

Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung

75 Jahre ÖVH

Schwerpunkt

Basis- bildung

Die Verbandszeitschrift
ÖVH

**Themenkonjunkturen
und Zäsuren**

SEITE 4

Praxis, Wissenschaft
und Politik

**Ein gelungenes
Zusammenspiel**

SEITE 11

Basisbildung und
Grundkompetenzen

**Grundlage für
lebensbegleitendes Lernen**

SEITE 28

Inhalt

Editorial

- 1 John Evers: VÖV übernimmt KEBÖ-Vorsitz 2025 – 2027 in herausfordernden Zeiten

Medienpreise

- 2 Radiopreis der Erwachsenenbildung: 19 Sendungen in fünf Kategorien nominiert

Zu dieser Ausgabe

- 3 Zu dieser Ausgabe der ÖVH

75 Jahre ÖVH

- 4 Christian H. Stifter: Die Österreichische Volkshochschule 1950 – 2025
11 Gerhard Bisovsky: EB-Praxis – Wissenschaft und Forschung – Politik und Verwaltung

Schwerpunkt Basisbildung, grundlegende Kompetenzen

- 17 Helen Buchs und Lynette Weber: Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Angeboten zur Weiterbildung
19 Niedersachsen: Lerner*innen-Rat in der Grundbildung
19 Angelika Hrubesch: Basisbildung(sbedarf) sichtbar machen
22 Monika Kastner, Tanja Leitner, Angelika Hrubesch und Sarah Mühleck: Partizipative Wirkungsforschung und Entwicklung eines Bewertungsrahmens für Lernprozesse
25 Nicole Slupetzky: Peer to Peer – mein digitaler Alltag
26 Mareen Köpnick: „Von Fakten zu Taten“ – ESN Jahrestagung
28 Elisabeth Brugger: Von der VHS-Basisbildung zum lebensbegleitenden Lernen

Bildungsthemen

- 33 Sandra Hummel und Rudolf Egger: KI in der Erwachsenenbildung
38 Silvia Lipp: Learning Analytics: Daten als Ressource pädagogischer Begleitung?
41 Doris Vickers und Betina Aumair: Digitale Kompetenzen und digitaler Humanismus
44 Peter Schlögl: Jenseits statischer Konzepte: Bildungstheorie unter Bedingungen von Kontingenz und flüssiger Moderne
46 Irene Cennamo: Zukünfte der Erwachsenenbildung(sforschung)?
50 Mona Pielorz: Mit Kompetenzen in die Zukunft. Future skills in der Erwachsenenbildung
53 Helmut Peissl und Andrea Sedlacek: Medien- und Demokratiebildung im Bürger*innenrat
56 Stefan Vater: Tagung Gemeinwesenarbeit 2025: Stadt. Land. Dazwischen?

Aus den Volkshochschulen

- 58 Peter Zwieler: Volkshochschulstatistik 2023/24
59 Christian Nowak: Beratung ist unumgänglich
62 Nicole Slupetzky: Demokratie stärken im digitalen Zeitalter: Das Projekt ProEuropeanValuesAT
63 Miriam Moderegger, Stefan Vater: Regional und weltoffen: Erster österreichischer VHS-Tag
65 Franz Mock: Verbrannte Bildung. Verfolgte, verfemte und verbotene Autor*innen
69 70 Jahre VHS Kärnten – ein Fest der Bildung und der Begegnung
70 Wiedereröffnung des Österreichischen Volkshochschularchivs nach Generalsanierung

Personalia

- 71 Ingrid Hammer: Ehrungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen im Jahr 2025
73 Sylvia Kuba, Direktorin der VHS Penzing und Hietzing verstorben
74 Alfred Hülbig, Leiter der Lebensschule an der VHS Brigittenau
74 Elke Gruber emeritiert

Rezensionen

Werner Lenz:

- 75 Maria Lehner: ... und dann ins Schwarze Meer. Porträts.
76 Barry J. Hake/Kirsi Ahonen/Christian H. Stifter (eds.): Reformers, Activists, Intellectuals, and the Circulation of Knowledge.
77 David Spencer: Wurzelreich. Über die gemeinsame Evolution von Pflanze und Mensch.
78 Laura Wiesböck: Digitale Diagnosen. Psychische Gesundheit als Social-Media-Trend.
79 Roger Hackstock: Wie wir die Welt retten, ohne uns dauernd Sorgen zu machen.
80 Ulli Lust: Die Frau als Mensch. Am Anfang der Geschichte.
81 Martyna Linartas: Unverdiente Ungleichheit. Wie der Weg aus der Erbgesellschaft gelingen kann.
82 Tobias Glück: Erwachsen. Die Muster, Prägungen und Erwartungen aus unserer Kindheit.
83 Ulli Fejer: Leben in Verbundenheit. Lern- und Bildungskonzeptionen für eine gelingende Zukunft.
84 Christian Dorninger: Große Herausforderungen, kleine Erfolge, viele Barrieren. Bildungswesen in Österreich.
86 Frank E. Zachos: Die Natur kennt keine Grade. Ein biologischer Faktencheck.
87 Sepp Hochreiter: Was kann künstliche Intelligenz?

Autor*innen

- 88 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
89 Impressum

VÖV übernimmt KEBÖ-Vorsitz 2025-2027 in herausfordernden Zeiten

JOHN EVERS

„Frieden bilden“ lautete das Motto der heurigen KEBÖ-Herbsttagung, bei der gleichzeitig der Vorsitz des neugebildeten KEBÖ-Vereins vom „Forum Katholischer Erwachsenenbildung“ auf den VÖV überging. Bereits das Tagungsmotto ist ein Hinweis auf die herausfordernden Zeiten, in welchen der VÖV diesen Vorsitz übernimmt. Wir leben in einer Periode, die von tiefgreifenden sozial-ökologischen Transformationen, geopolitischen Unsicherheiten und dem globalen Anstieg rechts-autoritärer Tendenzen geprägt ist. (Erwachsenen) Bildung wird in diesem Kontext zumindest medial meist paradox bewertet: Einerseits wird Bildung gelegentlich als Allheilmittel für wirklich jedes gesellschaftliche Problem überfordert. Andererseits liegen die konkreten Leistungen der gemeinnützigen Erwachsenenbildung oft unter der medialen Wahrnehmungsschwelle. Weiters sind diese budgetär chronisch unterfordert. Erwähnt sei an dieser Stelle, dass die Erwachsenenbildung (bzw. deren Teilnehmende) durch die Kürzungen bei der Bildungskarenz mit rund 350 Millionen Euro pro Jahr bereits jetzt entscheidend zur Budgetsänierung beiträgt. Angesichts der bestehenden Herausforderungen – Stichwort PIAAC – bräuchte es freilich völlig andere Impulse.

Fest steht: Tatsächlich ist das bundesweite Netz der gemeinnützigen Erwachsenenbildung ein entscheidender Pluspunkt für die Weiterentwicklung der Gesellschaft in Österreich. Den Wert dieser Infrastruktur bestehend aus 10.000 Kursorten, 50.000 Unterrichtenden und 2,5 Millionen Teilnahmen pro Jahr gilt es zu betonen und bildungspolitisch zu nutzen. Schon jetzt bringen die KEBÖ-Verbände Grundbildung, Zweite Bildungswege, Integrationskurse und Digitalisierung in alle Regionen des Landes. Es wäre allerdings kurzfristig, diese großartige Struktur lediglich als Umsetzerin von Projekten,

Programmen und den entsprechenden Vorgaben zu sehen. Österreich verfügt im Rahmen der KEBÖ über eine – im internationalen Vergleich – besondere Tradition der Volksbildung: Sie ist an den Teilnehmenden und an deren Lebenswelt orientiert und verbindet Bildung mit der gesellschaftlichen Teilhabe. Das dadurch vorhandene Knowhow hat in den letzten Jahren entscheidend zu allen Leuchtturmprojekten der österreichischen Erwachsenenbildung beigetragen. Mehrerer dieser Projekte, die auch maßgeblich von den österreichischen Volkshochschulen angestoßen, entwickelt und getragen wurden, sind aktuell von Umgruppierungsprozessen betroffen. Die Weiterbildungsakademie (wba) wird ebenso wie die Geschäftsstelle für Level Up – Erwachsenenbildung (früher IEB) sowie Ö-Cert per 1. Jänner 2026 in das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) eingegliedert. Mit diesem „bifeb neu“ ist nun ein starker staatlicher Arm der Erwachsenenbildung in Österreich vorhanden. Diese Entwicklung unterstützen wir klar und nachdrücklich. Gleichzeitig ist es jetzt unerlässlich, die gemeinnützigen Bildungs-Träger und ihre Vertretung ebenso aufzuwerten. Konkret bedeutet das die inhaltliche Einbindung der KEBÖ in das BIFEb auf Augenhöhe, aber auch eine bessere gesetzliche Absicherung und finanzielle Ausstattung der KEBÖ-Arbeit.

