschliches Durchmischungspotenzial und setzen die soziale Mobilität in Bewegung.

TEILNEHMER*INNEN

Für das lebenslange Lernen und Bildungsangebote an der Peripherie ist es erforderlich, Möglichkeiten zu schaffen, um Angebote mit einer geringen Anzahl an Kursteilnehmer*innen umzusetzen, womit Anfangskepsis oder kurzfristige Absagen überbrückt werden können. Dies betrifft konstante Kursangebote oder Spezialisierungsangebote genauso wie neue Weiterbildungsmaßnahmen – hierbei hat sich die Südtiroler Landesregierung/Amt für Weiterbildung in naher Vergangenheit (Pandemiezeit und danach) – verständnisvoll und konstruktiv gezeigt. Für die Einbindung bildungsferner Gruppen ist ein niederschwelliges und preisgünstiges Angebot prioritär. Das heißt, mit Ressourcen ist sparsam, wirtschaftlich und effizient umzugehen, damit Weiterbildung für alle leistbar ist.

Kursinteressierte befinden sich seit einigen Jahren in einem persönlichen Spannungsfeld. Aufgrund gesellschaftlicher Turbulenzen und weltweiter Entwicklungen sind Langzeitauswirkungen festzustellen: Eine gewisse Zurückhaltung bzw. Skepsis in der subjektiven Wahrnehmung zu den Aus- und Weiterbildungsangeboten ist zu erkennen. Dies spiegelt sich in Unverbindlichkeit und Kurzfristigkeit auf Kundenseite wider, was Flexibilität erfordert.

BILDUNG FÜR ALLE – GEMEINSAM LERNEN, WACHSEN UND BEGEGNEN

Jeder Mensch hat ein Recht auf Bildung. Deshalb bietet die Integrierte Volkshochschule Vinschgau (IVHS) ein



vielfältiges Weiterbildungsangebot für alle an. Besonders wichtig ist es, dass die Kurse für alle zugänglich sind, unabhängig von individuellen Voraussetzungen oder besonderen Bedürfnissen.

Bewusst werden ein barrierefreies offenes Umfeld, vielfältige Lerngruppen, in denen Menschen mit und ohne Behinderung zusammenkommen, sich begegnen und voneinander lernen, gefördert. So entstehen wertvolle Gelegenheiten für Austausch, gemeinsames Wachsen und gelebte Inklusion. Ziel ist es, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch einen Beitrag zu einer offenen und inklusiven Gesellschaft zu leisten (GWR: 2025, o. S.). Ein solcher, seit Jahrzehnten verfolgter integrativer Ansatz fördert die Akzeptanz in der Gesellschaft, auch durch öffentliche inklusive Kulturveranstaltungen.

FÖRDERN UND FORDERN

Migration ist ein bedeutendes Thema mit bereichsübergreifenden Beiträgen und Herausforderungen. Sprach- und Kulturvermittlung fördert die Integration ins oft als geschlossen empfundene Leben im Dorf. Aufgrund kultureller Prägungen aus den Herkunftsländern gestaltet sich die Integration von Migrantinnen häufig schwieriger als die von zugewanderten Männern und Kindern. Männer erlernen die Sprache meist am Arbeitsplatz, während Kinder sie durch den Austausch mit Gleichaltrigen im Alltag erwerben. Für Migrantinnen ist der Erwerb alltagsrelevanter Sprachkompetenzen essenziell. Eine pädagogisch-didaktischer Schwerpunkt-

setzung, kombiniert mit lebenspraktischen und sozialen Elementen sowie geschützten Rahmenbedingungen und einer familienfreundlichen Organisation, unterstützt ihre sprachliche Handlungsfähigkeit, erleichtert die soziale Integration und ermöglicht eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Ein niederschwelliger Einstieg, eine gezielte Einstufungskontrolle sowie eine individuelle Sprachberatung mit Fokus auf persönlichen Stärken fördern den Lernerfolg. Zudem bietet die Möglichkeit, eine anerkannte Prüfung abzulegen (fördert den Erfolg des Spracherwerbs), eine wertvolle Perspektive für die berufliche und gesellschaftliche Integration. Sprach- und Kulturkurse tragen nicht nur zur Sprachförderung bei, sondern auch zum interkulturellen Austausch und zum gegenseitigen Lernen. Sie regen zur Reflexion über eigene Lebensweisen an, erleichtern die gesellschaftliche Integration und fördern ein harmonisches Miteinander. Konkrete Anwendungsbereiche sind beispielsweise die Schulwelt, das Vereinsleben, eigenständige Einkaufs- und Behördengänge sowie die Integration in den Arbeitsmarkt. Dies stärkt das Selbstbewusstsein, erhöht die Eigenständigkeit, reduziert soziale Isolation und wirkt der Entstehung von Parallelgesellschaften präventiv entgegen. Weiters wird die Identifikation mit dem Gebiet, seinen Menschen und Traditionen gestärkt.

Zusammenfassend stärkt Erwachsenenbildung den ländlichen Raum und ist ein wesentlicher Motor für die Entwicklung des Lebensraums: der Strukturen, der Wirtschaft, der Umwelt, des sozialen Miteinanders, Festigung der regionalen Identität und generell der Lebensqualität. //

Quellenverzeichnis

Genossenschaft für Weiterbildung und Regionalentwicklung (GWR) (2025): Integrierte Volkshochschule. Programm. Verfügbar unter: <https://www.gwr.it/lvhs-programm> [11.03.2025].



GENOSSENSCHAFT FÜR WEITERBILDUNG UND REGIONALENTWICKLUNG (GWR)

Bahnhof Spondinig, I-39026 Prad am Stilfserjoch, +39 0473 428 238, www.gwr.it, info@gwr.it, gwr.spondinig@ivhs.it

<https://www.facebook.com/gwr.spondinig>

<https://www.instagram.com/gwr.spondinig/>

Gründung: 2001, inklusive der Vorgängerorganisation (Zentrum für permanente Weiterbildung) sind wir seit 1992 (Start LEADER I) in die Bildungslandschaft und Regionalentwicklung im Vinschgau eingebunden.

Schwerpunkte: allgemeine Weiterbildung, Integrierte Volkshochschule, Sommerbetreuungsangebote, Sprachkurse, Sportforum Mals, EU-Förderprogramme (Interreg, LEADER, ESF), niederschwellige Assistenzleistung: „Sonnenstrahl“ (Senioren).

Bürgerbeteiligung im ländlichen Raum

Das Konzept der „Dorfgespräche“


 Schwerpunkt

ULRICH KLEMM

Der ländliche Raum stellte die Erwachsenenbildung schon immer vor Herausforderungen (Autonome Provinz Bozen: 1989), die sie von urbanen Räumen unterscheiden: z. B. geringe Bevölkerungsdichte (unter 100 Einwohner*innen pro Quadratkilometer), Abwanderungen, demografische Besonderheiten in der Alters- und Sozialstruktur, kleinteilige Siedlungseinheiten in einem großflächigen Raum mit langen Wegen, flächen-deckende Strukturdefizite – zum Beispiel hinsichtlich des öffentlichen Nahverkehrs, der Alltags-, Bildungs-, Kultur- und Gesundheitsversorgung, fehlende Arbeitsplätze in einer nur gering differenzierten Wirtschaftsstruktur, traditionsverbundene zivilgesellschaftliche (Vereins- und Politik-)Strukturen und schließlich auch die Naturnähe des Alltags und das große Erholungs- und Tourismuspotenzial.

Zweifellos gibt es nicht *den* ländlichen Raum und wir gehen von differenzierten ländlichen Raumstrukturen aus, die sich deutlich von urbanen Verdichtungsräumen unterscheiden. Dabei gehören strukturstarke ländliche Regionen wie beispielsweise die Insel Sylt oder Oberbayern ebenso dazu wie das Erzgebirge oder die Lausitz, die als strukturschwach bezeichnet werden können.

Angesichts solcher Lebensbedingungen ist traditionell der Bedarf an gesellschaftlicher und institutionalisierter Teilhabe und Gemeinschaft in ländlichen Räumen stark ausgeprägt (Ilien & Jeggle: 1978). Gesellschaftliche Modernisierungs- und Transformationsprozesse werden in diesem Kontext auf dem Land nicht nur als Chancen, sondern oftmals auch als nicht beeinflussbare Einflüsse „von außen“ wahrgenommen und führen zu Widerstand (Brockmann: 1977).

Dieses traditions- und spannungsreiche Stadt-Land-Verhältnis kann an dieser Stelle nur angedeutet werden (Priebe: 1982) und hat – hier sind wir beim Thema – auch Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung.

Eine ihrer wichtigen Fragen im ländlichen Raum ist die nach dem Zusammenleben und der Gemeinwesenorientierung. Es geht darum, wie die endogenen Potenziale und Talente einer Region gefördert und aktiviert sowie in den Dienst des Gemeinwohls gestellt werden können.

Diese Idee, die sich seit Ende der 1970er-Jahre in der Raumplanung als Konzept der „Eigenständigen

Regionalentwicklung“ operationalisiert hat (vgl. Hahne: 1989) – zur Abhebung von Konzepten der zentralen Orte und Steuerung – wird mit dem didaktischen Ansatz der „Dorfgespräche“ von Christian Boeser und Florian Wenzel (Wenzel & Boeser: 2022) erneut aufgegriffen. Es geht um ein Verfahren der Bürger*innenbeteiligung und Dorfentwicklung sowie um Demokratie-Lernen. Dabei spielt der Wertedialog, d.h. unhinterfragte Selbstverständlichkeiten und eigene Haltungen zu reflektieren und in einen öffentlichen Diskurs zu stellen, für die Autoren eine zentrale Rolle. Boeser und Wenzel sprechen von einer „Wertekompetenz“ und einer damit verbundenen Aktivierung der Demokratie (ebd., S. 29). Sie bewegen sich mit ihrem dazu erschienenen Handbuch, systematisch gesehen, an der Schnittstelle von Dorfentwicklung, Bildungsarbeit und Demokratieentwicklung, wie sie seit einigen Jahren sowohl in der Regionalplanung als auch der ländlichen Erwachsenenbildung diskutiert wird (Frahm & Hoops: 1987).

Christian Boeser ist Akademischer Oberrat an der Universität Augsburg, Erwachsenenpädagoge, Leiter des Netzwerks Politische Bildung Bayern und Initiator des Projekts „Streitförderer“, bei dem es um die Förderung einer demokratischen Streitkultur geht. Zusammen mit Wenzel hat er außerdem das erfolgreiche Format „Lange Nacht der Demokratie“ entwickelt, das seit 2018 alle zwei Jahre in bayerischen Kommunen und neuerdings auch außerhalb Bayerns stattfindet. In der Nacht vor dem Feiertag zur Deutschen Einheit am 3. Oktober werden in zahlreichen Städten und Dörfern konzertierte Aktionen zur Demokratieentwicklung in einem breiten Bündnis von Beteiligten aus Wirtschaft, Kultur, Bildung und Verwaltung durchgeführt. Der zweite Autor, Florian Wenzel, ist selbstständiger Moderator und Prozessbegleiter im Bereich des Demokratie-Lernens und koordiniert zahlreiche nationale wie internationale Projekte. Er ist Mitarbeiter im Netzwerk Politische Bildung Bayern und unterhält die Plattform www.peripharia.de.

Mit dem Handbuch zur „Dorfentwicklung“ liegt von den beiden Autoren neben dem zur „Langen Nacht der Demokratie“ (Boeser & Wenzel: 2022) ein weiteres Methodenbuch für die politische Bildungsarbeit vor.

Das Konzept des Dorfgesprächs wurde von Boeser

und Wenzel zwischen 2017 und 2019 im Rahmen eines Modellprojekts der „Bundeszentrale für politische Bildung“ in Oberbayern in sieben Kommunen erprobt und evaluiert. Ab 2020 kam der Aspekt der „Streitkultur“ hinzu und findet in der vorliegenden zweiten Auflage seinen Niederschlag. Zwischenzeitlich ist das Konzept in 50 Kommunen deutschlandweit umgesetzt worden.

Anlass dieser Initiative waren für die Autoren gesellschaftliche Spaltungstendenzen seit 2015, das Erstarken rechtspopulistischer Bewegungen sowie die Verbreitung von Verschwörungstheorien, Hass und Hetze.

Das Dorfgespräch soll vor diesem Hintergrund Menschen zusammenbringen, die sich im Alltag vielfach nicht (mehr) aktiv begegnen und die oft in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen leben. Sie müssen voneinander erfahren, Geschichten hören und Anteil nehmen können. Es geht um „die (Re)Inszenierung eines Ortes als öffentlicher Treffpunkt“ (Wenzel & Boeser: 2022, S. 76) und im Kern um die Stärkung des Dorfes als Lebensraum. Dabei können wirtschaftliche, architektonische, infrastrukturelle oder soziale Entwicklungen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Die Dorfgespräche rücken die Menschen mit ihren Talenten und Kompetenzen, aber auch mit ihren Sorgen und Nöten in den Mittelpunkt. Bevor die konkreten Planungsprozesse beginnen, muss jedoch Vertrauen entstehen. Das Dorf soll zu einer lernenden Gemeinschaft werden.

Das Konzept geht von folgenden sozialpsychologischen und gruppendynamischen Grundannahmen aus:

1. Werte, Beziehungen und Konflikte der Beteiligten sind der Ausgangspunkt,
2. bestehende Macht- und Abhängigkeitsstrukturen müssen sichtbar gemacht werden,
3. Gestaltung eines (neuen) „Wir-Gefühls“ hat Priorität,
4. Stärkung des politischen Bewusstseins und Motivation zur aktiven Teilnahme vor Ort,
5. durch barrierefreie und niederschwellig didaktische Formate und Räume sollen möglichst viele Menschen angesprochen werden.

Zentraler Ausgangspunkt ist dabei die persönliche Begegnung als Basis eines nicht nur rationalen, sondern auch wertorientierten und emotionalen Dialogs. Im Fokus stehen die Menschen und nicht ihre Institutionen. Es geht um die Stärkung der Beziehungsfähigkeit für Veränderungen in der Dorfgemeinschaft. Dabei wird auch immer wieder deutlich, dass ein Dorfgespräch nur dann erfolgreich sein kann, wenn Menschen vor Ort bürgerschaftlich Verantwortung übernehmen. Hinzu kommt, dass die lokale Politik und Verwaltung den Beteiligungsprozess ernst nehmen und als Bestandteil kommunaler Selbstverwaltung sehen muss. Die Gefahr allerdings, dass Bürgerbeteiligung mehr oder weniger eine Alibifunktion für Politik und Verwaltung bekommt und zur Makulatur wird, ist vorhanden.

Vier zentrale Kriterien der Dorfgespräche werden ausführlich erläutert und machen den Hauptteil der Handreichung mit zahlreichen methodischen Hinweisen und Erfahrungen aus (ebd. S. 34 – 117):

Beteiligung, Motivation, Dialog und Verstetigung. Dabei werden die Praxiserfahrungen der Autoren deutlich und auch ihre Theorieexpertise, die als „Konzeptionelle Grundlage“ an verschiedenen Stellen die Praxis erläutern.

Der didaktische Prozess eines Dorfgesprächs umfasst nach den Erfahrungen der Autoren ein Zeitfenster von sechs bis neun Monaten und benötigt ein Budget von 4.000 bis 6.000 Euro (Catering, Materialien, Dienstleistungen):

- ein Monat Vor-Planung: Festlegung und Akquise einer Gruppe von Prozessverantwortlichen, Moderator*innen und „Türöffner“;
- ein bis zwei Monate Stakeholder-Interviews sowie Definition von Erfolgskriterien;
- ein Monat Öffentlichkeitsarbeit;
- über zwei Monate hinweg zwei bis drei Dialogabende für die Dorfgemeinschaft mit dem Ziel der Begegnung, Auseinandersetzung und der Konkretisierung. Es geht um niederschwellige Begegnungsräume und Zeiten des Zuhörens und Aushandelns sowie der konkreten Entwicklung von Projekten;
- zwei Monate Implementierung von Detailprojekten und Stakeholder-Treffen für erste Ergebnisse;
- es folgt die Umsetzung der gesteckten Ziele für die Dorferneuerung in den Alltag.

Der Erfolg eines Dorfgesprächs hängt entscheidend vom Engagement der Beteiligten ab. Es ist kein „Top-down“-Prozess, bei dem wenige Expert*innen und politisch Verantwortliche Pläne für alle umsetzen. Es ist ein kollaborativer Beteiligungsprozess. Dazu benötigt es Moderator*innen, die über ein entsprechendes methodisch-didaktisches Instrumentarium verfügen. Von Bedeutung sind auch „ungewöhnliche Orte und Räume“ (ebd., S. 72 – 75), die keine klassischen Bildungsräume wie Volkshochschulen, Rathäuser oder Pfarrheime sein sollten. Und auch zu den Sitzmöglichkeiten und -anordnungen werden von Boeser und Wenzel Alternativen empfohlen – z. B. leichte und transportable Papphocker, die beschriftet werden können und gruppendynamische Prozesse unterstützen. Detailreich und auch didaktisch gut aufbereitet wird das Format der „Dialogabende“, einem Kernstück der Dorfgespräche, die sich auch unabhängig vom Konzept in anderen Kontexten einsetzen lassen.

Bildung wird in dem Konzept im konstruktivistischen Sinne als ein Prozess der Begegnung und des Austauschs unterschiedlicher Positionen bzw. als eine helfende Beziehung für demokratische vor-Ort-Entwicklungen verstanden. Das Konzept der Dorfgespräche ist eine gelungene Anregung und Hilfestellung, das an Konzepte der Bürgerbeteiligung aus den 1980er- und 1990er-Jahren (z. B. Rogge, Smith & van den Brink: 1997) sowie an Dorfentwicklungsmaßnahmen (z. B. Boos-Krüger: 1998; Frahm & Hoops: 1987) anschließt. Didaktisch sowie konzeptionell wird eine gemeinwesen- und netzwerkorientierte Erwachsenenbildung sichtbar, die derzeit nicht nur im ländlichen Raum an strategischer Bedeutung gewinnt (Egger & Bisovsky: 2023). //

Literatur

Autonome Provinz Bozen (Hrsg.) (1989): Internationaler Kongress „Erwachsenenbildung auf dem Lande“. Schloß Goldrain, Südtirol. Bozen: Amt für Weiterbildung und Zweisprachigkeit.

Boeser, Christian & Wenzel, Florian (2022): Lange Nacht der Demokratie. Inspiration, Begegnung und Reflexion im öffentlichen Raum. Ulm: Klemm+Oelschläger.

Boos-Krüger, Annegret (1998): Bürgerbeteiligung in der Hessischen Dorferneuerung. Kassel: Kasseler Schriften zur Geographie und Planung.

Brockmann, Anna & Dorothea (Hrsg.) (1977): Landleben. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Egger, Rudolf & Bisovsky, Gerhard (Hrsg.) (2023): Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Springer VS.

Frahm, Eckart & Hoops, Wilef (Hrsg.) (1987): Dorfentwicklung. Aktuelle Probleme und Weiterbildungsbedarf. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V.

Hahne, Ulf (1989): Endogene und eigenständige Entwicklung. Ein Paradigmenwechsel regionaler Entwicklungspolitik? In: PRO REGIO. Zeitschrift für Provinzarbeit und Eigenständige Regionalentwicklung, (1–2), 10–12.

Ilien, Albert & Jeggel, Utz (1978): Leben auf dem Dorf. Zur Sozialgeschichte des Dorfes und zur Sozialpsychologie seiner Bewohner. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Priebe, Hermann (1982): Leben in der Stadt oder auf dem Land. Düsseldorf/Wien: Econ Verlag.

Rogge, Klaus, I., Smith, Mark & van den Brink, Patricia (1997): Ideen stark machen. Organisations-Handbuch für Initiativen. Unna: LKDS-Verlag.

Wenzel, Florian & Boeser, Christian (2022): Dorfgespräch. Ein Beitrag zur Demokratieentwicklung im ländlichen Raum. Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen. Nr. 53. 2. überarb. u. erw. Aufl., Bonn: Stiftung Mitarbeit.

VHS-Projektberichte aus allen Bundesländern

Schwerpunkt

BURGENLAND

SCIENCE VILLAGE TALKS

Die **Science Village Talks** wurden 2021 auf Initiative des damaligen Forschungs koordinators Werner Gruber ins Leben gerufen und sind eine gemeinsame Veranstaltungsreihe des Landes Burgenland und der Burgenländischen Volkshochschulen. Ziel der Reihe ist es, wissenschaftliche Themen einem breiten Publikum auf unterhaltsame und verständliche Weise näherzubringen. Mit April 2024 übernahm Martin Zloklikovits die Funktion des Forschungs koordinators und führt die erfolgreiche Reihe fort.

Die **Science Village Talks** zeichnen sich durch Vorträge renommierter Wissenschaftler*innen, wie DI Dr. Norbert Frischauf (Hochenergiephysiker, Raumfahrtssystemingenieur), Dr.ⁱⁿ Angela Stöger (Zoologin), Werner Gruber (Physiker und Volksbildner) und DDr. Johannes Huber (Mediziner, Theologe) aus. Diese Expert*innen und viele andere geben spannende Einblicke in ihre Forschungsbereiche und vermitteln ihre

Themen auf Augenhöhe und in einer verständlichen und humorvollen Weise.

Die Vorträge decken eine breite Palette an wissenschaftlichen Themen ab – von Astronomie über Medizin und Klimaforschung bis hin zu innovativen Technologien wie der Ionentherapie und kulturellen Themen wie dem jüdischen Humor. Dabei soll nicht nur das Interesse an der Wissenschaft geweckt werden, sondern auch die Bedeutung von Forschung für gesellschaftlichen Fortschritt, Wachstum und Wohlstand hervorgehoben werden. Ein weiteres Ziel der **Science Village Talks** ist es, die Interaktion zwischen dem Publikum und den Wissenschaftler*innen zu fördern, um Wissenschaft für alle erlebbar zu machen.

Die kostenlosen Veranstaltungen finden gemäß ihrem Motto „Wissenschaft für alle“ nicht nur in Städten, sondern in verschiedenen kleineren Gemeinden des Burgenlands über das ganze Jahr verteilt statt und haben bereits über 2.200 Besucher:innen in 60 Veranstaltungen angezogen. Sie richten sich an alle, die sich für neue wissenschaftliche Erkenntnisse interessieren und zeigen auf, wie Wissenschaft unser tägliches Leben beeinflusst und zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen beitragen kann.

<https://www.burgenland.at/themen/wissenschaft/science-village-talks/>

KÄRNTEN

VHS GREEN – BILDUNG FÜR EINE NACHHALTIGE ZUKUNFT

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein zentraler Bestandteil der Kärntner Volkshochschulen. Nachhaltigkeit bedeutet Achtsamkeit im Umgang mit der Umwelt und gerechte Ressourcenverteilung. Einen besonderen Akzent setzen die „VHS Green“-Kurse rund um Nachhaltigkeit und bewusstes Leben.

Das Angebot reicht von GREEN Living, GREEN Upcycling, GREEN Gardening, GREEN Cooking, GREEN Fashion bis hin zu GREEN Work und deckt alle Bereiche des Alltags ab. Dabei stehen nachhaltige und ressourcenschonende Lebenskonzepte im Fokus. Die Teilnehmenden erhalten viele praktische Anregungen für einen bewussten Alltag. Hochkarätige Expert*innen ergänzen das Kursangebot mit Vorträgen. Themen wie „Wie hat sich das Klima in Kärnten verändert?“ und „Was sind die Ursachen klimatischer Veränderungen?“ werden anschaulich erklärt. Zudem werden Folgen des Temperaturanstiegs und der Unwetter in Kärnten analysiert.

Besonders einfach sind die VHS Green-Kurse der VHS Kärnten zu erkennen: Sie sind mit dem speziellen VHS Green-Logo versehen. Dieses Logo steht für hochwertige, zukunftsorientierte Bildungsangebote, die sich auf Nachhaltigkeit konzentrieren und spiegeln das Engagement der Kärntner Volkshochschulen für Umweltbewusstsein und Ressourcenverantwortung wider.

NIEDERÖSTERREICH

#GEDANKENTANKEN – EINE REGION BRICHT AUF

Bildung ist ein wesentlicher Punkt bei jungen Menschen, der oft entscheidet, wo sie leben wollen. Genau da setzte das LEADER-Projekt „Zukunftcoaching“ an. Unter dem Titel „#GedankenTanken – Eine Region bricht auf“ fanden 2023 und 2024 kostenlose Workshops in Form von Online-Veranstaltungen statt, die der persönlichen Weiterentwicklung der Menschen dienen sollten.

Behandelt wurden die Themen Kommunikation und Konfliktmanagement, Selbstmanagement, Resilienz, Stressmanagement, Burnout-Prophylaxe und Zieldefinitionen. Die Vorträge hielt LEADER-Mitarbeiterin Alexandra Katzian, die vielfältige Trainerausbildungen wie beispielsweise Selbsterfahrung, Kommunikation und Ausdruck, Resilienz, sowie Erlebnis- und Spielpädagogik absolviert hat.

„Wir arbeiteten interaktiv mit Einzel- und Kleingruppen sowie im Plenum. Alle notwendigen Zusatzmaterialien wurden von uns zur Verfügung gestellt“, erklärt Katzian. Die Teilnahme war über alle Geräte (Handy, Tablet, Laptop oder Computer) möglich. Zur einfacheren Koordination wurde ein Google-Classroom eingerichtet über den auch sämtliche Unterlagen – wie E-Books – erhältlich waren.

Das Resümee ist durchaus positiv – die Besucherzahl hat sich stetig erhöht und lag bei den einzelnen Modulen meist über 14 Teilnehmenden. Auch das Feedback kann sich sehen lassen: Die Themen wurden als spannend, gut aufbereitet und sehr übersichtlich empfunden.

<http://www.lernenderegion.at/zukunftcoaching/>

OBERÖSTERREICH

SOMMERSPRACHCAMP – VHS OÖ – INSTITUT INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK

Das „Sommer Sprachcamp“ (SSC) ist ein Sprach- und

Lernförderprogramm für Pflichtschulkinder, welches in erster Linie auf eine intensive Förderung der deutschen Sprache abzielt. Die Kinder werden nach den langen Sommerferien von engagierten SSC-Pädagog*innen und SSC-Betreuer*innen auf das neue Schuljahr vorbereitet. In anregender Lernumgebung wird die Erst- bzw. Zweitsprache Deutsch aufgefrischt und vorhandene Sprachkenntnisse werden vertieft. Vorwiegend im Spiel und in der sozialen Interaktion finden die Kinder dazu ideale Anregungen.

Das Sommersprachcamp findet Mitte August für die Dauer von zwei Wochen von 9.00 Uhr bis 16.00 Uhr an mehreren Standorten (vorwiegend Schulen) in Oberösterreich statt. Am Vormittag wird unterrichtet und der Nachmittag wird mit sinnvollen Freizeitaktivitäten verbracht. Während des Camps werden auch Ausflüge unternommen und am letzten Tag wird ein Abschlussfest mit viel Spiel und Spaß organisiert.

LINZ IS(S)T KLIMAFREUNDLICH – VHS LINZ – KLIMAFONDS PROJEKT

Die Volkshochschule Linz baut gefördert durch den städtischen Klimafonds und gemeinsam mit der Schule des Essens und dem Klimabündnis OÖ ein außerschulisches Bildungsprogramm zu gesunder und klimafreundlicher Ernährung in Linz auf. Durch gezielte Multiplikator*innen-Arbeit erreicht das Programm Zielgruppen der außerschulischen Bildung bzw. Erwachsenenbildung, die bisher von vergleichbaren Programmen nicht erreicht wurden. Mindestens 30 Multiplikator*innen (Botschafter*innen, Trainer*innen) erhalten eine Trainer*innen-Ausbildung der Schule des Essens, adaptiert für vielfältige Zielgruppen der Erwachsenenbildung und ergänzt um konkrete Inhalte zum Kontext der Stadt Linz. Diese Multiplikator*innen entwickeln maßgeschneiderte Bildungsangebote zu gesunder und klimafreundlicher Ernährung für ihre jeweiligen spezifischen Kontexte und Zielgruppen in Linz und setzen diese um. Erfolgreiche Angebotsformate werden in das Programm der VHS Linz übernommen und über die Projektlaufzeit hinaus angeboten. Um das Bildungsprogramm in ein breites Netzwerk in Linz einzubinden, bieten drei Veranstaltungen allen Projektbeteiligten, Expert*innen, weiteren Engagierten und der interessierten Öffentlichkeit die Möglichkeit, sich zum Themenfeld Klimabildung und Ernährung in Linz weiterzubilden und auszutauschen. Das Projekt ist bereits gestartet.

Erste öffentliche Maßnahmen wurden für das 1. Quartal 2025 geplant: 31. Jänner 2025: Netzwerktreffen, 7. bis 8. März 2025: Start erste Multiplikator*innenausbildung

Siehe auch www.schuledessens.at

SALZBURG

„HAPPY MINDS“ – FÖRDERUNG PSYCHISCHER GESUNDHEIT DURCH INNOVATIVE VOLKSHOCHSCHULANGEBOTE

Das Projekt „Happy Minds“, das im Frühjahr 2024 ins Leben gerufen wurde, zeigt eindrucksvoll die Viel-

fältigkeit und Zukunftsrelevanz der Volkshochschulen. Dieses kostenfreie Online-Angebot widmet sich einem der drängendsten Themen unserer Zeit: der psychischen Gesundheit. Im Rahmen einer Vortragsreihe vermitteln Expert*innen fundiertes Wissen, fördern offene Diskussionen und bieten den Teilnehmer*innen praktische Werkzeuge, um ihr seelisches Wohlbefinden nachhaltig zu stärken.

„Happy Minds“ spricht ein breites Publikum an und adressiert den steigenden Bedarf an Unterstützung in einem sensiblen und oft tabuisierten Bereich. Die Zusammenarbeit österreichischer Volkshochschulen mit Expert*innen des Kuratoriums für psychische Gesundheit garantiert eine hohe Qualität der Inhalte und ermöglicht eine weite Verbreitung. Besonders bemerkenswert ist, dass das Programm bereits von Volkshochschulen in Österreich und Südtirol übernommen wurde – ein Beweis für seine Relevanz und Wirksamkeit.

Durch die interaktive Gestaltung der Vorträge und die Fokussierung auf alltagsnahe Lösungen trägt „Happy Minds“ aktiv dazu bei, Bewusstsein für mentale Gesundheit in der Gesellschaft zu schaffen. Die Teilnahme ist niederschwellig gestaltet, um möglichst vielen Menschen Zugang zu diesem wichtigen Thema zu ermöglichen.

Das Projekt steht exemplarisch für die innovative Weiterentwicklung der Volkshochschulen und zeigt, wie sie aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen aufgreifen und zukunftsorientierte Bildungsangebote schaffen.

<https://www.volkshochschule.at/happy-mind>

STEIERMARK

DIE URANIA STEIERMARK WIRD KLIMANEUTRAL

Die „Klima- und Energiestrategie Steiermark“ erstreckt sich mit der Initiative „Ich tu's – für unsere Zukunft“ (<https://www.ich-tus.steiermark.at/>) und unter der Verantwortung von „ecoversum“ (<https://ecoversum.at/>) aktiv auf den Bereich Erwachsenenbildung.

Die Urania Steiermark gehört seit 2018 zu den ersten Klimaschutzpartnern des Landes Steiermark!

KLIMA- & UMWELTSCHUTZ ALS BILDUNGSANGEBOT (AUSWAHL)

- 2022 – Einzelvorträge in Knittelfeld & Bad Radkersburg: Klimageschichte der Erde
- 2022 – Einzelvortrag: Energie & Haushalt
- 2022 – Einzelvortrag: Blackout
- 2022 – Seminar: Umweltethik
- 2023 – Vortragsreihe: Kernfusionstechnik
- 2023 – Vortragsreihe: Stadtklima Graz & Gesundheitsfolgen
- 2023 – Einzelvortrag in Zeltweg: Waldökologie
- 2023 – Einzelvorträge in Zeltweg & Bad Radkersburg: Energienetzwerke
- 2023 – Arbeitskreis Nachhaltigkeit
- 2024 – Einzelvortrag: nachhaltiger Lebensstil
- 2024 – Vortragsreihe zur Versorgungssicherheit
- 2024 – Einzelvortrag: Österreichs Urwälder

Regelmäßig wird der Themenkreis Ökologie auch für Lernende in der Basisbildung und im Pflichtschulabschlusskurs aufbereitet und erarbeitet.

ZIEL: KLIMANEUTRALITÄT IM BILDUNGSBETRIEB

Als Pilotprojekt erheben wir seit Februar 2024 die CO₂-Bilanz der Urania am neuen Standort am Grazer Hauptplatz. Mithilfe von ClimCalc, einer Excel-Tabelle von BOKU Wien und TU Graz (<https://nachhaltigeuniversitaeten.at/arbeitsgruppen/co2-neutrale-universitaeten/>) errechnen wir das CO₂-Äquivalent aller Urania-Aktivitäten:

- **Energieeinsatz** (Strom & Wärme)
- **Mobilität** (Kund*innen, Referent*innen, Dienstreisen, etc.)
- **Materialeinsatz** (Druck, IT-Geräte, Kältemittel, etc.)

In einem nächsten Schritt erarbeiten wir bis Mitte 2025 eine eigene Urania-Klimaschutzstrategie.

TIROL

KENNEN SIE TIROL?

DAS REGIONALE KURSANGEBOT DER VHS

TIROL: REGIONALE VERANKERUNG UND GESELLSCHAFTLICHER MEHRWERT

Mit einem besonderen Angebot schafft die Volkshochschule Tirol mit ihren 25 Zweigstellen spannende Möglichkeiten, die eigene Heimat bzw. Wahlheimat aus verschiedenen Blickwinkeln kennenzulernen. Regionale Schwerpunkte widmen sich der kulturellen, kulinarischen, historischen, sportlichen, sowie sprachlichen Vielfalt Tirols und reichen von gebietsspezifischer Kulinarik, traditionellem Handwerk und örtlichen Besonderheiten bis hin zu innovativen Führungen durch die Flora und Fauna Tirols.

Egal ob Schneeschuhwandern durch die hiesige Bergwelt, Ranzen sticken oder Trachten nähen, Osttiroler Schlipfkräpfen zubereiten, Heimateinnerungen in Aquarell malen oder spannende Orts- und Stadtführungen erleben – vom Achensee bis zum Piburgersee wird den Teilnehmer*innen Tirol nähergebracht und ein tieferes Verständnis für die regionalen Besonderheiten geschaffen.

In den vergangenen fünf Semestern hat die VHS Tirol mehr als 150 „regionale“ Kurse organisiert. Die hohe Nachfrage bestätigt den Trend, der sich seit dem Setzen des VHS-Themenschwerpunkts „Tirol (neu) entdecken“ im Jahr 2022/23 abgezeichnet hat.

Das regionale Kursangebot zeigt, dass Bildung nicht nur den Blick über den Tellerrand hinaus ermöglicht, sondern dabei hilft, die eigene Umgebung neu zu erforschen, aber auch bisher unbekannte Ecken Tirols kennenzulernen. „Regional“ ist daher im doppelten Sinne zu verstehen: einerseits inhaltlich, indem lokale Bräuche und Besonderheiten vermittelt werden, andererseits örtlich, indem Angebote auch in anderen Gegenden des Bundeslandes wahrgenommen werden. Damit gelingt der Spagat zwischen Tradition und Zukunft – lokal verwurzelt und zugleich weltoffen.



„Ranzen sticken“,
VHS Jenbach
Foto: VHS Tirol



„Wildkräuter“,
Planötzenhof
Foto: VHS Tirol

VORARLBERG

EASY MONEY

Seit 2023 bietet die VHS Bregenz Finanzbildungs-Seminare an (Titel: „Easy“ money): Diese Seminare bieten praxisnahe Einblicke in nachhaltige und langfristige Anlagestrategien und beleuchten zudem die Themenfelder Sparen und Konsumentenschutz.

- In Teil 1 lernen die Teilnehmenden die Grundlagen für langfristige und souveräne Investitionen.
- In Teil 2, „Easy“ Money – Next Step, wurden die Versprechen der Finanz-Industrie überprüft.

Teil1, „Easy“ Money, ist ein Seminar, das Teilnehmern zeigt, wie Sie Ihr Geld souverän langfristig investieren können. Die Zielsetzungen sind:

- komplexe Finanzthemen zu vereinfachen,
- häufige Anlegerfehler vermeiden zu helfen.

Aufbauend auf den Grundlagen des ersten Seminars ist „Easy Money – Next Step“ (Teil 2) ideal für leicht fortgeschrittene und erfahrene Anleger. In diesem intensiven Nachmittagskurs vertiefen wir u. a. folgende Themen bzw. Gefahrenquellen:

- risikoreiche Trading-Strategien,
- Kostenfallen bei Finanzprodukten,
- Psychologie der Kapitalmärkte.

Die Teilnehmenden lernen, wie Sie eine langfristige und nachhaltige Anlagestrategie umsetzen können, wobei ein besonderer Fokus auf ETFs (Exchange Traded Fund)¹ liegt.

GRUNDPRINZIPIEN DER SEMINARE

Unabhängige und interessensfreie Information – Finanzbildung im Interesse der Teilnehmenden

Praxisnah: Verständnis schaffen und nachhaltige Anwendungsmöglichkeiten aufzeigen

Objektivierte Inhalte: Jedes Seminar ist darauf ausgelegt, auf objektiver Basis konkreten Nutzen für die Teilnehmenden zu stiften.

Netzwerkmöglichkeiten: Austausch mit Gleichgesinnten

Die Seminare wurden vom Bundesministerium für Finanzen zur Maßnahme der Nationalen Finanzbildungsstrategie erklärt. Das Interesse an den Veranstaltungen ist ungebrochen groß. Im Jänner 2025 erschien das Buch zum Seminar.



WIEN

PROJEKT „SICHTBAR!“ SENSIBILISIERUNG FÜR UND ENTABUISIERUNG VON BASISBILDUNGSBEDARF IN DER ÖFFENTLICHKEIT

Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben oder auch im Umgang mit digitalen Anwendungen sind ein weit verbreitetes – aber gleichzeitig höchst tabuisiertes – Phänomen. Besonders deutschsprachige Erwachsene, die trotz erfolgtem Schulbesuch, diese Schwierigkeiten haben, leiden unter Scham und Vorurteilen, die ihnen entgegen gebracht werden.