DIE SCHWERPUNKTE DES KEBÖ-VORSITZES 2025-2027

Für die zwei Jahre des VÖV-KEBÖ-Vorsitzes können folgende Schwerpunkte umrissen werden:

Erstens: Die österreichische Bundesregierung plant laut Regierungsprogramm eine neue Strategie für lebenslanges Lernen. Die KEBÖ muss und wird dazu einen substanziellen Beitrag leisten und ihre Expertise einbringen.

Bildungspolitik muss mehr sein als Arbeitsmarktorientierung; sie muss die Fähigkeit der Menschen stärken, mündig, kritisch und sozial verantwortlich zu handeln.

Zweitens: Österreich verfügt über ein EB-Förderungs-Gesetz mit klar definierten Förderkriterien, welche insbesondere den Aspekt der Gemeinnützigkeit betreffen. Diese rechtliche Grundlage muss konsequent auf alle (!) Bereiche der Erwachsenenbildung (inkl. Arbeitsmarktpolitik, Integration und Digitalisierung) angewendet werden. (Erwachsenen-)Bildung soll vor allem auch sozialen Zusammenhalt, Resilienz und gesellschaftliche Teilhabe stärken und kein Feld für Profite sein.

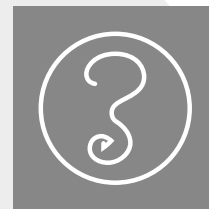
Drittens: Wir brauchen starke Bündnisse und Bündnispartner*innen. Die zuständige Ministerin, ihre Kabinettsmitarbeiter*innen und die Abteilung Erwachsenenbildung haben an vielen Stellen klar signalisiert, dass sie den Wert der gemeinnützigen Erwachsenenbildung kennen und schätzen. Ebenso essenziell sind Beziehungen zu Gewerkschaften, Kammern und zivilgesellschaftlichen Initiativen. Innerhalb unserer Einrichtungen sind zudem die Mitarbeitenden die wichtigsten Multiplikator*innen. Die Vernetzung all dieser Akteur*innen muss in den nächsten zwei Jahren ebenfalls ein strategischer Schwerpunkt sein.

//

Abschließend: Die Vereinsgründung der KEBÖ 2025 ist ein Meilenstein, der die organisatorische Handlungsfähigkeit der gemeinnützigen Erwachsenenbildung stärkt. Besonderer Dank gilt an dieser Stelle dem scheidenden KEBÖ-Vorsitzenden Bernd Wachter, der die KEBÖ professionell (zusammen)geführt und die Vereinsgründung ermöglicht hat.

Im Schwerpunkt der nächsten Ausgabe der ÖVH werden wir uns unter dem Arbeitstitel „Vulnerabilitäten“ unter anderem mit vulnerablen Gruppen befassen und mit welchen Ansätzen und Methoden die Volkshochschulen und andere Organisationen und Initiativen der Erwachsenenbildung tätig sind bzw. tätig sein können. Beiträge zum Schwerpunkt und zu anderen Rubriken senden Sie bitte bis Mitte April 2026 an: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

Radiopreis der Erwachsenenbildung: 19 Sendungen in fünf Kategorien nominiert



Für den 28. Radiopreis der Erwachsenenbildung wurden von einer Jury aus Vertreter*innen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs am 23. Oktober 2025 in fünf Kategorien 19 Produktionen nominiert. Eingereicht waren insgesamt 169 Sendungen, die vom ORF sowie von privaten und Freien Sendern Österreichs im Zeitraum vom 1. September 2024 bis 31. August 2025 erstmals in Österreich ausgestrahlt wurden.

LITERATUR, KULTUR, KUNST

120 Jahre Kino in Wien, von Sandra Voser, in der Sendereihe „dérive – Radio für Stadtforschung“, ausgestrahlt auf Radio Orange 94,0.

Das Absurde, ein ÖR-Radiokolleg von Till Koppel unter der Sendungsverantwortung von Ina Zwerger.

„Nicht eine weniger!“ Lieder gegen Gewalt an Frauen, gestaltet von Ulla Ebner in der Sendereihe „Radiokolleg-Musikviertelstunde“ auf Ö1.

Unzerstörbar, gestaltet von Norbert K. Hund und Christopher Schmall, ausgestrahlt in der Sendereihe „Artarium“ der Radiofabrik – Freier Rundfunk Salzburg.

EDUARD PLOIER-PREIS FÜR

ÖKONOMISCHE, DEMOKRATISCHE UND POLITISCHE BILDUNG

Politische Meinungsbildung durch Influencer, gestaltet von Ulla Ebner für die Sendereihe „Matrix“, ausgestrahlt von Ö1.

Ist Frieden gleich Frieden?, von Daphne Hruby und Martin Haidinger (Redaktionelle Verantwortung), ausgestrahlt in der Sendereihe „Science Arena“ auf Ö1

Neue Codes, alter Hass, von Amelie Sztatecsny (Sendungsgestaltung) und Kerstin Tretina (Sendungsverantwortung) in der Sendereihe „Im Fokus“, ausgestrahlt von Ö1.

Es war ein kämpferisches Leben, eine Sendereihe von Karin Berger und Ulrike Schmitzer (Sendungsverantwortung) auf Ö1.

WISSENSCHAFTSVERMITTLUNG, -KOMMUNIKATION, TECHNISCHE BILDUNG UND DIGITALISIERUNG

Reden rettet Leben – Warum wir über Suizidgedanken bei Kindern und Jugendlichen sprechen müssen!, gestaltet von Romana Gill, Jasmin Eder, Daniel Martos, Melanie Tüchler und Madeleine Martos in der Sendereihe „Der kronehit Psychotalk – Ist das noch normal?“, ausgestrahlt von kronehit.

Das Sterben, ein Prozess, von Margit Atzler für die Sendereihe „Radiokolleg“, ausgestrahlt von Ö1.

Adolescence: Frauenhass und die Krise der Männlichkeit, gestaltet von Daniela Derntl, ausgestrahlt in der Sendereihe „Matrix“ von Ö1.

Einfach Erklärt – der Wissenspodcast in Einfacher Sprache, Redaktion: Isabelle Funke und Joshua Krapfenbauer, Sendungsverantwortlicher: Michael Fidler. Ein Podcast von der Inklusiven Lehrredaktion und Radio FM4, Ausstrahlung Ö1 Campus Radio.

NACHHALTIGKEIT UND ZUKUNFTSKOMPETENZEN

Psychologie der Klimakrise, gestaltet von Kilian Jörg für die Sendereihe „Radiokolleg“ auf Ö1.

Das Leben ohne Gletscher, gestaltet von Katharina Gruber, ausgestrahlt in der Sendereihe „Dimensionen“ auf Ö1.

Kein Zurück: Fürs Klima ins Gefängnis, von Hannah Jutz, Vinzent Leb, Elisabeth Bauer und Anna Muhr, ausgestrahlt in der Sendereihe „Hörfeld“ von Radio Radieschen.

MENSCHENRECHTE UND GESELLSCHAFT

Netzwerk Vöcklabruck gegen Gewalt, gestaltet von Magdalena Stammer für die Sendereihe „Radio Libre Regional“, ausgestrahlt vom Freien Radio Salzkammergut.

Die Macht des Radios, gestaltet von Uli Jürgens für die Ö1-Sendereihe „Dimensionen“.

Im Gespräch Francesca Albanese, UN Sonderbotschafterin, von Renata Schmidtkunz, ausgestrahlt in der Sendereihe „Im Gespräch“ auf Ö1.

Herr Fritzl kommt ins Heim, gestaltet von Karin Schuster, ausgestrahlt in der Sendereihe „Pflegestützpunkt. Wie wir pflegen und pflegen wollen“ von Radio Helsinki – Freies Radio Steiermark.

PREISVERLEIHUNG AM 22. JÄNNER 2026 IM RADIOKULTURHAUS

Die Entscheidung über die Zuerkennung der Auszeichnungen erfolgt im November durch eine Jury, bestehend aus Vertreter*innen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, Journalist*innen und Medienwissenschaftler*innen.