Das aus Mitteln des BMBWF geförderte **Projekt Sichtbar! (ab 2023) bzw. Sichtbar! Unterwegs (ab 2024)** (<https://www.vhs.at/de/e/lernraum-wien/sichtbar>) will durch das Sichtbarmachen von Basisbildungsbedarf in der Öffentlichkeit das Phänomen enttabuisieren und zum Abbau schriftsprachlicher Hürden in der Gesellschaft beitragen. Gleichzeitig sollen die Menschen von Lernangeboten in der Erwachsenenbildung erfahren. Viele Betroffene wissen nicht, dass auch viele andere die gleichen Schwierigkeiten haben und hören zum ersten Mal von diesen Kursen.

Kern des Projekts ist die Arbeit mit Themenbotschafter*innen. Damit sind Menschen gemeint, die Basisbildungskurse besuchen oder besucht haben und sowohl von ihren Schwierigkeiten mit Grundkompetenzen als auch von ihren Lernerfahrungen als Erwachsene berichten. An Infoständen und als Workshop-Co-Leiter*innen werden sie als eloquente und handlungsfähige Gesprächspartner*innen sichtbar. In der Öffentlichkeitsarbeit des Projekts hinterlassen die Auftritte der Themenbotschafter*innen nachhaltige Eindrücke. Umgekehrt berichten die Botschafter*innen in der Reflexion von einem Gefühl des Empowerments, da alle noch souveräner im Umgang mit unterschiedlichen Öffentlichkeiten geworden sind. //

¹ ETF ist ein börsengehandelter Fonds, „der die Wertentwicklung eines bestimmten Marktindex, wie zum Beispiel den DAX, abbildet. ETFs ermöglichen es Anlegern, einfach und kostengünstig in eine Vielzahl von Aktien oder Anleihen zu investieren, ohne jede einzelne Aktie kaufen zu müssen“. Aus: <https://www.justetf.com/de/academy/was-sind-etfs.html> [21.3.2025]

Ausgewählte Projekte zu den Schwerpunkten Chancengleichheit sowie Bildung und lebenslanges Lernen im ländlichen Raum



Schwerpunkt

ZUSAMMENSTELLUNG: GERHARD BISOVSKY

Aus der Projektdatenbank des Netzwerks Zukunftsraum Land wurden aus insgesamt 1.400 Projekten aus den Förderperioden 2007 bis 2013 und 2014 bis 2022 einige LEADER-Projekte zu den Schlagworten „Chancengleichheit“ und „Bildung und lebenslanges Lernen“ ausgewählt. Diese Auswahl ist nicht repräsentativ und soll einen ersten Einblick in die Vielfalt der LEADER-Projekte geben und darüber hinaus können sich Interessierte Anregungen und Ideen für eigene Projekte holen. Neue Projekte aus der Periode 2023 bis 2027 werden ab Juli 2025 über diese Adresse einsehbar sein: <https://www.zukunftsraumland.at/projekte/>.

FRAUWÄRTS STATT RÜCKWÄRTS

Frauenthemen brauchen immer noch viel Aufmerksamkeit. Die Ungleichheit zwischen Männern und Frauen ist größer als je zuvor, zeigt ein Bericht des Weltwirtschaftsforums. Die Pandemie hat die Aussicht auf Gleichstellung um eine Generation zurückgeworfen. Deshalb wird es noch über ein Jahrhundert dauern, Gleichberechtigung zu erreichen. Das Projekt will mit gezielter Öffentlichkeitsarbeit, Bildungsarbeit und auch Angeboten für Frauen einen Beitrag leisten, die Gleichstellung von Frauen und Männern zu fördern und schneller zu erreichen.

In verschiedenen Arbeitspaketen sollen Frauen zu verschiedenen Themen erreicht und gefördert werden. Ebenso sollen die Themen verstärkt in der Öffentlichkeit präsent sein, um so nicht nur Frauen zu bilden, sondern auch Männer mit ins Boot zu holen und die Themen in der Gesellschaft präsenter zu machen.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Frauen im Pongau (Alter 16 bis unbegrenzt);

Gleichstellung von Frauen und Männern in der Gesellschaft;
Beseitigung aller Formen der Diskriminierung;
Beendigung aller Formen von und Präventionen vor Gewalt gegen Frauen und Mädchen;
Frauen in Führungspositionen in Politik und öffentlichem Leben fördern;
Bewusstseinsbildung in der Gesellschaft;
Digitalisierung (Frauenraum und Website) als Chance für Frauen im ländlichen Raum.

FRAUwäRts statt RÜckwÄRts – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/3359>)

EFERDINGER STRASSEN UND PLÄTZE ERZÄHLEN GESCHICHTE

„Eferdings Straßen und Plätze erzählen Geschichte“ ist eine Publikation, welche die Straßen und Gassen, die Plätze oder die versteckten Ecken in und um Bauwerke näher beleuchtet und die Geschichte der Vergangenheit bewahrt.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Die Zielgruppe des Buches ist genau so vielfältig, wie sein Inhalt. Einerseits sollen Einheimische hinter die Kulissen der Straßennamen der eigenen Region blicken können, andererseits ist das Werk auch für Besucherinnen und Besucher der 800-Jahr-Feier und darüber hinaus für alle Interessierten geeignet, mehr über die Stadt Eferding und seine Ecken und Plätze zu erfahren. Auch

¹ Zu den Projekten „Netzwerk Zukunftsraum“ siehe: <https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte> [30.3.2025].

für die Bildungseinrichtungen stellt die Publikation ein wichtiges Werkzeug für den Heimatkunde- und Geschichtsunterricht dar

Eferdinger Straßen und Plätze erzählen Geschichte – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/3336>)

DENK AN FRIEDEN

Frieden – ein großes Wort. Wir alle sehnen uns danach. In diesem Projekt wurden zwei junge Künstlerinnen eingeladen, sich mit dem Thema Frieden auseinanderzusetzen. Dass Frieden ein Prozess ist, der nur gelingen kann, wenn sich viele Menschen daran beteiligen, wurde auf dem Platz vor dem DENK.MAL in Hittisau in Form eines „Fadenspiels im Korallenriff“ sichtbar gemacht. Besucherinnen und Besucher, Passantinnen und Passanten sowie Gäste wurden eingeladen, sowohl gedanklich als auch aktiv den Prozess mitzugestalten.

Der Platz wurde vom 8. Mai 2023 bis zum Friedenssonntag am 1. Oktober 2023 bespielt. Die Installation wird bei der neuen Kleinkinderbetreuung in Hittisau wieder aufgebaut.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Mit dem Projekt „DENK an Frieden“ wird ein Begegnungsraum geschaffen, in dem sich Menschen austauschen, in dem sie gemeinsam über etwas nachdenken und über eigenes Tun reflektieren. Kunst im öffentlichen Raum soll alle Menschen gleichermaßen einladen, sich auf Neues, vielleicht Unbekanntes und auch Fremdes einzulassen. Dieses Projekt soll auch gerade jungen Menschen und Menschen mit nicht deutscher Muttersprache einen Zugang zur kulturellen Auseinandersetzung mit Frieden bieten.

DENK an Frieden – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/3319>)

SCHULUNGS- UND ARBEITSRAUM FÜR FOTOGRAFIE

Der Fotoclub Andorf hat die Fotografie und Bildbearbeitung als zentrales Thema. Es werden regionale Fotoausstellungen und Multimediapräsentationen organisiert und dabei auch das Geschehen in der Region dokumentiert. Es wurde dazu ein Raum mit entsprechenden Sitzmöglichkeiten und dem notwendigen Equipment ausgestattet, um die Weiterbildung der interessierten Fotografinnen und Fotografen in Form von Schulungen, Workshops und Trainings zu ermöglichen.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Mit diesem Projekt möchte man interessierte Personen für eine kreative Betätigung mit Themenschwerpunkt Fotografie motivieren, Kinder und Jugendliche fördern und Erwachsenenbildung betreiben. Ebenso soll die Zusammenarbeit mit umliegenden Vereinen gestärkt werden, indem man eine fototechnische Unterstützung anbietet.

Schulungs- und Arbeitsraum für Fotografie – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/3311>)

BILDUNGSPROJEKT EFERDINGER LAND AKADEMIE

Die Eferdinger Land Akademie soll die zentrale Anlaufstelle in der Region bei Wissensvermittlung zum Thema „Lebensmittel, Gesundheit und Ernährung“ sein. Kompetenz und umfangreiches Wissen zur Region werden hier gebündelt und vermittelt.

Verschiedenste Angebote für die unterschiedlichsten Zielgruppen werden entwickelt, umgesetzt und angeboten: Kochkurse, Workshops, Vorträge, Entwicklung von Schulprojekten und Angebot für die Kinderbetreuungseinrichtungen und vieles mehr.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Viele Ideen und Anregungen zu den Themen Lebensmittel, Ernährung und Gesundheit wurden recherchiert, diskutiert, gebündelt, sortiert und überlegt. Neben einem professionellen Marketingauftritt mit Homepage (Infos, News, Termine, Rezepte), Social-Media-Kanälen (Facebook und Instagram), Flyer und Postkarten zur Bewerbung, galt es zu Beginn auch, ein interessantes, umfangreiches und informatives Programm zu erstellen. Dies erforderte speziell am Anfang einiges an Recherchearbeiten: Welche Themen sind gefragt? Mit welchen Kursen trifft man den Zahn der Zeit? Wo gibt es bereits ein Überangebot? Wie müssen Kurse ausgeschrieben werden, damit sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer angesprochen fühlen? Welche Themen sind Tabuthemen, die aber trotzdem Platz finden sollen? Wo findet man passende Referentinnen und Referenten?

Bildungsprojekt Eferdinger Land Akademie – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/3299>)

THEATER INNKLUSIV

Beim „Theater INNklusiv“ handelt es sich um ein zeitgenössisches Musiktheater von und mit Menschen aus der Region – je zur Hälfte von Menschen mit und ohne Behinderung.

Durch Anleitung und Betreuung professioneller Musiker*innen und Theaterschaffender haben die Mitwirkenden ihr eigenes Stück entwickelt, sich mit Themen auseinandergesetzt, die ihre eigenen sind, und ein abendfüllendes Stück zur Aufführung gebracht.

Es gab fünf Aufführungen in der Region Sauwald-Pramtal, konkret in Engelhartzell, Zell an der Pram, Münzkirchen und Schärading.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Dieses Projekt fördert das Gemeinschaftsgefühl zwischen Menschen, die in der Region leben, arbeiten und zu Hause sind, weil diese Menschen im gemeinsamen Arbeitsprozess miteinander verbunden werden und dadurch jeglicher Ausgrenzung entgegengewirkt wird. Durch die Einbindung der regionalen Infrastruktur wird eine Vernetzung geschaffen, die zu einer nachhaltigen

Entwicklung der Kulturlandschaft beiträgt.

Sowohl Menschen mit als auch Menschen ohne Beeinträchtigung bekommen die Möglichkeit, sich authentisch auszudrücken und einer sie umgebenden Öffentlichkeit in selbstbestimmter Art und Weise gegenüberzutreten.

Theater INNklusiv – Netzwerk Zukunftsraum Land
(<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/3302>)

NATURE DESIGN CAMP

Ziel des Projekts war die Umsetzung eines Design-Camp-Formats: eine Kombination aus den Disziplinen der Wissenschaft, Kunst, Kultur und Design. Im UNESCO Biosphärenpark Großes Walsertal wurde für ein Wochenende eine Plattform für Vorträge und Workshops mit partizipativen Aktivitäten geschaffen, sowohl für die Bevölkerung des Tales als auch für in das Tal Kommende.

Die Aktivitäten des „Nature Design Camps“ fokussierten auf die Meta-Themen Gemeinschaft, Nachhaltigkeit und Design mit einem Schwerpunkt auf dem Themengebiet „Gewässer“. Im Zentrum standen das Camp und das Verbringen einer entschleunigten Zeit in der Natur. Im Camp und den dazu gehörenden Workshops wurden die Teilnehmenden selbst aktiv, reflektierten einzeln sowie in der Gruppe Natur-Mensch-Beziehungen, diskutieren größere Zusammenhänge und konnten diese gemeinsam verstehen.

Die Erkenntnisse und Ergebnisse wurden in Form einer Mikro-Publikation und einer Ausstellung aufbereitet, so dass sie längerfristig zugänglich sind.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung zu fragilen Ökosystemen;
Interaktion und Austausch zwischen lokaler Gemeinschaft im UNESCO Biosphärenpark Großes Walsertal und Menschen aus anderen Regionen;
Vermittlung von aktiven Umweltschutzmaßnahmen und Aktivitäten durch die Kombination von Wissenschaft und Kunst;
kritische Denkweise mit neuen Perspektiven als praktisches Werkzeug zum aktiven Handeln;
Entwicklung eines regionalen und internationalen Netzwerks von umweltbewussten Individuen (Changemaker).

Nature Design Camp – Netzwerk Zukunftsraum Land
(<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/3292>)

FIT WIE EIN TURNSCHUH

Ziel ist es, die ältere Generation durch verschiedene Gymnastik-, Bewegungs- und Sportarten zu fördern. Weiters sollen durch gemeinsame Aktivitäten und Ausübung des Sportes der Zusammenhalt und das Gemeinschaftsgefühl gestärkt werden.

Das Thema Fitness gewinnt bei der älteren Generation deutlich an Bedeutung, jeden Tag versuchen Menschen etwas für Ihren Körper zu tun. Dabei bedienen

sie sich unterschiedlichster Methoden und wenden verschiedene Sportarten an. Die Ausübung von Sport hat nachhaltigen positiven Einfluss auf den körperlichen Zustand und die geistige und psychische Verfassung von Menschen, insbesondere von Senior*innen.

Die ältere Generation wird durch verschiedene Sportarten und Methoden gefördert und der Zusammenhalt und das Gemeinschaftsgefühl werden gestärkt.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

In erster Linie soll bei diesem Projekt die ältere Generation angesprochen werden.

Des Weiteren ist Bewegung aber auch für alle Altersgruppen äußerst wichtig und fördert die Gesundheit. Deshalb werden auch alle sonstigen Altersgruppen, vom Kleinkind bis zu Erwachsenen mittleren Alters angesprochen.

Fit wie ein Turnschuh – Netzwerk Zukunftsraum Land
(<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/3261>)

WERKSTATT GESCHICHTE

Die Projektgruppe „Werkstatt Geschichte“ hat ein Konzept zur Vertiefung und Verankerung der regionalen Geschichte im Bregenzerwald erarbeitet. Sie zeigt auf, wie historisch-kulturelle Besonderheiten für die Allgemeinheit sichtbar und erlebbar werden können. Das Konzept baut auf drei Säulen auf:

1. Geschichte erschließen: Wie können vielfältige historische Quellen erschlossen und gewonnen werden, die für eine wissenschaftliche Vertiefung mit der Region unumgänglich sind?
2. Geschichte erkennen: Wie kann Forschung vorangetrieben werden, die brachliegende Felder der Geschichte neu erschließt und neue Erkenntnisse liefert?
3. Geschichte erleben: Wie schafft man den Transfer von neuen historischen Erkenntnissen zu Institutionen wie Museen oder Schulen, d.h. eine tiefere historische Bindung der Bevölkerung an die Talschaft?

Zum Ende des Projekts wurden in einer Veranstaltung erste historische Besonderheiten exemplarisch erlebbar gestaltet und für die Allgemeinheit sichtbar gemacht.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Ziel dieses Projektes war es, ein Konzept zu schaffen, das Möglichkeiten aufzeigt, sich zukünftig tiefer und gezielter mit der Vergangenheit der Talschaft zu beschäftigen, Kulturgut zu erschließen und erlebbar zu gestalten.

Die Projektgruppe richtete sich in erster Linie an Geschichtsinteressierte aus der Bevölkerung, die an Erschließungsprojekten von Quellen und Themenfeldern unter fachlicher Anleitung mitarbeiten möchten. Zudem an Geschichtsstudentinnen und -studenten oder Forschende, welchen sich aufgrund bereits erschlossener Quellengebiete neue Themengebiete für Abschlussarbeiten oder gemeinhin wissenschaftlichen Studien auftrug.

In weiterer Folge sollen nun Institutionen wie die Museen, geschichtsorientierte Vereine oder Bildungseinrichtungen von einem direkten Zugriff auf die Ergebnisse

dieses Projektes profitieren und folglich für sich neue viel-seitige Programme erarbeiten und präsentieren können.

Werkstatt Geschichte – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/3244>)

WAS BEDEUTET DEMOKRATIE FÜR MICH?

BETRACHTUNGEN IN DER DOLOMITI LIVE REGION

Über dieses Projekt werden die Einstellungen und die Erfahrungen der Bevölkerung zum Thema Demokratie abgebildet und Gespräche darüber angeregt. Dadurch soll einerseits ermöglicht werden, besser zu verstehen, was die Bevölkerung braucht, um sich im demokratischen System daheim zu fühlen; andererseits soll das Projekt über die gemeinsame Diskussion zur politischen Bildung zu einem demokratischen Bewusstsein beitragen.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Geplant sind moderierte Gesprächsreihen in den drei Dolomiti-Live-Regionen zum gegenseitigen Austausch. Jede dieser Veranstaltungen beginnt mit derselben Ausgangsfrage, die an eine im Vorfeld gestellte Aufgabe geknüpft ist. Davon ausgehend wird das Gespräch nach der Storytelling-Interviewmethode leicht gelenkt, doch der konkrete Gesprächsverlauf bleibt der Gruppe überlassen, um so authentisch wie möglich zu bleiben. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden vorab ersucht, einen Gegenstand mitzubringen, der für sie Demokratie versinnbildlicht und der eine Verbindung zu ihrem persönlichen Input vermittelt.

Was bedeutet Demokratie für mich? Betrachtungen in der Dolomiti Live Region – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/3147>)

CLUSTER TECHNOLOGIE UND HANDWERK

Das Projekt umfasst drei Arbeitspakete, mit dem die Betriebe ihre Fachkräfte von morgen sichern möchten. Bildung und Kooperation stehen für den Aufbau einer gemeinsamen Akademie für den Cluster zur Weiterbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Netzwerktreffen und gemeinsamen öffentlichkeitswirksamen Events. Ein weiteres Arbeitspaket beschäftigt sich mit der frühen Begeisterung für Technologie und Handwerk, um unterschiedliche Altersgruppe mit einer neuen Entwicklung von Modulen gezielt anzusprechen. Ein Ziel ist die Umsetzung eines betriebsübergreifenden Lehrlingsprojektes sowie die Konzeption und Planung eines „Hauses und Handwerks“, wo Handwerk und Technologie praktisch erlebbar sind. Das letzte Arbeitspaket umfasst den Imageaufbau mit Schwerpunkt auf Aufklärung über das moderne Berufsbild in Handwerk- und Technologiebetrieben mit einer Social-Media-Kampagne, einer Plakatkampagne, mit Print und Kurzvideos.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Ziel des Projektes ist es, die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsbetrieben zu stärken, um gemeinsam das Image des Handwerksberufes in Richtung Technologie

zu verbessern und zu modernisieren. Um gezielt Kinder und Jugendliche für praktische Berufe zu begeistern.

Cluster Technologie und Handwerk – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/3135>)

ZEITZEUGINNEN UND ZEITZEUGEN

Wie war es während des Zweiten Weltkriegs tatsächlich? Die Erinnerungen von Frauen und Männern aus dem Bregenzerwald, die den Krieg miterlebt haben, wurden im Rahmen des Projekts als Videointerviews für die Öffentlichkeit aufbereitet.

Das Projekt wurde von drei engagierten Personen aus Doren im Bregenzerwald umgesetzt: Marco Hörburger, Student der Geschichte auf Lehramt und ehrenamtlicher Ortschronist, Anton Spettel, Pensionist und Messmer, und Andreas Klopfer, der vor ein paar Jahren mit seiner Familie nach Doren gezogen ist. Die Projektgruppe nutzte eine der letzten Chancen, um Geschichten aus erster Hand aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges sowie den Jahren danach zu dokumentieren und thematisch aufzuarbeiten. Sechs gefilmte Interviews zeichnen ein subjektives Stimmungsbild von damals und stehen den Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Mittelschulen, dem Bregenzerwald Archiv und weiteren Interessierten zur Verfügung.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Dokumentation von subjektiven Erfahrungen und Geschichten aus der Zeit des Zweiten Weltkriegs; Verwendung im Schulunterricht und Ablage im Archiv Bregenzerwald; größere Verständlichkeit zu schaffen, welche Auswirkung der Krieg als globales Ereignis auch regional hatte.

Zeitzeuginnen und Zeitzeugen – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/2576>)

REGIONSEXPERTINNEN UND REGIONSEXPERTEN

Die Region ist Basis, Wert und DNA für die Entfaltung und Entwicklung des Wirtschaftszweiges Tourismus. Dieser ist mittlerweile Arbeitgeberin und Arbeitgeber für zirka 8000 Beschäftigte und leistet einen wertvollen Beitrag, um die Region lebenswert und interessant zu machen. Ziel ist es, diese den Gästen näherzubringen.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Steigerung des Wissens über die Region bei Tourismusmitarbeiterinnen und -mitarbeitern und arbeitssuchenden Personen – lebenslanges Lernen und Weiterbildung als bereichernde Elemente im Berufsbild Tourismus verankern; Praxisnahe Vermittlung der touristischen Möglichkeiten in der Region an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und arbeitssuchende Personen im Tourismus. Höherqualifizierung der arbeitssuchenden Personen Erhöhung der Qualität der Gästebearbeitung

Erhöhung der Authentizität bei der Gästeberatung
Steigerung der Nutzung regionaler Angebote und Bindung an die Region

Steigerung des Regionsbewusstseins und der Identifikation der Mitarbeiterin und des Mitarbeiters mit der Region

Beitrag zur Erhöhung der regionalen Wertschöpfung
Unterstützung der Vernetzung von Tourismusbetrieben, Ausflugszielen und des gesamten touristischen Angebotes in der Region

RegionsExpertinnen und RegionsExperten – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/2975>)

WIRKSTATT

Im Rahmen des vorliegenden Projektes sollen junge Menschen wieder ermutigt werden, ihre berufliche Ausbildung weiterzuverfolgen, beziehungsweise soll die Reintegration in Schule/Kursmaßnahmen gefördert werden. Dies erfolgt niederschwellig durch die mobile Jugendarbeit. Durch das LEADER-Projekt gibt es ein eigenes Angebot der Sozialarbeit in Kooperation mit über 30 Firmen aus dem Triestingtal.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Zielgruppe sind Jugendliche der Region, die neue Orientierung suchen oder gefährdet sind ihre Ausbildung abzubrechen.

Durch das Angebot von Schnuppertagen und Workshops erhalten junge Menschen Einblick in unterschiedlichste Berufe. Gleichzeitig lernen die beteiligten Firmen auch junge Menschen kennen, die für offene Lehrstellen geeignet sind, was wiederum dem Facharbeiterinnen- und Facharbeitermangel entgegenwirken kann.

Wirkstatt – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/2924>)

BILDUNGSRÄUME WESTLICHES WEINVIERTEL

Im Rahmen der Weiterentwicklung der Bildungsregion Weinviertel-Manhartsberg setzt die Region nach einer ausführlichen Planung folgende zwei Projekte um:

1. die Verbesserung der Infrastruktur kommunaler Bildungsräume in elf Gemeinden sowie
2. die begleitende Organisation, Schulung und Vermarktung der regionalen Bildungsmaßnahmen.

Aufgrund der unterschiedlichen Geschwindigkeiten werden die Infrastrukturprojekte in vier Teilprojekten eingereicht. Zeitgleiche Einreichungen von Gemeinden werden auf dringenden Wunsch des Landes als Arbeitsgemeinschaft (ARGE) zusammengefasst und als ein Projekt eingereicht.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Schaffung gemeinschaftlich zu nutzender Veranstaltungsräume mit Internetverbindung;
Betreuung durch ein Bildungsteam;
Entwicklung von Bildungsangeboten für alle Generationen.

Der Veranstaltungsraum steht auch neuen Bildungsanbietern zur Verfügung.

Bildungsräume westliches Weinviertel – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/2664>)

BILDUNGSREGION WEINVIERTEL-MANHARTSBERG

Regionale Bildungsmaßnahmen sind nach wie vor viel zu wenig bekannt. Die Bildungsdatenbank www.bildungsangebote.at ist zu wenig bekannt. Eine zentrale Unterstützung für kommunale Bildungsveranstaltungen gibt es kaum.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Erhöhung der Besucherzahlen;
Stärkung der regionalen Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen, Bibliotheken und anderen regionalen Bereichen sowie Schulen etc.;
Stärkung der überregionalen Zusammenarbeit mit anderen Bildungsregionen, Universitäten, Fachhochschulen, Akademien etc.;
Sicherung der regionalen Grundversorgung und Erhöhung der Zahl attraktiver Bildungsangebote mit neuen experimentellen und innovativen Lernformaten;
Bekanntmachung der Bildungsregion, Identität als Bildungsregion stärken;
Forcierung des generationenübergreifenden Lernens.

Bildungsregion Weinviertel-Manhartsberg – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/2652>)

BILDUNGSPOTENZIALE SÜDWESTSTEIERMARK

Ziel des Projekts war es, das Bewusstsein für Bildungs- und Berufsorientierung bei allen Menschen in der Südweststeiermark zu steigern, den verschiedenen Zielgruppen entsprechende Informationen anzubieten und die Region stärker in den Mittelpunkt zu stellen.

Im Fokus standen die regionalen Bildungsmessen Deutschlandsberg und Leibnitz. Das bestehende Angebot der Bildungsmesse Leibnitz konnte durch zusätzliche, auf die Region abgestimmte Schwerpunkte (Eltern, Lehre, Kooperationen mit regionalen Unternehmen) noch attraktiver und sowohl die Anzahl an Ausstellenden als auch die Anzahl an Besucherinnen im Projektzeitraum erhöht werden. In Leibnitz wurde für die Bildungsmesse im Projektzeitraum ein komplett neues, an die Bildungsmesse Deutschlandsberg angelehntes Konzept etabliert.

Darüber hinaus gab es eine Vielzahl weiterer Veranstaltungen, Workshops für Jugendliche und Aktivitäten für Kinder, um das Thema Bildungs- und Berufsorientierung zu sensibilisieren.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Eltern: begleiten und unterstützen als eine der wichtigsten Vertrauenspersonen maßgeblich den Ausbildungs- und Berufswahlprozess ihrer Kinder.

Erwachsene: Im Sinne des lebenslangen Lernens sollten Bildung bzw. entsprechende Orientierungsmaßnahmen nicht nur im Anlassfall (Arbeitslosigkeit, Wiedereinstieg, Umorientierung) Thema sein.

Kinder: Berufsbilder werden früh durch Sprache und Umfeld vorgeformt.

Ältere Personen: Die nachberufliche Lebensphase öffnet das Zeitfenster für Bildung.

Menschen mit Beeinträchtigung bzw. deren Eltern, die spezielle Beratungsangebote benötigen.

Jugendliche: Obwohl es zahlreiche Maßnahmen zur Bildungs- und Berufsorientierung gibt, scheinen „klassische“ Maßnahmen die Zielgruppe oft nicht zu erreichen.

Neets: Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen, sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden und dies auch nicht unmittelbar anstreben.

Frauen sind aufgrund eingeschränkter Mobilität, Betreuungspflichten und Ausbildung in Berufen mit geringem Einkommen nach wie vor gegenüber Männern benachteiligt.

Bildungspotentiale Südweststeiermark – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/2543>)

LESEN BEWEGT

Bücher zu lesen und Geschichten zu erzählen regt den Geist an, eigene Bilder zu produzieren, und schenkt Zeit. Die Lesefreunde in Sibratsgfall haben im Kleinprojekt „Lesen bewegt“ durch Literaturerlebnisse die Lust am Lesen in der Bevölkerung geweckt und gestärkt.

Zum Start wurde durch eine Buchausstellung der Kontakt zur Bücherei Hittisau intensiviert und für Jung bis Alt in Sibratsgfall das Thema Lesen mehr ins Bewusstsein gerückt. Die Workshops, Buchbinden und Schreibmal-Werkstatt für Kinder waren ein hochwertiges und spannendes Angebot für die Ferienzeit.

Mit einer Lesung und „schrägen“ Geschichten wurde im speziellen Ambiente des „Schiefen Hauses“ ein besonderes Erlebnis für die Zuhörer*innen und Vortragenden geschaffen. Das Angebot an die Dorfbewohner*innen, ihre persönlichen Buchtipps auf der Gemeindewebseite öffentlich zu machen, kommt gut an. Zu guter Letzt haben über den neuen Buchkasten am Dorfplatz bereits viele Bücher von Einheimischen und Gästen die Besitzer gewechselt.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Qualitative Verbesserung des Literaturangebots im Dorf; bei den Sibratsgfallern und Gästen unseres kleinen Dorfes die Lust am Lesen wieder wecken.

Lesen bewegt – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/2372>)

FRAUEN BEWEGEN! DAS MENTORING FÜR FRAUEN AUS DER REGION FUSCHLSEE MONDSEELAND

Frauen stärken, etwas zu bewegen, und sie in Ihrem Fortkommen unterstützen – beruflich wie privat. Das zu erreichen, ist das oberste Ziel des offenen Mentorings für Frauen in der Region Fuschlsee – Mondseeland.

Quer über die Region verteilt, bewerben sich Frauen aus den unterschiedlichsten Bereichen und Branchen für das Projekt. In insgesamt drei Durchgängen werden für über 50 Teilnehmerinnen geeignete Mentoren und Mentorinnen als Betreuerinnen bzw. Betreuer gefunden, abgestimmt auf persönliche Stärken und Schwächen sowie künftige Wünsche und Bestrebungen der Frauen.

Durch die Hilfe einer Mentorin/eines Mentors werden die Frauen im Projektzeitraum in der Region schließlich ganz gezielt gefördert, Kontakte werden geknüpft, Strategien überdacht und umgesetzt.

Die Wertschöpfung der Region wird gestärkt, da mit Hilfe des Programmes viele Frauen den Schritt in die Selbstständigkeit oder zurück in die Vollbeschäftigung wagen und dadurch auch vermehrt qualifizierte Arbeitskräfte (z. B. für Führungspositionen) zur Verfügung stehen.

Ziele und Zielgruppen, Maßnahmen

Ziel ist, Frauen in der Region FUMO zu stärken, ihren Selbstwert zu heben und sie mit ihrer Meinung, ihrem Können und ihren Ideen gesellschaftspolitisch wertbringend in die Gestaltung und Entwicklung vor Ort einzubeziehen. Durch die Hilfe einer Mentorin/eines Mentors werden die Frauen im Projektzeitraum in der Region ganz gezielt gefördert, Kontakte geknüpft, Strategien überdacht und umgesetzt. Die bisher noch mangelhafte Kommunikation zwischen den FUMO-Gemeinden soll gefördert werden, Zugezogene und Migrantinnen sollen integriert, neue Möglichkeiten für Frauenbeschäftigung vor Ort sollen geschaffen (z. B. durch Ermutigung zur Selbstständigkeit) und innovative Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf erdacht werden. Davon werden auch das Gemeindeleben und das Vereinswesen profitieren. Das Mentoringprogramm wird auch dem Bereich des lebenslangen Lernens zugeordnet.

Auch die Mentorinnen und Mentoren (Fachleute aus der Wirtschaft, Tourismus, Gesellschaft und Politik), die in erster Linie aus der Region FUMO akquiriert werden sollen, profitieren vom Gedankenaustausch während der Mentoringpartnerschaft.

Frauen bewegen! Das Mentoring für Frauen aus der Region Fuschlsee Mondseeland – Netzwerk Zukunftsraum Land (<https://le14-20.zukunftsraumland.at/projekte/1978>) //

Österreichs Weg in die digitale Zukunft

Die „Digitale Kompetenzoffensive“ als Schlüssel zur digitalen Teilhabe und Bildung

Schwerpunkt

JULIA RUTHOFER

In einer zunehmend digitalisierten Welt ist der Erwerb digitaler Kompetenzen längst keine Kür mehr – er ist zur Schlüsselqualifikation geworden. Laut DESI-Index (Digital Economy and Society Index) verfügen 63 Prozent der 16- bis 74-Jährigen über grundlegende digitale Kenntnisse. Doch der Blick auf das europäische Ziel von 80 Prozent bis 2030 zeigt: Es gibt noch viel zu tun. Mit der **Digitalen Kompetenzoffensive (DKO)** zeigt Österreich eindrucksvoll, wie Digitalisierung aktiv gestaltet und die Bevölkerung umfassend darauf vorbereitet werden kann.

EIN MEILENSTEIN FÜR ÖSTERREICHS DIGITALE BILDUNG

Mit der 2023 gestarteten Digitalen Kompetenzoffensive bündelt Österreich alle Kräfte für mehr Digitale Kompetenzen und etablierte erstmals eine gesamtheitliche, von mehreren Ressorts (BKA, BMK, BMAW, BMBWF) getragene Stakeholder-Initiative und vereint damit Länder, Sozialpartner und Bildungsträger unter einem Dach. Im Mittelpunkt steht die Stärkung digitaler Basiskompetenzen für alle Bevölkerungsgruppen – von digitalen Einsteiger*innen bis hin zu IT-Fachkräften, mit dem Fokus auf der Steigerung des weiblichen Anteils.

Ein wichtiger Hebel dabei ist der OeAD mit der Einrichtung der „Geschäftsstelle für Digitale Kompetenzen“. Sie übernimmt die Koordination und Umsetzung der DKO-Maßnahmen, darunter das erfolgreiche Pilotprojekt „Digital Skills for All“ mit 800 Workshops im Jahr 2023.

NATIONALE ORIENTIERUNG: DER NATIONALE REFERENZRAHMEN FÜR DIGITALE KOMPETENZEN (NRDK) ALS KOMPASS

Ein zentrales Ergebnis der Offensive ist der Nationale Referenzrahmen für Digitale Kompetenzen (NRDK), veröffentlicht im September 2024. Er bietet eine strukturierte Orientierung, um digitale Fähigkeiten zu verstehen, einzuordnen und gezielt zu fördern. Das Kernelement des NRDK bildet das österreichische Modell

DigComp 2.3 AT, das sechs Kompetenzbereiche mit 27 Einzelkompetenzen auf acht Niveaustufen umfasst. Damit ermöglicht er eine klare Definition und Integration digitaler Bildung – von Schulen über Unternehmen bis zur Erwachsenenbildung.

Besonders hervorzuheben ist die praxisorientierte Ausrichtung des NRDK: Anwendungsbeispiele und eine nationale Governance-Struktur sichern die Einheitlichkeit und Praxisnähe. Für die Erwachsenenbildung bedeutet das: gezielte Weiterbildungsplanung, praxisnahe Inhalte und einheitliche Qualitätsstandards.

Für die **Erwachsenenbildung** eröffnet der NRDK neue Chancen: Er bietet eine gemeinsame Sprache für digitale Kompetenzen, fördert praxisorientierte Weiterbildungsangebote und unterstützt Bildungseinrichtungen bei der Entwicklung hochwertiger (Bildungs-)Programme und Curricula. So wird digitale Teilhabe für alle ermöglicht – unabhängig von Alter, Bildungshintergrund oder beruflicher Situation.

„DIGITAL ÜBERALL“: DIGITALE BILDUNG DIREKT IN DIE GEMEINDEN BRINGEN

Bildung muss dort stattfinden, wo die Menschen sind. Mit diesem Leitgedanken startete im März 2024 das Programm „Digital Überall“. Bis Juni 2025 werden in ganz Österreich 4.500 kostenlose Workshops angeboten – direkt in Gemeinden und Volkshochschulen. Das Ziel: Menschen jeden Alters und mit unterschiedlichsten Vorkenntnissen den sicheren und souveränen Umgang mit digitalen Technologien zu ermöglichen.

Themenschwerpunkte der Workshops sind unter anderem:

- Digitale Senior*innenbildung;
- Digitale Amtswege & Internetsicherheit;
- Leben mit zunehmender Digitalisierung & Künstliche Intelligenz.

Das Digital-Überall-Programm wurde sehr gut angenommen und es konnten viele positive Erfahrungsberichte gesammelt werden. **Insgesamt konnten seit 2023 mit „Digital Überall“ über 31.000 Teilnehmende in über 3200 Workshops in ganz Österreich verzeichnet werden** – Tendenz steigend. **Es gab** (Stand 24. Februar 2024) **über 1500 Buchungsanfragen von über 500 Gemeinden.** Die aktuelle Laufzeit endet mit Dezember 2025, das heißt, bis Ende des Jahres können Gemeinden noch die kostenlosen Digital Überall Workshops buchen. Mit den 1.500 Buchungsanfragen sind bereits zwei Drittel des Kontingents für Gruppenbuchungen ausgeschöpft.

Laut der **Erhebung zur Erwachsenenbildung 2022/23 (AES)** hängt die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen stark von Bildung, Einkommen und Erstsprache ab. Menschen mit niedrigerem Bildungsniveau und Einkommen sowie Personen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, nehmen seltener an digitalen Weiterbildungsangeboten teil. Besondere Aufmerksamkeit gilt auch der Situation von Menschen mit Behinderungen, die in Bezug auf den Zugang zu digitalen Technologien noch stärker benachteiligt sind: 17 Prozent nutzen überhaupt kein technisches Gerät, und 45 Prozent haben keinen Zugang zum Internet (Forschungsbüro Menschenrechte 2020).

Unsere Auswertungen (von März bis Juni 2024) zeigen zudem, dass besonders ältere Personen über 65 Jahre (über 40 Prozent der Teilnehmenden) sowie Frauen (71 Prozent) gut erreicht wurden. Gleichzeitig sind jedoch Menschen mit maximal Pflichtschulabschluss und nicht-deutscher Erstsprache unterrepräsentiert.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die bestehenden Workshopangebote zwar bestimmte Zielgruppen erfolgreich erreichen, zugleich aber **neue Ansätze** erforderlich sind, um Menschen mit Bildungsbenachteiligung, niedrigen Einkommen, sprachlichen Hürden, Behinderungen, etc. besser anzusprechen. Deshalb:

„DIGITAL ÜBERALL PLUS“

Ein neuer Ansatz, und damit die Erweiterung des Digital-Überall-Programms, ist die Initiative „Digital Überall PLUS“, die digitalen Kompetenzen noch weiter in die Breite der Gesellschaft bringt und digitale Chancen – vor allem für benachteiligte Gruppen – stärken soll. Weshalb folgende Vorhaben innerhalb des Digital-Überall-PLUS-Programms umgesetzt werden:

(1) WORKSHOPREIHEN – VERSTÄRKTER FOKUS AUF DIGITALE TEILHABE

Die neuen Workshopreihen umfassen vier zentrale Schwerpunkte:

- Digitale Senior*innenbildung;
- Digitale Amtswege & Internetsicherheit;
- Leben mit zunehmender Digitalisierung und KI sowie
- die Erstellung digitaler Produkte/Inhalte, mit denen praxisnahe Lernmöglichkeiten geschaffen werden.

Ein besonderer Fokus liegt daher auf der Inklusion von Zielgruppen, die bisher noch nicht mit unseren Initiativen erreicht werden konnten. „Digital Überall PLUS“ setzt hierbei unter anderem auf eine praxisorientierte und interaktive Gestaltung, um digitale Kompetenzen nachhaltig zu vermitteln, sowie digitale und damit auch soziale Teilhabe zu fördern. Die Initiative leistet damit einen entscheidenden Beitrag zur digitalen Inklusion und hilft besonders jenen, die in der digitalen Transformation bisher kaum mitgenommen wurden.



Foto: OeAD

(2) TRAIN-THE-TRAINER – DIGITALE WEITERBILDUNG FÜR EINE GEZIELTE ERWACHSENENBILDUNG

Digitale Fähigkeiten sind essenziell, um aktiv an der modernen Gesellschaft teilzunehmen. Damit diese Kompetenzen nachhaltig vermittelt werden können, setzt „Digital Überall PLUS“ verstärkt auf die Qualifizierung von Trainerinnen und Trainern in der Erwachsenenbildung – mit der Entwicklung und Produktion von

Online-Weiterbildungsmodulen für Trainer*innen im Bereich digitaler Kompetenzen.

Schwerpunkte dieser Weiterbildungsmodule sind:

- Künstliche Intelligenz (Fokus: Grundlagen und Anwendung im Alltag und Bildungskontext),
- E-Government (Fokus: Digitale Behördenwege effizient nutzen und vermitteln),
- Online-Sicherheit (Fokus: Datenschutz und Cybersecurity für digitale Nutzer*innen).

Mit diesem Train-the-Trainer-Ansatz wird sichergestellt, dass digitale Bildung nicht nur breiter, sondern auch qualitativ hochwertiger wird. „Digital Überall PLUS“ fördert so den Wissenstransfer und stärkt die Erwachsenenbildung in Österreich langfristig.

(3) INNOVATIVE VERMITTLUNGSKONZEPTE – NEUE WEGE FÜR DIGITALE BILDUNG

Um digitale Kompetenzen möglichst effektiv und nachhaltig zu vermitteln, setzt „Digital Überall PLUS“ ebenso auf innovative Vermittlungskonzepte. Moderne Lehrmethoden und interaktive Formate sollen den Zugang zu digitalem Wissen erleichtern und gezielt Menschen erreichen, die mit klassischen Vortrags- und Workshopformaten nicht angesprochen werden können.

Durch den Einsatz dieser innovativen Methoden wird sichergestellt, dass digitale Bildung nicht nur für alle zugänglich ist, sondern auf anderen, bisher üblicheren Wegen vermittelt wird.

Digi-Dolmetscher*innen: Brückenbauer für digitale Teilhabe in den Gemeinden

Ein besonderes Highlight ist die Einführung der **Digi-Dolmetscher*innen**. Sie fungieren als zentrale Ansprechpersonen in Gemeinden, koordinieren bestehende und zukünftige Bildungsmaßnahmen (wie die Digital-Überall-Workshops) und können Rückmeldungen zwischen Gemeinde und Bund übermitteln. So werden digitale Chancen direkt vor Ort greifbar gemacht – eine wertvolle Schnittstelle insbesondere für schwer erreichbare Zielgruppen wie Senior/innen oder Menschen mit erschwertem Zugang zu digitalen Bildungsangeboten.

FAZIT: ÖSTERREICH ALS VORREITER DER DIGITALEN BILDUNG

Die Digitale Kompetenzoffensive zeigt: Österreich setzt auf Bildung als Schlüssel zur digitalen Zukunft. Mit der Geschäftsstelle für Digitale Kompetenzen, dem NRDK und innovativen Programmen wie „Digital Überall“ und „Digital Überall PLUS“ gelingt es, digitale Bildung nachhaltig und praxisnah in die Breite der Gesellschaft zu bringen.

So wird die digitale Teilhabe für alle Menschen in Österreich Realität – und das Land fit für die Herausforderungen der digitalen Welt. //

Mehr Informationen unter:

<https://www.digitalekompetenzen.gv.at/DKO>

oder zu den Aktivitäten der Geschäftsstelle im OeAD unter:

www.oead.at/de/bildung-digital/geschaeftsstelle-digitale-kompetenzen

Paul Collier: Aufstieg der Abgehängten. Wie vernachlässigte Regionen wieder erfolgreich werden können.

München, Siedler Verlag, 2024,
399 Seiten.

Schwerpunkt



GERHARD BISOVSKY

In seinem Buch „Aufstieg der Abgehängten“ („Left Behind“ im englischen Original) stützt sich der international renommierte Wirtschaftswissenschaftler Paul Collier auf mehrere Beispiele aus der ganzen Welt. Von positiven Veränderungen wie auch von Misserfolgen soll gelernt werden und wird gelernt. Manche Schule der Wirtschaftswissenschaft wird sehr kritisch beleuchtet. Denn anstelle der oft gleichen Vorgehensweisen ist es notwendig, Strategien zu entwickeln, die auf dem lokalen Kontext aufbauen. Bei der Entwicklung von Regionen sind Marktkräfte keine tauglichen Instrumente, denn es geht darum, dass Entscheidungen zwischen Politik, Zivilgesellschaft, Finanziers, Unternehmen und privaten Haushalten zu koordinieren sind und dazu sind Preise nicht in der Lage, wie das von den Monetaristen behauptet wird. Aber auch die Wirtschaftswissenschaften, konzediert Collier, haben sich in der Regionalökonomik weiterentwickelt und können erklären, „warum die von Friedman¹ als positiv dargestellten Marktkräfte in Wirklichkeit schädlich sind und wirtschaftliche Abwärtsdynamiken noch verschärfen“ (S. 13). Hingegen bestätige die Sozialpsychologie, die er in seine Ausführungen stark einbezieht, dass die Menschen prosoziale Lebewesen sind.

Sir Paul Collier ist Professor für Wirtschaftswissenschaften und Public Policy an der Blavatnik School of Government der Universität Oxford, die Führungskräfte ausbildet. Weiters ist er akademischer Direktor des International Growth Centre in Oxford, einer Kooperation zwischen der London School of Economics (LSE) und der Universität Oxford. Collier ist außerdem Mitglied des Vorstands des Natural Resource Governance Institute und er berät lokale und nationale Regierungen zur regionalen Erneuerung.²

Eine nachhaltige Welt benötigt drei Dinge: „Gemeinschaften, Staaten und moralische Grenzen“ (ebd.). Mit diesen drei Elementen kann es gelingen, „Gesellschaften zu erneuern und in prosperierende und inklusive Gemeinwesen zu verwandeln“ (S. 366). Es steht in unserer Macht, diese aufzubauen. Sie sind deshalb so wichtig, weil eines der Prinzipien der Evolution bedeutet, dass der Mensch zu Gemeinschaften gehört. Gemeinschaften sind der „Klebstoff, der uns dazu veranlasst uns gut gegenüber anderen zu benehmen“ (ebd.).

Jede Gesellschaft benötigt einen Staat, damit sie prosperieren kann. Der Staat erfüllt bestimmte Aufgaben, die nicht von der Privatwirtschaft erfüllt werden können. Sie können auch nicht importiert werden oder beispielsweise von NGOs bereitgestellt werden. Zu diesen „tragenden Säulen“ zählt Collier neben anderen die „Fähigkeit zur Besteuerung“, denn ohne eigene Einnahmen ist ein Staat in seiner Handlungsfähigkeit stark eingeschränkt. Als ein zweites zentrales Thema nennt er die Sicherheit, durch dieses „Gewaltmonopol“ werden die in einem Staat lebenden Menschen geschützt (S. 283 ff.).

Wichtig sind „moralische Normen“ und ein starker Bezug auf das Gemeinwohl. Collier bezieht sich auf die Veröffentlichung von John Rawls' „Eine Theorie der Gerechtigkeit“ im Jahre 1970. Demnach sei es als gerecht anzusehen, wenn der Lebensstandard einer Bevölkerungsgruppe, die am schlechtesten gestellt sei, auf das höchste erreichbare Niveau gehoben werde. In weiterer Folge bezieht sich Collier auf Michael Sandels Konzept der „kontributiven Gerechtigkeit“ (Beteiligungsgerechtigkeit): Jeder Mensch hat die Pflicht, das ihm Mögliche zum Gemeinwohl beizutragen, was auch darin bestehen kann, dass die eigene Stimme in einen Dialog ein-

gebracht wird oder die Lebenserfahrungen mit anderen geteilt werden. Die Mächtigen haben auch dafür zu sorgen, dass die Menschen Einkommen in ausreichender Höhe erhalten (S. 40f.).

Die Menschen sollen sich mit anderen zusammentun um „nach einer besseren Zukunft für unsere Gemeinschaft und unsere Gesellschaft zu streben“ (S. 312). Dazu sind eine gemeinsame Orientierung und ein geteilter Optimismus wichtig, führt Collier mit Bezug auf die Wirtschaftswissenschaftlerin und Public-Policy-Expertin Diane Coyle aus (ebd.).

Anhand vieler Beispiele aus allen Kontinenten und zuletzt am Beispiel seiner Heimatgemeinde Sheffield, zeigt Collier, dass es sich lohnt die Stimme zu erheben: Auch gegen die „offiziellen Bemühungen, Untätigkeit (in Gremien) als Tätigkeit auszugeben“ (S. 377), neue Personen haben neue Dynamiken eingebracht und schließlich wurden mehr Kompetenzen und Finanzmittel in die betroffene Region transferiert. Verzweigung sei daher nicht angebracht, meint Collier und es ist Zeit, „dass jeder von uns die Ärmel hochkrempelt und loslegt“ (S. 378).

Empfohlen sei dieses Buch all jenen, die im Bereich der Wirtschafts- und Regionalpolitik aber auch der internationalen Politik tätig sind, als Akteure und/oder als Lehrende in der Erwachsenenbildung. //

¹ Milton Friedman war einer der führenden Monetaristen, der unter anderem Ronald Reagan und Margaret Thatcher beraten hat und von einer „natürlichen Arbeitslosenquote“ gesprochen hat.

² <https://www.bsg.ox.ac.uk/people/paul-coller>
[29.3.2025]



Christian H. Stifter

Foto: Afra Hämmele-Loidl, 2024

Kompetenzzentrum mit Tradition und Seeblick

Festvortrag am 3. Juni 2024, BIFEB, Strobl/St. Wolfgang

Historische Aspekte einer singulären Einrichtung
der österreichischen Erwachsenenbildung

CHRISTIAN H.
STIFTER

In ihrer erfrischend kritischen Annäherung an „Jubiläen in der Erwachsenenbildung“ haben Klaus Heuer und Heribert Hinzen in Anlehnung an Aleida Assmann zuletzt auf den spezifischen Zusammenhang von Geschichte und inszenierter Erinnerung sowie auf die ambivalente Rolle von Historikern verwiesen – einerseits als Mitwirkende, andererseits als distanzierte Analytiker, deren Aufgabe in der Dekonstruktion von Mythen bestünde.¹

Als Zeithistoriker unterliegt man ohnehin einer gewissen „déformation professionnelle“, irgendwie ist man darauf geprägt, nicht bloß kritisch zu hinterfragen und auf Untergründiges zu achten, sondern hat darüber hinaus fachliches Interesse an etwaigen „smoking guns“ oder an signifikant verdrängten Schattenseiten. Wie aber bereits der Titel meiner Ausführungen signalisiert, werde ich zum heutigen Festakt freilich keine Reflexionen über unbearbeitete dunkle Kapitel anstellen, und mich – ob schon kritisch – hauptsächlich mit positiv zu wertenden

Entwicklungslinien und Traditionselementen beschäftigen; dies nicht zuletzt auch deshalb, da die Geschichte des heutigen Bundesinstituts für Erwachsenenbildung – trotz aller „up’s and downs“ – unschwer sowohl als erfolgreiche inhaltliche Weiterentwicklung als auch als institutionelle Aufwärtsbewegung zu charakterisieren ist.

Ich möchte im Folgenden versuchen, einige historische Entwicklungslinien des heutigen Bundesinstituts für Erwachsenenbildung zu skizzieren, wobei es nötig sein wird, die weiter zurückreichende Vorgeschichte kursorisch einzubeziehen, um die spezifische Sonderstellung innerhalb der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft möglichst klar zu verdeutlichen.

Dass dieser Bildungsort bis heute sowohl von Seiten des Teams, seiner Leitung als auch seitens der nationalen wie internationalen Seminar- und Kursteilnehmenden sowie aller Gäste als etwas ganz Besonderes wahrgenommen wird, hat aufs Erste wenig mit Tradition und Geschichte, gelungenem Bildungsmanagement oder der hervorragenden Verköstigung zu tun – wobei das alles freilich auch eine Rolle spielt. Das atmosphärisch Besondere, ja geradezu Einzigartige dieses Lern- und Bildungsorts „vor atemberaubender Naturkulisse“², wie dies in den hauseigenen Mitteilungen 2021 völlig zu recht beworben wurde, hat zunächst ganz einfach mit der beeindruckend schönen Lage samt Bootshaus am Wolfgangsee sowie dem losen Arrangement der auf über 62 Hektar verteilten Gebäude zwischen sanften Hügeln, Fels und Waldrand zu tun. Den Genius Loci hätte kein noch so betuchter Grundtvig des Salzkammerguts in dieser unaufdringlichen, nahezu organischen Form besser aussuchen und planen können. Kein Wunder, dass sich die jüdischen Großindustriellen- und Bankiersfamilien Sobotka und Petschek diesen idyllischen Ort Ende des 19. Jahrhunderts für die Errichtung ihrer Sommerfrische-Residenz auserkoren haben und bis 1938 durchgängig bewirtschafteten, bis das Anwesen nach den Novemberpogromen „arisiert“, also brutal enteignet wurde.³

Ein großes Glück für die Erwachsenenbildung, dass das nach Ende des Zweiten Weltkriegs restituierte Areal samt Gebäuden im Mai 1955, nur wenige Tage nach dem Staatsvertrag von der Familie Petschek schließlich an die Republik Österreich verkauft wurde, mit der Intention einer demokratiepolitisch adäquaten Nutzung des Areals, die seitdem erfüllt ist.⁴

Vor diesem Hintergrund ist auf die zweite herausragende Besonderheit dieses Ortes zu verweisen, auch wenn sie heute unsichtbar ist und verschwunden scheint:

¹ Heuer, Klaus & Hinzen, Heribert (2018), Jubiläen in der Erwachsenenbildung. Formate, Beispiele, Planungen. Bielefeld: wbv, S. 22 – 23.

² Über uns: Steckbrief bifeb (2021). In: bifeb aktuell, (3), 5.

³ Siehe dazu die exzellent recherchierte Publikation von Kloyber, Christian & Wasmeier, Christian (2011): Das Bürglgut. Von der Großbürgerlichkeit zur Restitution. Innsbruck – Wien – Bozen: StudienVerlag, S. 289 – 291.

⁴ Ebd., S. 515.

Das Bürglgut ist ein zeithistorischer Erinnerungsort ersten Ranges. Im deutschsprachigen Raum gibt es nur wenige Erwachsenenbildungseinrichtungen, die sich in so unmittelbarer Nachbarschaft zur Geschichte von Antisemitismus, Nationalsozialismus, Vertreibung und Verfolgung befinden. Zur Erinnerung: Etwa hier an der Stelle des Bürglhauses – in der früheren „Großen Villa“ – befand sich nach Beschlagnahme durch die Gestapo ab 1942 ein Müttererholungsheim der NS-Volkswohlfahrt, hier tagten NS-Strafrichter, ab 1943 verfügte schließlich der Gauleiter von Oberdonau, August Eigruber, über die gesamte Liegenschaft – inklusive Seehaus und Berg- haus – und quartierte laufend führende Nazi-Bonzen als Gäste ein. Und im Waldhaus logierte, streng bewacht, bis Anfang Mai 1945 der Chef der NS-Sicherheitspolizei und Leiter des Reichssicherheitshauptamtes, Ernst Kaltenbrunner, samt Familie.⁵

Nach Kriegsende und Befreiung durch die Amerikaner fungierte das Areal (unter Zuständigkeit des „American Joint Distribution Committee“) zunächst als Erholungsstätte für überlebende jüdische Waisenkinder aus den Konzentrationslagern in Osteuropa, anschließend richtete die US-Militärregierung ein Lager für jüdische „Displaced Persons“ ein.⁶

Neben den beiden genannten Besonderheiten ist für die These vom singulären Charakter des heutigen Bundesinstituts freilich ein weiterer Aspekt von zentraler Bedeutung: Dieser entfaltet sich im kontroversen Verhältnis von freier Erwachsenenbildung und staatlicher Steuerung, deren jeweilige Traditionslinien in Form bundesstaatlicher Erwachsenenbildung schließlich konvergieren und kooperativ zusammenlaufen. Abgesehen von der Verwaltungsakademie des Bundes, ist das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BIFEB) österreichweit nicht nur das einzige bundesstaatliche Erwachsenenbildungsinstitut mit ganzjährigem Seminar- und Beherbergungsbetrieb. Über die Jahrzehnte seines Bestehens und der alternierenden Identitäten und Schwerpunktsetzungen hinweg hat das Bundesinstitut zudem entscheidenden Anteil sowohl am Prozess der Qualifizierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung als auch am koordinierten Zusammenwirken bundesstaatlich-behördlicher Initiativen und Planungen mit produktiven Entwicklungszielen im gesamten Feld der österreichischen Erwachsenenbildung. Deutlicher ausgedrückt: hinsichtlich des Abbaus der tief verwurzelten und über lange Zeit auch berechtigten Skepsis gegenüber staatlichen Intentionen oder Einflussnahmen sowie hinsichtlich des zumindest partiellen Überwindens einer historisch nur wenig auf Kooperation hin orientierten Erwachsenenbildung kann dem Bundesinstitut als strategischem Reflexionsraum eine wichtige katalytische Wirkung zugesprochen werden.

Nicht von ungefähr verwies Unterrichtsminister Sinowatz in seinen Dankesworten anlässlich des 25-Jahr-Jubiläums 1981 darauf, dass haupt- und nebenberufliche Mitarbeitende aus allen Bereichen der Erwachsenenbildung immer wieder den „guten Geist von St. Wolfgang“ ansprechen. Trotz veränderter inhaltlicher Schwerpunktsetzungen und dynamischer Erweiterung

des Teilnehmer*innenkreises habe das Institut und Tagungshaus, so Sinowatz weiter, sich zu einem „Ort des Kontaktes und der Impulsgebung sowie als Zentrum für die Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern der Erwachsenenbildung und der öffentlichen Büchereien profiliert.“⁷ Unausgesprochen, aber im Subtext gleichermaßen mitzulesen, waren damit auch die Rolle und Funktion gemeint, die das Bundesinstitut als Ermöglichungsraum für österreichweit wichtige Debatten und zentrale strategische Veranstaltungen mit führenden Vertreter*innen der Erwachsenenbildung zum damaligen Zeitpunkt bereits mehrfach innehatte. So etwa im Zusammenhang mit der im Mai 1972 von Seite des Unterrichtsministeriums initiierten Gründung der „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich“ (KEBÖ) oder den Rahmenüberlegungen für das Erwachsenenbildungsfördergesetz von 1973, wo auf mehreren Tagungen und intensiv geführten Gesprächsrunden inmitten der ausgleichenden und gesellschaftsfördernden Atmosphäre dieses Verständigungsortes maßgebliche Übereinkünfte und Beschlüsse erzielt werden konnten.

Das Verhältnis zwischen der weltanschaulich ungebundenen, neutralen Volksbildung und staatlichen Einflussnahmen respektive den vom Unterrichtsministerium selbst unterhaltenen Modellen ruraler Bildungsarbeit war allerdings bis in die Anfänge der Zweiten Republik durch bildungspolitisches Misstrauen und tiefe ideologische Grabenkämpfe geprägt. Ein Blick auf die Entwicklungsgeschichte der institutionalisierten Erwachsenenbildung in Österreich zeigt, wie überaus vielfältig und heterogen diese verlaufen ist und bis heute verläuft. So unterschiedlich die ideengeschichtlichen Ansätze der frühen Volksbildung auch sind, was sie eint, ist, dass sie sich nahezu ausschließlich privaten beziehungsweise zivilgesellschaftlichen Initiativen verdanken. Im Unterschied zu Schule und Universität verstand sich die Volksbildung von Beginn ihrer Formationsperiode Ende des 19. Jahrhunderts an als „frei“ und hat diese „vorsichtige Staatsferne“ seitdem mit dem „Attribut ‚frei‘ gleichsam deklamatorisch vor sich hergetragen und mit Zähnen und Klauen verteidigt – selbst um den Preis einer gesellschaftlich nur bescheidenen Bedeutung“⁸, wie Wilhelm Filla dies einmal pointiert zusammenfasst hat.

Möglicherweise war hier die Orientierung an den Ideen und Überlegungen der Aufklärung seitens der Volks-

5 Ebd., S. 339–341.

6 Über uns: Steckbrief bifeb (2021). In: bifeb aktuell, (3), 5.

7 Grußwort des Bundesministers, Vizekanzler Dr. Fred Sinowatz (1981). In: Ernst Gattol (Hrsg.), 25 Jahre Bildungsarbeit in St. Wolfgang – „Strobl“, 1956–1981 (S. 5). St. Wolfgang: Eigenverlag.

8 Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2014, S. 211. (Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Bd. 13).

bildungspioniere maßgeblich. Immerhin hatte Immanuel Kant 1803 in seiner Schrift „Über Pädagogik“ die Frage danach, „wo der bessere Zustand der Welt herkommen soll? Von den Fürsten oder von den Unterthanen?“ unmissverständlich damit beantwortet, dass es „hier hauptsächlich auf Privatbemühungen ankommt, denn [...] die Erfahrung lehrt es, dass [die Fürsten] zunächst nicht das weltbeste, sondern das Wohl ihres Staates zur Absicht haben [...]“. Geben sie aber das Geld her: so muss es ihnen auch anheim gestellt bleiben, dazu den Plan vorzuzeichnen [...].“⁹

Trotz der bis heute dominierenden privatrechtlichen Organisation der Erwachsenenbildung in Österreich wurde von Beginn an – mit Verweis auf edukative Gemeinnützigkeit – um kommunale und staatliche Förderung angesucht. Im Hinblick auf die Professionalisierung der wissenschaftsorientierten Volksbildung hatte sich der österreichische Volkshochschul-Pionier Ludo Moritz Hartmann zudem bereits 1908 für die Schaffung staatlich finanzierter »Volksprofessuren« ausgesprochen, umgesetzt wurde dies jedoch nie.

Manifestes Interesse an einer staatlichen Regelung des gesamten Volksbildungswesens taucht erstmals am Beginn der Ersten Republik auf. Das Glöckel-Regulativ vom 30. Juli 1919 stellte die Durchführung, Verwaltung und „Einflussnahme“ im Bereich des gesamten Volksbildungswesens unter die oberste Leitung und Beaufsichtigung des Unterrichtsamtes. Wie in den Erläuterungen zum Regulativ ausdrücklich festgehalten wurde, war damit weder ein „starrer Bürokratismus“ noch eine „willkürliche Bildungsdictatur von oben“ intendiert.¹⁰

Nach Glöckel sollte das Volksbildungswesen – so wie auch das gesamte Schul- und Erziehungswesen – in Gesetzgebung und Vollziehung der Kompetenz des Bundes gerechnet werden; im Bereich der Verwaltung sollte das Volksbildungswesen in die unmittelbare Bundesverwaltung durch die Landesvolksbildungsreferenten fallen.

Hinsichtlich einer gesetzlichen Regelung konnte in den Beratungen des Verfassungsausschusses allerdings keine Einigung erzielt werden – die Vertreter der Christlichsozialen Partei drängten auf eine Verländerung des Schulwesens, die Sozialdemokraten sahen darin hingegen die Gefahr einer Auslieferung an den Klerikalismus.

In der Österreichischen Bundesverfassung von 1920 wurde in Artikel 14 neben dem Schul- und Erziehungswesen auch das Volksbildungswesen aufgenommen, allerdings nur in Form eines ‚Provisoriums‘ ohne jedwede Kompetenzregelung, da die konkreten Agenden erst durch ein zukünftiges Gesetz geregelt werden sollten; eine Regelung, die bis heute offen ist.

Infolge der zunehmenden Radikalisierung der politischen Gegensätze in der Ersten Republik traten die demokratischen Intentionen staatlicher Volksbildung rasch in den Hintergrund; die Förderpolitik seitens des neugeschaffenen ministerialen Volksbildungsamtes wurde Teil des Kulturkampfes zwischen dem Roten Wien und den christlichsozial dominierten Ländern. So stand dann auch das erste staatliche „Bäuerliche Volksbildungsheim“ im niederösterreichischen Hubertendorf, das 1929 durch Bundesminister Schmitz er-

öffnet wurde – trotz allen Engagements für die Verbesserung der Lebensumstände der ländlich-bäuerlichen Bevölkerung – mit seinen „Leitsätzen“ letztlich für ein katholisch-konservatives Gegenmodell zu urbaner weltanschaulich-neutraler Wissenschafts- und Bildungsvermittlung. Unter der Leitung des Priesters Leopold Teufelsbauer – den verwitterten Gedenkstein für ihn finden sie rechts neben der Einfahrt des Bundesinstituts – fand Bildung *stricto sensu* „im Herrgottswinkel“ statt,¹¹ ging es neben landwirtschaftlich-häuslichen Kenntnissen doch vor allem um bäuerliche Traditionspflege, sowie um die Vermittlung christlich-bäuerlicher Werte insbesondere für die ländliche Jugend, die tägliche Morgenmesse in der hauseigenen Kapelle inklusive. In der Zeit des Austrofaschismus wurde eine „Dollfußstube“ eingerichtet und Schulungen der vaterländischen Front durchgeführt, bis Hubertendorf nach dem „Anschluss“ in eine Nationalsozialistische Erziehungsanstalt umgewandelt wurde.

Nach Kriegsende wurde seitens des Unterrichtsministeriums direkt an die Tradition bäuerlicher Bildungsarbeit in Hubertendorf angeknüpft. Gemeinsam mit Sektionsrat Adolf Bruck, dem damaligen Leiter der Zentralstelle für Volksbildung im Unterrichtsministerium, plante Unterrichtsminister Felix Hurdes, dessen Bruder ehemaliger Lehrer in Hubertendorf gewesen war, die Wiedereröffnung von Hubertendorf, wobei die Leitung nun freilich nicht mehr in den Händen eines Priesters liegen sollte.

Der programmatische Aufgabenbereich des bäuerlichen Volksbildungsheimes sollte fortgeführt werden, vom Lehrplan gestrichen wurden lediglich religiöse Lebensführung, christliche Anstandslehre, Deutsche Kulturkunde und vormilitärische Erziehung.¹² Aufgrund der Zerstörungen am Gebäude in Hubertendorf nahm das „Bäuerliche Volksbildungsheim“ als nachgeordnete Dienststelle des Unterrichtsministeriums am 26. Juni 1947 jedoch zunächst im Mathildenheim bei St. Stefan ob Leoben die Arbeit auf, musste aufgrund der katastrophal schlechten Ausstattung aber bereits im Herbst 1948 – nach Räumung durch die britische

9 Kant, Immanuel [1803] (1983): Über Pädagogik. In: Wilhelm Weischedel (Hrsg.), Immanuel Kant, Werke in zehn Bänden. Band 10: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Zweiter Teil (S. 705). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

10 Siehe: Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich. Genehmigt mit Erlaß vom 30. Juli 1919, Z. 16.450 (1919). In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (1), 13.

11 Siehe dazu: Dostal, Thomas (2012): Bildung im Herrgottswinkel. Zu den ideellen und pädagogischen Grundlagen von Architektur und Raumgestaltung ländlicher Heimvolkshochschulen am Beispiel des bäuerlichen Volksbildungsheimes Hubertendorf 1928 bis 1938. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 20/21 (1–4), 146–170.

12 Vgl. Müllegger, Julia (2016): Neue Horizonte. Bildungskurse in St. Wolfgang von 1956 bis 1972. St. Wolfgang: bifeb Publikationen, S. 60.

Besatzungsmacht – in das geräumigere Schloss Graschnitz bei St. Marein im Mürztal übersiedeln.¹³

Neben Kurzkursen für Kriegsheimkehrer beinhaltete das Programm schwerpunktmäßig wieder hauptsächlich dreimonatige Bauernmädchen- und Bauernburschenkurse sowie landwirtschaftliche Schulungskurse. Ergänzt wurde das Angebot durch Landpädagogische Wochen, einschlägige Dichterlesungen, Brauchtumsfeste oder Vorträge der Katholischen Männerbewegung, des Bauernbundes oder der Landwirtschaftskammer zum Thema Landflucht oder den Folgen beziehungsweise Herausforderungen der Mechanisierung.¹⁴

Daneben umfasste das Programmangebot aber bereits in der Frühphase ein weites Spektrum an Aktivitäten wie etwa Tagungen der bundesstaatlichen Volksbildungsreferenten, Büchereileiter-Tagungen, Tagungen des Volksbildungswerks, Schulungskurse für steirische Nationalräte oder Einmietungen wie etwa durch die Sommerschule des British Councils.

Der freundlich-wohlwollende ministeriale Dirigismus – die Programme von Tagungen und Schulungswochen hatten von Beginn an „zeitgerecht zur Genehmigung vorgelegt“ zu werden¹⁵ – wurde durch wiederkehrende lokale Eigenmächtigkeiten des bis 1961 strikt paternalistisch agierenden ersten Direktors Hans Wittmann kaum beeinträchtigt.

Abgesehen vom Problem der hohen Mietkosten stieß das nachgefragte Bildungsangebot auch in Graschnitz bald an Grenzen – so musste etwa die erforderliche Lehrwerkstätte zur Abhaltung der dreimonatigen Bauernburschenkurse in einem adaptierten Kuhstall eingerichtet werden.¹⁶ Erst die Verlegung des Bäuerlichen Volksbildungsheimes an den heutigen Standort in St. Wolfgang schuf – nach eineinhalbjährigen Umbau- und Adaptierungsmaßnahmen – für die Bildungsarbeit, für die Unterbringung und für die Bewirtschaftung geradezu ideale Voraussetzungen. Bis 1969 wurden die Kurs teilnehmenden allerdings im Rahmen ihrer Ausbildung zu Küchen-, Servier- und Haushaltsdiensten herangezogen, was sich erst mit der Errichtung des neuen Verwaltungs- und Mensagebäudes 1970 ändern sollte.

Der neue Name verzichtete auf die Nennung der Bauernschaft als Zielgruppe und lautete nun amtlich-sperrig: „Bundesstaatliches Volksbildungsheim St. Wolfgang des Bundesministeriums für Unterricht“. Obwohl vermehrt Weiterbildungsveranstaltungen für Mitarbeitende diverser Bildungseinrichtungen ins Programm genommen wurden und seit 1956 zum „Zweck der Völkerverständigung“ jährlich die sechswöchige Sommerhochschule der Universität Wien stattfand¹⁷ und nach wie vor stattfindet, blieben der edukative Aufgabenbereich und die inhaltliche Programmatik aber weitgehend unverändert, das heißt, der Schwerpunkt lag in der Hauptsache auf der Persönlichkeitsbildung der Landjugend.¹⁸

In seiner Eröffnungsansprache am 12. Juli 1956 unternahm Unterrichtsminister Heinrich Drimmel den Versuch eines ideellen bildungspolitischen Brückenschlags, indem er die Tradition ländlicher Volksbildung im Sinne Leopold Teufelsbauers mit der „Wissens- und Bildungsvermittlung in den Arbeitervierteln der Groß-

stadt Wien“ in Zusammenschau brachte.¹⁹ De facto war der bildungspolitische Antagonismus nach dem gescheiterten Anlauf für ein Volksbildungsgesetz 1947 trotz des konkordanzpolitischen Schulterschlusses der Großen Koalition zwischen ÖVP und SPÖ auch im Bereich der Erwachsenenbildung längst wieder aufgeflammt, diesmal allerdings hauptsächlich hinter verschlossenen Flügeltüren. Wie Oliver Rathkolb hervorstreicht, förderte Minister Drimmel wie seine Vorgänger hauptsächlich die Erwachsenenbildung in den von der ÖVP kontrollierten Bundesländern, um ein Gegengewicht zu den sozialdemokratischen Volksbildungsaktivitäten in Wien zu setzen. In diesem Kontext hatte auch das bundesstaatliche Volksbildungsheim in St. Wolfgang mit der Konzentration auf mehrwöchige Kurse für die Landjugend ganz klar eine ideologische Zielsetzung.²⁰

Die parteipolitische Instrumentalisierung der Bildungsarbeit in den ersten Dekaden der Zweiten Republik sowie restaurative, gegen Urbanisierung und Industrialisierung gerichtete Tendenzen gehen auch aus den wenigen internen BIFEB-Akten zum Teil sehr deutlich hervor. Ungeachtet des Bemühens um eine Modernisierung des Bildungsprogramms und der Absicht einer integrativen Wirkung der eigenen Bildungsaktivitäten auf die gesamte Erwachsenenbildungslandschaft sah man sich bildungspolitisch dennoch im Kampf gegen die „Gegner der Idee des Volksbildungsheimes in Österreich“²¹. Die bildungspolitische Positionierung richtete sich klar und ausdrücklich gegen die vermeintliche „Durchmechanisierung, Kommissierung und Vergenossenschaftlichung“ im Osten des Landes. Mit der Eröffnung von Haus Rief „als einer Art Heimvolkshochschule“ durch den Verband Österreichischer Volkshochschulen im Jahr 1955 wurde die von Wittmann und dem Unterrichtsministerium gleichermaßen geteilte Abgrenzung von all jenen Volksbildungsideen, die „sich vom Fachwissen allein das Heil erwarten“, mit der irrealen und didaktisch unzeitgemäßen

¹³ Archiv des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb), Bürgelstein 1–7, St. Wolfgang im Salzkammergut.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ein Abriss zur Gründung und Entwicklung der Sommerhochschule der Universität Wien findet sich auf dem Webportal der Universität Wien. Ich danke Dr. Gerhard Bisovsky für den Hinweis. Verfügbar unter: <https://geschichte.univie.ac.at/de/artikel/die-sommerhochschule-der-universitaet-wien>. [10.3.2025].

¹⁸ Archiv des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung, St. Wolfgang.

¹⁹ Siehe dazu: Kloyber & Wasmeier (2011): Das Bürglgut, a.a.O., S. 519.

²⁰ Rathkolb, Oliver (2011): Das Bürglgut – ein zeitgeschichtlicher Erinnerungsort. In: Kloyber & Wasmeier, Das Bürglgut (S. 13), a.a.O.

²¹ Archiv des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung, St. Wolfgang.

Hoffnung aufgeladen, dass sich das „Betonen des gemeinsamen Erlebnisses, die Abkehr von der reinen Wissensvermittlung“ nun erfreulicherweise auch unter den urbanen Abendvolkshochschulen herumgesprochen hätte.²²

Spätestens Mitte der 1960er-Jahre hatte sich aber die gesellschaftliche Realität – nach dem wirtschaftlichen Wiederaufbau und der von Seiten des Europarats zunehmend geforderten Modernisierung der Erwachsenenbildung – unter anderem auch im Hinblick auf das Freizeit- und Konsumverhalten deutlich verändert. Nachdem traditionelle Kursangebote wie die „Volkskunstwochen“ oder die „Landpädagogischen Wochen“ bereits Anfang der 1960er-Jahre eingestellt worden waren und auch die Nachfrage nach Langzeitkursen für die Landjugend eklatant einzubrechen begann, wurde unter Direktor Louis Oberwalder 1966 schließlich ein auf Entideologisierung angelegter Modernisierungsprozess des Bildungsprogramms samt der Lockerung der bis dato streng internatsförmigen Hausordnung eingeleitet. 1972 wurden die mehrmonatigen Kurse für Nachwuchskräfte aus dem ländlichen Raum schließlich eingestellt, die Weiterbildungsseminare des daraufhin gegründeten Absolvent*innen-Vereins finden aber nach wie vor statt.²³

Wie Julia Müllegger bereits dargelegt hat, ging es bei der Reduzierung der volkstümlichen Veranstaltungen strategisch um eine Kurs- und Imagekorrektur,²⁴ die 1968 im neuen Namen „Bundesheim für Erwachsenenbildung des Bundesministeriums für Unterricht“ vorerst allerdings nur wenig verdeutlicht wurde. Neben neuen Themen wie Altenbildung samt Ausbildungsprogrammen für Mitarbeitende in der Altenbildung, Mitarbeiterseminaren zu „Politischer Bildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung“, Seminaren für „Lehrkräfte als Mitarbeitende in der Erwachsenenbildung“ oder ersten Seminaren zu Management in der Erwachsenenbildung wurde eine Vielzahl weiterer Themen in Seminarform behandelt. So etwa Seminare zu „Erziehung und Demokratie“ unter Einbeziehung des jungen Politikwissenschaftlers Anton Pelinka, themenspezifische Maturant*innen-Seminare (etwa zu „Der Intellektuelle als Leitbild“), Seminare zur Weiterentwicklung der Bücherei-Leiter-Kurse oder hochrangig besetzte, erstmalige Seminare zu „Hörfunk und Fernsehen“. Als frühe Form der Qualitätssicherung wurde darüber hinaus auch neue Methoden der internen Kursevaluation über Fragebögen implementiert.²⁵

Unter Einbeziehung von Vertretern der Erwachsenenbildungsverbände wurde 1969 zudem auch der Versuch einer Präzisierung der Aufgabenstellung des BIFEB unternommen: Der unikale Charakter des Hauses wurde allgemein darin gesehen, durch den subsidiären Auftrag Aufgaben für die Erwachsenenbildung zu erfüllen, welche die Verbände selbst nicht leisten können; so etwa durch kostenintensive, gesamtösterreichische Tagungen zu Spezialfragen sowie repräsentative, internationale Tagungen.²⁶

Eine weitere zentrale Aufgabe, neben der Ausrichtung von Tagungen für das Unterrichtsministerium, sah man in einer einheitlichen Aus- und Weiterbildung von Mitarbeiter*innen in der Erwachsenenbildung – ange-

fangen vom Leitungspersonal bis zu programmplanerisch-administrativem Personal, wobei von Beginn an die Vergabe von Zertifikaten in die Diskussion einbezogen wurde.²⁷

Zur Erarbeitung künftiger Schwerpunktprogramme sollte dem Bundesheim für Erwachsenenbildung zudem ein überregionaler Programmbeirat, dem Delegierte der Arbeiterkammer und des Berufsförderungsinstituts (BFI), der Volkshochschulen, der Massenmedien, der Bildungsheime, des Büchereiwesens und der Universität angehören sollten, jährlich zwei- bis dreimal beratend zur Seite stehen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und Diskussionen hatte Ende der Sechzigerjahre eine dienstleistungsorientierte Positionierung des Bundesinstituts stattgefunden, die sich mit kürzer dimensionierten Angebotsformen und Ansätzen zeitgemäßer gruppendynamischer Konzepte an die gesamte österreichische Erwachsenenbildung als Klientel richtete und inhaltlich an aktuellen Themen- und Aufgabenstellungen orientiert war, die lose an rezente Diskurse in der Bundesrepublik Deutschland anknüpften.