Die Bekanntgabe der Gewinner*innen erfolgt im Rahmen der feierlichen Verleihung am Donnerstag, dem 22. Jänner 2026, im RadioKulturhaus. Anmeldung zur Veranstaltung an: medienpreise@vhs.or.at

Zu dieser Ausgabe der ÖVH

Schwerpunkt

GERHARD BISOVSKY

Das Magazin für Erwachsenenbildung „Die Österreichische Volkshochschule“ (ÖVH) erscheint nun bereits seit 75 Jahren. Am 8. Dezember 1950 wurde der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) gegründet und im Dezember wurde die erste Ausgabe der ÖVH veröffentlicht. Christian H. Stifter, Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs befasst sich in einem ausführlichen Artikel mit der Entwicklung der ÖVH, die das Sprachrohr der österreichischen Volkshochschulen ist und sich mit Theorie und Praxis der Volksbildung und der Erwachsenenbildung befasst. Diesen Schwerpunkt haben wir auch zum Anlass genommen einen Rückblick auf rund drei Jahrzehnte Erwachsenenbildungspolitik in Österreich zu machen, in denen mehrere „Leuchttürme“ entwickelt und umgesetzt wurden, und zwar in einem guten Zusammenwirken von Praxis, Wissenschaft sowie Verwaltung und Politik. Im Gespräch mit Regina Barth, langjährige Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung im Ministerium, Elisabeth Brugger, viele Jahre pädagogische Leiterin der Wiener Volkshochschulen und in mehreren Bereichen der Bundespolitik tätig sowie Elke Gruber, Professorin für

Erwachsenenbildung an der Universität Graz, die die Erwachsenenbildung maßgeblich mitgestaltet hat, wird dieses Zusammenspiel beleuchtet.

In einem weiteren Schwerpunkt wird das Thema Basisbildung und grundlegende Kompetenzen behandelt. Die Basisbildung ist eines der Themenfelder, in dem die Volkshochschulen von Beginn an federführend tätig waren und das mit „Level Up – Erwachsenenbildung“ (früher: „Initiative Erwachsenenbildung“) gefestigt wurde. Autor*innen aus Wissenschaft und Praxis befassen sich in ihren Beiträgen mit aktuellen Entwicklungen, Projekten und Maßnahmen in diesem zentralen erwachsenenbildnerischen Interventionsfeld.

In der Rubrik „Bildungsthemen“ finden sich Artikel zu „künstlicher Intelligenz“, Digitalisierung, Medien und Demokratie sowie Überlegungen und Auseinandersetzungen zu theoretischen Aspekten und Begründungen von Erwachsenenbildung und Volkshochschularbeit. Auch dem pädagogischen Schwerpunkt des VÖV „Future Skills“ ist ein eigener Beitrag gewidmet.

In den Berichten aus den Volkshochschulen wird die aktuelle VHS-Statistik

präsentiert, VHS-Projekte zu politischer Bildung und Zeitgeschichte werden vorgestellt, auf den VHS-Tag wird zurückgeblickt und über Jubiläen und Eröffnungen renovierter Standorte wird berichtet.

Der VÖV vergibt Ehrungen, die für verdienstvolle Mitarbeiter*innen, Kursleiter*innen und Funktionär*innen vergeben werden, einiger verstorbener Persönlichkeiten wird gedacht und die emeritierte und schon erwähnte Professorin Elke Gruber wird gewürdigt.

Schließlich finden sich in den Rezensionen Hinweise auf mehrere Bücher, die für Erwachsenenbildner*innen interessant sein können.

Die ÖVH, das Organ der österreichischen Volkshochschulen, hat sich im Laufe ihrer langen Geschichte gewandelt, aber im Kern hat sie ihren Charakter bewahrt, der eine facettenreiche, offene und auch kritische Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung und Volkshochschularbeit in Österreich und darüber hinaus beinhaltet.

Übrigens: Alle Ausgaben der ÖVH von 1950 bis heute finden sich im Archiv: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/archiv-pdf/> //

Themenkonjunkturen und Zäsuren im Spiegel einer Verbandszeitschrift: Die Österreichische Volkshochschule 1950–2025

CHRISTIAN H. STIFTER

1. VORBEMERKUNG

Beim vorliegenden Text handelt es sich, bis auf einige kleine Veränderungen, um den Wiederabdruck eines bereits 2006 erschienen Buchbeitrags, der hier unter Miteinbeziehung der Analyse der letzten beiden Dekaden in überarbeiteter und erweiterter Fassung abgedruckt wird. Es wird der Versuch unternommen, entlang ausgewählter Parameter einen deskriptiven Querschnitt über die bisherige Entwicklung einer Zeitschrift zu präsentieren. Schon aus diesem Grund handelt es sich nicht um eine tiefengenaue Analyse – dazu wäre eine deutlich aufwendigere empirische Untersuchung der Inhalte der Zeitschrift wie beispielsweise der Strukturdaten, der Themen- und Sachbereiche, der unterschiedlichen Beitragsformen, der Provenienz der Beiträge nach klaren Auswertungskategorien et cetera nötig –, sondern um einen unsystematischen Versuch, das Augenmerk auf ein diskursives Medium zu richten, dem bis heute wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde: der Zeitschrift *Die Österreichische Volkshochschule*. Wobei unter Diskurs im hier zu behandelnden Kontext eine Sprech- und Denkpraxis zu verstehen ist, die systematisch die Dinge erzeugt, von denen sie spricht.¹

Mitteilungen oder Fachzeitschriften wurden innerhalb der akademischen Erwachsenenbildung bisher nur selten eingehend in den Blick genommen. Eine der wenigen Ausnahmen für den deutschen Sprachraum bildet die umfangreiche, mittlerweile allerdings nicht mehr ganz rezente Studie von Wilhelm Kurze und Kurt Tschenett, die 1977 die Ergebnisse einer methodisch elaborierten und auch empirisch fundierten Inhaltsanalyse der beiden Zeitschriften *Volkshochschule im Westen* und *Hessische Blätter für Volksbildung*² vorgelegt haben, jedoch mit Einschränkung auf lediglich sieben Jahrgänge von 1968 bis 1975.

Grundsätzlich handelt es sich bei Fachzeitschriften – vor allem wenn sie sowohl als

Standes- als auch als Verbandspresse fungieren – um Druckwerke mit vergleichsweise geringer Auflagenhöhe beziehungsweise Reichweite, mit klar eingegrenzten Zielgruppen, die „häufig optimale Multiplikatoreigenschaften aufweisen“³. Als Mitteilungs- und Diskussionsorgane haben derartige Periodika oftmals starke diskursive Prägekraft. In ihrer kommunikativen Nutzungshäufigkeit rangieren sie gleich nach persönlichen Gesprächen mit Fachkolleg*innen und noch vor der Lektüre von Forschungsberichten oder dem Besuch von Tagungen.⁴

Ähnlich wie auch die *Volkshochschule im Westen*, das langjährige Verbandsorgan des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, trifft auch für die *Österreichische Volkshochschule*, die etwa zum gleichen Zeitpunkt gegründet wurde, zu, dass sie nicht konsequent oder ausschließlich eine Verbandszeitschrift war beziehungsweise ist, insofern sie über ihre Funktion als „Kommunikationsmittel zur Integration, Ansprache, Verteidigung und Werbung“ (so eine alte Definition der Verbandszeitschrift) hinaus vor allem eine fachspezifische Funktion erfüllt, indem sie erwachsenenbildnerische Themata erarbeitet und behandelt.

Im Folgenden wird auf die Entstehungsgeschichte der *Österreichischen Volkshochschule* sowie auf die ihr zugeordneten Aufgaben und Ziele eingegangen und die bisherigen Bezugnahmen auf Geschichte und Tradition der Zeitschrift kurz skizziert.

2. ZUR GRÜNDUNGSGESCHICHTE – AUFGABEN UND ZIELE

Die *Österreichische Volkshochschule* (ÖVH) stellt innerhalb der österreichischen Erwachsenenbildungszeitschriften-Landschaft die älteste noch existierende Zeitschrift dar. In den *Hessischen Blättern* wurde die „ÖVH“ (so das geläufige Akronym) anlässlich des fünfzigjährigen Bestehens als „älteste Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung in den

deutschsprachigen Ländern, möglicherweise sogar in Europa“⁵ apostrophiert, was zweifellos nicht unrichtig ist, insofern sie neben ihrer bisherigen Erscheinungsdauer unausgesprochen das editorische Erbe früherer Organe, wie zum Beispiel des *Zentralblattes für Volksbildungswesen* (1901 ff.), strukturell und inhaltlich weiterführt.

Feststeht, dass innerhalb der bisherigen 75 Jahre des Bestehens der *Österreichischen Volkshochschule* eine Reihe von Erwachsenenbildungszeitschriften umbenannt, neu gegründet oder eingestellt wurden. An dieser Stelle sei insbesondere an die *Erwachsenenbildung in Österreich* erinnert, die, nach ihrer Gründung (1920) unter dem Titel *Volksbildung* und nach mehreren Umbenennungen nach 1945, im Jahr 1995 schließlich eingestellt wurde. Kaum eine andere Zeitschrift der Erwachsenenbildung (zumindest im deutschsprachigen Raum) verfügt über eine vergleichbare Kontinuität und Tradition, über eine ähnlich breite Themenvielfalt, und nimmt eine vergleichbare Rolle als Multiplikator für Erwachsenenbildung auch über die Landesgrenzen hinaus ein, wie das Organ des Verbands Österreichischer Volkshochschulen hinsichtlich der publizistischen Verbindung von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.

Gegründet wurde die Zeitschrift in unmittelbarem Zusammenhang mit der Gründung des Verbands Österreichischer Volkshochschulen. Beides – sowohl die Verbandsgründung als auch die Schaffung eines medialen „Sprachrohrs“ – waren direkter Ausdruck des Bemühens um verstärkten Kontakt,

¹ Grob vereinfacht meinte Michel Foucault mit Diskurs das in der Sprache aufscheinende Verständnis von Wirklichkeit der jeweiligen Epoche. Die Regeln des Diskurses definieren für einen bestimmten Zusammenhang oder ein bestimmtes Wissensgebiet, was sagbar ist, was gesagt werden soll, was nicht gesagt werden darf und welcher Sprecher was wann sagen darf. Der Diskurs ist dabei nur der sprachliche Teil einer „diskursiven Praxis“, die auch nichtsprachliche Aspekte miteinschließt.

² Kurze, Wilhelm & Tschenett Kurt (1977): Zeitschriften der Erwachsenenbildung. Inhaltsanalyse von „Volkshochschule im Westen“ und „Hessische Blätter für Volksbildung“, Bochum: Brockmeyer (Bochumer Studien zur Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 13).

³ Ebd., 1.

⁴ Ebd., 14.

⁵ Ohne Autor (2000): „Die Österreichische Volkshochschule“. Älteste Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung feiert 50-Jahr-Jubiläum. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 50 (2), 168.

um Integration und engere Kooperation der österreichischen Volkshochschulen, die, wie Herbert Grau im Hinblick auf eine UNESCO-Tagung am Mondsee im Sommer 1950 anmerkte, so gut wie keinen Kontakt untereinander hatten. Grau präzisierte diesen Umstand, indem er in der ersten Ausgabe der *Österreichischen Volkshochschule* schrieb: „Wir wussten nicht einmal, wo in Österreich Volkshochschulen bestanden.“⁶

Zusätzlich motiviert wurden die Bemühungen um eine verstärkte Kooperation unter den österreichischen Volkshochschulen angesichts der Tatsache, dass im Jänner 1950 in Salzburg eine Tagung über die Stellung der Volkshochschulen in Österreich stattgefunden hatte, an der kein einziger Vertreter einer Volkshochschule teilgenommen hatte. In ersten Gesprächen zwischen den Leitern der Salzburger und der Linzer Volkshochschule wurde die Notwendigkeit einer engeren Fühlungnahme zwischen allen österreichischen Volkshochschulen diskutiert und in der Folge auch mit dem Zentralsekretär des Wiener Verbandes die Möglichkeiten einer praktischen Umsetzung besprochen. Angelegentlich eines informellen Zusammentreffens österreichischer Volkshochschulleiter in Weyeregg am Attersee, das vom 19. bis 24. August 1950 stattfand, wurde schließlich der Entschluss gefasst, einen Verband zur gemeinsamen Interessenvertretung zu gründen, der in keiner Weise die Freiheit der einzelnen Einrichtungen beeinträchtigen sollte.⁷

Nach zahlreichen Verhandlungen zwischen der Salzburger Volkshochschule in der Person Otto Zwickers, dem Verband Wiener Volksbildung in der Person Wolfgang Speiser und Herbert Grau als Leiter der Linzer Volkshochschule, wurde ein „Proponentenkomitee des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen“ gebildet, dem zusätzlich Wolfgang Schaukal als Geschäftsführer der Österreichischen Urania für Steiermark sowie Emmy Wöss als Sekretärin der Innsbrucker Volkshochschule angehörten. Dieses überaus aktive Komitee leitete nach einer Zusammenkunft in Radstadt, die vom 16. bis 17. September 1950 stattfand, die nötigen Schritte zur Gründung eines „Österreichischen Volksbildungsverbands“, wie es in einem ursprünglichen Entwurf hieß, ein und ersuchte bereits am 8. November 1950 namens des „überparteilichen Verbandes Österreichischer Volkshochschulen“ beim Unterrichtsausschuss des Nationalrates anlässlich der Parlamentsdebatte über das Budget 1951 um eine Erhöhung der „Bundessubvention für die Volkshochschulen“⁸ (nicht: Erwachsenenbildung!) an.

Zudem wurde vom ausgebildeten Juristen Speiser begonnen, an einem ersten Entwurf für ein „Bundesgesetz zur finanziellen Sicherung der Volkshochschulen“ zu arbeiten.⁹

Nachdem schon im September landesweit von einzelnen größeren Volkshochschulen ein so genannter „Anlaufbetrag“ für die Verbandsgründung bezahlt und Vertreter nominiert worden waren – zum Beispiel für die Volkshochschule Innsbruck Dr. Otto Winter als erster Sekretär der Arbeiterkammer – fixierte das Proponentenkomitee im Oktober 1950 den Termin für die konstituierende Hauptversammlung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen im Dezember sowie die Gründung eines „Zentral-Mitteilungsblattes“ wie aus einem Schreiben Zwickers (dem späteren ersten Finanzreferenten des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen) an Speiser Anfang November 1950 hervorgeht.¹⁰ Die Finanzierungsdebatte riss nicht ab und wurde bald auch im Verbandsorgan geführt¹¹ und bewirkte 1954 anlässlich der Kulturenquete im österreichischen Parlament schließlich einen ungeheuren Erfolg, nämlich die Erhöhung der Subventionsmittel (nun für die gesamte „Erwachsenenbildung“) auf das Achtfache des bisherigen Förderbetrags, und im Anschluss daran die Realisierung des Zweigstellenausbauens in den Ländern sowie die Etablierung von Haus Rief als Zentrum für internationale Begegnung und Auseinandersetzung in der Erwachsenenbildung. Am 8. Dezember 1950 fand dann nach intensiven Vorgesprächen und Ausarbeitung der Satzungen im Klubsaal der Wiener Urania die Gründungsversammlung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen statt.¹²

Obwohl die Satzungen, die im Übrigen bereits am 10. Oktober desselben Jahres fertig ausgearbeitet vorlagen, keinen direkten Bezug auf das Verbandsorgan enthalten und unter dem Zweck des Verbandes lediglich darauf verweisen, dass dieser unter anderem auch in „Austausch und Vermittlung der Erfahrungen zwischen den einzelnen Mitglieder“ beziehungsweise in der „Herausgabe volksbildnerischer Schriften“ bestünde, wurde bereits einen Tag nach Verbandsgründung dem frisch nominierten Generalsekretär des Verbandes, Dr. Wolfgang Speiser, das Referat „Mitteilungsblatt“ übertragen, das allerdings sowohl von Wiener als auch von Linzer Seite bereits länger zuvor ventiliert worden war.¹³

In derselben Sitzung teilte Speiser bereits den Inhalt der kommenden ersten Ausgabe mit, die künftig unter dem Namen *Die Österreichische Volkshochschule* erscheinen werde.

Über Inhalt und Titel der Zeitschrift hatte sich Speiser – der als Zentralsekretär des kurz zuvor geschaffenen Wiener Verbandes und als Direktor der Wiener Urania nun drei Funktionen gleichzeitig innehatte – neben Otto Zwicker¹⁴ und Herbert Grau unter anderen auch mit dem ersten Präsidenten des österreichischen Dachverbandes, Dr. Josef Lehl, bereits seit mehreren Wochen beraten und verhandelt gehabt.

Die erste Ausgabe der Zeitschrift erschien bereits im Dezember 1950, und zwar in Form einer überaus bescheidenen, 13-seitigen hektografierten Ausgabe im A4-Format. Das Druckpapier der ersten Jahrgänge wurde durch Papierspenden beziehungsweise zu günstigen Konditionen von der Papierfabrik Frohnleiten zur Verfügung gestellt, der Umschlagkarton von der Mayr-Melnhof'schen Karton- und Pappenfabrik und das für den

⁶ Grau, Herbert (1950): Wie es kam. In: *Die Österreichische Volkshochschule*, 1 (1), 2.