Ausgelöst durch einzelne UNESCO-Berichte,²⁸ den 1970 formulierten bundesdeutschen „Strukturplan für das Bildungswesen“ sowie Überlegungen der OECD zu einer prononcierteren Bildungsplanung verstärkte sich vor dem Hintergrund der erforderlichen Anhebung des Qualifizierungsniveaus auch in Österreich auf bundespolitischer Ebene die Forderung nach einem gezielten Ausbau der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung.

Der bildungspolitischen Stagnation in der Großen Koalition von ÖVP und SPÖ, die grundlegende Reformen lange Zeit undurchführbar machte, folgte unter der Alleinregierung von Bruno Kreisky eine breit angelegte Bildungs- und Universitätsreform. Im Hinblick auf die von Bundeskanzler Bruno Kreisky und Unterrichtsminister Fred Sinowatz erwünschte Kooperation und Modernisierung im Bereich der Erwachsenenbildung spielte das Unterrichtsministerium sowie insbesondere der im Mai 1971 neubestellte Abteilungsleiter Hans Altenhuber eine entscheidende Rolle bei der Überwindung des Lagerdenkens, bei der österreichweiten Zusammenarbeit

²² Ebd.

²³ Vgl. Gattol, Ernst (2018): „Sich frei und sozial engagiert in der Welt bewegen“. 50 Jahre Absolvent*innenverein St. Wolfgang. In: bifeb aktuell, (1), 4.

²⁴ Vgl. Müllegger (2016): Neue Horizonte, a.a.O., S. 97.

²⁵ Archiv des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung, St. Wolfgang.

²⁶ Ebd.

²⁸ Ebd. Vgl. dazu: Hake, Barry J. (2023): Re-reading the 1972 Faure report as a policy repertoire: Advocacy of lifelong education as recurrent education with neoliberal tendencies. In: European Educational Research Journal, 23 (6), 1–25. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/14749041231178854> [10.3.2025].

und dem Abbau tiefsitzender Befürchtungen seitens der Erwachsenenbildungsverbände gegenüber jeder als ‚unziemlich‘ gewerteten staatlichen Einmischung in die „Freiheit“ der Erwachsenenbildung.

Das 2024 zu feiernde Jubiläum bezieht sich auf die zu Beginn des Jahres 1974 erfolgte Umbenennung des *Bundesheims* in „Bundesinstitut für Erwachsenenbildung“, die mit dem ein Jahr zuvor, nämlich am 21. März 1973, vom Nationalrat beschlossenen Bundesgesetz über die „Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln“ im Zusammenhang stand. Mit diesem für die österreichische Erwachsenenbildung wichtigen Gesetz, das die bereits bisher geübte Praxis der Bundessubventionierung legalisierte, ohne die komplexe verfassungsrechtliche Grundlage anzutasten, verpflichtete sich der Bund erstmals zur Förderung der Erwachsenenbildung, jedoch ohne jede Bindung an eine Subventionshöhe.

Im Wortlaut des Erwachsenenbildungsfördergesetzes wird in Paragraph 11 nur allgemein und unspezifisch festgehalten, dass der Bund „Institute zur Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern und Volksbibliothekaren errichten und erhalten“ kann, mit der angefügten Einschränkung, dass diese Institute über Unterkünfte und Verpflegungseinrichtungen für die Benützung durch Kurs- und Seminarteilnehmende zu verfügen haben.²⁹ Allein aus den in den stenografischen Protokollen des Österreichischen Nationalrats publizierten „Erläuterungen“ zum Gesetz geht hervor, worauf dieser Paragraph konkret gemünzt ist und welche Aufgaben und Ziele der Bund hier zu setzen gedachte. So heißt es mit Bezug auf Paragraph 11 des Gesetzes, dass die „Bestimmungen im Wesentlichen dazu dienen, in erster Linie dem »Bundesheim für Erwachsenenbildung St. Wolfgang« als nachgeordnete Dienststelle des Unterrichtsministeriums die nötige einwandfreie gesetzliche Grundlage zu schaffen.“³⁰ In Kenntnis existierender Ängste und Befürchtungen im Feld der österreichischen Erwachsenenbildung vor staatlicher Einflussnahme heißt es weiter, dass damit „keineswegs die Absicht verbunden (ist), diesem Sektor der Erwachsenenbildung eine Monopolstellung zu verschaffen.“³¹

Die Umbenennung des bisherigen „staatlichen Bundesheims“ in „Bundesinstitut für Erwachsenenbildung“ war offenkundig ohne vorausgehenden, intensiveren Diskussionsprozess erfolgt – jedenfalls lässt sich dies nirgendwo ersehen. Abgesehen von Hans Altenhubers grundsätzlicher Überzeugung von der Relevanz wissenschaftsbasierter Zugänge in der Erwachsenenbildung sowie einer gesetzlich abgesicherten Grundlage der Einrichtung war das Unterrichtsministerium hier lediglich dem rahmenrechtlichen Wortlaut des Erwachsenenbildungsfördergesetzes gefolgt. In einer vom damaligen Sektionsrat Dr. Heinz Pruckner unterfertigten ministeriellen „Neufassung der Dienstanweisung“ vom 8. Jänner 1974 [im Original mit „1973“ falsch datiert], die erstmals an die „Direktion des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang“ adressiert wurde, findet sich nur an drei von insgesamt 13 Stellen handschriftlich „Bundesheim“ durch „Bundesinstitut“ ersetzt.³²

Implizit dokumentiert diese aktenkundige Beiläufigkeit, mit der der neue Institutsname ohne formellen Gründungsakt oder konzeptuell ausgearbeitete Grundlage Einzug hielt, dass die nunmehrige zentrale Aufgabenstellung auf gesetzlicher Grundlage zwar durch eine begriffliche Präzisierung im Namen Ausdruck verliehen wurde, diese aber keineswegs als Bruch mit der bisherigen Tradition der Bildungsarbeit angesehen wurde. Auch wenn unter dem neuen Institutsnamen der von der Regierung Kreisky angestrebte Ausbau der Erwachsenen- und Weiterbildung auf Basis fachlich-methodischer Qualifizierung nunmehr auch durch ein österreichweites Institut vorangetrieben werden sollte, war die nachfolgende Entwicklung doch durch mindestens ebenso viel Kontinuität wie Neubeginn gekennzeichnet. Hierzu einige Beispiele. Bereits vor 1974 war die Aus- und Weiterbildung ein zentrales Element des Programmangebots, bereits vor 1974 war Strobl Austragungsort österreichweit wichtiger Debatten und zentraler strategischer Veranstaltungen mit führenden Vertreter*innen der Erwachsenenbildung. Und es ist kein Zufall, dass sowohl die Gründung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs als auch grundlegende Überlegungen für das Erwachsenenbildungsfördergesetz an diesem speziellen Lern- und Verständigungsort nicht nur maßgebliche Impulse erhielten, sondern hier Animositäten beseitigt, „Neue Wege der Zusammenarbeit“ beschritten und im Oktober 1971 schließlich die finale Einstimmigkeit zur Gründung der „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“ (KEBÖ) als unabhängiges kooperatives Organ der (damals) zehn Verbände der österreichischen Erwachsenenbildung erzielt werden konnte, die im Mai 1972 – ebenfalls in Strobl – durch einhelligen Beschluss gegründet wurde.

Von der KEBÖ als partnerschaftlichem Beratungsorgan des Ministeriums, deren Jahrestagungen bis 1987 nahezu durchgängig in Strobl stattfanden, wurden mit Unterstützung des Ministeriums umgehend eine Vielzahl an Themen und Konzepten erarbeitet, die unter Einbeziehung und zum Teil auch Federführung des BIFEB

²⁹ Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1973, ausgegeben am 13. April 1973, 38. Stück: 171. Bundesgesetz vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln, §11. (1), 1019.

³⁰ 607 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen des Nationalrats XIII. GP, 2. Jänner 1973, Regierungsvorlage. Erläuterungen, 8. Verfügbar unter: <https://www.parlament.gv.at/dokument/XIII/I/607/imfname.319060.pdf> [10.3.2025].

³¹ Ebd.

³² Dr. Pruckner betr. Neufassung der Dienstanweisung [Dienstanweisung für das Bundesheim [Institut] für Erwachsenenbildung St. Wolfgang], 8. Jänner 1973 [sic]. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Zl. 502.285-V/4/73. An die Direktion des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, 5350 Strobl [handschriftlicher Eingangsvermerk: „18.1.74“]. Ich danke an dieser Stelle dem früheren BIFEB-Direktor und Historiker Dr. Christian Kloyber für die freundliche Überlassung einer Kopie des Originaldokuments.

umgesetzt werden konnten. So etwa die Erarbeitung einer einheitlichen „Terminologie der Erwachsenenbildung“ oder – als Fortsetzung und Ausbau des seit 1970 laufenden dreigliedrigen Zertifikatslehrgangs – im Bereich der österreichweiten Mitarbeiterausbildung das Konzept des „Grundlehrganges für Erwachsenenbildung“, der im April 1975 startete, bis 1992 lief und anschließend unter dem Titel „Eb-Profi“ als Lehrgang eine verbandsübergreifende berufsbegleitende Ausbildung für pädagogische Mitarbeitende offerierte. Seit Februar 2007 erfolgt die Akkreditierung über die neugeschaffene Weiterbildungsakademie, die zunächst auch vom BIFEB getragen wurde. Erfolgreich komplettiert wurde dieser kooperativ vorangetriebene Prozess einer einheitlichen Qualitätssicherung 2012 durch die Zertifikatsvergabe durch Ö-Cert, den durch Bund und Länder getragenen Qualitätsrahmen für Erwachsenenbildungsorganisationen in Österreich.

Bereits Ende der 1970er-Jahre wurden im BIFEB erste Seminare zu „Bildungsmanagement“ gestartet, die auf Initiative des Bundesministeriums für Unterricht nachfolgend zu Pilot-Lehrgängen der ARGE Bildungsmanagement führten und 1994 schließlich im Start eines eigenen Diplomlehrgangs mündeten, dem schließlich eigene Universitätslehrgänge an der Universität Klagenfurt oder an der Donau-Universität Krems folgten. Bildungsmanagement, bestehend aus Grundlagenseminaren, Qualitätsmanagement, Personalmanagement, Bildungsmarketing, Controlling und evidenzbasierte Planung und Steuerung von Lehr-Lernprozessen bildet heute einen der zentralen Programmbereiche des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung.

Auch Bildungsberatung wurde bereits 1974 verstärkt als notwendige Orientierungsmaßnahme erkannt, bis 1999 im Kontext der OECD-Ziele zur „Lifelong Guidance-Strategie“ am BIFEB schließlich ein eigener Lehrgang für „Bildungs- und BerufsberaterInnen“ als Teil der österreichischen Lifelong-Learning-Strategie eingerichtet wurde. Der 1999 etablierte zweijährige Lehrgang für Bildungs- und Berufsberater*innen ist Teil der österreichischen Umsetzung der Lifelong-Learning-Strategie. Bis heute ist Bildungs- und Berufsberatung ein weiterer zentraler Programmbereich des Hauses.

Neben der Erschließung bildungsbenachteiligter sowie neuer Zielgruppen wurde des Weiteren bereits 1975 auf Initiative des Unterrichtsministeriums ein Konzept für die Einrichtung eines „Zweiten Bildungswegs“ erarbeitet und erste Veranstaltungen dazu in Strobl abgehalten.

Auch im Bereich der Neubestimmung von „Volksskulturbildung“ und des Begriffs „Heimat“ als neugefasste „regionale Identität“ war das Bundesinstitut zentral miteingebunden: In Zusammenarbeit von BIFEB und dem Ring der Österreichischen Bildungswerke wurde 1979 ein erstes Seminar zu „Gemeinwesenarbeit als Strategie der Erwachsenenbildung“ veranstaltet.³³ Bis heute ist die daraus hervorgegangene „Werkstätte Gemeinwesenarbeit“ ein wichtiger Programmbestandteil des BIFEB, der auf die demokratiepolitische Handlungsaktivierung zur Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen zielt.

Last but not least zählen auch die von Beginn an gemeinsam mit dem Verband österreichischer Volksbüchereien – dem heutigen Büchereiverband Österreichs – entwickelten zweigliedrigen Ausbildungskurse für ehrenamtliche und nebenberufliche Büchereimitarbeiter*innen zum traditionellen Programmangebot am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. Zur weiteren Professionalisierung in diesem Berufsfeld wurde darüber hinaus 1988 ein abschlussorientierter, beständig nachgefragter Lehrgang für hauptberufliche Bibliothekar*innen an öffentlichen Büchereien eingerichtet, dessen angeschlossenes, auf neueste Trends hin orientiertes Fortbildungsangebot für bereits ausgebildete Bibliothekar*innen stark nachgefragt wird.³⁴

Zusätzlichen Aufschwung und Impulse für eine modernisierte, professionalisierte und damit insgesamt aufgewertete Erwachsenenbildung ergaben sich durch die von der Abteilung Erwachsenenbildung und ihrem damaligen Leiter Karl Dillinger initiierte „Entwicklungsplanung für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung in Österreich“. Dabei wurde – unter Einbeziehung der Förderstellen und des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung – auch ein Anlauf zu einer systematischen und kontinuierlichen Verbesserung der Organisationsstrukturen, der Personalsituation, der Mitarbeiterqualifikation sowie der Inhalte und Methoden unternommen.³⁵

Infolge der Fokussierung auf Pilotprojekte ohne adäquate Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen für den Transfer in den praktischen Regelbetrieb blieb die auf Erneuerung und Weiterentwicklung zielende kooperative Zusammenarbeit – nicht zuletzt auch angesichts massiver Budgetkürzungen in den Jahren zwischen 1987 und 1991 – allerdings auf halbem Wege stecken. Die Bildungsreform blieb letztendlich blockiert und die Erwachsenenbildung – trotz oder gerade wegen zunehmender Konkurrenz und Marktorientierung im Anbieterfeld – weiterhin „Stiefkind der Bildungspolitik“, wie Gerhard Bisovsky zutreffend konstatierte.³⁶

Neue Aufgabenstellungen für die Erwachsenenbildung ergaben sich insbesondere mit dem EU-Beitritt Österreichs

33 Bisovsky, Gerhard (1991): Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungs-Politik in Österreich seit 1970. Wien: Picus Verlag 1991, S. 207–210. (Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, Bd. 15).

34 Schume, Claudia (2009): Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Eine analytische Betrachtung der Veranstaltungsprogramme des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Zeitraum 1974–2007. Wien: BMUK, S. 98–100. (Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 1).

35 Dvořák, Johann (1991): Über die staatlichen Aufgaben im Bereich der Erwachsenenbildung. Nicht mehr oder weniger, sondern besserer Staat. In: Kurt Aufderklamm, Wilhelm Filla & Erich Leichtenmüller (Hrsg.), Dienstleistung Erwachsenenbildung. Strukturen, Arbeitsweisen und Möglichkeiten (S. 18–19). Wien – Baden: Verband Österreichischer Volkshochschulen. (Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Bd. 8).

36 Bisovsky (1991): Blockierte Bildungsreform, a.a.O., S. 41.

1995 durch die zunehmende Ökonomisierung, den europäischen Aufschwung beruflich verwertbarer, qualifikatorischer Kompetenzen sowie durch ansteigende Privatisierungstendenzen bei schleichendem Rückgang staatlicher Förderausgaben. Angesichts dieser Herausforderungen, die sich unter anderem in vermehrten internationalen Projektaktivitäten niederschlugen, setzte das BIFEB bildlich gesprochen Segel und leistete als Impulsgeber und als Austragungsort österreichweiter Projekte und Angebote einen kaum zu überschätzenden Beitrag für eine reflexiv gesteuerte Professionalisierung der Erwachsenenbildung.

Neben einer von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von allen Unterrichtenden gelebten „Didaktik der Achtsamkeit“, einer ausgeprägten Teilnehmer*innenorientierung, die über unmittelbare Seminar- oder Kurszusammenhänge weit hinausgeht, wurden im Bundesinstitut spätestens seit Ende der 1970er-Jahre zunehmend auch methodische beziehungsweise didaktische Innovationsmöglichkeiten geprüft und umgesetzt.

Nicht zuletzt war es eine an sozialwissenschaftlichen Methoden und rezenter Theoriebildung geschulte jüngere Generation an pädagogischen Kräften, die unter dem von Hans Altenhuber 1981 bestellten Direktor Ernst Gattol in hohem Maße dazu beitrug, dass Wissenschaftlichkeit, Methodenvielfalt, Interdisziplinarität, Experimentierfreude, Vernetzung auf nationaler und europäischer Ebene, Stärkung des Professionsbezugs sowie ein über unmittelbare Projekte hinausgehender kollegialer Austausch zu einem selbstverständlichen Standard in der österreichischen Erwachsenenbildung wurden.

Ab Ende der 1990er-Jahre erweiterte sich das wissenschaftliche Wirkungsfeld des Bundesinstituts, indem durch eine Reihe von Analysen, Studien, Erhebungen und Dokumentationen zur Situation der Erwachsenenbildung in verstärktem Maße anwendungsorientierte Forschung betrieben wurde, die sich auch für die Schwerpunktsetzung des Programmangebots auf Vermittlung und Entwicklung von didaktischen Kompetenzen auf Unterrichts- und Programmebene fruchtbringend einsetzen ließ.

Die Neugestaltung und Erweiterung des Bürglhauses samt Zubau des multifunktional angelegten „Bürglsaals“, der 1986 erfolgte Neubau des Wiesenhauses sowie die Generalsanierung und Neugestaltung des Seehauses im Jahr 1998 schufen eine moderne Infrastruktur für den Tagungs- und Seminarbetrieb sowie für eine adäquate Unterbringung einer steigenden Zahl an Nächtigungen. Die mit rezenter Fachliteratur gut ausgestattete und professionell geführte Studienbibliothek komplettiert das lokale Studien- und Reflexionsangebot seit langer Zeit in optimaler Art und Weise.

Trotz des wohl nicht immer gänzlich friktionslosen Zusammenspiels³⁷ mit der allerdings zumeist weitblickend agierenden ministerialen Abteilung Erwachsenenbildung und den KEBÖ-Verbänden gelang die Konsolidierung der Aufgabenstellungen des Bundesinstituts als weithin anerkannte zentrale Qualifizierungsanbieterin, als eigenständige wissenschaftsbasierte Ideen- und Entwicklungswerkstatt samt perfekt geführtem Beherbergungs- und Einmietungsbetrieb mit Flair und Erholungsfaktor. Für die auf solidem Management beruhende,

qualitätstesterte Lern- und Bildungsdienstleistung erhielt das BIFEB im Oktober 2013 die Auszeichnung mit dem Umweltzeichen für „Tourismus“ sowie für „außer-schulische Bildungseinrichtungen“.

In die „Ära Gattol“ fiel aber unzweifelhaft eine der schwersten Krisen des Hauses, indem es 2002/03 die im Zuge der neoliberalen Einsparungs- und Entstaatlichungswelle während der „Regierung Schüssel I“ bereits eingeleitete Umwandlung des BIFEB in eine private GmbH abzuwehren galt, was durch couragierten, persönlichen Einsatz glücklicherweise gelang³⁸ – die sieben bundesstaatlichen Erwachsenenbildungsförderstellen wurden mit Dezember 2002 allerdings aufgelöst, wodurch eine wichtige Struktur des Bundes für die Koordinierung der Erwachsenenbildung auf Länderebene wegbrach.

Mehr Planungssicherheit und eine Verbesserung des finanziellen Handlungsspielraums ergaben sich schließlich mit der im Dezember 2003 in Kraft getretenen Verordnung „über die Bestimmung des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang als Organisationseinheit mit ‚Flexi-Klausel‘“, wodurch die eigenständige wirtschaftliche Gestaltung der Aufgaben auf Basis eines zugewiesenen Detailbudgets und der Möglichkeit, Rücklagen zu bilden, verbessert werden konnte.³⁹

Nachdem sich das Bundesinstitut bereits ab der letzten Jahrhundertwende programmatisch als „Zentrum für Kompetenzerweiterung“ positioniert hatte, und damit den Schwerpunkt klar auf die sozialwissenschaftlich-pädagogisch untermauerte Förderung von Potenzialen, Fähigkeiten und Dispositionen legte, wurde der spezifische Qualifizierungsauftrag des BIFEB im Dezember 2006 qua Bundesverordnung auch rechtlich verankert. In der Verordnung wird das BIFEB dezidiert als „Kompetenzzentrum für Erwachsenenbildung“ apostrophiert und als dessen Aufgabe die Beteiligung an Programmen der Europäischen Union, der Ausbau internationaler Kooperationen, der verbands- und länderübergreifenden Entwicklungs- und Grundlagenarbeit sowie die Auslastung der Infrastruktur im Sinne eines kostendeckenden Wirtschaftsbetriebes angegeben. Das bildungspolitische Ziel des BIFEB wird in der Verordnung dadurch definiert, „qualitativ hochwertige Programme zur Aus- und

37 Siehe dazu anekdotisch: Gattol, Ernst (2012): Die Vorstellung von Kooperation ist maßgeblich dafür, wie und wofür wir sie benutzen. In: Rudolf Egger & Elke Gruber (Hrsg.), *Anspruch, Einspruch, Widerspruch. Durch lebenslanges Lernen auf dem Weg in eine offene Gesellschaft. Festschrift für Werner Lenz* (S. 141–149). Wien – Berlin: LIT Verlag.

38 Bergauer, Angela (2016): *Erwachsenen-Bildungspolitik 2000 bis 2014 – Versuch einer Reflexion*. In: Angela Bergauer, Johann Dvořák & Gernot Stimmer, *Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945. Strukturen, Zusammenhänge und Entwicklungen* (S. 99–105). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. (Wiener Moderne. Schriftenreihe des Instituts für Wissenschaft und Kunst, Bd. 2).

39 Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2003, ausgegeben am 30. Dezember 2003. Teil II. 621. Verordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Bestimmung des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung St. Wolfgang als Organisationseinheit, bei der die Flexibilisierungsklausel zur Anwendung kommt, 3831 ff.

Weiterbildung hauptberuflicher, nebenberuflicher und ehrenamtlicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung und im öffentlichen Bibliotheksbereich unter Beachtung ökonomischer Kriterien⁴⁰ anzubieten. Darüber hinaus soll die bundesstaatliche Organisationseinheit dazu beitragen, das „Weiterbildungsbewusstsein und die Auseinandersetzung zum Thema des »Lebensbegleitenden Lernens« durch Information und Beratung zu erhöhen und zu intensivieren.“⁴¹

Wie aus einer von Claudia Schume konzipierten Analyse des Veranstaltungsangebots des BIFEB in den Jahren von 1974 bis 2007 klar hervorgeht, hat das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, auch wenn der Verberuflichungsprozess der Erwachsenenbildung noch lange nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann, auf Ebene des Programms, des Unterrichts, der Zielgruppen und der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen maßgeblich zur Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung beigetragen und damit implizit auch die intendierte Weiterentwicklung des Berufsfeldes vorangetrieben.⁴²

Im Rahmen der bewährten partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Ministerium, Bundesinstitut und den Erwachsenenbildungsorganisationen ließen sich anfängliche Gegensätze wiederholt durch gemeinsame, kooperativ vorangetriebene Projekte und Aktionen überbrücken und gemeinsame Schritte in Richtung Innovation, wissenschaftsbasierter Modernisierung und Professionalisierung unternehmen. Die beständige Suchbewegung, die überinstitutionelle „Schrittmacherfunktion“ sowie die „Dienstleistungsfunktion für die österreichischen Erwachsenenbildungsorganisationen“ haben sich als spezifische Qualitäten des Bundesinstituts als Kompetenzzentrum und kulturellem Begegnungsort, wo neben einem ganzheitlichen, immer kritisch gewendeten Bildungsbegriff auch Muße seinen Platz hat, bis in die Gegenwart unzweifelhaft weiter verstetigt und analog zu den jeweils aktuellen gesellschaftlichen Aufgabenstellungen diversifiziert.

Mit der Flüchtlingskrise 2014 wurde Migration – keinesfalls zum ersten Mal in der Geschichte des Hauses – neuerlich zu einem herausfordernden Thema. Durch Erarbeitung von „Leitlinien für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft“ wurden unter maßgeblicher Mitwirkung des BIFEB, die Potenziale von Migration für das breite Feld der Erwachsenenbildung benannt und allen diskriminierenden sowie rassistischen Ansätzen entgegengetreten.

Bald nach Einführung der „Initiative Erwachsenenbildung“ im Jahr 2012 – kürzlich umbenannt in „Level Up – Erwachsenenbildung“ – stieß die Abteilung Erwachsenenbildung im Bildungsministerium durch eine Reihe an Fachtagungen und Fokusgruppen auch am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang die Auseinandersetzung mit Basisbildungsbedarfen und Bildungsbenachteiligung an.

Angesichts der Verbreitung und des enormen Einflusses der sogenannten Sozialen Medien rückte ab 2016 auch Kritische Medienkompetenz im Sinne der „Critical Media Literacy“ zunehmend ins Zentrum der Bildungsarbeit, wobei auch erste Kooperationen mit Freien Radios entstanden. Angetrieben und beschleunigt durch die

Corona-Pandemie erfolgte schließlich auch eine vertiefte innerorganisatorische Auseinandersetzung mit kritischer Medienkompetenz und neuen Formen des Lehrens und Lernens samt einer Neugestaltung der BIFEB-Homepage. Gegenwärtig ergänzen hochaktuelle Angebote zu den Einsatzmöglichkeiten, Herausforderungen und Gefahren der Künstlichen Intelligenz für die Erwachsenenbildung das medienpädagogische Angebot des Bundesinstituts.

Nach den letzten baulichen Sanierungsschritten – 2008 erfolgten die Renovierung und der Umbau des Berghauses sowie 2013 der Ausbau in Richtung Barrierefreiheit – scheint die duale Konzeption von Seminar- und Tagungsbetrieb einerseits und Gästebeherbergungsbetrieb andererseits mit all den hohen Qualitätsansprüchen an Konzeption, Organisation und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen zu einer in jeder Hinsicht gut funktionierenden Einheit verschmolzen.

Möge der, wie gezeigt, in mehrfacher Hinsicht singuläre Ort der österreichischen Erwachsenenbildung auch in den nächsten Jahrzehnten ein inspirierender, kreativer und zusammenführender Lern- und Verweilort der österreichischen Erwachsenenbildung bleiben und – eine ernstgemeinte Anregung – seine vielgestaltige Kultur- und Zeitgeschichte samt den dunklen Kapiteln des Areals hier auf dem Gelände sichtbar und begehbar dokumentieren und in produktive Erinnerung bringen.

Abschließen möchte ich mit den Worten der früheren Direktorin Grete Wallmann aus der Festschrift zum 40-Jahr-Jubiläum:

„Das BiFEB schöpft seinen Geist und seine Kraft aus dieser Vielfalt an Gedanken und Ideen und aus der Dynamik, die sich aus seiner Position zwischen bildungspolitischen EntscheidungsträgerInnen und Institutionen, aus seiner neutralen und offenen Haltung gegenüber unterschiedlichen Interessen entwickelt, aber auch aus seiner immer wieder kritischen Position, wenn es darum geht, Stellung zu beziehen.“⁴³ //

⁴⁰ Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2006, ausgegeben am 20. Dezember 2006. Teil II. 491. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Bestimmung des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang als Organisationseinheit, bei der die Flexibilisierungsklausel zur Anwendung gelangt, geändert wird.

⁴¹ Ebd.

⁴² Schume (2009): Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession, a.a.O., S. 105–107.

⁴³ Wallmann, Margarete (2014): Reisetagebuch einer Weggefährtin. Vom Burgenland ins bifeb. In: Margarete Wallmann (Hrsg.), Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. 40 Jahre Kontinuität mit Zukunft (S. 13). St. Wolfgang.

Innovative Impulse aus der Volkshochschule Stuttgart.

Ein Bericht vom Symposium »Lernräume der Zukunft«

Stuttgart, Baden-Württemberg | 27. Februar 2025

MAX BINDER UND
LEANNA KRANTZ

Es passt in diese Zeit der gesellschaftlichen Umbrüche und des Wandels, dass wir uns in aller Regelmäßigkeit gegenseitig daran erinnern, dass Bildung der zentrale Schlüssel zur Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft ist. „Bildung“ und „Raum“ sind dabei zwei unmittelbar voneinander abhängende Gegenstände, die sich wechselseitig bedingen, denn das eine funktioniert ohne das andere nicht: Bildung braucht Lernräume, und bestimmte Räume werden erst durch Bildung zugänglich. Und so hat die *volkshochschule stuttgart* am 27. Februar 2025 zu einem Symposium eingeladen, das sich unter dem Motto „Lernräume der Zukunft“ mit einer Vielzahl damit zusammenhängender Fragen beschäftigt hat. Volkshochschulen als Orte des lebenslangen Lernens sind immer auch Orte der Zukunftsgestaltung, sie offerieren „Ermöglichungsräume“ und Zukunftsperspektiven und sind insofern der ideale Ort für die Auseinandersetzung, sowohl mit dem Thema „Lernräume“ als auch mit dem Thema „Zukunft“ – insbesondere dann, wenn beides zusammen gedacht werden soll. Gemäß dem diesjährigen Motto des Deutschen Volkshochschulverbands, „Zukunftsort VHS“, möchte sich die *vhs stuttgart* als Vorreiterin in der Erwachsenenbildung und als Gestalterin von Bildungsräumen, den Herausforderungen der modernen (Lern- und Lehr-) Welten stellen, ihnen gerecht werden, und sich ihrer Zuständigkeit für diesen wichtigen und zukunftsweisenden Themenkomplex bewusst sein.

Während das Thema „Lernräume“ und wie diese in der Zukunft gestaltet werden sollen, bereits seit den 1950er-Jahren eine Kernkompetenz von Volkshochschulen ist – also bei weitem nichts Neues –, sollte der Ansatz für das Stuttgarter Symposium eine Innovation bringen: Im „Treffpunkt Rotbühlplatz“ in der Stuttgarter Innenstadt, im Jahr 1992 selbst als ein richtungsweisendes Zukunftsgebäude für modernes Lernen eröffnet, hat die *vhs stuttgart* 28 Expert*innen aus unterschiedlichsten Fachbereichen zusammengebracht, um sich dem Thema aus den jeweiligen Forschungsperspektiven zu nähern. In über 30 Vorträgen, Workshops,

Diskussionen und Führungen wurden die klassischen Disziplinen Architektur und Pädagogik mit den jüngeren, dynamischen Themenkomplexen „Dritte Lernorte“ und „Virtuelle und hybride Lernräume/KI“ verbunden – immer auf der Suche nach Verknüpfungen, Synergien und Wechselwirkungen. Gerahmt wurde das Symposium vom Eröffnungsvortrag des Münchner Bildungsforschers Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha und einer abschließenden Panel-Session, in der die wichtigsten Erkenntnisse aus allen Thementracks resümiert und diskutiert wurden, um daraus Zukunftsperspektiven zu entwickeln.

Ein weiterer Anlass für die Veranstaltung des Symposiums „Lernräume der Zukunft“ war die für Herbst 2025 geplante Inbetriebnahme eines neuen Bildungsstandorts der *vhs stuttgart*, dem „Bildungshaus Neckarpark“ im Stuttgarter Stadtbezirk Bad Cannstatt. Der Thementrack **Architektur** wurde daher mit einem Werkbericht des Architekten des Gebäudes, Eckart Mauch (Glück + Partner Freie Architekten BDA Stuttgart), eröffnet, der darin seine architektonische Umsetzung verschiedener innovativer pädagogischer Konzepte in Form moderner Bildungsräume vorgestellt hat. Die Erläuterung zeigte eindrucksvoll auf, wie Architektur und Bildung Hand in Hand gehen und generationenübergreifendes Lernen, hier in Form einer Koexistenz von Kita, Grundschule und Volkshochschule, realisiert werden kann. Weitere Beispiele moderner Bildungsräume zeigte der Wiener Architekt Georg Poduschka (PPAG Architects) am Bildungscampus Sonnwendviertel Wien, am Gymnasium Allee der Kosmonauten Berlin oder an der Akademie der Künste Berlin auf, und auch hier wurde deutlich: Das Lernen der Zukunft ist ein integriertes und vernetztes, und das auf allen Ebenen – der räumlichen, der zeitlichen, der sozialen. Dass in der Lernraumgestaltung insbesondere moderne Lern- und Lehrformen berücksichtigt sein müssen, wurde ebenfalls klar: Einerseits wurden konkrete Lernsituationen in den Blick genommen, indem Architekt René Pier (Schienbein+Pier

Innenarchitekten) zeigte, wie er bestimmte Areas definiert und als architektonische Grundlage setzt: Focus Area, Makerspace, Performative Space oder Community Space. Andererseits müsse generellen (Lern-)Entwicklungen und Emanzipationen, wie der Veränderung des traditionellen „One-way Learning“ hin zu „Network Learning“ und modernen Formen des „Community-based Learning“ Rechnung getragen werden, so der Architekt Thomas Margaretha (C.F. Møller Architects). Der meist aufschlussreiche Blick auf vergleichbare Projekte in anderen Regionen, hier Skandinavien, offenbarte zudem, dass die Berücksichtigung energiewirtschaftlicher und ökologischer Fragen die Gestaltung der „Lernräume der Zukunft“ weiterhin eng begleiten wird. Und auch eine weitere relevante Dimension kam, insbesondere durch Susanne Hofmann und ihre Projekte der „Baupiloten“, zur Geltung: Moderne Lernräume entstehen in Partizipation aller Beteiligten. Erst durch Dialog, Befragung und Austausch mit allen Gebäude-Nutzer*innen können wirksame und nachhaltige Konzepte entstehen. Dass im Hinblick auf Partizipation auch ausdrücklich die Bedarfe junger Menschen, also Kinder und Jugendlicher, mitgemeint sind, wurde im Thementrack **Pädagogik** mehrfach betont. Partizipative Elemente können dabei sämtlichen Schritten der Schulentwicklung zu Grunde gelegt werden, etwa durch Visualisierung von (Bau-)Entwicklungen oder Teilhabe durch Pädagogische Tage, wie von Schulleiter Benjamin Köhle am Beispiel des Königin-Charlotte-Gymnasiums in Stuttgart-Möhringen erläutert wurde. Einen Schritt weiter noch geht Stefan Ruppaner, Schulleiter der Alemannenschule Wutöschingen, der ein ganzes Schulsystem und -prinzip auf Partizipation und individuelle Lernbedürfnisse ausgerichtet hat: Hier sind alle Bildungsakteur*innen über digitale und räumliche Lernumgebungen am Lernprozess beteiligt und wirken auf ihre individuelle Entwicklung ein. Dass Handlungsbedarf bei der Ausgestaltung individueller Lernumgebungen für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen kulturellen, sozialen, ökonomischen Hintergründen besteht, machten die Analysen von Prof. Dr. Thorsten Bohl (Universität Tübingen) und Corina La Corte (Leiterin Stuttgarter Bildungspartnerschaft) sehr deutlich: Um den insgesamt sinkenden Leistungsniveaus entgegenzuwirken werden einerseits innovative, auch agile Lernumgebungen benötigt, wie beispielsweise das Stuttgarter „Lernmobil“, das Lernangebote in Stadtteile mit hoher sozialer Benachteiligung transportiert; andererseits können Synergieeffekte in Form von Kooperationen stärker genutzt werden: mit Stadtbezirken, mit Stiftungen, mit Unternehmen und ganz allgemein im öffentlichen Raum, der oft ungenutzte Potenziale bietet. Der Schlüssel liegt – das konnte als allgemeiner Konsens beobachtet werden – in der räumlichen und sozusagen gedanklichen Öffnung des Themas; oder wie Michael Pallesche (Schulleiter Ernst-Reuter-Schule Karlsruhe) zusammenfasste: Die Transformation der Lernräume der Zukunft erfolgt gleichermaßen über Integration und Entgrenzung von Räumen, Gedanken und Mustern.

Im Themenblock **Virtuelle und hybride Lernräume/ KI** wurden vielfältige Aspekte der digitalen Transformation im Bildungsbereich beleuchtet und dabei auch über die Rolle von Volkshochschulen diskutiert. Prof. Dr. Caja Thimm (Universität Bonn) betonte die Notwendigkeit, nicht nur für Schulen, sondern auch für Weiterbildungsinstitutionen, wie Volkshochschulen, ihre Bildungskonzepte an die sich verändernde Informationswelt anzupassen. Dabei gehe es nicht mehr (nur) um „Medienkompetenz“, sondern um „digitale Souveränität“ als zentrale Bildungsaufgabe (Thimm: 2025, S. 27). Dieser These folgend präsentierte Stephanie Wössner (Landesmedienzentrum Baden-Württemberg) neben praktischen Ansätzen zur Raumgestaltung für zukunftsorientiertes Lernen auch Projekte wie BLOCKALOT, bei dem virtuelle Lernumgebungen für Game-based-Learning zur Verfügung gestellt werden, um Kompetenzen zu fördern, die für eine aktive Mitgestaltung der Zukunft benötigt werden. Es wurde deutlich, dass das Lernen in einer komplexen Welt mit vielschichtigen Herausforderungen nicht nahezu gänzlich aus Auswendiglernen bestehen kann, sondern in Lernumgebungen stattfinden muss, in denen Lernende kreativ sein und ihre eigenen Entscheidungen treffen können. Diesen Ansatz verfolgt auch Dr. Sirkka Freigang (die Wissenskreatorin), die mit ihrem Vortrag „Design Utopia“ und einem interaktiven Workshop einen kreativen Blick auf zukünftige Lernräume bot. Mit der Verknüpfung von Science-Fiction-Konzepten und aktuellen Bildungsinnovationen zeigte sie auf, wie immersive Technologien das Lernen bereichern können. Ein Highlight ihrer Beiträge war die Präsentation ihres sprechenden 3D-Avatars als Hologramm, das die Potenziale von Extended Reality in Bildungskontexten veranschaulichte: Indem Inhalte visuell greifbar werden, kann der Zugang zu Bildung für einige Lernende erleichtert werden. Auch Prof. Dr. Kay Berkling (Duale Hochschule Baden-Württemberg) präsentierte in ihrem Vortrag zum Thema „Bildungs-Gerechtigkeit und Internationalisierung durch KI und digitale Lernräume“ praxisnahe Beispiele für die Modernisierung der (Hochschul-)bildung im digitalen Zeitalter, bei der KI-gestützte Technologien und virtuelle Lernräume helfen können, Teilhabe zu ermöglichen und Bildungsungleichheit entgegenzuwirken. Sie weist insbesondere auf die Notwendigkeit flexibler Lernformate hin, um Zugangshürden abzubauen und damit beispielsweise internationale Kooperationen zu fördern.