⁷ In einem Schreiben an den zuständigen Leiter der Zentralstelle des Bundesministeriums, Hofrat Dr. Adolf Bruck, versuchte Wolfgang Speiser am 17. September 1950 das Vorhaben auch dem Ministerium gegenüber schmackhaft zu machen: „Wir glauben, dass das Bundesministerium für Unterricht an einer Zusammenarbeit der Volkshochschulen interessiert ist, denn durch ein Miteinander und Füreinander der freiwilligen Organisationen können wir unseren Zweck besser erfüllen.“ Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), B-VÖV, K 133, S. 1.

⁸ Damals: 0,65% des Unterrichtsbudgets; gefordert: 0,89% oder 381.000 Schilling statt bisher 281.000 Schilling von insgesamt 43,23 Millionen Schilling. Vgl. Schreiben von Wolfgang Speiser und Otto Zwicker („Arbeitsausschuss österreichischer Volkshochschulen“) vom 8. November 1950, ÖVA, B-VÖV, K 133, S. 1 f.

⁹ Ebd.

¹⁰ Schreiben von Otto Zwicker an Wolfgang Speiser vom 2. November 1950, ÖVA, B-VÖV, K 133, 1.

¹¹ Ohne Autor (1951): „Wir schlagen vor. Forderungen für ein Bundesgesetz zur finanziellen Sicherung der Volkshochschule“. In: *Die Österreichische Volkshochschule*, 2 (2), 1.

¹² Filla, Wilhelm (1991): *Volkshochschularbeit in Österreich – Zweite Republik. Eine Spurensuche*, Graz: Leykam, S. 117. (Neue Erwachsenenbildung, Heft 12).

¹³ ÖVA, B-VÖV, K 131, Satzungen.

¹⁴ Schreiben von Otto Zwicker an Wolfgang Speiser vom 16. November 1950, ÖVA, B-VÖV, K 133, 1.

¹⁵ Schreiben von Wolfgang Schaukal an Wolfgang Speiser vom 1. Oktober 1950, ÖVA, B-VÖV 133, 1.

Versand nötige Pack- und Konzeptpapier von der Pölser Zellulose- und Papierfabrik.¹⁵ Die Auflage betrug 2.000 Exemplare und wurde von Druckerei Josef Schwarz' Erbin gedruckt, wobei 250 Stück als Werbenummer für Abonnements ausgesandt wurden. Tatsächlich wurden 1951 rund 56 Prozent der Gesamtkosten durch Abonnements und Verkauf Erlöst (2.949,30 von 5.304,61 Schilling).

3. FORMALBESCHREIBUNG DER ZEITSCHRIFT: ZIELE, ERSCHEINUNGSWEISE, RUBRIKEN, REDAKTION, FORMAT, LAYOUT

In dem mit „Ein Beginn“ betitelten Editorial der ersten Ausgabe finden sich sowohl die Ausgangssituation als auch das beabsichtigte Ziel des neuen Sprachrohrs der österreichischen Volkshochschulen formuliert:

„Wir wollen uns nicht in das Abenteuer einer Publikation einlassen, die nach wenigen Nummern eingestellt werden muss. So wollen wir bescheiden beginnen, wie wir es können. Wir haben keinen Redaktionsstab, es hängt alles von den Beiträgen der Dozenten, Volkshochschuldirektoren und freiwilligen Mitarbeiter der Volksbildung ab. Unser Organ wird das sein, was sie aus ihm machen. So soll die Zeitschrift in ihrer bescheidenen Weise ein Abbild der Tätigkeit der österreichischen Volkshochschulen sein. Wenn möglichst viele mitarbeiten werden, wird sie ihren Zweck erfüllen: Theoretische und praktische Probleme der österreichischen Volkshochschulen zu besprechen, von der Arbeit zu berichten und eine Plattform der Selbsterkenntnis und des Verständnisses gemeinsamer Fragen zu sein.“¹⁶

Mit dieser programmatischen Formulierung, die von Herbert Grau stammt, der in Linz bereits seit einiger Zeit ein eigenes Organ herausgab, wurde die Generallinie abgesteckt, die die Zeitschrift in ihrer Mischung aus Verbandsorgan und Fachzeitschrift für die Erwachsenenbildung über die folgenden Dekaden beibehielt. Hinsichtlich der formalen Gliederung in Editorial, Kommentar mit Blick über den nationalen Rahmen, Stellungnahmen, Berichten aus der konkreten Praxis (auch erste statische Untersuchungen auf Basis von Hörer*innenbefragungen) sowie Besprechungen neuer Fachliteratur findet sich im Kern das Konzept angelegt, wie es sich im Wesentlichen bis zur Gegenwart in der Heftgestaltung findet.

Die Intention, durch intensive geistige Auseinandersetzung an die große Tradition der Volkshochschulbewegung der Zwischenkriegszeit anzuknüpfen, wurde vom nunmehrigen Schriftleiter Wolfgang Speiser,

der diese Aufgabe (gemeinsam mit Wilhelm Bründl) immerhin über 26 Jahre (bis Anfang 1977) ausfüllte, klar ausgesprochen, in dem er meinte, dass es insbesondere auch im Hinblick auf die Rezeption von Fachliteratur „keinen geistigen Bruch geben (darf) zwischen den bewährten Vorkriegsvolksbildnern, welche die ausführliche Literatur dieser Zeit kennen, und den wenigen Glücklichen der Nachkriegsgeneration, die die neuesten volksbildnerischen Zeitschriften, Broschüren und Bücher aus dem Ausland lesen. Darum ist es Aufgabe von uns allen, gleichmäßig aufzuholen: Das bewährte Schrifttum der Vorkriegszeit und die Publikationen, vor allem des westlichen Auslandes, seit 1945.“¹⁷

Tatsächlich war es, neben aller Westorientierung, eher die gesamteuropäische, stark internationale und fallweise auch globale Perspektive und Orientierung einzelner Remigrés, die die Zeitschrift lange prägte; eine Orientierung, die sich heute, bei aller grundsätzlichen Offenheit, nicht zuletzt im Hinblick auf europäische Projektzusammenarbeit und -entwicklung phasenweise etwas stärker auf europäische Problemlagen zusammenzuziehen scheint. In den ersten Jahrzehnten war jedenfalls die internationale Perspektive, der Blick über die Grenzen, der Erfahrungs- und Informationsaustausch über die Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum, aber auch in globaler Perspektive – nicht zuletzt durch persönliche Erfahrungen und Kontakte – gängige Praxis in der Österreichischen Volkshochschule. Berichterstattungen über Studienreisen oder die Teilnahme an edukativen Weltkonferenzen und -seminaren, wie beispielsweise der UNESCO, umfängliche Artikel über Erwachsenenbildung in entfernten Ländern wie beispielsweise Ägypten, Türkei, China, USA, Sowjetunion und vielen anderen Weltgegenden durchzogen die Ausgaben bis weit in die 1970er-Jahre.

Besonders intensiv gestaltete sich im Kontext der europäischen Perspektive der Kontakt und der gegenseitige Informationsaustausch mit deutschen Kolleg*innen sowie die Rezeption bundesdeutscher Diskussionen und Entwicklungen, wie zum Beispiel anlässlich des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, das 1960 unter dem Titel „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ publiziert und vom jungen Redakteur Hans Altenhuber einer profunden Analyse mit geradezu dialektischem Kritikansatz unterzogen wurde. Bereits ein Jahr später, im März 1961, fand auf

Einladung des pädagogischen Ausschusses eine Grundsatztagung über Eigenart und Stellung der Volkshochschulen in Österreich statt, deren elaborierten Ergebnisse im Mai in der *Österreichischen Volkshochschule* zur Gänze publiziert wurden und direkt in die Grundsatzerklärung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen einmündeten. Daneben wurde ab der ersten Ausgabe der Zeitschrift in der Rubrik „Aus unserer Arbeit“ der detaillierten Berichterstattung über lokale und regionale Entwicklungen in der Volkshochschularbeit viel Raum gegeben; eine integrative verbandspolitische Funktion, die die Zeitschrift ebenfalls bis heute – wenn auch nicht mehr in der ursprünglich feinen Granularität – aufweist.