Torsten Denker (vhs Landkreis Gießen) und Prof. Dr. Bernd Käßlinger (Justus-Liebig-Universität Gießen) stellten ein praktisches Konzept vor, welches niedrigschwellige Begegnungen mit dem Thema Digitalität ermöglicht: Das innovative Lern-Tagungs- und Bewegungszentrum BERD der *vhs Landkreis Gießen* verbindet Bildung, Bewegung und Digitalisierung auf neuartige Weise und steht allen Bürgerinnen und Bürgern des Landkreises offen, um ihre digitalen Kompetenzen zu erweitern.

Die Bedeutung öffentlich zugänglicher Orte war ein zentrales Anliegen der interdisziplinär angelegten

Veranstaltung, die von der vhs stuttgart ausgerichtet wurde. Denn gesellschaftsoffene Orte wie Volkshochschulen offerieren einen niedrigschwelligen Zugang zur Bildung, und vereinen dabei Flexibilität und eine praxisnahe Lernkultur, weshalb sie ein großes Potenzial für innovative Bildungsräume der Zukunft bieten. Titelgebend für den letzten Thementrack des Symposiums, verschmelzen solche Orte in einer Synthese von „Lernraum“ und „Drittem Ort“ zum **„Dritten Lernort“**. Katinka Emminger (Stadtbibliothek Stuttgart) ging in ihrem Eröffnungsvortrag zu diesem Thementrack insbesondere auf den Entwicklungsprozess der Stadtbibliothek Stuttgart zu einem „Dritten Lernort“ ein. Diese habe sich über die Jahrtausendwende, nicht zuletzt durch ein innovatives Raumprogramm, von einem primär dem klassischen Bildungsbürgertum vorbehaltenen Ort der Wissensaufbewahrung, hin zu einem inklusiven Lernort entwickelt, an dem Begegnung und Austausch sowie kreative und experimentelle Produktion stattfinden, und wo Ausstellungen oder Veranstaltungen besucht werden können. Sie betonte, dass Bibliotheken in einer zunehmend virtuellen Welt reale Räume bieten und – ein Zitat aus dem Vortrag – als „Wohnzimmer der Gesellschaft“ fungieren. Maßgeblich beteiligt an der Neuausrichtung der Stadtbibliothek Stuttgart war der damalige Oberbürgermeister Prof. Dr. Wolfgang Schuster, welcher ebenfalls mit einem Beitrag beim Symposium vertreten war. Unter dem Titel „Touching Tomorrow“ erforschte er gemeinsam mit dem Zukunftsforscher Dr. Andrej Heinke (Robert Bosch GmbH) und Dagmar Mikasch-Köthner (*volkshochschule stuttgart*) in einem diskursiv-kreativen Prozess, wie Menschen aller Altersgruppen in die Entwicklung von Zukunftsszenarien einbezogen und Gebäude als innovative Wissens-Hubs, interdisziplinäre Future-Labs und Dritte Orte konzipiert werden können.

Das Thema „Gemeinsam lernen“ griff Hanna Noller von der Technischen Universität Braunschweig in ihrem Vortrag zu „Räumen und Praktiken kooperativer Stadtgestaltung“ auf. Ihr Vortrag beleuchtete die Chancen und Herausforderungen iterativer Lernprozesse im Kontext stadtgesellschaftlicher Koproduktion und deren Bedeutung für eine zukunftsorientierte Stadtentwicklung. Dabei hob sie vor allem das Potenzial von öffentlichen Orten hervor, da diese als Orte des interdisziplinären Austauschs und der Partizipation eine Teilhabe an Bildung außerhalb von Bildungsinstitutionen ermöglichen. Christina Luger (Vector Stiftung) und Dr. Caroline Schmidt (Universität Tübingen) stellten den „KI-Makerspace“ der Universität Tübingen als innovativen außerschulischen Lernort vor, der Kinder und Jugendliche an Technik, Makerprojekte und künstliche Intelligenz heranführt. Als Vertreter*innen der Volkshochschule Hamburg führten Uwe Grieger und Anette Borkel den Gedanken der offenen Bildung konsequent fort und stellten das Konzept des „Hauses der digitalen Welt“ vor. Das Hamburger Projekt soll verschiedene Bildungsangebote unter einem Dach vereinen und als Gemeinschaftsraum, Wissensspeicher und digitaler Immersionsraum dienen. Projekte wie

der „KI-Makerspace“ und das „Haus der digitalen Welt“ veranschaulichen, wie „Dritte Lernorte“ als Brücke zwischen formaler und informeller Bildung fungieren können und dabei nicht nur technologische Bildung vorantreiben, sondern auch soziale Interaktion und gesellschaftliche Teilhabe fördern.

Das Symposium „Lernräume der Zukunft“ der *volkshochschule stuttgart* hat eindrucksvoll gezeigt, wie vielfältig und zukunftsweisend die Gestaltung von Lernräumen sein kann. Die Veranstaltung bot eine einzigartige Plattform, auf der Expert*innen aus Architektur, Pädagogik und Digitalisierung ihre Visionen und praktischen Ansätze vorstellten und dabei auch in den Diskurs mit den Teilnehmenden gingen. Die Verknüpfung verschiedener Fachbereiche ermöglichte es, Lernräume ganzheitlich zu betrachten und innovative Konzepte zu entwickeln. Von der zukunftsorientierten Architektur des „Bildungshauses Neckarpark“ bis hin zu virtuellen Lernumgebungen und KI-gestützten Bildungsangeboten – das Spektrum der vorgestellten Ideen war beeindruckend breit. Der interdisziplinäre Ansatz des Symposiums war auch ein Resultat des bunt zusammengesetzten Organisationsteams der vhs stuttgart, in dem Expert*innen aus den Bereichen Architektur, Erwachsenenbildung, Abendgymnasium, Pädagogik, Veranstaltungsplanung und Projektmanagement vertreten waren, und die Forderung nach disziplinübergreifender Zusammenarbeit spiegelte sich auch in den Inhalten der Veranstaltung wieder. Die Beiträge aus den verschiedenen Thementracks verdeutlichten die Notwendigkeit, flexible, zugängliche und technologisch fortschrittliche Räume zu schaffen, die lebenslanges Lernen, Kreativität und gesellschaftlichen Austausch fördern. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die digitale Transformation tiefgreifende Auswirkungen auf die Gestaltung von Lernräumen hat und neue Möglichkeiten für inklusives und internationales Lernen eröffnet. Angesichts dieser Entwicklung ist die Einbindung von Digitalität und Künstlicher Intelligenz in Bildungseinrichtungen längst keine Zukunftsvision mehr – eine umfassende Auseinandersetzung mit diesen Technologien sowie deren praktische Erprobung sind nicht nur wünschenswert, sondern unerlässlich geworden, um zukunftsorientierte Bildungsangebote zu gestalten. Ein roter Faden, der sich durch die gesamte Veranstaltung zog, war die Betonung der Relevanz von partizipativen Ansätzen. Das Einbeziehen von verschiedenen Altersgruppen in die Entwicklung von Zukunftsszenarien verspricht etwa, Lernräume zu schaffen, die den Bedürfnissen aller Generationen gerecht werden. „Dritte Lernorte“, wie die Volkshochschule, bieten enormes Potenzial, lebenslanges Lernen zu fördern und verschiedene gesellschaftliche Gruppen zusammenzubringen. Der Ansatz der offenen und inklusiven Bildung wird für die Gestaltung der Zukunft als immer relevanter angesehen und deshalb vielerorts angestrebt. Es zeigt sich, dass Volkshochschulen, die sich seit jeher als Ort der Begegnung und des Austauschs verstehen und die aus dem Gedanken gesellschaftlicher Teilhabe entstanden sind, der richtige Ort

sind, um den Diskurs zu Lernräumen der Zukunft zu eröffnen. Der am 27. Februar stattgefundene Austausch zu diesem Thema und die damit einhergehende Vernetzung wurden sowohl von den Teilnehmenden als auch von den Akteur*innen des Symposiums sehr geschätzt und als vielversprechender Auftakt für einen anhaltenden Dialog über die Gestaltung von zukunftsweisenden Lernumgebungen wahrgenommen. Mit diesem Erfolg konnte die *volkshochschule stuttgart* nicht nur wichtige Impulse für sich und alle Teilnehmenden mitnehmen, sie konnte auch deutlich machen, dass Volkshochschulen bei der Weiterentwicklung von Lernräumen der Zukunft aktiv dabei sein sollten. Projekte wie das

„Bildungshaus Neckerpark“ in Stuttgart, das „Haus der digitalen Welt“ in Hamburg oder das BERD in Gießen können mit ihren innovativen Lern- und Raumkonzepten eine Vorreiterrolle in diesem Anliegen einnehmen. Es bleibt spannend, zu beobachten, wie die beim Symposium entstandenen Ideen und Impulse in die Praxis umgesetzt werden und welche innovativen Lernumgebungen daraus entstehen.

Falls Ihr Interesse geweckt wurde: Die vollständige Tagungsdokumentation und sämtliche Präsentationen der Referent*innen werden in Kürze auf der Website unter https://vhs-stuttgart.de/fileadmin/Spezial/Symposium_Lernräume_der_Zukunft/Doku.pdf verfügbar sein. //

Quellen

Deinking, Kay (2025): Die Hochschule der Zukunft: Bildungs-Gerechtigkeit und Internationalisierung durch KI und digitale Lernräume. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Bohl, Thorsten (2025): Schule in Baden-Württemberg. Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Denker, Torsten (2025): #zukunftsart.vhs. Das Lern-, Tagungs- und Bewegungszentrum BERD. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Emminger, Katinka (2025): Dritter Lernort. Am Beispiel der Stadtbibliothek Stuttgart. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Freigang, Sirkka (2025): Design Utopia. Wie sehen Lernräume der Zukunft im Kontext von AI & XR aus. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Grieger, Uwe & Borkel, Anette: Hamburger Volkshochschule im sog. „Haus der digitalen Welt“ und erste Überlegungen „VHS Campus“. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Hofmann, Susanne: Baupiloten. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Käpplinger, Bernd (2025): Drei Kommentierungen zu BERD. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Köhler, Benjamin: Partizipative Schulentwicklung zur Gestaltung von Lernräumen der Zukunft am Beispiel des Königin-Charlotte-Gymnasiums. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

La Corte, Corina: Praxisbeispiele. Lernräume der Zukunft für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Luger, Christina & Schmidt, Caroline (2025): Werkbank, Coding & KI: Der KI-Makerspace der Universität Tübingen. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Margaretha, Thomas (2025): Schulbau neu gedacht. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Mauch, Eckart & Tschöp, Marco (2025): Bildungshaus Neckerpark. Werkbericht. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Noller, Hanna (2025): Space between people. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Pallesche, Micha (2025): Transformationsprozesse in der Kultur der Digitalität. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Pier, René (2025): Lernförderliche Unterrichtsräume. Schulplanung. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Poduschka, Georg (2025): Von der neuen Schule. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Ruppaner, Stefan (2025): Lernräume der Zukunft am Beispiel der Alemannenschule Wutöschingen. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Schmidt-Hertha, Bernhard (2025): Lehren und Lernen in hybriden Räumen. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Schuster, Wolfgang (2025): Initiative Zukunftslabor Stuttgart. Gemeinsam Zukunft gestalten. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Thimm, Caja (2025): KI und digitale Souveränität. Herausforderungen für die Bildung der Zukunft. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

Wössner, Stefanie (2025): Designing the Future. Zukunftsorientiertes Lernen in physischen & virtuellen Lernumgebungen. Stuttgart: Symposium „Lernräume der Zukunft“.

„Die Wahrheit ist anstrengend“ – Maja Göpel im Interview

Angriffe Gefolgschaften aufzubauen, deren Mitglieder nicht mehr einem eigenen Kompass folgen.

Wie genau meinen Sie das?

Gerade in Deutschland hatten wir stets ein mechanistisches Weltbild. Wenn aber auf einmal viele Entwicklungen eher unerwartet schnell und miteinander verbunden auftreten, dann verwirrt uns das. Auch die Mehrdeutigkeit, die durch die Vernetzung von Informationen aus unterschiedlichsten Quellen aufkommt, muss man erst mal aushalten. Diversität empfinden nicht alle als Gewinn, sondern sie kann auch verunsichernd sein. In westlichen Kulturen entsteht Sicherheit stark aus dem Gefühl der Kontrolle und jetzt funktionieren die dafür aufgesetzten Systeme und Abläufe nicht mehr. Die Ignoranz ist somit auch eine Kapitulation.

Kapituliert die Bevölkerung auch deswegen, weil sie keinen Einfluss mehr hat?

Ignoranz kann ja in beide Richtungen gehen. Einmal bin ich offensiv ignorant gegenüber der Konsequenz meines Handelns, um mir keine Bedenken einreden zu lassen, das andere Mal ignoriere ich etwas, weil ich es nicht aushalte, ohnmächtig zu sein. In der Summe hilft das dem Recht des Stärkeren: Man darf wieder völlig befreit nur auf sich selbst schauen, und das auch offen sagen, weil es ja angeblich allen offen stünde.

Was sind die Kollateralschäden?

Ignoranz kann gewaltvoll sein. Natürlich haben wir liberale und demokratische Gesellschaften in Arbeitsteilung organisiert, bis hin zur Gewaltenteilung in der Politik. Gerade Wissenschaft und Medien haben ja den Auftrag, die aktuelle Wirklichkeit und Handlungsmöglichkeiten aufzubereiten, weil der große Teil der Menschen in einer Gesellschaft anderen Tätigkeiten nachgeht. Genau deshalb werden diese Institutionen mit ihren methodischen Qualitätssiegeln auch als erstes von autokratischen Akteuren torpediert.

Welche Rolle spielt der Anstand in diesem Gefüge?

Beginnen wir bei den Werten: Werte bieten einen Kompass, wenn wir wissen, dass wir Regeln neu bauen müssen. In jeder strukturellen Veränderung lassen wir etwas los, das einen gewissen Pfad vorgegeben hat, und das neu definiert werden muss. Die Frage ist, was an dessen Stelle tritt. Im Moment wird die Krise von so einigen dazu genutzt, die eigene Macht zu stärken, aber nicht dazu, um, am Gemeinwohl orientiert, neue Pfade zu entwickeln. Daraus entsteht eine Abwärtsspirale in Kultur und Menschenbild, denn es wird mit den tieferen Ängsten der

EVA STANZL¹

Trotz der bekannten Gefahr von Fake News gewinnen Verschwörungstheorien an Einfluss. Transformationsforscherin Maja Göpel erklärt, warum Ignoranz zur Kapitulation wird – und was wir dagegen tun können.

Eva Stanzl: Wir leben in paradoxen Zeiten: 84 Prozent der österreichischen Bevölkerung sind sich einig, dass mehr gegen die Verbreitung von Fake News unternommen werden muss, aber mit Verschwörungstheorien, Halbwahrheiten und sogar Lügen wird Politik gemacht. Warum lassen wir uns einen Bären aufbinden?

Maja Göpel: Die Wahrheit ist anstrengend. Man muss Fakten verstehen und kritisch prüfen. Das kann arbeitsintensiv, belastend und unbequem sein – durch die globale Vernetzung und die Informationsverdichtung erst recht. Nicht selten bauen wir uns quasi Filter ein mit Informationen, die für unser Weltbild oder unsere Interessen passend oder günstiger sind. Oder wir suchen Orientierung bei Personen, wie wir auf Social Media sehen. Dann sind weniger die Fakten selbst als die Tatsache, dass ein Influencer, eine Influencerin es gesagt hat, mein Glaubensanker, anstatt dass ich mich bemühe, herauszufinden, wo die Information herkam und wie sie von wem zusammengestellt wurde.

Ist uns die Welt zu komplex geworden?

Natürlich ist es inmitten der Komplexität unserer Welt mühsamer, Zusammenhänge zu verstehen. Daher lässt sich durchaus nachvollziehen, dass viele Menschen auch aus einer Überforderung heraus sagen, lasst mich in Ruhe, ich mache so weiter wie bisher, oder ich tue, was meine Peers oder Vorgesetzten sagen. Allerdings nimmt man sich damit auch ein Stück weit aus der Verantwortung und mutet sich selbst das Ergründen echter Sachverhalte nicht mehr zu. Das kann sehr stark missbraucht werden, denn damit wird es leichter, durch falsche Behauptungen, steile Thesen und personifizierte

¹ Mit freundlicher Genehmigung der Redaktion entnommen aus: Wiener Zeitung (WZ). Verfügbar unter: [https://www.wienerzeitung.at/a/die-wahrheit-ist-anstrengend-\[16.3.2025\]](https://www.wienerzeitung.at/a/die-wahrheit-ist-anstrengend-[16.3.2025]).

Menschen gespielt, die durch Parolen und Schuldsuche zu aggressiver Wut und Misstrauen aufgebaut werden können. In diesem Zustand können wir selten klar denken und haben oft keine Lust mehr, Zusammenhänge anzuschauen. Sondern wir schauen weg, damit das Gefühl aufhört, oder wir versuchen, die vermeintlich Schuldigen loszuwerden.

Die Voraussetzung für Wissensgewinn ist eine gefühlsmäßige Grundhaltung der Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen. Wie steht es um die Offenheit?

Offenheit macht verletzlich, da ich in dieser Haltung Irritation zulasse und Verbindung suche, was missbraucht werden kann. Viele Menschen legen sie seltener an den Tag. Wenn dann noch ständig erzählt wird, dass Dinge, die wir für richtig und wichtig halten, niemanden mehr interessieren, können wir in eine Hemmspirale kommen. Wenn sich eine schweigende Mehrheit nicht mehr traut, für etwas einzustehen, obwohl ihre Werte ihnen diesen Impuls geben würden, oder sich nicht mehr traut, das zu vertreten, was sie für richtig hält, weil sie Angst vor den Reaktionen hat oder davon ausgeht, dass es zwecklos ist, haben wir ein Problem.

Wie lässt sich das Problem lösen?

Wir brauchen die Bereitschaft, weiter darüber zu sprechen, was uns wichtig ist, was wir uns wünschen und welche Wege dahin als gute Kompromisse erscheinen. Denn Politiker in einer Demokratie brauchen Mehrheiten für die gesellschaftlichen Ziele. Wenn wir aber den Rechtspopulisten die Themensetzung überlassen, werden die gewählt, die am meisten Aufruhr verursachen. Dann wird etwa der Klimawandel als irrelevant erklärt und unwichtig gemacht, sodass in demokratischen Ländern der Eindruck entsteht, das sei alles unnötige Drangsalierung und man könne damit keine Wahlen mehr gewinnen. Aber in ausführlicheren Befragungen wünscht sich immer noch eine Dreiviertelmehrheit, dass Klima- und Umweltschutz endlich gelingen. Wir müssen also aufpassen, wie durch Themensetzung politische Agenden getrieben werden, und wie die Meinungsforschung eine Verstärkerspirale in Gang setzt.

Welches Rollenverständnis trägt die Wissenschaft durch schwierige Zeiten?

In aufgeklärten Gesellschaften ist eine unabhängige Wissenschaft essenziell. Für mich ist sie eine organisierte Antwortsuche auf Fragen unserer Zeit. Dabei sind zwei Sachen relevant. Erstens: Was sind die Fragen unserer Zeit und wer sollte die stellen? Die Wissenschaft hat aus meiner Sicht auch den Auftrag, da gut hinzuhören und darauf zu reagieren. Zweitens: Wohin antwortet sie und zu welchem Zweck? Da gibt es neben Peer-Review-Journals eben auch die Gesellschaft, die diese systematische Wirklichkeitsaneignung als Grundlage für die politische Willens- und Meinungsbildung braucht. Doch heute ist diese Rolle oft nicht angenehm; gerade, wenn

unbequeme Wahrheiten verkündet werden, nimmt die persönliche Anfeindung und Bedrohung zu. Das ist eine katastrophale Entwicklung. Denn dann ist die offene Gesellschaft unter Druck.

Wird Wissen erdrückt, in die Enge getrieben, mundtot gemacht?

Durchaus. Neben Aggressivität gegen die Absenderinnen wird nivelliert, also behauptet, Meinung sei identisch mit wissenschaftlicher Evidenz. Wenn ein gestandener Klimaforscher, der das Fachgebiet seit Jahren kennt, in einer Talkshow neben einen AfD-Politiker gesetzt wird, der eine Einzelstudie zitiert, und diese Positionen gleichwertig behandelt werden, signalisiert das nicht nur, dass ein Sachverhalt angeblich noch umstritten sei, sondern auch, dass ein Politiker ohne Publikationen in dem Feld ähnlich gut Bescheid weiß wie ein langjähriger Experte. Oder solide wissenschaftliche Studien werden mit Statements verglichen, die auf irgendeiner Website stehen, jedoch nicht die Kriterien für wissenschaftliches Arbeiten erfüllen. Das ist eine rasante Entwertung von wissenschaftlicher Sorgfalt und methodischer Weltaneignung, die da im öffentlichen Diskurs stattfindet. Etwas Ähnliches geschieht übrigens mit dem Journalismus, indem das Handwerk von Profis mit Kurzberichten von jetzt neu von Elon Musk gekürten „Citizen Journalists“ gleichgestellt wird, die Kriterien für journalistische Sorgfalt gar nicht kennen. Und wenn der Virologe Christian Drosten auf dem Campingplatz mit seiner Familie im Urlaub attackiert wird, oder Meteorologen in den USA nach Hurricanes Morddrohungen bekommen, wenn sie die mit dem Klimawandel in Verbindung bringen, dann haben wir ein handfestes Problem. //

INFOS UND QUELLEN

Genese

Anlässlich des 10. Wiener Balls der Wissenschaften (<https://www.wissenschaftsball.at>) hielt die deutsche Transformationsforscherin Maja Göpel einen Vortrag (<https://www.wissenschaftsball.at/lecture-goepel/>) in Wien. Ihr Thema „Das hehre Ziel der Wahrheitssuche“ (<https://www.oeaw.ac.at/detail/veranstaltung/das-hehre-ziel-der-wahrheitssuche>) interessierte WZ-Redakteurin Eva Stanzl im Zusammenhang mit Fake News, die auch von politischer Seite intensiv verbreitet werden.

Gesprächspartnerin

Maja Göpel (https://de.wikipedia.org/wiki/Maja_Göpel), geboren am 27. Juni 1976 in Bielefeld, ist eine deutsche Politökonomin, Transformationsforscherin, Nachhaltigkeitsexpertin und Gesellschaftswissenschaftlerin mit Schwerpunkt auf transdisziplinärem Denken. Seit 2019 hat sie sich zunehmend auf Wissenschaftskommunikation spezialisiert. Göpel ist Honorarprofessorin an der Leuphana Universität Lüneburg.

Quellen

Göpel, Maja & Androsch, Hannes (2025): Werte. Ein Kompass für die Zukunft. Wien: Brandstätter.

Warum der „Digitale Humanismus“ für Volkshochschulen unverzichtbar ist

DORIS VICKERS UND BETINA AUMAIR

In einer Zeit, in der künstliche Intelligenz unseren Lebens- als auch Arbeitsalltag tiefgreifend verändert, stehen Volkshochschulen an einem entscheidenden Wendepunkt: Wie schaffen wir es, diese Entwicklungen in unseren Bildungsauftrag als Volkshochschulen zu integrieren, damit Volksbildung auch weiterhin ihren demokratischen, humanistischen und emanzipatorischen Prinzipien nachkommen kann. KI-Tools wie ChatGPT, DALL-E oder Midjourney gestalten unsere Arbeits- und Lebenswelten grundlegend um und werfen auch auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene fundamentale Fragen auf: Wer kontrolliert diese Technologien? Welche Werte verkörpern sie? Wie bewahren wir menschliche Autonomie in einer zunehmend algorithmisierten Welt? Wie schaffen wir es, dass digitale Entwicklungen soziale Ungleichheiten nicht zusätzlich verschärfen? Wie ermöglichen wir Teilhabe und Mitgestaltung an digitalen Entwicklungen?

Der Digitale Humanismus bietet auf diese drängenden Fragen zwar keine abschließenden Antworten, er eröffnet jedoch eine Grundlage, auf Basis derer nachgedacht werden kann, welche Konsequenzen technologische Entwicklungen für eine Gesellschaft haben, und welchen Herausforderungen, die sich aus diesen Entwicklungen ergeben, begegnet werden muss. Für Volkshochschulen ist der Digitale Humanismus aus mehreren Gründen essenziell. Erstens entspricht seine Grundhaltung – Technologie in den Dienst des Menschen zu stellen und nicht umgekehrt – dem Kern des Bildungsauftrags von Volkshochschulen. Zweitens suchen Bürger*innen mehr denn je Orte, an denen sie einen reflektierten, ethisch fundierten Umgang mit digitalen Technologien erlernen können – eine Aufgabe, für die Volkshochschulen mit ihrer niedrigschwelligen, bürger*innennahen Struktur ideal positioniert sind. Drittens droht ohne ein humanistisches Gegengewicht zur rein technikgetriebenen Digitalisierung eine Verstärkung bestehender sozialer Ungleichheiten und Machtkonzentrationen – ein Szenario, dem Volkshochschulen mit ihrem Auftrag zur demokratischen Bildung entgegenwirken können.

Die Auseinandersetzung mit dem Digitalen Humanismus stellt für Volkshochschulen daher keine optionale

Ergänzung ihres Bildungsangebots dar, sondern betrifft den Kern ihrer gesellschaftlichen Aufgabe: Menschen zu befähigen, selbstbestimmt und kritisch an einer demokratischen Gesellschaft teilzuhaben und diese auch mitzugestalten – auch und gerade im digitalen Zeitalter.

EIN WERTESYSTEM IM EINKLANG MIT DER VOLKSHOCHSCHULTRADITION

Die Grundidee des Digitalen Humanismus, wie sie im Wiener Manifest 2019 formuliert wird, steht in direkter Kontinuität zur historischen Mission der Volkshochschulen. Während die technologische Entwicklung in atemberaubendem Tempo voranschreitet, drohen zentrale humanistische Werte wie individuelle Selbstbestimmung, demokratische Teilhabe und Mitgestaltung sowie soziale Gerechtigkeit ins Hintertreffen zu geraten. Genau hier besteht die natürliche Brücke zwischen Volkshochschulen und Digitalem Humanismus.

Das Leitprinzip „Der Mensch zuerst“ bildet den Kern des Digitalen Humanismus und fordert, dass Technologien nach menschlichen Bedürfnissen gestaltet werden müssen – nicht umgekehrt. Dies entspricht exakt dem traditionellen Bildungsauftrag der Volkshochschulen, die seit über 130 Jahren den Menschen mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellen. Anders als transhumanistische oder technikorientierte Ansätze, die eine fundamentale Veränderung des Menschen durch Technologie anstreben oder als unvermeidlich betrachten, betont der Digitale Humanismus die Wahrung menschlicher Autonomie, Würde und demokratischer Werte.

Für Volkshochschulen ist der Digitale Humanismus kein abstraktes philosophisches Konzept, sondern die zeitgemäße Fortführung ihres ureigenen Bildungsauftrags unter den Bedingungen der digitalen Transformation. In einer Welt, in der Algorithmen immer mehr Entscheidungen treffen, müssen Volkshochschulen mehr denn je dafür sorgen, dass die Menschen die Fähigkeit behalten, diese Entwicklungen zu verstehen, zu hinterfragen und mitzugestalten.

PRAKTISCHE BEDEUTUNG FÜR DIE BILDUNGSARBEIT

Die Prinzipien des Digitalen Humanismus beeinflussen die Bildungsarbeit der Volkshochschulen auf mehreren Ebenen:

1. NEUE BILDUNGSGEHALT

Volkshochschulen entwickeln Kurse, die Menschen zeitgemäße Kompetenzen vermitteln. Sie befähigen ihre Teilnehmenden, KI-generierte Inhalte wie Deep Fakes und synthetische Texte kritisch zu bewerten. Dazu gehört auch, KI-Assistenzsysteme sinnvoll im Alltag und Beruf einzusetzen, ohne dabei die eigene Autonomie einzuschränken. Die Volkshochschulen unterstützen die Menschen dabei, die Grenzen algorithmischer Entscheidungssysteme zu verstehen und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, wann menschliche Entscheidungen unverzichtbar bleiben. Ergänzend bieten sie Räume, in denen ethische Fragen der Digitalisierung reflektiert und diskutiert werden können.

2. DIGITALE BILDUNG UND NACHHALTIGKEIT VEREINEN

Der Digitale Humanismus eröffnet Volkshochschulen die Möglichkeit, zwei zentrale Zukunftsthemen zu verbinden: Digitalisierung und Nachhaltigkeit. In einer Zeit, in der der ökologische Fußabdruck digitaler Technologien immer gravierender wird, müssen Volkshochschulen Bildungsangebote entwickeln, die kritisches Bewusstsein für die Umweltauswirkungen der Digitalisierung schaffen. Der enorme Energieverbrauch von Rechenzentren, die Ressourcenintensität der Hardwareproduktion und die wachsenden Elektroschrottberge sind Themen, die in der öffentlichen Diskussion oft zu kurz kommen. Volkshochschulen können hier wichtige Aufklärungsarbeit leisten und zugleich Handlungsalternativen aufzeigen. Sie vermitteln Wissen über nachhaltige Nutzung digitaler Geräte, längere Nutzungsdauer durch Reparatur und Wiederverwendung sowie bewussten Konsum digitaler Dienste. Darüber hinaus können sie aufzeigen, wie digitale Technologien gezielt für Umwelt- und Klimaschutz eingesetzt werden können, etwa durch Smart-Home-Anwendungen zur Energieeinsparung, Sharing-Plattformen für ressourcenschonenderen Konsum oder Umweltmonitoring-Apps für bürgerschaftliches Engagement. Der Digitale Humanismus mit seiner kritischen Perspektive auf Technologieentwicklung bietet dabei den idealen Rahmen, um digitale Kompetenzen nicht losgelöst von ökologischen Fragen zu vermitteln, sondern beide Aspekte in einer ganzheitlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung zu integrieren.

3. FOKUS AUF DIGITALE INKLUSION

Volkshochschulen tragen eine besondere Verantwortung, digitale Bildung für alle gesellschaftlichen Gruppen zugänglich zu machen. Sie entwickeln barrierefreie Kursangebote für Menschen mit Behinderungen, die spezifische Bedürfnisse berücksichtigen und gleichberechtigte Teilhabe ermöglichen. Für Menschen mit Migrationshintergrund bieten sich mehrsprachige Programme an, die kulturelle Unterschiede im Umgang mit Technologie berücksichtigen. Ältere Menschen profitieren von seniorengerechten Formaten, die an ihre Lebenserfahrung anknüpfen und individuelle Lerngeschwindigkeiten respektieren. Besonders bedeutsam sind auch niederschwellige Angebote für Menschen mit wenig formaler Bildung, um die digitale Kluft zu verringern und allen Menschen den Mehrwert der Digitalisierung zugänglich zu machen.

4. FOKUS AUF DEMOKRATIESTÄRKUNG

Demokratien stehen im digitalen Zeitalter vor existenziellen Herausforderungen: Fake News, Desinformation, Überwachungskapitalismus und eine wachsende Abhängigkeit von privatwirtschaftlich gesteuerten Plattformen gefährden eine freie Meinungsbildung und demokratische Entscheidungsprozesse. Der Digitale Humanismus setzt hier auf Transparenz, digitale Souveränität und eine demokratische Kontrolle technologischer Entwicklungen. Eine digitalisierte Gesellschaft, die sich an humanistischen Werten orientiert, muss

sicherstellen, dass Technologie nicht nur von wenigen mächtigen Personen und Organisationen gestaltet wird, sondern dass sie von einer gesamten Gesellschaft gestaltet wird und stets dem Wohle aller dient. Dies erfordert Bildung, Regulierung und eine stärkere Einbindung der Zivilgesellschaft in technologische Entscheidungsprozesse. Volkshochschulen können hier nicht nur die wichtige Rolle übernehmen, digitale Bildung für alle zugänglich zu machen, um die Menschen zu befähigen, kompetent und kritisch mit digitalen Technologien umzugehen. Sie können auch als Orte des öffentlichen Diskurses dienen, an denen Menschen gemeinsam über die ethischen, sozialen und politischen Implikationen der Digitalisierung diskutieren. Volkshochschulen tragen so dazu bei, ein Bewusstsein für digitale Rechte zu schaffen und demokratische Werte in der digitalen Transformation zu verankern. Durch die Schaffung von Räumen, in denen kritisches Denken möglich ist und gefördert wird, leisten Volkshochschulen einen unersetzlichen Beitrag zur Stärkung der Demokratie im digitalen Zeitalter.

DIE VOLKSHOCHSCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION

Der Digitale Humanismus fordert Volkshochschulen aber auch dazu heraus, sich selbst als Organisationen weiterzuentwickeln:

1. PROFESSIONALISIERUNG DER LEHRENDEN

Die Kursleitenden entwickeln idealerweise selbst umfassende KI-Kompetenzen, um diese erfolgreich vermitteln zu können. Hierfür bieten sich systematische Qualifizierungsprogramme für digitale und KI-bezogene Themen an, die kontinuierlich aktualisiert werden, um mit der rasanten technologischen Entwicklung Schritt zu halten. Für die Lehrenden erweisen sich zudem spezifische Fortbildungen zum didaktisch sinnvollen Einsatz von KI-Tools im Unterricht als wertvoll, damit diese als Bereicherung und nicht als Ersatz für menschliche Interaktion fungieren. Besonders hilfreich ist auch ein gezieltes Training im Umgang mit heterogenen digitalen Kompetenzen der Teilnehmenden, da die Unterschiede in den Vorkenntnissen bei digitalen Themen oft besonders ausgeprägt sind.

2. ENTWICKLUNG HYBRIDER LERNFORMATE

Die Volkshochschulen verbinden Präsenz- und Online-Lernen sinnvoll und gestalten innovative hybride Lernformate, die das Beste aus physischen und virtuellen Lernumgebungen kombinieren. Der soziale Aspekt des gemeinsamen Lernens bleibt dabei stets erhalten und wird gleichzeitig durch die Flexibilität digitaler Angebote ergänzt. Ein strategischer Einsatz von KI eröffnet Möglichkeiten für personalisierte Lernwege, die sich an individuellen Bedürfnissen, Vorkenntnissen und Lerngeschwindigkeiten orientieren. Die Entwicklung adaptiver Lernmaterialien erweist sich dabei als zukunftsweisend – diese passen sich automatisch an den Fortschritt und die Herausforderungen der Lernenden an, ohne dabei den wertvollen menschlichen Kontakt zu ersetzen.

3. EINHALTUNG VON DATENSCHUTZ UND DIGITALER ETHIK ALS GRUNDPRINZIPIEN

Die Nutzung digitaler Lernplattformen und KI-Tools profitiert von klaren ethischen Leitlinien, die von den Volkshochschulen entwickelt und gelebt werden. Datensparsamkeit dient dabei als Grundprinzip, bei dem nur die für den Lernprozess wirklich notwendigen Daten erhoben werden. Eine umfassende Transparenz über Datenerhebung und -nutzung gegenüber allen Beteiligten schafft Vertrauen und ermöglicht informierte Entscheidungen. Die Wahlfreiheit zwischen digitalen und analogen Lernwegen bleibt stets gewährleistet, sodass niemand zur Nutzung bestimmter Technologien gedrängt wird. Ergänzend dazu regt die kritische Reflexion algorithmischer Entscheidungssysteme im Bildungskontext dazu an, mögliche Diskriminierungen durch Algorithmen zu erkennen und zu verhindern.

4. INTERNE AUSEINANDERSETZUNG MIT DEMOKRATIE IN DER DIGITALEN TRANSFORMATION

Wenn Volkshochschulen eine Schlüsselrolle dabei spielen, Demokratien im digitalen Zeitalter zu stärken, müssen sie auch intern als lernende Organisationen agieren. Das bedeutet, dass sie digitale Veränderungen nicht nur als Herausforderung für die Gesellschaft betrachten, sondern auch als Aufgabe für die eigene Organisationsentwicklung.

Mitarbeitende brauchen nicht nur technisches Know-how, sondern auch Räume für Reflexion, demokratische Mitgestaltung und den kritischen Austausch über digitale Entwicklungen. Sie müssen verstehen, wie sich digitale Technologien auf gesellschaftliche Machtverhältnisse, auf Bildung und auf demokratische Prozesse auswirken, um dies in ihre Arbeit einfließen zu lassen. Es braucht deshalb nicht nur gezielte Fortbildungsangebote für Mitarbeiter*innen zu digitalen Kompetenzen, sondern auch die Einrichtung von Diskursräumen zu ethischen Fragen der Digitalisierung und die Förderung einer aktiven Beteiligung ihrer Mitarbeiter*innen an internen Entscheidungsprozessen.

Darüber hinaus müssen Volkshochschulen verstärkt neue Formen der Zusammenarbeit und Vernetzung suchen – sowohl intern als auch mit externen Partner*innen, zum Beispiel aus Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft. Denn Demokratielernen im digitalen Zeitalter kann nicht isoliert geschehen, sondern braucht eine breite gesellschaftliche Allianz.

DIE VOLKSHOCHSCHULE ALS „HUMANISTISCHER TECH-HUB“

Im Sinne des Digitalen Humanismus werden Volkshochschulen zu innovativen Lernorten mit gesellschaftlichem Mehrwert. Menschen jeden Alters und jeder Herkunft erhalten hier niedrigschwelligen Zugang zu neuesten Technologien, unabhängig von ihrem sozialen Status oder ihrer Vorbildung. In speziell konzipierten Workshops und Kursen können verschiedenste KI-Systeme praktisch erprobt und gleichzeitig kritisch hinterfragt werden, wodurch technisches Verständnis und ethische Reflexion

Hand in Hand gehen. Die Volkshochschulen schaffen zudem Beteiligungsformate, in denen Bürger*innen aktiv an der Gestaltung der digitalen Gesellschaft mitwirken und ihre Bedürfnisse, Sorgen und Visionen in den digitalen Transformationsprozess einbringen können. In öffentlichen Diskussionsveranstaltungen, Vortragsreihen und Bürger*innendialogen werden ethische und demokratierelevante Fragen der Digitalisierung transparent verhandelt und unterschiedliche Perspektiven sichtbar gemacht. Nicht zuletzt entwickeln Volkshochschulen Bildungskonzepte, die aufzeigen, wie technologische Innovation mit menschlichen Werten in Einklang gebracht werden kann, anstatt diese zu verdrängen oder zu ersetzen.

FAZIT: OHNE DIGITALEN HUMANISMUS KEINE ZUKUNFTSFÄHIGE VOLKSHOCHSCHULE

Die Auseinandersetzung mit dem Digitalen Humanismus erweist sich für Volkshochschulen als zentrales Zukunftsthema. In einer Zeit, in der technologische Entwicklungen gesellschaftliche Veränderungen in beispiellosem Tempo vorantreiben, erscheint es wesentlich, die ethischen, demokratiepolitischen und sozialen Dimensionen dieser Transformation bewusst zu gestalten und nicht als Randthema zu behandeln. Der Digitale Humanismus bietet sich als integraler Bestandteil der Volkshochschulidentität an.

Die Zukunft der Volkshochschulen im KI-Zeitalter liegt nicht im aussichtslosen Wettbewerb mit digitalen Lernplattformen oder KI-Systemen, sondern in ihrer unersetzlichen Rolle als physische und soziale Lernorte, die technologische Bildung mit humanistischen Werten verbinden. Als Labore des Digitalen Humanismus eröffnen sie Räume, in denen Menschen nicht nur die technische Bedienung, sondern vor allem den verantwortungsvollen, kritischen und selbstbestimmten Umgang mit Technologien erlernen.

Volkshochschulen, die den Digitalen Humanismus in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen, leisten einen unersetzlichen Beitrag zu einer demokratischen digitalen Gesellschaft. Sie helfen, die digitale Kluft zu überbrücken, algorithmische Diskriminierung zu erkennen und digitale Teilhabe für alle zu ermöglichen. Sie schaffen Räume, in denen die Gestaltung unserer technologischen Zukunft nicht allein Expert*innen oder Tech-Konzernen überlassen bleibt, sondern als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen wird.

Der Digitale Humanismus zeigt sich damit nicht nur als ein Bildungsthema unter vielen, sondern als wertvolle Grundlage für eine zeitgemäße Interpretation des Volkshochschulauftrags. Er bietet die Chance, die traditionelle humanistische Mission in die digitale Ära zu übertragen und dabei die einzigartige Position der Volkshochschulen als demokratische Bildungsorte für alle zu stärken und neu zu profilieren. //

Das Wiener Manifest zum Digitalen Humanismus gibt es hier (https://dighum.ec.tuwien.ac.at/wp-content/uploads/2019/07/Vienna_Manifesto_on_Digital_Humanism.DE.pdf) zum Download.



Bild 01: Die malerische Altstadt von Matera (Italien) als Austragungsort des ersten Partner*innen-Meetings und des „Citizens Solidarity Lab“

Chancengleichheit und „Migrantpreneurship“: Wie das PRO-MOTE-Projekt beim Thema „Inklusion“ mitgestalten möchte

FERI JANOSKA

Im Bestreben, Inklusivität am Arbeitsmarkt zu fördern und die Beschäftigungsmöglichkeiten für Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlinge in Europa zu verbessern, möchte sich das PRO-MOTE-Projekt (Promoting Migrant Opportunities, Training, and Employment – <https://pro-mote.eu/>) als „Leuchtturmprojekt“ hervortun. Mit sechs Partner*innenorganisationen aus fünf EU-Mitgliedstaaten (Kroatien, Spanien, Italien, Polen und Österreich) zielt diese ehrgeizige Initiative darauf ab, eine demokratischere und partizipatorischere Gesellschaft zu schaffen, indem die genannten Zielgruppen durch Aus- und Weiterbildungen und direktes politisches Engagement gestärkt werden. Das Projekt wird im Rahmen des CERV-Programms (Bürger, Gleichheit, Rechte und Werte) finanziert, das das anhaltende Engagement der EU für die Förderung der Menschenrechte und der demokratischen Teilhabe widerspiegelt.

EIN PROJEKT, DAS AUF EUROPÄISCHEN WERTEN BERUHT

Das PRO-MOTE-Projekt steht in engem Zusammenhang mit den Grundprinzipien der Europäischen Union, wie Menschenwürde, Gleichheit und faire Arbeitsbedingungen. Es zielt darauf ab, kritische Herausforderungen bei der Integration von Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt zu bewältigen, indem es ihnen unternehmerische Möglichkeiten und eine Plattform zur Teilnahme an demokratischen Entschei-

dungsprozessen bietet. Das Projekt arbeitet auch an der Stärkung von Organisationen und Initiativen der Zivilgesellschaft, die sich für die Rechte von Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlingen einsetzen, und legt dabei den Fokus besonders auf die Bedeutung des aktiven Engagements bei der Entwicklung von Richtlinien und rechtlichen Rahmenbedingungen, die die Zielgruppen direkt betreffen.

Die Initiative ist auch eng mit dem Europäischen Aktionsplan für Demokratie verbunden, der das bürgerschaftliche Engagement und das Recht auf eine sinnvolle Beteiligung an Entscheidungsprozessen fördert. PRO-MOTE erkennt an, dass demokratische Beteiligung über das Wahlrecht hinausgeht, und betont, wie wichtig es ist, dass von Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlinge bei politischen Entscheidungen, die sich direkt auf ihr Leben auswirken, ein Mitspracherecht haben sollten. Durch die Integration rechtlicher, wirtschaftlicher und sozialer Unterstützungsmechanismen möchte das Projekt sicherstellen, dass Inklusion nicht nur auf ökonomischer, sondern auch auf sozialer Ebene implementiert wird.

BEWÄLTIGUNG DER WICHTIGSTEN HERAUSFORDERUNGEN FÜR INKLUSION

Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlinge sehen sich beim Eintritt in den EU-Arbeitsmarkt oft mit zahlreichen Hindernissen konfrontiert, darunter Sprachschwierigkeiten, Diskriminierung und mangelnde Anerkennung ihrer Qualifikationen. Die Initiative PRO-MOTE identifiziert diese Herausforderungen und bietet gezielte Lösungen durch Kompetenzentwicklung, Mentor*innenprogramme und politische Dialoge. Ein wichtiges Thema, das im Rahmen des Projekts behandelt wird, ist die weit verbreitete Beschäftigung der genannten Zielgruppen in gering qualifizierten Berufen, obwohl sie die Voraussetzungen haben, einen bedeutenderen Beitrag zur Wirtschaft zu leisten. Durch die direkte Bewältigung dieser Herausforderungen zielt PRO-MOTE darauf ab, das wirtschaftliche und soziale Potenzial dieser Bevölkerungsgruppe zu erschließen.

Einer der wichtigsten Aspekte des Projekts ist die Erkenntnis, dass Inklusion ein wechselseitiger Prozess ist. Es geht nicht nur darum, dass sich Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlinge an ihre neue Umgebung anpassen, sondern auch darum, dass die jeweilige Mehrheitsbevölkerung ebenso ein inklusives Klima schafft.

Dies bedeutet, dass Probleme wie Fremdenfeindlichkeit und Stereotypisierung, gesetzliche Lücken und strukturelle Ungleichheiten angegangen werden müssen, die einen gerechten Zugang zu Beschäftigung und Unternehmertum verhindern. Das Projekt setzt sich für politische Maßnahmen ein, die eine faire Behandlung und Chancengleichheit fördern und sicherstellen, dass Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlinge nicht nur beschäftigt werden, sondern auch die Möglichkeit haben, in ihrer Karriere voranzukommen und einen sinnvollen Beitrag zu ihren neuen Gemeinschaften zu leisten.

Die Ungleichbehandlung der Geschlechter ist ein weiteres wichtiges Thema, mit dem sich PRO-MOTE befasst. Migrantinnen, weibliche Mitglieder von Minderheiten und Flüchtlingen sind auf dem Arbeitsmarkt oft einer doppelten Diskriminierung ausgesetzt, was ihre Chancen einschränkt. Das Projekt legt einen starken Schwerpunkt auf Unternehmertum als Weg zur Selbstbestimmung und bietet weiblichen Teilnehmerinnen Schulungen, Mentoring und Networking-Möglichkeiten, die es ihnen ermöglichen, ihr eigenes Unternehmen zu gründen.

STRATEGISCHE AKTIVITÄTEN UND AUSWIRKUNGEN

Um seine Ziele zu erreichen, hat das Projekt eine Reihe strategischer Aktivitäten entwickelt:

- **„Citizens Solidarity Lab“:** Eine Plattform, auf der Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlinge ihre Ansichten äußern, an Diskussionen teilnehmen und Mentoring erhalten können. Diese Plattform dient als Schmiede für neue Ideen und bietet einen Raum, in dem Menschen und lokale Gemeinschaften gemeinsam an Initiativen zur Förderung der wirtschaftlichen und sozialen Inklusion arbeiten können.
- **„Migrantpreneurs“-Erfolgsgeschichten teilen:** Inspirierende Geschichten von Unternehmer*innen mit Migrationshintergrund werden hervorgehoben, um andere zu motivieren. Durch die Präsentation von Erfolgsgeschichten soll das Potenzial von Migrant*innen als Arbeitgeber*innen und Führungskräfte aufzeigen und andere dazu inspirieren, einen ähnlichen Weg einzuschlagen.
- **„Policy Dialogue Forum & Policy Accelerator“:** Überbrückung der Kluft zwischen Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlingen auf der einen, und Entscheidungsträger*innen auf der anderen Seite, um die Politik in den Bereichen Beschäftigung und Unternehmertum positiv zu beeinflussen. Diverse Online-Veranstaltungen ermöglichen eine direkte Interaktion mit politischen Entscheidungsträger*innen und stellen sicher, dass die Stimmen von Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlingen gehört und gegebenenfalls im Gesetzgebungsverfahren berücksichtigt werden.
- **Lokale Solidaritätswshops und inklusive Job-messen:** In diesem Zusammenhang werden Initiativen für praktische Ausbildungen, Job-Matching-Services und Networking-Möglichkeiten erarbeitet. Diese Initiativen sind von entscheidender Bedeutung, um Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlinge bei der Entwicklung der notwendigen Skills zu



Bild 02: Mirela Marovic Omerzu von der NGO „BIZkoshnica“ (Kroatien), der Koordinatorin des Projekts



Bild 03: Prof. Nicola Coniglio von der Universität Bari referiert über Studien zur Migration, deren Wert für die Wirtschaft und die differente Wahrnehmung in der Gesellschaft.



Bild 04: Ein Migrant aus Afrika schildert spannende Einblicke in seine persönliche Biographie- von der abenteuerlichen Migration bis zu einem erfolgreichen und glücklichen Leben in Italien.

unterstützen, die für eine effektive Inklusion in den Arbeitsmarkt erforderlich sind.

- **Aufklärungskampagnen und Konferenzen:** Zum Zweck der Aufklärung der breiten Öffentlichkeit und diverser Interessensgruppen über die Herausforderungen und Erfolge der Inklusion von Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlingen. Das Projekt zielt darauf ab, die öffentliche Wahrnehmung zu verändern, indem positive Berichte über Migration und ihre wirtschaftlichen Vorteile gefördert werden.

Im Zuge dieser Aktivitäten möchte PRO-MOTE mindestens 200 Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlinge, 35 Vertreter*innen von Nichtregierungsorganisationen und 15 erfolgreiche Unternehmer*innen mit Migrationshintergrund sowie Sozialunternehmer*innen, Entscheidungsträger*innen und Bürger*innen der Zivilgesellschaft aktiv in den Prozess miteinbeziehen. Durch die Förderung des Dialogs und des Engagements möchte

das Projekt einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass die Stimmen der Zielgruppen nicht nur gehört werden, sondern auch ein gewisses Umdenken in der Politik und der Gesellschaft stattfindet.

EUROPÄISCHE ZUSAMMENARBEIT UND INNOVATION

Eine der größten Stärken des Projekts ist sein transnationaler Ansatz. Durch die effektive Zusammenarbeit von Partner*innenorganisationen aus verschiedenen EU-Ländern wird eine umfassende und innovative Antwort auf die zahlreichen Fragen in Bezug auf die Inklusion von Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlingen sichergestellt. An der Zusammenarbeit sind akademische Einrichtungen, Sozialunternehmen, politische Denkfabriken und Interessensgruppen beteiligt, die jeweils ihr Fachwissen und ihre Erfahrungen einbringen.

Das Projekt baut auch auf früheren erfolgreichen Initiativen auf, wie dem Erasmus+-Programm für Jugendunternehmertum und Projekten für soziales Unternehmertum, die sich an „Randgruppen“ wie die Rom*nja-Gemeinschaft richten. Durch die Anpassung und Skalierung diverser bereits erprobter Methoden und der Umsetzung neuer Denkanstöße, möchte PROMOTE neue Wege zur Unterstützung des Unternehmertums von Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlingen und der politischen Interessenvertretung aufzeigen.

Darüber hinaus erkennt die Initiative an, dass viele der Herausforderungen, mit denen die erwähnten Zielgruppen konfrontiert sind, nicht nur länderspezifisch auftreten, sondern ein weltweites Phänomen sind. Durch die grenzüberschreitende Zusammenarbeit erleichtert das Projekt den Austausch von Wissen und bewährten Verfahren, die in mehreren Regionen angepasst und umgesetzt werden können. Dieses Kooperationsmodell gewährleistet einen einheitlicheren, ganzheitlichen und europäischen Ansatz zur Inklusion von Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlingen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft.

LANGFRISTIGE VISION UND NACHHALTIGKEIT

PRO-MOTE ist nicht nur ein kurzfristiges Projekt, sondern eine Bewegung hin zu einem nachhaltigeren und inklusiven Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft. Die im Rahmen des Projekts eingerichtete Online-Plattform wird den Zielgruppen auch nach Projektende (2026) weiterhin als Ressource dienen und Zugang zu Stellenangeboten, Schulungsmaterialien und politischen Erlungenschaften bieten. Das Projektkonsortium hegt die Hoffnung, dass die Projektergebnisse auch zur Gestaltung der künftigen EU-Politik in den Bereichen Migration und Arbeitsmarktintegration beitragen werden.

Mit seiner Kombination aus sogenannten „Grass-Root-Initiativen“ und Diskussionen auf politischer Ebene, möchte PRO-MOTE einen wichtigen Beitrag für ein inklusiveres Europa beitragen. Indem Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlinge als wertvolle Mitwirkende in Gesellschaft und Wirtschaft anerkannt und mit notwendigen Skills und Wissen für einen beruflichen und persönlichen Erfolg ausgestattet werden, möchte das Projekt sicherstel-

len, dass die Inklusion der Zielgruppen nicht nur ein idealistisches Ziel, sondern gelebte Realität werden kann.

Das Projekt betont weiters die „digitale Inklusion“ als Schlüsselfaktor für ein nachhaltigeres Miteinander. Die Entwicklung einer Online-Plattform zur Unterstützung von Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlingen stellt sicher, dass die Ressourcen über die Dauer des Projekts hinaus zugänglich bleiben. Diese Plattform wird den Zielgruppen einen kontinuierlichen Zugang zu Stellenausschreibungen, Schulungsmaterialien und Networking-Möglichkeiten bieten und sicherstellen, dass sie auch lange nach dem Ende der formellen Projektaktivitäten weiterhin Unterstützung erhalten.



Bild 05: Das Projektkonsortium

Während Europa weiterhin mit den Herausforderungen der Migration zu kämpfen hat, stellen Initiativen und Projekte wie PRO-MOTE unter Beweis, dass Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlinge mit der richtigen Unterstützung und den richtigen Möglichkeiten erfolgreich sein können, wovon sie selbst als auch die Gesellschaft im Allgemeinen profitieren können. Das Projekt zielt darauf ab, ein positives Beispiel dafür zu sein, wie gezielte und effektive Maßnahmen einen dauerhaften sozialen und wirtschaftlichen Wandel bewirken können. Durch Investitionen in die Talente von Migrant*innen, Minderheiten und Flüchtlingen und die Gewährleistung ihrer erfolgreichen Inklusion, wahrt Europa nicht nur seine sozialen Grundwerte, sondern stärkt auch seine Wirtschaft und seinen sozialen Zusammenhalt – Aspekte, die in Zeiten wie diesen wichtiger denn je erscheinen.

Darüber hinaus stellt PRO-MOTE durch die Entwicklung politischer Empfehlungen und das Eintreten für Gesetzesreformen sicher, dass seine Wirkung nicht nur unmittelbar, sondern auch langfristig ist. Der Schwerpunkt des Projekts auf der Zusammenarbeit zwischen NGOs, Regierungsstellen und wirtschaftlichen Akteuren gewährleistet einen ganzheitlichen Ansatz für die Herausforderungen der Migration. Da sich politische Entscheidungsträger*innen, Führungskräfte aus der Wirtschaft und Mitglieder der Zivilgesellschaft an dem Projekt beteiligen, wird der dadurch geförderte Dialog dazu beitragen, ein inklusiveres Europa zu schaffen, in dem jeder und jede Einzelne, unabhängig von seiner Herkunft, die Möglichkeit hat, sich beruflich und persönlich zu entfalten.

//

Wirtschaftspolitischer Beirat Kärnten: Bildung, Nachhaltigkeit und Internationalisierung



V.l.n.r.: Meinrad Höfferer, Sebastian Schuschnig, Beate Gfrerer, Otmar Petschnig
Foto: LPD Kärnten/Bauer

Kärnten ist das einzige österreichische Bundesland, das über einen gesetzlich verankerten Wirtschaftspolitischen Beirat (WIPOL) verfügt. Als breit aufgestelltes Gremium mit Vertretern aus Wirtschaft, Politik, Interessensvertretungen, Start-ups und Kreativwirtschaft berät der WIPOL die Kärntner Landesregierung in wirtschaftsstrategischen Fragen und richtet Vorschläge an die Regierung zu wirtschaftspolitischen Zielvorgaben. „Es freut mich, dass wir in Kärnten die Möglichkeit haben, auf die Expertise des Wirtschaftspolitischen Beirates zurückgreifen zu können“, so Wirtschaftslandesrat Sebastian Schuschnig.

Das Interesse des WIPOL liegt unter anderem darin, in Kärnten die Grundzüge der Wirtschaftspolitik mit den politischen Verantwortungsträgern abzustimmen. „Klares Ziel ist, dass diese implementiert und nachhaltig umgesetzt werden“, sagt Otmar Petschnig, der Vorsitzende des Wirtschaftspolitischen Beirates. Dahingehend wurden gemeinsam mit Landesrat Sebastian Schuschnig, Otmar Petschnig und seinen Stellvertretern Beate Gfrerer (Geschäftsführerin Kärntner Volkshochschulen) und Meinrad Höfferer (Direktor der Wirtschaftskammer Kärnten), Fokusthemen und Kernforderungen sowie wesentliche Guidelines für den Wirtschaftsstandort präsentiert. „Es geht um zentrale Themen wie Bildung, Qualifizierung und Arbeitskräftepotenzial, Nachhaltig-

keit aber auch Internationalisierung und die Chancen durch die Koralmbahn“, sagt Petschnig. Dazu wurden Handlungsempfehlungen und konkrete Umsetzungsschritte für 2025 erarbeitet.

Kärnten ist erfolgreicher Wirtschafts-, Arbeits- und Lebensstandort und hat sich als nachhaltige Region im Alpen-Adria-Raum positioniert, in dem Forschung und Innovation aktiv gelebt werden – vom Tourismus bis hin zur Industrie. Mit der Attraktivierung der Region durch die Koralmbahn und die TEN-Achsen (Baltisch-Adriatische-Achse und West-Balkan-Achse) wurde eine klare Positionierung Kärntens als beliebter und attraktiver Standort für Arbeitskräfte und Unternehmer erreicht.

DREI KONKRETE HANDLUNGSFELDER UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Bildung: Professionalisierung und Ausbau der Bildungs- und Kompetenzberatung sowie der Berufsorientierung, Ausbau der MINT-Fächer und aller Initiativen für Kinder, Jugendliche, Studierende und Erwachsene – mit Blick auf die dringend benötigten Fachkräfte. Wesentliche Empfehlung des WIPOL ist es, den Bildungshub Kärnten als kompetenten Ansprechpartner für bildungs- und arbeitsmarktpolitische Strategien, Wissenstransfer und das Schaffen von Synergien zu nutzen. Um den Kärntner Arbeitsmarkt zu stärken und das vorhandene Arbeitskräftepotenzial auszuschöpfen empfiehlt der WIPOL, die Rahmenbedingungen für Frauen so zu verbessern, dass eine Vollbeschäftigung möglich ist. Außerdem sollen adäquate Programme für qualifizierte Zuwanderung geschaffen werden. „Gut gebildete Menschen erzielen höhere Einkommen und sorgen, volkswirtschaftlich betrachtet, für höheres Wachstum, da die gesamtwirtschaftliche Produktivität und Innovationsfähigkeit gesteigert werden“, erklärt Beate Gfrerer, stellvertretende Vorsitzende des WIPOL und Geschäftsführerin der Kärntner Volkshochschulen.

Nachhaltigkeit: Mit Blick auf die Nachhaltigkeit empfiehlt der WIPOL, den Ausbau der nachhaltigen Mobilität in Kärnten zu forcieren. „Mit dem Ausbau des öffentlichen Verkehrs wird die Attraktivität des Wirtschaftsstandortes erhöht und ein Beitrag zu mehr Nachhaltigkeit durch Emissionsreduktionen geleistet“, sagt der Vorsitzende des WIPOL Otmar Petschnig. Empfohlen werde außerdem eine aktive Energieraumplanung im Hinblick auf die Potenziale durch die Koralmbahn verbunden mit einer strategischen Standortentwicklung. Eine offensive Wirtschaftspolitik mit Investitionen, die Beschäftigung und Wertschöpfung anstoßen und Rahmenbedingungen, welche die strukturelle Basis für eine nachhaltige Wirtschaftsstruktur legen, seien notwendig. Nachhaltigkeit im Tourismus stärke außerdem die das Image der Tourismusmarke Kärnten.

Internationalisierung und Koralmbahn: Sie werden als große wirtschaftliche Chance für Kärnten gesehen, sich als stabiler Wirtschafts- und Lebensstandort im Alpen-Adria-Raum zu positionieren. „Der WIPOL empfiehlt deshalb die Standortmarke Kärnten stärker zu nutzen und so die Internationalität und Bekanntheit zu steigern“, sagt Meinrad Höfferer, stellvertretender

Vorsitzender des WIPOL und Direktor der Wirtschaftskammer Kärnten. Auf diesem Weg zu weiterer internationaler Sichtbarkeit eröffne sich für Kärnten eine einzigartige Jahrhundertchance. In Zusammenhang mit der Exportstatistik empfiehlt sich eine tiefere Analyse dazu, wo Kärnten wirklich erfolgreich ist, und es wo es belegbare Schwächen gibt, so Höfferer.

„In Weiterführung der Arbeiten des Wirtschaftspolitischen Beirates seit dem Jahr 2022 liegt hiermit eine komplett adaptierte Fassung der Vorschläge an die Politik vor“, sagt WIPOL-Vorsitzender Petschnig. Ziel sei es, in einen intensiven Austausch mit dem Land Kärnten zu treten, um in den kommenden Monaten auch eine entsprechende Guideline in Abstimmung mit den politischen Repräsentanten des Landes zu schaffen. „Es geht jetzt insbesondere um die Umsetzung sowie um ein entsprechendes Schnittstellenmanagement. Wir brauchen einen gemeinsamen Beschluss der Landesregierung, dass diese dringend erforderlichen Maßnahmen umgesetzt werden“, sind sich Petschnig, Gfrerer und Höfferer einig.

„Vielen Dank an das gesamte Team, dass hinter diesem Projekt steht. Damit liegt nun ein ausgewogenes Dokument auf, dessen Inhalte wir in der strategischen Ausrichtung der Wirtschaftspolitik sowie der Wirtschaftsförderpolitik einfließen lassen werden“, so Landesrat Schuschnig. //

Der Endbericht mit allen Handlungsempfehlungen ist hier verfügbar: Wirtschaftspolitischer Beirat präsentiert Guidelines für den Standort – Land Kärnten (<https://www.ktn.gv.at/Service/News?nid=37950>)

Quelle

Presseaussendung des Landes Kärnten Wirtschaftspolitischer Beirat präsentiert Guidelines für den Standort – Land Kärnten (<https://www.ktn.gv.at/Service/News?nid=37950>).

DeMOOC 2025: Nachhaltigkeit und Demokratie.

Online seit Anfang März 2025 unter: <https://imoox.at/series/DeMOOC>

STEFANIE FRIDRIK
& STEFAN VATER

Die MOOC-Serie (Massive Open Online Course) „Demokratie MOOC“ – kurz DeMOOC – ist eine kostenfreie Onlinekurs-Serie. Sie bietet offen zugängliche und digitale demokratiepolitische Bildung für Erwachsene, die in einer Kooperation zwischen dem Verband Österreichischer Volkshochschulen und dem Demokratiezentrum Wien umgesetzt wird. Der DeMOOC wird modular in mehreren Selbstlernkursen angeboten und läuft ohne zeitliche Begrenzung, somit wird eine Teilnahme unabhängig von Ort und Zeit möglich. Die Kurse der Serie DeMOOC unterstützen die Teilnehmenden einerseits dabei, ein Basiswissen von Demokratie, Politik, politischen Prozessen und gesellschaftlichen Strukturen aufzubauen. Andererseits wird dieses Basiswissen auch didaktisch aufbereitet angeboten. Dies unterstützt die eigene Kursgestaltung, pädagogische Arbeit oder das Unterrichten.

Der DeMOOC basiert auf drei Grundkursen und wird jährlich im Rahmen von Vertiefungskursen zu verschiedenen Themenschwerpunkten ergänzt und erweitert. Diese Kurse knüpfen inhaltlich zwar an die Grundkurse an, können aber unabhängig davon absolviert werden. Sie bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich vertiefend mit verschiedenen demokratiepolitisch

relevanten Thematiken auseinanderzusetzen, darunter z. B. Teilhabe in der Alltagspraxis und Nachhaltigkeit. Das eigens dafür aufbereitete Informationsmaterial zielt darauf ab, unterschiedliche Facetten der Themen zu beleuchten und diese anhand diverser Perspektiven bzw. Fragestellungen zu diskutieren.

KURSinhalt 2025

Der MOOC „DeMOOC: Nachhaltigkeit und Demokratie – Zusammenhänge, Potenziale und Hindernisse“ besteht aus vier Lektionen, die inhaltlich aufeinander aufbauen. Der Kurs dient der thematischen Erweiterung der DeMOOC-Serie und stellt die **Thematik der Nachhaltigkeit im Kontext von gesellschaftlicher Entwicklung, internationaler Politik, sozial-ökologischer Zusammenhänge und demokratischer Beteiligung** in den Mittelpunkt.

Lektion 1 widmet sich zu Beginn der Bedeutung des Begriffs Nachhaltigkeit. **Lektion 2** beleuchtet die Etablierung von Nachhaltigkeitszielen und -strategien von der globalen bis zur lokalen Ebene, wobei der Fokus auf den Entwicklungen seit der Jahrtausendwende liegt. Es werden unter anderem die Agenda 2030 und die Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) sowie der European Green Deal und die Lokale Agenda 21 vertiefend behandelt. In **Lektion 3** richtet sich der Blick auf das Konzept der imperialen Lebensweise als ein Erklärungsansatz für sich verschärfende Krisen und als ein strukturelles Hindernis für nachhaltige Entwicklung. **Lektion 4** erörtert Formen zivilgesellschaftlicher Beteiligung zum Thema Nachhaltigkeit und es wird die Rolle von Umwelt- und Klimabewegungen betrachtet. Zum Schluss wird der Frage nachgegangen, ob und wie Global Governance zu nachhaltiger Entwicklung beitragen kann.

Die Kursleitung liegt bei Dirk Lange und Stefanie Fridrik vom Demokratiezentrum Wien. //

Internationale Auszeichnung für das Filmcasino Wien

Das Filmcasino Wien, eine Tochtergesellschaft der Wiener Volkshochschulen GmbH, wurde jüngst vom Hollywood-Magazin „Variety“ mit 20 weiteren Kinos zu einem der coolsten Kinos der Welt gekürt. 1911 wurde in der Margaretenstraße 78 ein Kino eröffnet. Im Jahr 1938 wurde das Kino mit dem gesamten Gebäude „arisiert“, die Besitzer*innen Alice und Arnold Kolb wurden im Jahr 1942 nach Minsk bzw. Maly Trostinec deportiert und ermordet. 1954 erfolgte eine Umgestaltung durch

den Architekten Albrecht F. Hrzan und das Kino erhielt sein typisches Fünfziger-Jahr-Ambiente. Anfang der 1970er Jahre wurde das Kino geschlossen und war ein Veranstaltungsort eines jugoslawischen Kulturvereins. Ende der 1980er Jahre pachtete die Volkshochschule Margareten das leerstehende und desolate Kino und hinter alten Tito-Bildern wurde ein architektonisches Juwel aus den 1950er Jahren sichtbar. In weiterer Folge wurde es mit Mitteln der Stadt Wien von den Architekt*innen Elsa Prochazka und Silvin Seelich sanft renoviert und mit einer neuen Kinosaal-Decke von der Künstlerin Johanna Kandl gestaltet. In seiner Würdigung bezieht sich „Variety“ auf die sorgsam erhaltene Neonbeschilderung und die Inneneinrichtung „inklusive einer Dschungel-Wand samt Holzintarsien“.

//

Quellen

Das Wiener Filmcasino zählt zu den 21 coolsten Kinos der Welt – Film – derStandard.at › Kultur und <https://www.filmcasino.at/geschichte/>



Foto: Filmcasino Wien



Foto: Filmcasino Wien

Ein guter Erwachsenenbildner sein. Lernen aus den Erfahrungen von Paul Bélanger

PAOLO FEDERIGHI

Ein guter Erwachsenenbildner ist kein Intellektueller, der die Welt durch seine theoretischen Abhandlungen begreift, sich hinter seinem Laptop versteckt und mit anderen über innovative Apps interagiert. Ein guter Erwachsenenbildner ist ein Bildungspraktiker, der gemeinsam mit anderen Ideen durch soziale und transformative Praxis entwickelt.

Ein Erwachsenenbildner ist jemand, der weiß, wie man Gelegenheiten für das autonome Wachstum Anderer schafft, der Organisationen leitet, in denen Menschen leben, arbeiten und lernen, der Strategien für die intellektuelle Entwicklung aller entwickelt, der sich mit lokalen, nationalen und internationalen politischen Leitlinien zur Förderung der Freiheit der Erwachsenenbildung auseinandersetzt und der Forschung, Reflexion und „Erzählungen“ fördert, die helfen, sich in der Komplexität der Erwachsenenbildung zurechtzufinden.

Eine wunderbare Herausforderung. Die Fähigkeit, auf mehreren Ebenen zu arbeiten, ist eine seltene Eigenschaft, insbesondere, wenn es sich um Menschen handelt, die in der Wissenschaft und in internationalen Organisationen tätig sind.

Die Biographien außergewöhnlicher Persönlichkeiten helfen, zu verstehen, welche Fähigkeiten die Arbeit eines Erwachsenenbildners herausragend und gesellschaftlich nützlich machen.

Paul Bélangers Leben ist ein unerschöpflicher Quell des Lernens. Seine Lebensgeschichte kann uns dabei helfen, die Verbindung von Leben und Arbeit zu verstehen, die es einem ermöglichen, einen außergewöhnlichen Beruf mit Leidenschaft und Freude auszuüben.

KONSISTENZ UND SOZIALETHIK

Von Pauls Lebensweg zu lernen bedeutet vor allem, zu verstehen, dass Exzellenz nicht von der institutionellen Rolle abhängt, die man innehat, oder von den Techniken, die man beherrscht. Das Ziel seiner Arbeit lag in der Verfolgung von sozialen Emanzipationszielen und beruhte auf der individuellen Fähigkeit, diese Ziele zu erreichen, unabhängig von der sozialen und beruflichen Position. In dieser Hinsicht hatte Paul Glück und war vollkommen transparent. Paul verstand es, von allen zu lernen; er hatte seine Mentoren. Aber der wichtigste Wegweiser für diesen hervorragenden Erwachsenenbildner waren die sozialen Bewegungen und Netzwerke, die ihn sein ganzes Berufsleben begleiteten.

Paul begann sein langjähriges Engagement in den 1960er-Jahren als Teil der Studenten- und Arbeiterbewegung in Québec. Er arbeitete als Animateur für einen pro-

gressiven Filmclub, der interessante Filme zu den Themen Politik, Kultur und Zukunft zeigte und diskutierte.

Während seiner gesamten beruflichen Laufbahn war er mit sozialen Bewegungen verbunden. Selbst als er in den 1990er-Jahren die treibende Kraft für die Confintea V war (vielleicht immer noch die wichtigste aller UNESCO-Konferenzen), war sein wichtigstes Bestreben, den sozialen Bewegungen weltweit eine führende Rolle zu geben. Zur Stärkung der Erwachsenenbildung braucht es gute politische Leitlinien. Aber die Freisetzung der kreativen und transformativen Kräfte der Bürger*innen hängt von der Existenz einer organisierten und nicht von außen gesteuerten Zivilgesellschaft ab. Aus diesem Grund zielte seine Arbeit in erster Linie darauf ab, die Handlungsfähigkeit der Zivilgesellschaft zu stärken.

DIE SUCHE NACH DEM SINN

Bildung und Forschung waren in Pauls Arbeit immer miteinander verbunden. Erwachsenenbildung lebt von Idealen und von gesundem Menschenverstand. Deshalb muss sie sich aber auch ständig bewusst sein, für welchen Sinn, welche Funktion und welche Perspektive man arbeitet. Handeln und Nachdenken nicht für nutzlose akademische Übungen zeichnet einen guten Praktiker aus. Nachdenken, Forschen und Publizieren haben Pauls Arbeit immer begleitet. Aber er war nie ein Einzelgänger. Paul förderte Forschungsprogramme und ermutigte Forscher aus der ganzen Welt, sich an ihrer Verwirklichung zu beteiligen. Es ist kein Zufall, dass viele seiner Schriften das Ergebnis der Zusammenarbeit mit etlichen anderen Autoren aus der ganzen Welt und aus zahlreichen Disziplinen sind.

Bereits in jungen Jahren, im Jahr 1968, begann Paul als Forscher am Institut de coopération pour l'éducation des adultes zu arbeiten. Später war er Direktor des Institut de recherche appliquée sur le travail (1988–1989), dann Direktor des UNESCO Institute for Education (1989–2000) und schließlich Direktor des Centre de recherche interdisciplinaire sur l'éducation permanente und des Observatoire Compétences-Emplois.

DAS INDIVIDUELLE RECHT AUF LEBENSLANGE BILDUNG JENSEITS DER RHETORIK

Das Prinzip, die Leitidee der Erwachsenenbildung bestand für Paul in der Bekräftigung des individuellen Rechts auf Bildung und Lernen von der Wiege bis zum Grab. Bildung ist ein unveräußerliches Recht, das auf Neugier, Freiheit und Menschenwürde beruht, ein wesentliches Instrument der individuellen und kollektiven Emanzipation, eine unabdingbare Voraussetzung für soziale Gerechtigkeit, Demokratie, Gleichstellung der Geschlechter, Umweltschutz und Entwicklung der Gemeinschaft. Der Ausschluss von diesem Recht trägt zur Aufrechterhaltung von Ungleichheit der Menschen bei und behindert den sozialen Fortschritt.

Paul und sein Team aus Québec waren die Hauptautoren der UNESCO-Erklärung „Das Recht auf Lernen“. Das Recht auf Lernen wurde im März 1985 auf der 4. UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung in Paris verabschiedet.



Paul Bélanger während des Weltkongresses des Internationalen Rates für Erwachsenenbildung (ICAE 2015) in Montréal, mit Nelida Cespedes aus Peru und Astrid von Kotze aus Südafrika.

Foto: <https://icae.global/en/wp-content/uploads/2025/02/1000041717.jpg>

Tatsächlich kann der Verweis auf das Recht auf Bildung als leere rhetorische Phrase erscheinen, Pauls fortschrittliche Überlegungen haben es uns jedoch ermöglicht, diese traditionelle Sichtweise zu überwinden, die das Recht auf Bildung nur mit dem Zugang zu Lernmöglichkeiten gleichsetzt, die von den herrschenden Mächten in Politik und Wirtschaft angeboten werden. Die Überlegungen, zu denen er uns anregte, führten uns dazu, die Teilnahme an und den Zugang zu Erwachsenenbildung nicht als Ultima Ratio zu betrachten. Der wahre Wert liegt in den individuellen und kollektiven Folgen einer aktiven und bewussten Teilnahme an Bildungsprozessen, die sich auf das Privatleben, die Arbeit und unser Leben als Verbraucher aller Arten von materiellen und immateriellen Produkten auswirken. Der wahre Wert liegt in der demokratischen Qualität der Lernprozesse.

DIE SCHWIERIGKEIT, DIE SCHÖPFERISCHEN KRÄFTE DES MENSCHEN FREIZUSETZEN

Der Pädagoge fördert nicht nur das Lernen selbst, sondern auch die Emanzipation des Menschen im Alltag und in der Arbeit durch die individuelle und kollektive Beherrschung der Lernprozesse, denen wir alle unterworfen sind. Sich von der pädagogischen Unterwerfung

zu befreien, ist die epochale Herausforderung. Diese Herausforderung ist so schwierig, dass Paul nie geglaubt hätte, dass es irgendjemanden gäbe, der die richtige Antwort geben könnte. Paul dachte nie, dass es Aufgabe der Lehrer sei, den richtigen Weg zu weisen. Paul war ein ausgezeichnete Erwachsenenbildner, weil er glaubte, dass diejenigen, die nichts wissen, lehren müssen und diejenigen, die wissen, lernen müssen, und er war außergewöhnlich gut darin, jedem zuzuhören und von jedem zu lernen. //

KURZBIOGRAPHIE

Paul Bélanger (19. März 1939 – 31. Jänner 2025) war Direktor des Canadian Institute for Adult Education und des Applied Research Centre on Work (1972 – 1984), Direktor des Institut de recherche appliquée sur le travail (1988 – 1989) und des UNESCO Institute for Education in Hamburg (1989 – 2000). Seit 2000 war er Professor an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität UQAM in Montreal und Direktor des interdisziplinären Forschungs- und Entwicklungszentrums für lebenslanges Lernen – Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente UQAM. Paul Bélanger war Präsident des Internationalen Rates für Erwachsenenbildung und Präsident des Instituts für Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung (Québec).