Nach dem ersten hektografierten Jahrgang wurde auf der zweiten Hauptversammlung des Verbandes beschlossen, die Zeitschrift trotz finanzieller Probleme künftig gedruckt erscheinen zu lassen, wobei von nun an auch regelmäßig Inserate geschaltet wurden, die durch mühsamen Anzeigenverkauf auf teils informeller, semi-politischer Kontaktbasis zustande kamen. Die erste Ausgabe in gedruckter Form, die nun auch Bildillustrationen beinhaltete, erschien im Oktober/November 1951 im A5-Format in grafischer Gestaltung mit einer Titelvignette von Hans Fabigan und dem Abdruck der „Rede an Österreichische Volksbildner“, die Paul Wilpert, der Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft der Landesverbände deutscher Volkshochschulen und Vorsitzende des bayerischen Volkshochschullandesverbandes, anlässlich der ersten Dozenten- und Leiter-tagung in Pichl an der Enns gehalten hatte. Diese erste gedruckte Ausgabe erschien noch ohne eigene Redaktion, aber bereits im Juni 1952, mit Erscheinen einer ersten Sondernummer zum „Salzburger Internationalen Treffen für Erwachsenenbildung“ in Haus Rief, die in Kooperation mit den „Internationalen Informationen“ des Verbandes Wiener Volksbildung herausgegeben wurde und zu der Bundespräsident Theodor Körner das Geleitwort schrieb („An die Lehrer des Volkes“), erschien die Österreichische Volkshochschule erstmals mit eigener Heft-Redaktion.¹⁸ Dieser gehörten neben dem

¹⁶ Speiser, Wolfgang (1950): Ein Beginn. In: Österreichische Volkshochschule, 1 (1), 1.

¹⁷ Ebd., 12.

¹⁸ Sondernummer zum Internationalen Treffen für Erwachsenenbildung. Die Österreichische Volkshochschule, Juni 1952.

Schriftleiter Wolfgang Speiser, Josef Lehr, Wilhelm Bründl und Gertrud Magaziner an. Ab der Mai-Nummer 1954 wurde daraus ein Stab ständiger Redaktionsmitarbeiter, die auch aus den Bundesländern kamen: neben den beiden Schriftleitern Speiser und Bründl waren dies Richard Kerschagl, Leonhard Franz, Josef Luitpold Stern, Eduard Seifert, sowie als „Spartenredakteure“ Herbert Grau, Aladar Pfnüß und Hans Altenhuber.

Bis Ende 1952 erschien die Zeitschrift, die innerhalb der Volkshochschullandschaft lebhaftes Interesse erweckte, demnach auch gelesen wurde, in unregelmäßigen Abständen. Nach einer Verbandstagung im September 1952 wurde in einer Ausschusssitzung beschlossen, die Zeitschrift künftig (ab 1953) als Vierteljahresschrift im erweiterten Umfang von 20 Seiten erscheinen zu lassen.¹⁹ Noch im selben Jahr wurde anlässlich einer weiteren Ausschusssitzung des Österreichischen Volkshochschulverbandes, in der das „beachtliche Niveau der Diskussionsbeiträge“ zwar gewürdigt, aber gleichzeitig der Wunsch nach mehr „Hinweise(n) für die Praxis“ aufkam, seitens der Redaktion ins Auge gefasst, diesen Wünschen, die offenkundig insbesondere von Herbert Grau vorgetragen wurden, zukünftig durch verstärkte Berichte aus der Praxis der Volkshochschularbeit Rechnung zu tragen. Zudem wurde darauf aufmerksam gemacht, dass namentlich gezeichnete Diskussionsartikel die Ansichten der Verfasser*innen und nicht die der Redaktion wiedergeben, und es für die „Klärung der Probleme der Erwachsenenbildung“ unerlässlich sei, „möglichst viele verschiedene Meinungen zu bringen“²⁰. Dies scheint auf so manche Konflikte zu verweisen, etwa auf die mit teils scharfer Klinge geführte Diskussion zur „Objektivität der Volkshochschularbeit“, in der die alten ideologischen Lagerkämpfe zwischen wissenschaftszentrierter, der Sozialdemokratie nahestehender Volkshochschularbeit und wertbezogener, subjektiv-romantischer Volksbildungsarbeit, wie sie unter anderem von Seiten des konservativen Unterrichtsministeriums vertreten wurde, wiederauflebten.²¹

Obwohl in der Ausgabe vom Mai 1954 freudig hervorgehoben wurde, dass zum ersten Mal die Redaktionsmitglieder keine Beiträge schreiben mussten, blieb, wie sich bald darauf und all die Jahre später immer wieder zeigte, die geringe Einsendung von Artikeln und Beiträgen ein stets wiederkehrendes Problem der Redaktion.

Nach einem ergebnislosen Preisausschreiben für eine „zeitgemäße Titelseite

im Quartformat“ wurde schließlich ein Ausschnitt des Kopfes des „Apollon vom Belvedere“²² gewählt, der das Symbol des „Menschen an sich“ sein sollte. An diesem Cover entzündete sich in der Folge viel Kritik, es wurde jedoch, in Ermangelung eines besseren Sujets, beibehalten. Im Oktober 1956 erfolgte mit der Nummer 22 schließlich der Formatwechsel auf A4, um – wie es hieß – von den kleinen schlecht lesbaren Heften wegzukommen und die Zeitschrift besser lesbar, sie zudem zu einer „echten Visitenkarte dieses Verbandes“²³ zu machen. Herbert Grau schrieb dazu: „Die Repräsentation ist eine wichtige Aufgabe einer Verbandszeitschrift. Diese Repräsentation ist notwendig, geht es doch nicht allein um die Zeitschrift, sondern auch um den Verband, der sie herausgibt. Die Volkshochschulen, die Erwachsenenbildung sind noch immer nicht so anerkannt, daß sie auf einen guten Eindruck, auf einen schönen Anzug bei der Vorstellung verzichten können.“²⁴

Zudem wurden im redaktionspolitischen Bemühen um einen größeren Praxisanteil neue Rubriken eingeführt wie beispielsweise die „Werkzeugkiste der Erwachsenenbildung“, in der verstärkt „Hinweise aus der Praxis für Stadt und Land“ gebracht wurden, sowie „Gespräche mit Volksbildnern“ oder die Rubrik „Mosaik“, die einen gerafften Überblick über den Inhalt der bedeutendsten in- und ausländischer Kulturzeitschriften zu geben bemüht war, die aber erst 1960 durch die neuen Spartenredakteure Hans Altenhuber, Wilhelm Bründl und Aladar Pfnüß unter dem Titel „Blick in Kulturzeitschriften“ zu einer tatsächlich konzisen und heute noch interessant zu lesenden Zusammenschau bedeutender Kulturzeitschriften wurde.

Anlässlich der 50. Ausgabe der *Österreichischen Volkshochschule* im September 1963, zu der Unterrichtsminister Heinrich Drimmel eigens gratulierte, und für die auch Bert Donneppe namens der Zeitschrift *Volkshochschule im Westen* den „Hut vor Pioniergeist, publizistischer Experimentierfreude und prallen Sachverstand“²⁵ zog, würdigte Speiser erstmals – und dies durchaus mit Stolz – etwas ausführlicher die bisherige Entwicklung der Zeitschrift:

„Dem Historiker der Nachkriegsentwicklung der österreichischen Volkshochschulen werden die Hefte der »Österreichischen Volkshochschule« einstmals ein klares Bild der Bestrebungen unserer Bewegung geben, als dies aus den Publikationen der klassischen Zeit oder der Zwischenkriegszeit gewonnen werden kann.“²⁶

Ein überaus selbstbewusstes, zugleich

aber auch sachlich begründetes Statement, das sich Jahrzehnte später anlässlich der 150. Ausgabe 1988 beim nunmehrigen Schriftleiter Wilhelm Filla, wenn auch in deutlich weniger pathetischer Form findet, wenn er die *Österreichische Volkshochschule* als „Fundgrube“ für all jene bezeichnet, die sich mit der Entwicklung der Volkshochschulen in Österreich beschäftigen.²⁷

In der 50. Ausgabe 1963 wurden aber auch diskursive Offenheit, Konfliktbereitschaft und Kritikbereitschaft demonstriert – alles Kontinuitätsfaktoren der Zeitschrift bis heute – die nicht immer in gleicher Weise auf die lesende Kolleg*innenschaft zutrafen. So veröffentlichte die Schriftleitung provokativ gemeinte Aufforderungen, die Zeitschrift nicht als harmonisch-ideologisches Ex-Cathedra-Verbandsmedium zu verstehen, sondern als Plattform auch für die Diskussion widersprüchlicher Meinungen und Beiträge. Denn: „Zu wenig Kritik macht unsere Zeitschrift langweilig“, und „auch unsere Volksbildner haben eine Meinung. Selten aber senden sie Äußerungen darüber an uns“, formulierte die Redaktion pointiert und gab mit der in Versalien gedruckten Aufforderung

19 Die Schriftleitung (1952): In eigener Sache. In: Die Österreichische Volkshochschule, 3 (6), 2.

20 Zum „Objektivitätsstreit“ siehe im Detail: Markova, Ina (2022): Otto Koenig (1881–1955). Ein Leben zwischen Arbeiter-Zeitung und Volksbildung, Wien – Hamburg: New Academic Press, 177 ff.