Beate Gfrerer neue Vorsitzende der FH Kärnten

Am 4. April wurde Beate Gfrerer einstimmig zur Vorsitzenden des Stiftungsaufsichtsrats der Fachhochschule Kärnten gewählt. Bereits seit mehreren Jahren ist Gfrerer als stellvertretende AR-Vorsitzende an der FH tätig. Die FH Kärnten verfügt über Standorte in

Klagenfurt, Villach, Feldkirchen und Spital an der Drau. 1993 wurde die Fachhochschule gegründet und 1995 startete der Studienbetrieb. //

Wir gratulieren herzlich!

Digitalisierung und wir: Lehrbuch zum Digitalen Humanismus mit praktischen Übungen herausgegeben von Anita Eichinger, Peter Knees und Hannes Werthner.

Eine Veröffentlichung der Wienbibliothek im Rathaus,
der Fakultät für Informatik der TU Wien und des
UNESCO Lehrstuhls für Digitalen Humanismus,
199 Seiten.



DORIS VICKERS

„Digitalisierung und wir“ ist eine umfassende Einführung in die digitale Welt, die die komplexe Thematik der digitalen Transformation und des Digitalen Humanismus sowohl tiefgründig als auch zugänglich aufbereitet. In zwölf Kapiteln führt es von den Grundlagen bis zu den aktuellen Herausforderungen der vernetzten Welt.

Besonders hervorzuheben ist die didaktische Struktur: Jedes Kapitel ist in farblich markierte Abschnitte unterteilt, die Wissensvermittlung, kritische Reflexion und praktische Anwendung miteinander verbinden. Die Wissensfragen dienen der Selbstüberprüfung, während die Diskussionsfragen zu tiefergehender Auseinandersetzung anregen. Die integrierten Aktivierungen und Gruppenarbeiten ermöglichen es Lehrenden, die theoretischen Inhalte direkt in die Praxis zu überführen.

Der inhaltliche Bogen ist weit gespannt: von der historischen Entwicklung der Datenverarbeitung über die Grundlagen Künstlicher Intelligenz bis hin zu brandaktuellen Themen wie KI-Gesetzgebung und algorithmischer Inhaltsmoderation. Dabei gelingt es den Herausgeber*innen, technische Komplexität verständlich zu vermitteln, ohne dabei zu vereinfachen. Die Behandlung von Themen wie Empfehlungssystemen, Vorurteilen im Web oder dem Schutz der Privatsphäre macht die gesellschaftliche Relevanz der Digitalisierung greifbar.

Einen besonderen Mehrwert bietet die philosophische Fundierung des Werks.

Der Digitale Humanismus wird nicht nur als theoretisches Konzept vorgestellt, sondern als praktische Handlungsorientierung für die Gestaltung digitaler Technologien entwickelt. Das Buch macht deutlich, dass die digitale Transformation keine rein technische Entwicklung ist, sondern aktiv und menschenzentriert gestaltet werden muss.

Die praktischen Übungen und Aktivierungen sind sorgfältig ausgearbeitet und bieten vielfältige Anregungen für den Unterricht. Von Rollenspielen über Gruppenarbeiten bis hin zu Rechercheprojekten wird ein breites methodisches Spektrum abgedeckt. Besonders gelungen ist dabei die Verknüpfung mit alltäglichen Erfahrungen der Lernenden, etwa wenn es um die Analyse von Social Media oder die Auswirkungen von Filterblasen geht.

Das Glossar am Ende des Buches bietet zudem eine wertvolle Orientierungshilfe für technische Begriffe und Konzepte. Die klare Struktur und die niederschwellige Aufbereitung machen das Werk ideal für den Einsatz in höheren Schulen und der Erwachsenenbildung. Die Open-Access-Veröffentlichung¹ unterstreicht den inklusiven Ansatz und ermöglicht eine breite Nutzung der Materialien.

Kritisch anzumerken wäre allenfalls, dass einige der technischen Grundlagen noch etwas ausführlicher hätten behandelt werden können. Auch wären mehr konkrete Fallstudien eine wertvolle Ergänzung gewesen. Diese kleinen Einschränkungen schmälern jedoch nicht den Gesamtwert des Werks.

Besonders positiv hervorzuheben ist der Mut der Herausgeber*innen, sich auch kontroversen Themen wie der KI-Regulierung oder den Auswirkungen der Plattform-Ökonomie zu widmen. Die ausgewogene Darstellung verschiedener Perspektiven regt zum kritischen Nachdenken an, ohne in Technikfeindlichkeit oder unkritische Technik euphorie zu verfallen.

Fazit: Das Lehrwerk erscheint zu einem wichtigen Zeitpunkt: Während die digitale Transformation alle Lebensbereiche durchdringt, wird der Ruf nach einer menschenzentrierten Gestaltung dieser Entwicklung immer lauter. „Digitalisierung und wir“ liefert dafür nicht nur das theoretische Fundament, sondern auch praktische Werkzeuge für Bildung und Reflexion. Es ist damit ein wichtiger Beitrag zur digitalen Bildung und zur Gestaltung einer humanen digitalen Zukunft. //

¹ Siehe: <https://digital.wienbibliothek.at/wbrup/content/titleinfo/531957>

Johannes Weinberg „Das Zentrum sind für mich die Lehr-Lern-Prozesse“. Leben lernen in Deutschland 1932 bis 2024.

Münster: Verlag Klemm + Oelschläger, 180 Seiten.

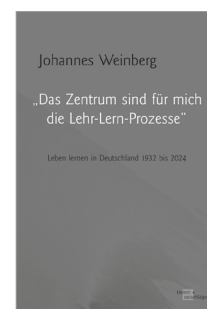
RUDOLF EGGER

Im Januar 2025 erschien die Autobiografie des heute vielfach vergessenen, aber im Stillen nachhaltig wirkenden Erwachsenenbildners Johannes Weinberg mit dem Titel „Das Zentrum sind für mich die Lehr-Lern-Prozesse. Leben lernen in Deutschland 1932 bis 2024“. In diesem Werk schildert Weinberg seine eigene Lebensgeschichte, immer eng verbunden mit den historischen und pädagogischen Entwicklungen Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg. Er reflektiert darin nicht nur seinen eigenen Weg in die Erwachsenenbildung und deren zunehmende Bedeutung, sondern verknüpft diese Bestrebungen stets auch mit den grundlegenden Fragen nach den zugrundeliegenden Dimensionen von Demokratie und Aufklärung im moralischen Wiederaufbau Deutschlands. Weinbergs Engagement in der Erwachsenenbildung, die er als befreiendes und gesellschaftlich wichtiges Projekt ansieht, zeigt auf anschauliche Weise, was erforderlich ist, um Menschen zu fördern, damit sie ihre Welt bewusst und kritisch betrachten, politisch informiert und aktiv daran teilnehmen können, unangemessene Anforderungen hinterfragen und rational zu handeln imstande sind. 1932 in Potsdam geboren, war für ihn schon früh „politisches Lernen“ ein wesentlicher Aspekt seines Handelns (z. B. in der Christlichen Pfadfinderschaft). Er studierte Germanistik, Geschichte und Pädagogik und begann seine berufliche Laufbahn 1962 als pädagogischer Mitarbeiter beim Hessischen Landesverband für Erwachsenenbildung in Frankfurt am Main. Von 1964 bis 1971 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, zunächst zuständig für Internationale Erwachsenenbildung und Arbeitsplananalysen. Ab 1971 lehrte er als Hochschullehrer für Allgemeine Pädagogik

mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung an der Pädagogischen Hochschule und später an der Universität Münster, wo er bis zu seiner Pensionierung 1997 tätig war. Weinberg hat empirisch gearbeitet (z. B. zur Entwicklung der gewerkschaftlichen politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen), zusammen mit Horst Siebert den „Literatur- und Forschungs-Report Weiterbildung“, heute bekannt als „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ gegründet und zahlreiche Werke zur Erwachsenenbildung veröffentlicht (z. B. die vielfach verwendete „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung“ oder „Menschenbild und Menschenbildung“).

Sowohl sein universitäres Lehren und Lernen als auch seine Tätigkeiten in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes hatten stets eine gesellschafts- und demokratiepolitische Dimensionierung. Seine Absicht, individuelles Lernen durch ein didaktisch stimulierendes Projekt in der konkreten Bildungspraxis hin zu den Anderen, zur Gesellschaft zu öffnen, konnte für ihn nur erfüllt werden, wenn die Lernenden aktiv in den kollektiven Problemlösungsprozess einbezogen werden. Lernen birgt in diesem Sinn stets etwas Demokratisches (lernen von Allen) in sich, und hat auch damit zu tun, dass die Lernenden in direktem Kontakt mit der sie betreffenden Realität begriffen werden müssen. Es wird dabei von der Praxis, und nicht über die Praxis gelernt. Erst durch diese Verbindung von Lebenswelt und kritischem Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden, kann der Überhang an Gedachtem, Ausgedachtem, Gewusstem wieder der Korrektur durch die Wahrnehmung oder Erfahrung ausgesetzt werden. „Beim Schreiben von Aufsätzen wie ‚Regionale Lernkultur und Kompetenzent-

wicklung‘ oder ‚Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und innovatorische Lernkulturen für morgen‘ wurde mir bewusst, dass die Erwachsenenpädagogik angesichts solcher und anderer ungewöhnlicher andauernden Lernkonstellationen ihr bestehendes Wissenschaftskonzept grundlegend überdenken sollte“ (S. 171). Wenn Lehren und Lernen auch in erwachsenenspezifischen Strukturen die Erfahrungsarmut weiter vertieft, werden die im Handeln erkannten Schwierigkeiten und Chancen kaum tatsächlich bearbeitbar gemacht werden können. Aber zwischen dem Selbstverständlichen der Lebenswelt und dem Unverständlichen im Lernprozess liegt ein offenkundiges Problem. Es ist das Problem, wie man der Lebenswelt Sprache gibt und wie man die eigene Erfahrung, die nicht planbare, nicht begründbare, nicht kategorisierbare Wirklichkeit mündig macht, ohne die gesicherte Erkenntnis beiseite zu schieben. Weinbergs Antwort darauf ist die Betonung der Situationen: „Ich verstand mich als Hochschullehrer, dessen Aufgabe darin bestand, Studierenden eine Gesprächssituation zu ermöglichen, in der sie unter meiner Leitung und Beteiligung miteinander über wissenschaftliches Wissen einen Gedankenaustausch betreiben können“ (S. 134). Diesen Weg empfiehlt er auch für die Erwachsenenbildung, indem der „Lehrplan“ um die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden gestaltet wird. Jede erwachsene Person befindet sich in solchen Situationen in Bezug zur Arbeit, zur Privatsphäre, zum Gemeinschaftsleben, deren Bedeutungen sich nicht nur an den Begründungen, sondern vor allem an den Wirkungen ermes- sen lassen. Diese gemeinsame Erarbeitung gibt der Erwachsenenbildung ihre legitimierende Kraft, denn „[...] bei allem Wandel der Lernwelten wird das organisierte Lehren und Lernen weiter stattfinden“ (S. 171). //



Ingrid Brodnig: Wider die Verrohung. Über die gezielte Zerstörung öffentlicher Debatten. Strategien & Tipps, um auf Emotionalisierung und Fake News besser antworten zu können.

Wien: Christian Brandstätter Verlag 2024, 176 Seiten.

WERNER LENZ

Wir haben in allen entscheidenden politischen Fragen recht! Andere Parteien terrorisieren die Bevölkerung! Die dafür verantwortlichen Politiker*innen kommen auf eine Fahndungsliste! Wir allein vertreten die Interessen der Bevölkerung gegen die Regierung!

„Verrohung“ äußert sich in dieser zitierten extremistischen Rhetorik, in eskalierender Sprache, in einem sich selbst überschätzenden Alleinstellungsmerkmal, „stets richtig zu liegen“.

Ingrid Brodnig, profilierte Autorin, Journalistin und Erwachsenenbildnerin, schreibt in ihrem neuen Buch gegen diese von ihr konstatierte Verrohung, gegen Hassrede und Desinformation an. Absicht dieser „verrohten“ Kommunikation ist es, politisch lancierte Polarisierungen und Spaltungen, Emotionalisierung und sprachliche Provokationen, kalkulierte „Moral Outrage“ – wütende, moralische Entrüstung – hervorzubringen. Das heißt, ein unversöhnliches Klima zu schaffen, in dem „wir“ auf der „richtigen“ und „guten“ Seite stehen und uns deshalb als „Opfer“ gegen „Unrecht“ und „Böses“ wehren müssen. Die Autorin belässt es aber nicht bei aufklärenden Analysen, sondern bietet auch Tipps und Empfehlungen, wie wir eine demokratische Diskussionskultur erhalten und schützen können.

Eingangs legt Ingrid Brodnig dar, wie Eskalation als Geschäftsmodell zur Wirkung kommt. Aufmerksamkeit des Publikums gewinnen Texte, die Emotionalität, vor allem in Richtung „Aufregung“ mit sich bringen. Darauf folgen Wortmeldungen auf Social Media, Kommentare und „teilen“ – je mehr Aufrufe, umso mehr Geld bringt das von der Werbung. Lockende Headlines, provokative erste Zeilen, unbewiesene Behauptungen dominieren den Anfang von Beiträgen! Die erst gegen Ende

des Artikels erfolgenden Abschwächungen und Relativierungen mindern dann kaum mehr die geschürte Irritationskraft. „Wir gegen sie“, lautet die Devise der Spaltungslogik.

Inhaltlich thematisiert Ingrid Brodnig in den folgenden Kapiteln: den politischen „Bullshit“ in sozialen und traditionellen Medien; Aktivitäten, die die Gesellschaft spalten wollen; die „Rhetorik als Waffe“; die „Verzerrung der Realität“ und abschließend, wie man „für Demokratie beharrlich eintreten“ kann.

Für Letzteres gibt die Autorin auf Basis „lagerübergreifender Empathie“ drei Anregungen, um in Diskussionen und Gesprächen die eigenen Positionen effizient zu vertreten:

- „Niemand muss alles allein machen“: Das große vorhandene zivilgesellschaftliche Potenzial birgt ausreichend Gelegenheiten und unterstützende Personen, um engagiert und wehrhaft gegen Polarisierungen zu kooperieren.
- „Nicht zu anspruchsvolle, sondern realistische Ziele festlegen“: Dies verhilft zu wichtigen, motivierenden Erfolgserlebnissen; niederschwellige Ziele zu erreichen, ermutigt, weitere Ziele anzustreben.
- „Vielschichtigkeit zulassen“: Das ermöglicht, die Komplexität von Menschen, Situationen und Herausforderungen zu erkennen, wahrzunehmen und sichtbar zu machen, um Widerstand gegen simplifizierende „Schwarz-Weiß-Optik“ zu leisten.

Der Autorin gelingt es in ihrem Buch, Anregungen, wie man polarisierende Rhetorik vermindern oder ganz vermeiden kann, einfühlsam und fachlich versiert zu präsentieren. Die Aussagen in den einzelnen Kapiteln werden zu wissenschaftlichen Studien in Bezug gesetzt, basieren auf vielen Gesprächen und Interviews sowie auf eigenen Erfahrungen.



Anschaulich werden sie durch praktische Beispiele aus dem medialen Alltag ergänzt. Jedes Kapitel endet mit Tipps und Empfehlungen für wertschätzende Gesprächsführung, woraus sich Anlässe für individuelles und soziales Lernen ergeben können.

Wenn die Autorin ihre eigene Meinung gegen andere Positionen vertritt, argumentiert sie immer respektvoll. Leserinnen und Lesern eröffnet sich Raum, eigenen Gedankengängen zu folgen, um danach wieder zur Lektüre zurückzukehren. Nachdrücklich tritt Ingrid Brodnig für eine Medienkompetenz ein, die auch „digitales Lesen“ betrifft. Sie plädiert für einen Unterricht – das gilt auch für die Erwachsenenbildung – der erkennen hilft, wann und mit welcher Absicht Polemik eingesetzt wird. Mit diesem Anliegen trifft sie aktuelle Bemühungen der Erwachsenenbildung, die Erwachsene in ihrem demokratischen Verhalten unterstützen wollen.

Emotionalen und intellektuellen Rückhalt durch die Lektüre können sicherlich alle Personen gewinnen, die sich dem ideologischen Korsett – „wir gegen die“ – nicht unterwerfen, sondern einer produktiven, öffentlichen Debatte und Streitkultur mehr Einfluss verschaffen wollen.

Das Buch, inhaltlich und im Layout, mit didaktischem Feingefühl verfasst, empfiehlt sich für die Professionalisierung Lehrender in allen Bildungsbereichen. Für die Erwachsenenbildung finden sich methodische Hinweise, z.B. „Deep Convassing“ (Meinung erforschen, Stimmen werben), die praxisorientierte, aktivierende Bildungsarbeit fördern. Die Lektüre vermittelt didaktische Qualitäten, die sich auch in der regionalen Bildungsarbeit in Diskussionen und am „Biertisch“ sehr gut einsetzen lassen. //

Harald Lesch/Klaus Zierer: Gute Bildung sieht anders aus. Welche Schulen unsere Kinder jetzt brauchen.

München: Penguin Random House Verlagsgruppe
2024, 192 Seiten.



WERNER LENZ

Was anders aussehen soll: Alles. Oder fast alles. Dies betrifft die gegenwärtige Schulbildung.

In übersichtlicher Weise skizzieren die Autoren Harald Lesch, Professor für Theoretische Astrophysik und bekannter Wissenschaftskommunikator sowie Klaus Zierer, Professor für Schulpädagogik, ihre Analysen und Visionen. Die bestehende Krise der Schule vergleichen sie drastisch. Analog zur ökologischen Klimakrise sprechen sie von „pädagogischer Klimakrise“.

Die Botschaft der Autoren lautet, anstelle der bestehenden Lernschule soll eine Bildungsschule treten. Wichtig: eine Schule, die Freude macht.

In ihren übergreifenden Zielsetzungen soll sie dem 4-K Modell der OECD verpflichtet sein: Kreativität, Kollaboration, Kommunikation, kritisches Denken.¹

Vordringlich fordern die Autoren eine Reform des Lehrplans und damit einhergehend eine neue Gewichtung der angebotenen Fächer. Nach „Entrümpelung“ des Lehrplans sollte den musischen Fächern vorrangiger Stellenwert eingeräumt werden. Sport-, Musik- und Kunstunterricht, ausgestattet mit höherer Stundenzahl, soll Freude an eigenständiger Aktivität und Inspiration fördern. Diese „Neugewichtung“ soll auch jenen Kindern zugutekommen, deren Eltern sich die Kosten der meist privaten Angebote in diesen Sparten bislang weniger leicht leisten konnten.

Was neben den Lehrplänen darüber hinaus „anders“ werden soll, artikulieren die beiden Autoren in den folgenden Kapiteln: Lehrer, Schule, Schulsystem, Unterricht, Eltern, Schüler.

Kurz resümiert finden sich darin eine Reihe nicht unbekannter aber pointiert zusammengefasster Erwartungen. Von Lehrenden wird eine positive Achtsamkeit bezüglich

„Fehler“ gefordert – denn Fehler können als Anlässe fungieren, erneut nachzudenken, alternative Lösungsmöglichkeiten zu suchen, zielführende Strategien zu entwickeln. Von den Autoren wird vorgeschlagen, eine produktive „Fehlerkultur“ zu pflegen.

Als Vorbilder sollen Lehrende in und mit ihren Meinungen nicht neutral bleiben, sondern sie begründend, nachvollziehbar äußern, aber damit die Lernenden nicht „überwältigen“. Nicht zuletzt sollen Lehrende sich untereinander austauschen, miteinander kommunizieren und kooperieren, um Teamgeist, der sich bei der Jugend entfalten soll, vorzuleben.

Für das „System Schule“ fordern die Autoren generell weniger Streit über Strukturen, dafür aber intensivere Qualitätsdebatten.

Entsprechend wachsender Diversität in der Bevölkerung braucht es mehr Inklusion in der Schule. Nicht Unterschiede einzuebnet, simple „Gleichmacherei“, sondern Bildungsgerechtigkeit ist das Ziel. Konsequenterweise verlangen die Autoren für diese „Andersheiten“ einen Unterricht, der nicht nur Inhalte vermittelt, sondern auch Werterziehung intendiert sowie Emotionalität, Spiritualität und Gemeinschaft beachtet.

Neuen Stellenwert erhalten Eltern. Sie werden als Teil einer „Erziehungskoalition“ mit Lehrenden, Verwandten und Bekannten gesehen: im Sinne des afrikanischen Sprichworts, um ein Kind zu erziehen, bedarf es des ganzen Dorfes. Schließlich erörtern die Autoren auch, was bezüglich Schülerinnen und Schülern „anders“ sein soll. Aufgrund ihres großen menschlichen Potenzials sollen diese im Hinblick auf ihre Möglichkeiten und Herausforderungen ernst genommen werden. Sie verkörpern die Hoffnung, als gefestigte Persönlichkeiten, zum Erhalt demokratischer Gesellschaften beizutragen.

Im abschließenden Kapitel, „Pädagogische Zeitenwende“ (ein gewisses Haschen nach aktuellen medialen „Schlag“wörtern ist nicht zu überlesen), fassen die Autoren ihre Kritik zusammen. In sieben Thesen, bezogen auf die vorangegangenen Kapitel, stellen sie ihre Vision einer „guten Bildung“ vor.

Etwas irritierend ist, wie die beiden wissenschaftlichen Autoren „muss“ und „müssen“ als Betonung einsetzen: Schule muss Gemeinschaft fördern, das Schulsystem muss inklusiv und gerecht sein, Unterricht und Schule müssen Freude bereiten, Digitalisierung muss in die Schulen Eingang finden aber der Fokus muss auf Schülerinnen und Schüler ausgerichtet bleiben. Das wirkt sehr direktiv, apodiktisch, alternativlos, unnachgiebig. Stattdessen würden „soll“ und „sollen“ mehr Spielraum für Veränderungsprozesse und Kompromisse geben, wie auch der prinzipiellen Unabgeschlossenheit wissenschaftlicher Aussagen ihre Relativität belassen. Nicht zuletzt bliebe die individuelle Freiheit bei pädagogischem Handeln und Entscheiden vielleicht besser gewahrt.

Vergisst man bei der Lektüre nicht, wie sehr in Deutschland und Österreich Bildungszugang und Bildungserfolg von der sozialen Herkunft, wie sehr Bildung von gesellschaftlichen Interessenlagen und Machtverhältnissen beeinflusst sind, gibt die Publikation eine übersichtliche Schau der schulischen Problemfelder. Das kann Diskussionen mit und zwischen Eltern – Elternbildung! –, Lehrenden, Verantwortlichen für Schulen, besonders auch im regionalen Bereich, bei dem Bemühen unterstützen, Kindern „gute Bildung“ erleben zu lassen. //

¹ Siehe: https://de.wikipedia.org/wiki/4K-Modell_des_Lernens

Katja Riemann: Zeit der Zäune. Orte der Flucht.

Frankfurt am Main: S. Fischer 2024, 447 Seiten.



WERNER LENZ

Auf meinen Reisen habe ich nie Flüchtlinge, sondern immer nur Persönlichkeiten getroffen, erklärt Katja Riemann. Die Autorin, Filmschauspielerin, UNICEF-Botschafterin hat schon viele Orte, wo Flüchtlinge leben, besucht. Diese Orte nennt sie „Schmerzpunkte der Welt“. Gegen die Bilderflut, die nur wenige bleibende Eindrücke hinterlässt, setzt sie die „langsamen“ Worte ein. Mit ihrem Buch will sie persönliche Bezüge und Aufmerksamkeit für die Lage Geflüchteter herstellen. Laut aktueller Statistik befinden sich derzeit etwa 122 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht.

Als erstes beschreibt Katja Riemann ihren Aufenthalt im Flüchtlingscamp Moria auf der griechischen Insel Lesbos im August 2020. Im Monat darauf ist das ganze Lager abgebrannt.¹

In dem Lager, für knapp 3000 Menschen geplant, lebten damals etwa 20.000 Geflüchtete. Von den ersten Kontakten an erleben wir mit Katja Riemann, wie sie Beziehungen zu den Menschen und ihren Tätigkeiten aufnimmt. Sie teilt ihre Eindrücke mit Leserin und Leser: die Überfüllung des Lagers, übelriechende sanitäre Anlagen, Bedingungen des Wohnens in den Zelten, eine Schule, die geflüchtete Afghanen aufgebaut haben, die Gastfreundschaft der Bewohner*innen. Sie berichtet von den Bäckern, die in ihren Öfen, es handelt sich um in das Geröll hineingeschlagene Löcher, frisches Brot backen. Katja Riemann spürt (S. 15): „Hier wird versucht, zu überleben und irgendwie Würde zu behalten. Oder Vertrautes beizubehalten. Ein frisches Brot, wie man es von zu Hause kennt, kann dazu beitragen.“

Als Frau findet die Autorin bei diesen und anderen „Orten der Flucht“ leichter als ihre männlichen Kollegen Zugang zu den Anliegen weiblicher Geflüchteter. Frauen, meist mit Kindern und ohne Männer, und weibliche Jugendliche öffnen sich mit ihren aktuellen Nöten, schildern ihre Gründe für Flucht sowie ihre schlimmen Erfahrungen

auf den Fluchtwegen. Katja Riemann versteht es, in wenigen Zeilen die verschiedenen Schicksale nahe zu bringen. Z. B. von zwei jungen Frauen aus Afghanistan, mit Universitätsabschluss in Finanz- und Rechnungswesen. Nach der Machtergreifung der Taliban sind sie geflüchtet. Ihre Interimszeit in Moria versuchen sie positiv zu nutzen. Sie hoffen, in einem westlichen Land aufgenommen zu werden. Werden sie woanders ankommen, fragt sich die Autorin?

Katja Riemann ist keineswegs nur eine distanzierte Beobachterin. Gut vernetzt mit örtlichen und internationalen Hilfsorganisationen versucht sie auch unmittelbare, spontane Hilfe anzubieten. Dadurch gibt das Buch viel Einblick, besonders in den Kampf von Frauen um Anerkennung, um eigenständige Lebensführung, um Entfaltung ihres individuellen und kollektiven Potenzials. Ein Einblick, der wahrscheinlich männlichen Berichterstattern verschlossen bleibt.

Eine andere Reise führt, durch Gebiete des „Islamischen Staat“ hindurch, zu einem Fluchtort von Jesidinnen in den Irak. Genauer in die autonome „Kurdistan Region Irak“. Katja Riemann berichtet von traumatisierten Frauen, von ihrer Geschichte und ihren Hoffnungen. Da es für die notwendige professionelle Hilfe an Fachkräften fehlte, wurde mit internationaler Hilfe vor wenigen Jahren an der nahen Universität Dohuk ein im Nahen Osten bislang einzigartiger Studiengang eingerichtet. Nach deutschem Vorbild entstand ein Masterstudiengang für Traumatologie, eine Basis für die Ausbildung von Psychotherapeuten*innen und Psychotraumatologen*innen.

„Den berühmtesten Flüchtling der Welt“, den Dalai Lama, zitiert die Autorin (S. 327): „Bildung ist der Schlüssel zur Schaffung einer egalitären Welt.“ Viele Tibeter*innen darunter viele Kinder ohne Eltern, seit der Besetzung ihres Landes durch China auf der Flucht, haben sich nahe Daressalam, im Norden Indiens, angesiedelt. Ein Fluchtort,

wo die Kinder ihre Landessprache lernen können. Denn Tibetisch zu sprechen, ist in Tibet von den chinesischen Behörden bei Strafe verboten.

Besonderes Thema für die Autorin sind die Zäune um die spanischen Enklaven Melilla und Ceuta, also in Nordafrika auf europäischem Hoheitsgebiet. Diese zu betreten, soll Flüchtlinge durch acht Meter hohe Zäune, Stacheldraht mit Metallklingen und elektrisch geladen, verwehrt werden. Immer neue Versuche werden trotz schwerer Verletzungen, Todesgefahr und Abwehrmaßnahmen der Polizei riskiert.

Katja Riemann legt offen, wieviel Gewalt und Verzweiflung an den Außengrenzen der Europäischen Union herrscht.

Eingebettet in das Buch finden sich Schlüsselbegriffe der Flucht, dargestellt und erläutert mit Interviews zwischen der Autorin, einschlägigen Expert*innen und Praktiker*innen in der Betreuung. Zum Vokabular gehören u. a.: Gewalt, Asyl, Trauma Aufenthalt. Rechtliche Grundlagen und aktuelle internationale Ergebnisse der Forschung werden lesefreundlich vorgestellt.

In ihr Buch hat Katja Riemann ihr Lachen und Weinen, ihre Sorgen und Freude, ihre emotionalen und sachlichen Wahrnehmungen verwoben. Sie hat viel Hoffnungsvolles hineingeschrieben – Lesen wird zu einer emotionalen Reise. Eine Frage drängt sich auf: Welches und wieviel kreatives, humanes Potenzial wird an den Grenzen Europas teils gewaltsam festgehalten?

Das Buch schafft einen Zugang für alle, die wissen wollen, wie es sich an den geographischen Rändern unserer europäischen Gesellschaften lebt – und die überlegen wollen, ob das so bleiben soll und kann. //

¹ Siehe: <https://digital.wienbibliothek.at/wbrup/content/titleinfo/531957>

Aleida Assmann, Jan Assmann: **Gemeinsinn. Der sechste, soziale Sinn.**

München: C. H. Beck 2024, 262 Seiten.



WERNER LENZ

Mit der Krise der Demokratie hat sich das wissenschaftliche Interesse an letzterer erhöht. Aufgrund des demographischen Wandels hat die Heterogenität in den Gegenwartsgesellschaften zugenommen. Sozialer Zusammenhalt und die Konsequenzen vor sich gehender Spaltungen werden beforscht. Um die Suche nach einem verbindenden Ethos, einem Konzept einer Leitkultur, einer Art Gemeinsinn ist es stiller geworden. Aber diese Thematik ist nicht weniger wichtig.

Auf wissenschaftlicher Ebene präsentieren Aleida Assmann, Anglistin und Literaturwissenschaftlerin, sowie Jan Assmann, Ägyptologe, er ist im Februar 2024 nach Beendigung des Manuskripts verstorben, ihre Einsichten und Erkenntnisse. Mit ihrer kulturwissenschaftlichen Position wollen sie den bislang vorwiegend politikwissenschaftlichen, sozialtechnischen oder rechtlichen Diskurs erweitern. Ihre Perspektive betrifft Themen wie gesellschaftliche Partizipation, politische Kultur oder Ethos im Rechtsstaat. Aus Sicht der beiden Wissenschaftler*innen handelt es sich um aktuelle Themen, die die Demokratie zu ihrer Stärkung braucht.

Ausgangspunkt des Buches ist ein Kapitel zur Sprach- und Begriffsgeschichte von „Gemeinsinn“. Gemeinsinn umfasst, was allen gehört, was sich für alle gehört und von allen, bezüglich Pflichten und humaner Tugenden, gefordert ist. Der Begriff

Gemeinsinn (*sensus communis*) wird nicht klar abgegrenzt. Darin liegt, urteilen Aleida und Jan Assmann, sein Potenzial. Er kann auf den engsten Familienkreis bis auf die ganze Menschheit bezogen werden, je nachdem wie wir empfinden oder festlegen, mit wem wir etwas gemeinsam haben.

Mit Blick auf die Volksbildung von Interesse: Christian Thomasius (1655–1728), deutscher Philosoph und Jurist, wird als „europäischer Vordenker des Gemeinsinns“ kurz porträtiert. Er hat der deutschen Aufklärung Öffentlichkeit verschafft und mit seinem Einsatz für die deutsche Sprache als Volksbildner gewirkt: Erkenntnisse nicht nur in der damaligen Gelehrtensprache Latein verbreiten – sondern Menschenbildung mittels der deutschen Sprache lebensnah anzubieten, um soziale Abgrenzungen zu überwinden.

In der Umbruchstimmung der beiden letzten Jahrzehnte, markant mit „Zeitenwende“ apostrophiert, wurde der Begriff „gesellschaftlicher Zusammenhalt“ politisch oft genutzt. Aleida und Jan Assmann sehen im Begriff „Solidarität“ den Bezug zur Gesamtgesellschaft und zu ihren „Ressourcen des Miteinanders und der Resilienz in Zeiten eines umfassenden Wandels“ (S. 39). Solidarität, resümieren sie das Kapitel, stabilisiert menschliche Beziehungen und ist ein tragendes Element politischer Kultur in Demokratien.

Auf dem Forschungsweg, Bedingungen zu suchen, die Gemeinsinn fördern oder schaden, wurden auch „Menschenbilder“ in einem Kapitel erörtert. Darin erfolgt Kritik an philosophischen Denkern des Nationalsozialismus, die Darstellung des kategorischen Imperativs – „Handle nur nach der Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz wäre“. Aspekte der diesbezüglichen dialogischen Philosophie des Miteinanders und der Mitmenschlichkeit beschließen dieses Kapitel. „Feindbilder und Freundbilder“ sowie „Grundsätze demokratischer politischer Kultur“ sind Themen der weiteren Abschnitte.

Im letzten Kapitel werden „Helden und Heldinnen“ des Gemeinsinns vorgestellt. Diese ermutigenden Beispiele, Vorbilder und Modelle sollen zu starkem Engagement – zu Gemeinsinn – führen.

Auf der Basis der Menschenrechte, formulieren Aleida und Jan Assmann am Ende ihrer Publikation, ist „das Bekenntnis zur Achtung und Würde des Menschen“ der „klare Sinn“, der in einer resilienten Demokratie Menschen verbindet und zusammenhält.

Das differenziert und begriffsgenau verfasste wissenschaftsbasierte Buch eignet sich für den Bereich Politische Bildung, für die Professionalisierung und für einschlägige Bibliotheken. //

Andreas Reckwitz: Verlust. Ein Grundproblem der Moderne.

Berlin: Suhrkamp 2024, 464 Seiten.

WERNER LENZ

Die „westliche Moderne“ – über die Welt verstreut gibt es „multiple Modernitäten“ – hält Andreas Reckwitz, Professor für Soziologie an der Humboldt Universität Berlin, für überholt. Bislang war sie zu sehr vom Glauben an den Fortschritt geleitet. Die „Verlustdynamik“ wurde unterschätzt. Erst in der Spätmoderne, in den letzten fünf Jahrzehnten der etwa 250jährigen Geschichte der Moderne, entsteht ein Wandel im gesellschaftlichen Verhältnis zu Verlusten.

Sein Buch positioniert der Autor als Beitrag zu einer „Theorie der Moderne“, wobei er eine „redigierte Perspektive“ auf den Modernisierungsprozess entwickelt. Die praxisorientierte Frage des Forschers lautet: Wie sollen und können wir mit Verlusten umgehen?

Der erste Teil des Buches widmet sich der Beschreibung und den Wirkungen von Verlusten. Andreas Reckwitz sieht Verluste nicht bloß als individuelles Geschehen, sondern als soziales Phänomen. Verluste betreffen „Erfahrungen, die erst in soziokulturellen Gefügen von Praktiken, Diskursen, Emotionslagen und Arenen entstehen und ihre gesellschaftlichen Wirkungen durch die Subjekte hindurch erzielen“ (S. 33 f). Verluste sind „Selbst- oder Weltverluste“, wobei von Subjekten oder Gruppen etwas verloren wird, an das ihre Identität emotional positiv gebunden ist. Daher können eine ganze Welt und/oder das Selbst bei Verlust zerbrechen.

Die Komplexität von Verlusten wird von Andreas Reckwitz verdeutlicht, indem er auf „Verlustgeschichten“, die zeitlichen Aspekte und die Affektivität, die damit einhergehenden Gefühle wie Trauer, Wut, Angst oder Verbitterung verweist. Der prozessuale Charakter der natürlichen und sozialen Welt drückt sich auch im Verlust aus. Reckwitz verwendet daher den Begriff „doing loss“ – analog zum Begriff „doing politics“ –, um den unablässigen, endlosen Fabrikationsprozess der sozialen Welt abzubilden sowie die „Verlustbearbeitung“ zu erklären. Die Zeitdimension der Verluste ergibt sich aus der Trias Wiederholung, Neubeginn und Verschwinden.

Der zweite Teil des Buches konzentriert sich auf die „Verlustparadoxie der Moderne“. Dies meint das von Andreas Reckwitz als Grund-

problem der Moderne bezeichnete Phänomen: Verluste, die dem zentralen Fortschrittsglauben der Moderne widersprechen, werden zu wenig beachtet. Die Zukunft, verspricht die Moderne, soll „besser“ werden als Vergangenheit und Gegenwart – Verluste und Verschlechterungen haben in diesem Modell keinen Platz. Reckwitz beschreibt beim „doing loss“ Formen der „Verlustbearbeitung“ wie z. B.: Nostalgie, Konservatismus, Ökonomisierung (Fernhandel, Versicherung, Risiko, Wettspiele), Politisierung, (Psycho-)Therapeutisierung, Gemeinschaftsbildung in der Diaspora, Religion. Allerdings erweisen sich diese Formen, Verluste zu bearbeiten, als nicht zureichend.

Die „Verlusteskalation in der Spätmoderne“ ist Thema des dritten Teils der Publikation. Nicht die Quantität, sondern die Qualität von „Verlusterfahrungen“ spielen eine Rolle. Skepsis gegenüber der Zukunft, „Verlustschübe“, wie Klimawandel, Fortschrittsverlierer, alternde Gesellschaften und „Erschöpfungsverlust“ sind nur einige der von Reckwitz genannten mit neuen Qualitäten auftretenden spürbaren Verluste in der Spätmoderne.

Daraus ergeben sich neue und für uns aktuelle Formen Verluste zu bearbeiten, wie z. B.: Verletzlichkeit und Vulnerabilität zeigen, vulnerable Gruppen schützen; historisch Wertvolles (Denkmalschutz/cultural heritage) bewahren; Leiden von Opfern rechtlich und staatlich anerkennen (restorative justice); sich mit Resilienz gegen unvermeidlich auftretende Verluste wappnen; Populismus als politische Kraft, um „Wir“ (mit Verlusterfahrungen) gegen „Andere“ (vermeintliche Gewinner*innen und Verursacher*innen von Verlusten) zu mobilisieren; Verzicht, der Verlust als Gewinn interpretiert, und neue Trauerkultur, die Verlust integriert.

Reckwitz resümiert: Die Gesellschaft wird sich in der Spätmoderne zunehmend ihrer Verletzlichkeit bewusst – „zeige deine Wunde“ – und gewinnt daraus Identität. Die Verarbeitung von Verlusten hat sich ausdifferenziert und der soziale Raum für unterschiedliche Kontroversen bezüglich der stärker wahrgenommenen Qualität von Verlusten geöffnet.



Resultierend aus dem fragiler werdenden Narrativ Fortschritt und wegen zunehmender Skepsis gegenüber den Folgen von Technik, Ökonomie und Staat erklärt Andreas Reckwitz die bestehende, aktuelle „Verlusteskalation“. Er beschließt seine Studie reflexiv. Er fragt sich, was wir von der Zukunft zu fürchten haben. Diesbezüglich schlägt er drei Szenarien vor:

- die Moderne wird im Zeichen des „Fortschrittsimperativs“ nach kurzer Verunsicherung weitergeführt,
- die Moderne bricht entweder durch eine Katastrophe oder durch langsame Transformation bestehender Institutionen und Lebensformen zusammen,
- die Moderne wird „repariert“.

Mit letztem Szenario scheint der Wissenschaftler Andreas Reckwitz, ein in seinem Buch generell wertneutral bleibender Autor, zu sympathisieren. Um dieses Modell zu befördern, hält er es für wichtig, „den Fortschritt als Erbe zu bewahren und zu pflegen“ (S. 420), das heißt Errungenschaften der Moderne zu achten. Dazu ist es aber notwendig, Verletzlichkeiten und Verluste nicht zu verdecken, sondern Vulnerables zu schützen. Dem Wert Resilienz gibt Andreas Reckwitz speziellen Stellenwert, damit „Reparaturen“ gelingen. Resilienz soll helfen, „mit dem Negativen (zu) rechnen und dagegen Vorkehrungen (zu) treffen“ (S. 422).

Die soziologische Studie von Andreas Reckwitz klärt auf: In den etwa 250 Jahren gesellschaftlichen Glaubens an den Fortschritt haben wir den stets auftretenden Verlusten zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Den Verlusten und den negativen Erfahrungen gegenüber achtsamer zu handeln, heißt nicht aufzuhören, „die Welt verbessern“ zu wollen. Es bedeutet, das Verhältnis zwischen Verlusten und Fortschritt ausgewogener und offener zu beurteilen.

Für eine achtsame Bildungsarbeit, wie in Zielsetzungen der Erwachsenenbildung bereits unterschiedlich formuliert, stellt diese Orientierung eine positive Herausforderung dar.

Die Lektüre ist im Rahmen politischer Bildung, für historische und soziologische Themen sowie für die Professionalisierung empfehlenswert. //

Thomas Schulz: Projekt Lebensverlängerung.

Wie 100 gesunde Lebensjahre dank Spitzenforschung und Hightech-Medizin jetzt schon möglich werden – und was wir selbst dafür tun müssen.

München: Deutsche Verlags-Anstalt 2024, 336 Seiten.

WERNER LENZ



Aktueller Erkenntnisstand: Alter ist keine Krankheit. Altern lässt sich formen. Zwei Wege bieten sich dafür an: die Hightech-Anti-Aging-Medizin und/oder der eigene Lebenswandel. Wie man ein gesundes Alter von hundert Jahren erreichen sowie ein Verständnis für Altern und Langlebigkeit finden kann und könnte, schildert der versierte Journalist Thomas Schulz. Seine Expertise erstreckt sich auf internationale Wirtschaftspolitik, Medizin und speziell auf „Longevity“ (Langlebigkeit). Diesbezüglich hat er in den letzten Jahren als Sachverständiger des europäischen Forschungszentrums für „gesunde Langlebigkeit“ am Institut Hospitalo-Universitaire HealthAge an der Universitätsklinik Toulouse recherchiert und mit Forscher*innen und Super-Agern auf internationaler Ebene Interviews geführt.

Thomas Schulz kritisiert die aktuelle Schwemme an Informationen zu diesem Thema und versucht der Geschäftemacherei und Esoterik wissenschaftlich gesicherte Aussagen und Empfehlungen gegenüberzustellen.

Dabei hat der Autor auch Forschungsergebnisse an sich selbst erprobt. Wie er sagt, mit einigem Erfolg. Seine Hoffnung lautet (S. 17), „mit diesem Buch Menschen zu erreichen, die wie ich selbst am Ende genauer hinschauen, was für ein vitales hohes Alter jetzt schon zu tun ist“.

Als Visiting Scholar am Center for European Studies/Harvard University hatte der Autor Kontakt zur Spitzenforschung, die einen neuen Blick auf das Altern wirft. Ein spezieller Forschungszweig betrifft die körpereigene Messung mittels Technologie, um z. B. auf Veränderungen des Stoffwechsels rascher reagieren zu können. Forschungen, die zum biologischen Alter – dem wahren Alter – unserer Zellen und Organe etwas aussagen, resultieren auf einer Kombination von Biochemie und Genetik, von Mathematik und Biostatistik. Interdisziplinarität und interdisziplinäre Orientierung gelten hierbei als Voraussetzung für wissenschaftlichen Erfolg und Fortschritt. Beispielhaft ist hierfür eine „epigenetische Uhr“, die es erleichtert, beschleunigende Faktoren des Alterns zu messen. Das Besondere daran: gemessen werden können Effekte ab dem Beginn einer Behandlung oder

einer Umstellung des Lebenswandels.

Besondere Bedeutung erhält die Forschung über den Kampf gegen den Krebs. Denn er zählt zu den häufigsten Todesursachen im Alter. Krebs, der in etwa dreihundert unterschiedliche Arten auftritt, nennt Thomas Schulz eine „Langlebigkeits-Erkrankung“.

Übereinstimmend besteht bei Wissenschaftler*innen die Meinung, vermerkt Thomas Schulz, dass sie eine zunehmende Geschwindigkeit in allen wissenschaftlichen Forschungsprozessen wahrnehmen. Beschleunigtes Wissenschaftstempo entsteht durch das Zusammenwirken von neuen Entdeckungen und Technologien. Die „Genscherentechnik“ ist ein markantes Beispiel dafür. Die mit ihr verbundene Forschungsfrage lautet (S. 154): „Wie lässt sich Biologie umprogrammieren, um eine Krankheit an der Wurzel zu bekämpfen?“

In diesem Zusammenhang ist neben der Gentherapie die Stammzellenforschung, die Zelltherapie, zu erwähnen. Ihr Ziel ist es, den Körper mit Gewebe zu reparieren, das aus eigenen Zellen nachwächst. Letztere ist deshalb wichtig, weil die Ursache vieler Krankheiten – auch der altersbedingten – in der Verschlechterung der Zellgesundheit liegt. Schwerpunkt der Forschung liegt darauf, wie Zellen frisch gehalten beziehungsweise wie „senescente Zellen“ abgestoßen werden können.

Ein weiteres aktuelles Forschungsthema sind die in der Bevölkerung ansteigenden Demenzerkrankungen. Gesund, aber ohne Gedächtnis? Der schnelle, vorbeugende Gesundheitstipp lautet: Neugierig sein, in Bewegung bleiben, Neues probieren, dadurch werden neue Verbindungen zwischen den Hirnzellen aufgebaut, das plastische Gehirn wird durch seinen Gebrauch stimuliert.

Der Autor schildert auch seine diversen Selbstversuche, wie er seine Gesundheit im Hinblick auf längere Lebenserwartung unterstützt. Er nennt Bewegung als die „effektivste Medizin“, plädiert dafür, Ausdauer, Kraft und Stabilität in den Alltag zu integrieren und gibt einen praxisorientierten Tipp: Sofort nach dem Essen bewegen, das baut am besten Kalorien ab! Mit Hinweis auf den japanischen Begriff „Ikigai“ – etwas

haben, wofür es sich zu leben lohnt – zitiert Thomas Schulz das Ergebnis einer kanadischen Studie an Über-Siebzigjährigen (S. 193): „Wer einen klar erkennbaren und definierten Sinn in seinem Leben sah, war biologisch jünger.“

Gegen Ende des Buches diskutiert der Autor die sozialen Konsequenzen für eine Gesellschaft der Hundertjährigen.

Keineswegs sollte diese mit einer negativen Narrativ konnotiert werden. Zu beachten sind Auswirkungen aufgrund sozialer Unterschiede. Höherer Bildungsstand bringt ein besseres Verständnis für gesundes Verhalten mit sich! Schließlich sollte das Alter keineswegs als ökonomische Belastung für die Gesellschaft gesehen werden. Längerer Verbleib in der Arbeitswelt und/oder langsames Auslaufen der Arbeitszeit im „Ruhestand“ sind nur zwei von verschiedenen noch denkbaren und zu entwickelnden Modellen.

Auf alle Fälle bedarf es einer neuen zeitigen Planung für das Leben Hundertjähriger. Doch dafür haben wir weder genug Erfahrung noch ausreichend Beispiele. Problemorientierte Forschung ist gefragt! Nicht zuletzt betrifft das auch die finanzielle private Altersversorgung und einen entsprechenden individuellen „Sparplan“.

Im letzten Kapitel resümiert Thomas Schulz analog zu den einzelnen Schwerpunkten des Buches übersichtlich die „Grundregeln“ für das Projekt Lebensverlängerung. Jeder einzelne Abschnitt – Altern verstehen, Krebsrisiko mindern, Gehirn gesund halten, Ernährung beachten, viel und richtig bewegen, Vorsicht bei Anti-Aging-Medikamenten, Karriere und Altersvorsorge überdenken – ist durch konkrete nützliche Vorschläge „Was sollten Sie tun“ komplementiert. Fazit: Man kann nicht früh genug damit anfangen, für ein gesundes Alter leben zu lernen!

Die davon ableitbare Checklist lässt sich sicherlich didaktisch unterstützend in Kurse für Gesundheitsbildung einbauen.

Insgesamt gibt das Buch Einblick in die sich rasant entwickelnde Forschung für Langlebigkeit und gesundes Alter – wissenschaftlich fundiert und praxisorientiert. Für Veranstaltungen im Gesundheitsbereich aber auch für die Selbstregulation empfehlenswert. //

Bernhard Pörksen: Zuhören. Die Kunst, sich der Welt zu öffnen.

München: Carl Hanser Verlag 2025, 330 Seiten.

WERNER LENZ



Wir hören, was wir fühlen. Wir fühlen, was wir selbst erlebt und erfahren haben. Dies bezeichnet Bernhard Pörksen, Professor für Medienwissenschaft an der Universität Tübingen, als zentrale These seines Buches. Jeder Mensch, meint der Autor, verkörpert eine „Tiefengeschichte“, eine „emotional eingefärbte Matrix aus Erfahrung und Erkenntnis [...] ein subjektives Prisma aus Hoffnung und Sehnsucht, Verbitterung und Scham“ (S. 21).

Das Buch gliedert sich in drei Teile: Philosophie, Praxis und Politik des Zuhörens. Im ersten Teil, „Philosophie des Zuhörens“, stellt der Autor neben grundsätzlichen Erörterungen auch seine persönlichen Erfahrungen und Motive zum Thema vor. Eingangs nehmen die Leser*innen an Bernhard Pörkens negativen, sehr beunruhigenden Erlebnissen als Schüler in einer Privatschule teil. Die von ihm als sadistische Macht empfundenen Verhaltensweisen eines Lehrers erschütterten ihn psychisch zutiefst. Ebenso das Erleben, wie wenig er seinen bitteren Erfahrungen Ausdruck geben konnte und er auf wohlthuendes Zuhören anderer Personen verzichten musste. Dadurch gewann für ihn die Frage an Bedeutung, wie und warum Vertuschungen von Skandalen ein Ende nehmen, investigative Energie sich durchsetzt und kollektive Bereitschaft zum Zuhören entsteht.

Bernhard Pörksen unterscheidet ein „Ich-Ohr“, wobei die eigenen Auffassungen und Interessen als Filter dominieren, die für uns nicht Erwünschtes fernhalten. Folglich bleiben wir in den eigenen Vorurteilen und Urteilen gefangen. Dem gegenüber steht das „Du-Ohr“ des Zuhörens. Es äußert sich entweder in Akzeptanz, dem Wunsch entsprechend, jemanden besser als bisher zu verstehen. Oder darin, jemanden analysieren, begreifen, verstehen zu wollen, ohne mit dessen/deren Handeln einverstanden zu sein. Beiden Positionen gemeinsam ist aber das Ziel, „die Perspektive seines Gegenübers zu übernehmen“, andere in ihrer Andersartigkeit zu erkennen und/oder sich in sie hineinzuversetzen.

In der Methodik seiner Denk- und Vorlesungsweise fühlt sich Bernhard Pörksen der

„action research“ verpflichtet. Er orientiert sich an „sinnlicher Empirie und Beobachtung“, behutsam und genau, ohne Hoffnung auf ein „letztgültiges Bild“. Er appelliert mit seinem Buch, nicht vorschnell zu verallgemeinern und unbequeme Standpunkte nicht pauschal abzuwerten.

Von dieser Methodik sind die im zweiten Kapitel, „Praxis des Zuhörens“, vorgestellten vier Fallstudien getragen. In der ersten zeigt Bernhard Pörksen, wie schwer es fiel, dem skandalösen sexuellen Missbrauch in den 1970er- und 1980er-Jahren an der renommierten Odenwaldschule eine „kollektive Zuhörerschaft“ zu schaffen. Durch das Engagement Betroffener, mit Hilfe investigativen Journalismus und nicht zuletzt durch den Einsatz sozialer Medien gelang dies erst ab etwa 2010 gegen den Widerstand einer konzentrierten, pädagogisch idealisierenden, jeden Verdacht abwehrenden Phalanx erziehungswissenschaftlichen Establishments.

Aktuell und noch mitzuerleben ist das zweite Fallbeispiel „Ring um Empathie im Ukrainekrieg“.

Der ursprüngliche Wunsch eine schöne digitale Welt zu gestalten, in der ein Universum des globalisierten Bewusstseins entstehen sollte, wird im dritten Beispiel, „Utopien des Silicon Valley“, nachgezeichnet. Der Innovation zugrunde lag die Absicht, technologiegestützt die Wahrnehmung aller Menschen zu erweitern. Inzwischen musste die Idee, basisdemokratische Nachrichtenkanäle zu entwickeln, den Plattformen der Propaganda weichen. Statt kollektiver Lernprozesse, die zu einer „besseren Welt“ führen sollten, ist ein „downgrading“ erfolgt, „eine fundamentale Entwürdigung des Menschen“. Die Teilnahme wurde auf die Zahl von Klicks und Likes reduziert, die entstehenden Daten werden als Verdienstquelle weniger Superreicher ausgespäht. Doch es regt sich Widerstand unter Beteiligung der schon in die Jahre gekommenen ehemaligen Protagonisten. Sie sind noch immer auf der Suche nach „Fragen und Anstößen, die aufrütteln, den Geist öffnen, ein neues Sehen und Hören ermöglichen“ (S. 190).

Zuletzt wird die „Unbequeme Wahrheit der Klimakrise“ als Fallbeispiel behandelt. Bernhard Pörksen spricht vom „murmelnden Verhalten“. Es bezeichnet ein abwehrendes Verhalten, mit dessen Hilfe man mittels gewohnter Routine großen Problemen individueller und gesellschaftlicher Art ausweicht. Bezüglich der Klimaerwärmung, die seit Ende der 1980er-Jahre öffentliches Thema ist, diagnostiziert der Autor gleichzeitig Aufklärung und Verhaltensstarrheit. Er plädiert dafür, ergänzend zur Aufklärung mit wissenschaftlichen Fakten, eine andere Aufklärung zu forcieren, „die Lebensrealitäten und Weltanschauungen als Kommunikationsbarrieren ernst nimmt“ (S. 241). Starke Bilder, persönliche Geschichten und Emotionen sollten stärker berücksichtigt werden und kommunikativ zum Einsatz kommen. Denn die Gefahr droht, dass die Menschen für immer mehr und fortgesetzte Zerstörung des Klimas zu gewinnen sind.

Der dritte Teil des Buches, „Politik des Zuhörens“, fasst die Überlegungen des Autors reflexiv zusammen. Als Ergebnis ist zu erkennen, dem Zuhören dient, sich von Klischees und vorschnellen Urteilen zu lösen – „sich selbst zu vergessen“. Bernhard Pörksen warnt davor, sich „epistemisch zu schließen“. Er empfiehlt, nicht dem eigenen Wissen verhaftet zu bleiben, sondern sich „Sonderbarkeiten“ und anderen Weltbildern gegenüber zu öffnen. Zuhören, meint der Autor, ist „gelebte Demokratie im Kleinen“. Stets gilt es den Kontext zu erschließen und Trennendes zu klären, Verschiedenheit anzuerkennen und zu akzeptieren. Dies bezeichnet Bernhard Pörksen als Voraussetzung, für die „gemeinschaftliche Erfindung einer Welt, die überhaupt erst im Miteinander-Reden und Einander-Zuhören entsteht“ (S. 276).

Das Buch stellt Bezüge zu wissenschaftlichen Erkenntnissen her und verbindet ausgewogen aktuelle gesellschaftliche Problemlagen mit Erfahrungen sowie Interviews des Autors.

Die Lektüre eignet sich besonders für Veranstaltungen der politischen Bildung/Demokratiebildung sowie für die Bereiche Kommunikation und Persönlichkeitsentwicklung. //

Carl Naughton: Die Kraft der Neugier. Länger leben, leichter leisten, lustvoller lernen.

Berlin: Econ 2024, 255 Seiten.



WERNER LENZ

Neugier hat einen Bildungsauftrag. In „neugierfreundlichen Gesellschaften“ sollte lebenslanges Lernen zu einer Lebensweise werden. Carl Naughton, deutsch-amerikanischer Arbeits- und Wirtschaftspsychologe, Neugierforscher, „Umdenkpionier“ sowie erfolgreicher Journalist und Autor, lässt Leserinnen und Leser nicht lange warten. Schon in der Einleitung formuliert er überzeugt: Neugier, „der persönliche und emotionale Ausdruck eines Wunsches, Ignoranz zu beseitigen“ (S. 13), erfordert Aufmerksamkeit und Anerkennung gegenüber anderen Menschen – „eine lebendige Öffentlichkeit“. Der Autor listet auf, warum Neugier auf individueller und gesellschaftlicher Ebene zurzeit besondere Beachtung gebührt.

Eine „neugierfreundliche Gesellschaft“ sollte:

- in ein Bildungssystem investieren, das mehr offene Fragen bezüglich realer Probleme – „Bessere Städte gestalten? Gutes Leben führen?“ – stellt, schülergesteuertes Lernen forciert und Kreativität herausfordert;
- Arbeitsplätze als Orte verstehen, an denen Fragen nicht als lästig, sondern als innovative Kraft empfunden werden;
- Regierungen und öffentliche Politik als Anreger sehen, damit ihre Bürger*innen in allen Bereichen des Gemeinwesens (u. a. Gesundheit, Verkehr) kooperative Lösungen und neue Denkweisen entfalten;
- Medien verlangsamen – „slow journalism“ –, um mittels gründlicher Recherchen reflektierte Auseinandersetzungen zu ermöglichen;
- eine Kultur fördern, die Vielfalt und Ambiguität, kritisches Denken und Infragestellen von Traditionellem mittels unterschiedlicher Kunst-Aktivitäten erleben lässt;
- im Hinblick auf die Umwelt, Nachhaltigkeit durch Neugier erreichen, indem wir

neu denken, wie „wir im Einklang mit dem Planeten“ (S. 25) (über-)leben können.

Seine Recherchen zum „Innovationsmotor Neugier“ gliedert der Autor in vier Abschnitte.

Kapitel 1 umfasst „Neugier im Alltag“. Neugier kann als Mittel gegen die Angst, beurteilt zu werden oder Negatives im gesundheitlichen Bereich beziehungsweise andere kritische Rückmeldungen zu hören, wirken. Gegen solche Strategien der Vermeidung (FOFO – Fear Of Finding Out) setzt der Autor auf positive Effekte. Neugier kann anregen, Freundschaften zu retten, Lebensfreude zu bringen sowie nicht zuletzt, Ungewissheiten und Krisen zu überwinden.

Wie auch in den folgenden Kapiteln sichert Carl Naughton seine Aussagen mit wissenschaftlichen Studien ab und bleibt durch viele Beispiele, Hinweise und auch Selbsttests sehr praxisbezogen und lebensnah.

Kapitel 2 verbindet „Neugier mit Leidenschaft“. Die aktuelle Forschung zeigt Neugier in ihrer Komplexität, in ihren unterschiedlichen Dimensionen und in ihren verschiedenen Typen. Die Differenzierungen sollen helfen, das individuelle Potenzial Neugier besser zu stärken.

In Kapitel 3, „Neugier im Beruf“, stellt der Autor anhand aktueller Forschungen Zusammenhänge zwischen neugierigen Menschen und ihrer höheren „geistigen und emotionalen Geschicklichkeit“ her. Konkrete Vorschläge bietet Carl Naughton für das Erstellen von Lehrmaterialien, die Neugier und Interesse wecken sollen: vielfältige Komplexität einbauen, Verstehbarkeit gewährleisten, Neuheit und Relevanz betonen. Neugier, bestätigt Carl Naughton, ist übrigens kein Privileg der Jugend. Nur, junge Erwachsene befriedigen sie eher mit Interaktionen, ältere eher passiv, lesend. Neugierige Menschen, interpretiert der Autor verschiedene Studien, erweisen sich als

gewissenhafter, nicht nur an Neuem interessiert, „sie wollen es auch verstehen“ (S. 185). Wo Neugier nicht beantwortet wird, warnt Carl Naughton, kann das am Arbeitsplatz zu Einsamkeit und Leistungsabfall führen.

„Neugier im Unternehmertum“, Kapitel 4, beantwortet die Frage, wie Neugier gefördert werden kann, um in Organisationen innovativ zu wirken. Antworten gehen u. a. in folgende Richtung: Entdeckerfreude und Anpassungstoleranz pflegen, erfahrene, schon länger beschäftigte Mitarbeiter*innen unterstützen, sich neu zu positionieren, starre Hierarchien lockern, Gleichgültigkeit vermeiden, Partizipation praktizieren. Insgesamt zeigt das Kapitel, wie „neugierorientierte Führung“ zum Erfolg beitragen kann.

Das Buch erklärt „Neugier“ als individuelles, unternehmerisches und gesellschaftliches Lernprojekt, als Motiv für lebensbegleitenden Anreiz, um Interesse an der „Welt“ zu äußern sowie sich individuell und in sozialem Kontext kontinuierlich weiterzubilden.

Neugier, kann man die Publikation von Carl Naughton resümieren, erhöht die Chancen für lösungsorientiertes Denken, Verstehen und Handeln. Wertendes Urteilen über Absichten und Ziele der mittels Neugier gefundenen Möglichkeiten menschlichen Handelns wird im Buch nicht erörtert. Nicht alles, was möglich erscheint, ist auch sinnvoll, zu realisieren, sollten uns unser historisches Bewusstsein und unsere Lebenserfahrungen mahnend nahelegen. Diesbezügliche Fragen und Antworten bleiben einem kritischen Lesepublikum vorbehalten.

Das Buch eignet sich generell in der Erwachsenenbildung für Planungen zum didaktischen Design für Lehre und Lehrmaterial sowie deshalb auch für die Professionalisierung. Es ist speziell geeignet in berufsbezogenen Kursen sowie für die Fortbildung von Führungskräften. //

Autor*innen

Betina Aumair, Mag.^a, MA, Studium der Vergleichenden Literaturwissenschaft und Gender Studies; Gender und Diversity-Beauftragte der Wiener Volkshochschulen; Erwachsenenbildnerin und systemische Supervisorin; forscht und arbeitet u. a. zu sozialer Ungleichheit, Macht- und Herrschaftsverhältnissen und Geschlechterthemen.
Kontakt: betina.aumair@vhs.at

Andreas Bengesser, FH-Prof. Mag. Dr., geb. 1963, Ökonom und Diplomierter Sozialarbeiter, FH-Professor an der FH Campus Wien und Leiter des Kompetenzzentrums für Soziale Arbeit. Kontakt: andreas.bengesser@fb-campuswien.ac.at

Max Binder, Dr., geb. 1989, ist Musikwissenschaftler und Kulturmanager und hat an der Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar und der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg studiert. Neben seiner wissenschaftlichen Tätigkeit war er beim Deutschen Chorverband in Berlin als Projektmanager tätig, später als Kommunikationsleitung bei der Internationalen Bachakademie Stuttgart. Seit 2025 ist er Direktionsreferent an der Volkshochschule Stuttgart.
Kontakt: max.binder@vhs-stuttgart.de

Gerhard Bisovsky, Dr., geb. 1956. Studium der Politikwissenschaft, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen von April 2012 bis Mai 2022. ÖVH-Redakteur.
Kontakt: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

Rudolf Egger, Univ.-Prof. Dr., geb. 1959. Professor am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Graz, Fachbereich Empirische Lernwelforschung und Hochschuldidaktik.
Kontakt: rudolf.egger@uni-graz.at

John Evers, Dr., geb. 1970. Historiker, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: john.evers@vhs.or.at

Paolo Federighi, Honorary Professor of Adult Education. He started working as a junior researcher in the field of adult education in 1972 at Florence University. During the last 50 years he has been working for several national and international organisations on researches concerning adult learning policies and applied researches in the field of workplace learning.
Kontakt: Paolo.federighi@unifi.it

Stefanie Fridrik, BA BA MA. Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projektmanagerin und Trainerin am Demokratiezentrum Wien. In ihrer Forschung widmet sie sich Konzepten und Praktiken kritischer politischer Bildung an der Schnittstelle zu künstlerischer und aktivistischer Praxis. Diese nimmt sie vor allem vor dem Hintergrund radikaler Demokratietheorie in den Blick.
Kontakt: fridrik@demokratiezentrum.org

Andrea Fritsche, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, Soziologin und Senior Scientist am Institut für angewandte Rechts- und Kriminalsoziologie der Universität Innsbruck.
Kontakt: andrea.fritsche@uibk.ac.at

Feri (Franz) Janoska, Mag., geb. 1981. AHS-Lehrer für Geschichte, Psychologie und Philosophie. Seit über 20 Jahren in der Erwachsenenbildung an diversen Volkshochschulen tätig. Derzeit als Geschäftsleiter der Roma Volkshochschule Burgenland für internationale Projekte, hauptsächlich zu den Themen Inklusion, Vielfalt und Minderheiten, beschäftigt.
Kontakt: feri.janoska@vhs-roma.eu

Ulrich Klemm, Prof. Dr., Diplom-Pädagoge, Jg. 1955. Seit 40 Jahren in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Personalentwicklung in verschiedenen Funktionen tätig, zuletzt von 2013-2021 als Geschäftsführer des Sächsischen VHS-Verbandes. Vertretungsprofessuren für Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig (2010-2012) und der Technischen Universität Chemnitz (2021-2024). Seit 2006 Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg.
Kontakt: klemm-benz@t-online.de

Leanna Krantz, B.A., geb. 1997, absolvierte ihr Studium der Kulturwissenschaften und Bildungswissenschaft an der Leuphana Universität Lüneburg mit Forschungsschwerpunkten in Kunst und visueller Kultur, Gender und Diversity sowie Anti-Rassismus. Nach ihrer Tätigkeit im Programmbereich „Kultur und Kreativität“ an der Volkshochschule stuttgart ist sie seit 2024 als Projektsteuerin für das Symposium „Lernräume der Zukunft“ tätig.
Kontakt: leanna.krantz@vhs-stuttgart.de

Werner Lenz, em. Univ.-Prof. Dr., geb. 1944. Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft.
Kontakt: werner.lenz@uni-graz.at

Hemma Mayrhofer, Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Soziologin und Leiterin des Instituts für angewandte Rechts- und Kriminalsoziologie der Universität Innsbruck.
Kontakt: hemma.mayrhofer@uibk.ac.at

Julia Ruthofer, BEd MEd., geb. 1994. Studium Germanistik und Psychologie/ Philosophie. Projektmanagerin beim OeAD | Geschäftsstelle für Digitale Kompetenzen.
Kontakt: julia.ruthofer@oead.at

Christian H. Stifter, Dr., geb. 1962, Studium der Geschichte und Philosophie an der Universität Wien, Zeithistoriker. Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs. Herausgeber der Fachzeitschrift „Spurensuche“, Redaktionsmitglied der Zeitschrift „zeitgeschichte“ sowie Beiratsmitglied der Wissenschaftsjury des Theodor Körner-Fonds.
Kontakt: christian.stifter@vhs.at

Christoph Stoik, FH-Prof., MA, geb. 1971. Sozialarbeiter und FH-Professor an der FH Campus Wien, Koordinator am Masterstudiengang Sozialraumorientierte und Klinische Soziale Arbeit.
Kontakt: christoph.stoik@fb-campuswien.ac.at

Peter Luis Thaler, geb. 1988. Studium Organic Agricultural Systems and Agroecology (AgrEco-Organic) in Wien, seit 2021 Stv. Bildungsleiter Genossenschaft für Weiterbildung und Regionalentwicklung Vinschgau, grenzüberschreitendes Management Interreg CLLD Terra Raetica.
Kontakt: info@gwr.it

Eva Stanzl, geb. 1969, ist Redakteurin für Wissenschaft und Forschung im Feuilleton der Wiener Zeitung und Vorstandsvorsitzende des Klubs der Bildungs- und WissenschaftsjournalistInnen in Österreich. Zuvor war sie Wirtschafts- und Wissenschaftsjournalistin bei Der Standard und Die Wirtschaft. Sie wurde im Rahmen des Staatspreises für Wissenschaftsjournalismus 2022 mit dem Anerkennungspreis ausgezeichnet.

Stefan Vater, Dr. geb. 1971. Leiter Bildungspolitik und Wissenschaftlicher Dienst im Verband Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: stefan.vater@vhs.or.at

Doris Vickers, MA BA., geb. 1980. Studium der klassischen Philologie und Digital Humanities. Content Manager des UNESCO Portals to the Heritage of Astronomy. Stabstelle Digitalisierung und Fachreferentin für Computer, Internet & Multimedia der Wiener Volkshochschulen GmbH.
Kontakt: doris.vickers@vhs.at

Veranstaltungstermine

5.5. bis 6.5.2025

Online

#ebcamp: Digitalisierung in der Erwachsenenbildung**Veranstalter: KEBÖ und bifeb**

Information und Anmeldung:

<https://www.bifeb.at/wissenszentrum/ebcamp>

6.5.2025

Salzburg

Multiplikator*innenworkshop zu: Wien - Oslo - Auschwitz. Das kurze Leben der Ruth Maier**Eine Ausstellung in Einfacher Sprache, Standarddeutsch und Englisch**

Information und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/bereichsuebergreifende-angebote/multiplikatorinnenworkshop-zu-wien-oslo-auschwitz-das-kurze-leben-der-ruth-maier-5/>

15.5. bis 16.5.2025

Wien

Tagung: Artikulationen der Demokratiebildung**Veranstalter: Universität Wien/ Demokratiezentrum Wien**

Information und Anmeldung:

https://demokratiebildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p-demokratiebildung/Demokratiebildung2025-Tagungsprogramm_24.02.2025.pdf

23.5.2025 bis 7.2.2026

St. Wolfgang

Lehrgang: Künstliche Intelligenz in der Erwachsenenbildung**Veranstalter: bifeb**

Information und Anmeldung:

<https://www.bifeb.at/bildungszentrum/programmbereiche/lehrgang-ki-in-der-erwachsenenbildung-2025/T3-1666>

26.5. bis 28.5.2025

Wien, MuseumsQuartier

Erste Internationale Konferenz für Digitalen Humanismus**Veranstalter: Verein zur Förderung des Digitalen Humanismus, mit starker Einbindung der TU Wien, der Universität Wien, der Stadt Wien sowie weiterer Partnerinstitutionen.**

Information und Anmeldung:

<https://dighum.wien/>

28.5.2025

Wien und Online

Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis: Warum es in autoritären Zeiten feministische (Bildungs-)Politiken braucht**Veranstalter: Ring Österreichischer Bildungswerke, Verband Österreichischer Volkshochschulen Institut für Wissenschaft und Kunst, Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung**

Information und Anmeldung:

<https://www.iwk.ac.at/events/gundula-ludwig-feministische-bildung-ueberall-und-jetzt-warum-es-in-autoritaeren-zeiten-feministische-bildungs-politiken-braucht/>

18.6.2025

Wien und Online

**Jour fixe Bildungstheorie |
Bildungspraxis: Gerechtigkeit
nach „dem Menschen“ –
eine ökofeministische
Perspektivierung**

**Veranstalter: Ring
Österreichischer Bildungswerke,
Verband Österreichischer
Volkshochschulen Institut
für Wissenschaft und Kunst,
Österreichisches Institut für
Erwachsenenbildung**

Information und Anmeldung:
<https://www.iwk.ac.at/events/simone-mueller-gerechtigkeit-nach-dem-menschen-eine-oekofeministische-perspektivierung/>

25.9.2025

Online

**Wie KI in der Bildungsberatung
genutzt werden kann**

Veranstalter: bifeb

Information und Anmeldung:
<https://www.bifeb.at/semi-veranstaltungsliste/semi-detailseite/25-0284>

3.9. bis 5.9.2025

Wien

**Internationale Konferenz:
Bildungsungleichheiten aus der
Perspektive Pierre Bourdieus**

**Veranstalter: British Sociological
Association**

Information und Anmeldung:
<https://www.britisoc.co.uk/bourdieu25>

Impressum

**Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung**
Frühjahr 2025, Heft 284/76. Jg. ISSN 0472-5662

Medieninhaber, Herausgeber, Verleger und Hersteller:
Verband Österreichischer Volkshochschulen
Pulverturmstraße 14
A-1090 Wien

ZVR: 128988274
ATU: 66337038

Verantwortlicher Redakteur: Dr. Gerhard Bisovsky
Layout: schaefer-design.at

Bankverbindung:

IBAN AT02 1100 0094 7310 0700. BIC BKAUATWW
DVR 0475581

Für unverlangte Rezensionen und Beiträge
übernimmt die Redaktion keine Haftung. Namentlich
gekennzeichnete Artikel geben die Meinung der
AutorInnen wieder und müssen sich nicht mit jener der
Redaktion decken.

Offenlegung nach § 25, Abs. 1-3 Mediengesetz 1981

Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für
Erwachsenenbildung (ÖVH) ist eine überparteiliche
Fachzeitschrift für MitarbeiterInnen und
InteressentInnen der Volkshochschulen.

Die Zeitschrift veröffentlicht Beiträge zu
grundsätzlichen und aktuellen Fragen der Volksbildung
und der Erwachsenenbildung, bringt Berichte aus der
praktischen Arbeit sowie Buchbesprechungen und will
zu einem Erfahrungsaustausch anregen.

Gefördert durch das Bundesministerium für Frauen,
Wissenschaft und Forschung

 **Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung**



Demokratie ist keine Selbstverständlichkeit. Sie wurde erkämpft und bedarf einer ständigen Überarbeitung und Verbesserung.

Das Bestehen der Demokratie und ihre Weiterentwicklung hängen davon ab, wie sie von der Bevölkerung akzeptiert wird. Daher wurde von namhaften Persönlichkeiten, u. a. von Hans Kelsen, dem Schöpfer der österreichischen Bundesverfassung oder dem amerikanischen Philosophen John Dewey, schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf die Bedeutung der Bildung für die Demokratie hingewiesen. Schließlich ist Demokratie eine Regierungsform und eine Lebensform, die gelernt werden muss. Daher macht es auch Sinn, demokratiepolitische Bildung so anzubieten, dass möglichst viele Menschen den Zugang dazu haben.

Mit dem **Demokratie MOOC** wurde ein Format geschaffen, das weitgehend barrierefrei, orts- und zeitunabhängig von allen Interessierten in Anspruch genommen werden kann. Insgesamt bieten Ihnen 10 Themenbereiche die Möglichkeit, Ihr Wissen zu reflektieren und zu vertiefen:

Grundkurse					Vertiefungskurse
Politik und Demokratie	Handlungsmöglichkeiten im politischen System Österreichs	Demokratie und Medien	Geschichte der Demokratie – Kampf um Demokratie	Migration, Integration und Identitäten	Demokratie und Partizipation
Demokratie in Europa und weltweit	Grundrechte und Rechtsstaat	Demokratie und Wirtschaft	Freiheit und Sicherheit	Staat, Ideologien und Religionen	Ausschlüsse konkret

Im **Demokratie MOOC** lernen Sie mit Videos, aber auch mit Texten und Quiz für die Selbstkontrolle. Die Themen können in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden. So lernen Sie, wie Demokratie und moderne Gesellschaften funktionieren und welche Möglichkeiten der Beteiligung es in Österreich und darüber hinaus gibt. Gleichzeitig wird vermittelt, dass sich Engagement in der Politik lohnt und dass Mitgestaltung Sinn macht und auch erfolgreich ist.

Demokratie MOOC. Ein Projekt des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und des Demokratiezentrum Wien. Kostenfrei auf der iMOOX Plattform der TU Graz. Gefördert aus Mitteln des Bundeskanzleramtes, des Bundesministeriums für Frauen, Wissenschaft und Forschung, der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien und des Zukunftsfonds der Republik Österreich. <https://demooc.at/>

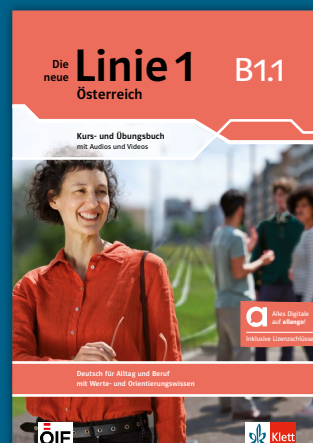
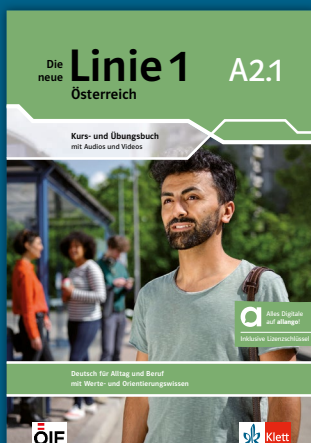
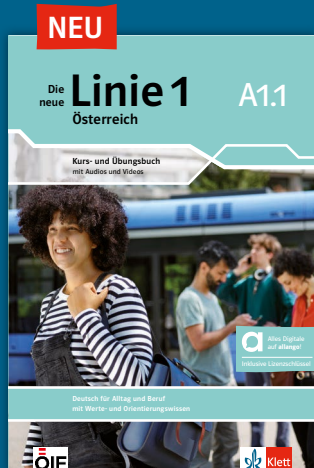
DIE NEUE LINIE 1 ÖSTERREICH



[www.klett-sprachen.at/
dieneuelinie1-oesterreich](http://www.klett-sprachen.at/dieneuelinie1-oesterreich)

Die völlige Neubearbeitung des DaZ-Lehrwerks folgt den vier Leitlinien

- Einfach unterrichten – leicht lernen
- Sprachlich handeln in Alltag und Beruf
- Vermitteln von Werte- und Orientierungswissen
- Erfolge erleben und die Prüfung bestehen



Wirksamer Unterricht mit Materialien von Klett Sprachen

Sprachen fürs Leben!