21 Original: Römische Marmorkopie (330/320 v. Chr.) nach einem Bronzeoriginal des Leochares (4. Jh. v. Chr.), Größe 2,24 m (Rom, Vatikanische Museen). Diese Statue ist sicher eine der berühmtesten der Antike. Besonders hoch gerühmt hat sie Johann Joachim Winckelmann (1717–1768), der Begründer der klassischen Archäologie. Er stellte die griechische Kunst, deren Wesen er mit „edler Einfalt und stiller Größe“ charakterisierte, weit über die römische und bestimmte als vergleichender Kunsthistoriker damit das Schönheitsideal der deutschen Klassik.

23 Grau, Herbert (1963): Ein Wort der Selbstkritik. In: Die Österreichische Volkshochschule, 14 (50), 6.

24 Ebd.

25 Donneppe, Bert: [„Volkshochschule im Westen“] (1963): In: Die Österreichische Volkshochschule, 14 (50), 2.

26 Speiser, Wolfgang (1963): Die ersten Fünfzig Nummern. In: Die Österreichische Volkshochschule, 14 (50), 5.

27 Filla, Wilhelm (1988): 150 Ausgaben der Österreichischen Volkshochschule. In: Die Österreichische Volkshochschule, 39 (150), 1.

„Neu Beginnen!“ den publizistischen Aktivitäten ein vorwärts gerichtetes Motto, das – ob absichtlich oder unabsichtlich – an die leninistisch ausgerichtete Splittergruppe sozialdemokratischer Intellektueller gleichen Namens, die Mitte der 1930er-Jahre im Widerstand aktiv war, erinnert.²⁸

Im Anschluss an die 100. Ausgabe der Zeitschrift vollzog sich im März 1976, nach kleineren designerischen Nachjustierungen der Titelseite bereits im Jahr 1972, ein weiterer Formatwechsel, anlässlich dessen Bundesminister Fred Sinowatz zur „eindrucksvollen Manifestation der geistigen Kraft und der kontinuierlichen geistigen Tätigkeit des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen“²⁹ gratulierte.

1977 wurde die Verbandszeitschrift mit Rückgriff auf das früher bereits verwendete A5-Format, abermals auf ein neues Design umgestellt, wobei der Satzspiegel im Großen und Ganzen erhalten blieb, die Typografie aber von Serifen- zur (moderner und vermeintlich besser lesbaren) Groteskschrift wechselte.³⁰ Wie der neue Schriftleiter, Generalsekretär Dr. Karl Arnold, der Speiser ablöste, programmatisch formulierte, ging es um ein, der teils (nichtkommerziellen) antizyklischen „Gezeitenbewegung“ der Erwachsenenbildung entsprechend balanciertes Verhältnis von Stetigkeit und Flexibilität, von „Aktualität mit bildungsideologischem Fundament“ unter Vermeidung aller Starrheit.³¹ Diese Veränderung war der praktischen Überlegung geschuldet, dass sich das kleinere Format leichter einstecken beziehungsweise mitnehmen ließe. Im Zuge einer weiteren Aufstockung des Redaktionsstabes kamen schließlich Erich Leichtenmüller und Wilhelm E. Wallmann als ständige, ehrenamtliche Mitarbeiter neu hinzu. Redaktionspolitisch sollte künftig insbesondere das „Zusammenspiel zwischen offizieller Bildungspolitik, den Intentionen des Verbandes und den vielfältigen Strömungen und Bewegungen in der EB anderer Länder und Verbände [...] verdeutlicht und sichtbar gemacht werden.“³²

Eine Zäsur stellt der Umstand dar, dass unmittelbar nach Übernahme der Redaktionsleitung durch Wilhelm Filla im März 1984 erstmals wieder eine Frau Redaktionsmitarbeiterin wurde, nämlich Gabriele Gangoly, der in den folgenden Jahren weitere Redaktionsmitarbeiterinnen folgten.³³ Inhaltlich differenzierte sich die Zeitschrift ab den 1970er-Jahren analog zu den jeweils neuen Problem- und Aufgabenstellungen. Neben dem Weiterbestehen ausgewogen kritischer Kommentare zur staatlichen Kultur- und Bildungspolitik und verschiedenen

Grundsatzdiskussionen – zum Beispiel zu einer neuen Stoffgliederung an den Volkshochschulen oder der gesetzlichen Verankerung der Erwachsenenbildung –, waren es analog zur so genannten „Realistischen Wende“ neue Themen wie beispielsweise die (neuerliche) Debatte zum Zweiten Bildungsweg, Fragen der zunehmenden Automation und Computerisierung, die lokale und regionale Zielgruppenarbeit, die Frauenbildung, die Professionalisierung und Qualitätssicherung et cetera, die das Themenportefeuille sukzessive erweiterten.

Dabei vergrößerte sich unter dem Engagement einer jüngeren Generation, die gesellschaftstheoretisch begründeter, emanzipatorischer Bildungsarbeit offen gegenüberstand, auch das Arsenal theoretisch-methodischer Zugänge.

Mit Übernahme der Redaktion durch Wilhelm Filla erhöhte sich insbesondere der Anteil an konzisen historischen Fachbeiträgen und (vor allem) an statistischen und empirischen Analysen und Berichten deutlich, die über die Volkshochschularbeit im engeren Sinne weit hinausgehen. Nicht zuletzt nennt sich die Zeitschrift ab dem 50. Jahrgang (mit dem Heft Nr. 191, März 1999) im Untertitel auch „Magazin für Erwachsenenbildung“. Eine weitere formale Änderung erfolgte im Jahr 2000, als die Zeitschrift – wenn auch nicht aus Überzeugung – auf die neue Rechtschreibung umgestellt wurde.

Mit der Ausgabe Nr. 223 im Jahr 2007 erfolgte eine neuerliche Layoutumstellung, die auch einen Umstieg auf A4-Format mit sich brachte, wobei von nun an Farbfotos und Illustrationen auf das ÖVH-Cover gesetzt wurden.

Bereits mit der Ausgabe Nr. 244 im Juni 2013 erhielt die ÖVH unter dem neuen Generalsekretär und nunmehrigen ÖVH-Redakteur Gerhard Bisovsky abermals eine geänderte, grafisch ansprechende Covergestaltung. Mit der darauffolgenden Ausgabe wurde auch das Layout des Satzspiegels einem Relaunch unterzogen, indem unter anderem auf (in der Regel) zweispaltigen Satz umgestellt wurde. Die Covergestaltung und das Design des Zeitschrifteninnenteils änderten sich nach der Übernahme des Generalsekretariats durch John Evers im Jahr 2022 nicht – die Heftgestaltung und Redaktion befindet sich weiterhin in der Zuständigkeit von Gerhard Bisovsky.

Unter seiner verantwortlichen Leitung kam es zu einer redaktionellen Änderung, indem die ÖVH seit 2015 in Form von Schwerpunktausgaben verstärkte inhaltliche und empirische Akzente auf aktuelle Probleme

und Herausforderung in der Erwachsenenbildung legt. Den Auftakt bildete „Lernen in der Erwachsenenbildung“ (2015), gefolgt von „Erwachsenenbildung. Effekte, Finanzierung, Politik“ (2015), „Berufliche und berufsbezogene Bildung“ (2016), „Digitale Kompetenz & Medienkompetenz“ (2016), „Flucht – Migration – Bildung“ (2016), „Demokratiepolitische Bildung“ (2017), „Frauen und Volkshochschule“ (2017), „Validierung“ (2017/18), „Zusammenhalt – Zusammenleben“ (2018), „Jugend, junge Erwachsene“ (2018), „Community Education“ (2018/19), „Wirkungen“ (2019), „Lernen Erwachsener“ (2019), „Interessegeleitetes Lernen – Interesse-Entwicklung“ (2019/20), „Benefit Lernen in der VHS“ (2020), „Bildung älterer Menschen“ (2020), „Zivilgesellschaft und Erwachsenenbildung“ (2020/21), „Bildungsbenachteiligung“ (2021), „Erwachsenenbildung im ländlichen Raum“ (2021), „Nachhaltigkeit“ (2021/22), „Lebenskompetenzen“ (2022), „Teilhabe und Inklusion“ (2022), „Schule und Erwachsenenbildung“ (2022/23), „Schule und Erwachsenenbildung“ (2023), „Digitale Transformation“ (2023), „Lernräume und Lernorte“ (2023/24), „Demokratiebildung“ (2024) bis zu „Nachhaltigkeit und Bildung“ (2024).

Ein wichtiger Schritt war unzweifelhaft die 2014 getroffene redaktionelle Entscheidung, die Texte der ÖVH-Ausgaben über die neugestaltete VÖV-Website künftig auch online zur Verfügung zu stellen. Mit tatkräftiger Unterstützung des Österreichischen Volkshochschularchivs gelang es darüber hinaus,

²⁸ Speiser, Wolfgang (1963): Die ersten fünfzig Nummern. In: Die Österreichische Volkshochschule, 14 (50), 5.

²⁹ Sinowatz, Fred (1976): [Grußworte]. In: Die Österreichische Volkshochschule, 27 (100), 1.

³⁰ Eine Umstellung, die im März 2003 (ÖVH, Nr. 223) mit einer neuerlichen Format- und Layout-Umstellung wieder zurückgenommen wurde. Seitdem erscheint die ÖVH in Serifenschrift.

³¹ Arnold, Karl (1977): Zur Neugestaltung unserer Zeitschrift. In: Die Österreichische Volkshochschule, 28 (104), 1.

³² Ebd., 2.

³³ Bis Mitte 2012 befanden sich im klein gehaltenen Redaktionsausschuss der Österreichischen Volkshochschule die Frauen sogar in der Überzahl – namentlich sind dies, neben Redaktionsmitglied Hubert Hummer, Silvia Caramelle und Elisabeth Deinhofer. Seit der ÖVH-Ausgabe Nr. 262 im Jahr 2017 gibt es keinen Redaktionsausschuss mehr, die Redaktion liegt seitdem allein in den Händen von Gerhard Bisovsky.

sämtliche davor erschienenen Hefte ebenfalls über die Website des Dachverbands online zugänglich zu machen. (Siehe: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/archiv-pdf/>).

4. INHALTE – THEMENKONJUNKTUREN, KONTINUITÄTEN UND – „BRÜCHE“?

Neben einer kursorischen Durchsicht aller bisher erschienenen Jahrgänge stützt sich die folgende Betrachtung primär auf die ausgewerteten Einzelbeiträge im archivinternen Archivinformationssystem THESEUS, die auch namentlich nicht gekennzeichnete Beiträge und Kolumnen wie zum Beispiel „Personalia“ miteinschließen. In Summe sind dies für den Zeitraum 1950 bis 2025 rund 5.121 Artikel. Von diesen sind 1.874 namentlich nicht gekennzeichnet, davon sind allein 1.468 Beiträge (oder rund 78,3 Prozent) nach 1980 erschienen.

Überblickt man die gesammelten Beiträge nach Themen und deren jeweiliger Häufung über den Zeitraum von 75 Jahren, so fällt zunächst auf, dass es nur wenige inhaltliche Bereiche sind, die über all diese Jahre verteilt ganz offenkundig durchgängig Hochkonjunktur hatten: dies sind der Sprachenbereich, europaspezifische beziehungsweise internationale Themen, frauenspezifische Aspekte der Bildungsarbeit, Beiträge zu gesetzlichen Bestimmungen beziehungsweise Finanz- und Subventionsfragen sowie die Berichterstattung über Preise und deren jeweilige Verleihungen. Auffällig ist vielleicht auch – sozusagen eine österreichische Spezialität –, die kontinuierliche Verwendung des Begriffs „Volksbildung“, der im Vergleich zum Begriff Erwachsenenbildung lediglich auf halb so viele Nennungen kommt und nach wie vor in Verwendung zu stehen scheint; dies erklärt sich unter anderem vielleicht auch daraus, dass in der österreichischen Bundesverfassung (1929) von Volksbildung und nicht von Erwachsenenbildung die Rede ist.

Wie der untenstehende Überblick zeigt, sind einzelne Themen stark an bestimmte Zeitabschnitte geknüpft und sinken dann deutlich ab, wie zum Beispiel Arbeiterbildung, Stadtteilarbeit, Interkulturalität, Didaktik/Methodik, Theorie; andere hingegen verschwinden ab einem bestimmten Zeitpunkt nahezu vollends aus dem Themenportefeuille wie beispielsweise Naturwissenschaft, Freizeit – hierzu findet sich in der Österreichischen Volkshochschule schon lange Zeit kein Lektüreangebot mehr. Themen wie zum Beispiel Gender, Qualitätssicherung oder Professionalisierung tauchen freilich überhaupt erst in den letzten Jahren auf (Tab. 1).

TAB. 1: THEMENKONJUNKTUREN NACH ZAHL DER BEITRAGSTITEL

Bereiche	total	Häufung
Kunst	64	durchgängig
Wissenschaft allg.	46	durchgängig
Naturwissenschaft	14	1955 – 1964: 5; seit 2006 nur 2 Artikel
Religion / Esoterik	6	seit 1999 kein Artikel
Sprachen	85	durchgängig, seit 2019 kein Artikel
Arbeiterbildung	8	1953 – 1962: 4; zuletzt 1988
Gewerkschaft / AK	7	1986 – 1996
Freizeit	18	1956 – 1971: 10; 14 bis 1990; 1990 – 2004: 3
Qualitätssicherung / Qualifizierung	17	seit 2016 kein Artikel
Professionalisierung	11	alle nach 1999
Interkulturelle Bildung	7	1990 – 1997
Didaktik / Methodik	28	durchgängig
Theorie	14	durchgängig
Gesetzliche Regelungen	5	1951; 1956; 1973: 2; 1993; 2010
Finanzierung / Subventionierung	22	1951 – 1967: 7; 1971 – 1973: 4; 1980 ff.: 11
Stadtteilarbeit / Zielgruppen	2	1980; 1984; 2010; 2018
Volksbildung	230	durchgängig
Erwachsenenbildung	634	durchgängig
Weiterbildung / Berufliche Bildung	174	1958 – 1984: 12; seit 1985: 162
Internationales	62	durchgängig
Europa	110	durchgängig
Zertifizierung	16	1986 – 2022
Frauen	39	durchgängig
Feminismus	7	1997 – 2015
Gender	4	1992; 2000; 2002 – 2003; 2015; 2017
Diversity	4	2002; 2013 – 2015
Preise / Preisverleihungen	123	durchgängig

Ein Überblick über die Verteilung nach den jeweiligen Themenbereichen³⁴ – wobei es sich um „konstruierte“ Themenbereiche handelt, d. h. verwandte Themen wurden der Übersichtlichkeit halber unter einem Oberbegriff zusammengezogen³⁵ – zeigt, dass verbandsspezifische Erörterungen (inklusive Statistik, Gesetz, Aufgaben und Ziele, Erwachsenenbildung und Politik) rund 30 Prozent (27,5 Prozent) aller Beiträge ausmachen, mithin den größten eigenständigen Themenbereich markieren (Tab. 2).

Ausgeprägt ist auch der Bereich Europa/Internationales, knapp gefolgt von Beiträgen zu Teilnehmer*innen bzw. Teilnahme an Erwachsenenbildung sowie Neuen Medien. Die Themenbereiche im Mittelfeld verteilen sich etwa ähnlich, so beispielsweise Sprachen, Qualitätssicherung, Politische Bildung, Frauen/Diversity, Methodik/Di-

daktik, Zertifizierung, Kunst, Wissenschaft, Statistik, Demokratie bzw. Demokratiebildung sowie Migration und Flucht. Auffällig gering ist die Anzahl der Beiträge im Bereich Inklusion/Behinderte sowie im Bereich Antisemitismus/Rassismus sowie Zielgruppen. Der Bereich zeithistorischer Beiträge liegt auf einem konstant niedrigen Quantitätsniveau, wobei sich von insgesamt 21 Beiträgen zu Faschismus und Nationalsozialismus

³⁴ Herangezogen wurden nur Beiträge von Autor*innen, d. h. namentlich ungekennzeichnete Beiträge blieben unausgewertet.

³⁵ Von den 3247 Artikeln wurden nur jene Beiträge ausgewertet, deren Titel einen klaren thematischen Bezug indizieren beziehungsweise jene Beiträge, die sich inhaltlich (durch Deskriptoren aufgeschlüsselt) einem der Themenbereiche zuordnen lassen.

**TAB. 2: ÜBERSICHT ÜBER
DIE VERTEILUNG NACH
THEMENBEREICHEN**

Verbandsspezifisches	449
Erwachsenenbildung / Politik	306
Europa / Internationales	243
Teilnehmer*innen	226
Neue Medien / Internet / Computer / Digitalisierung	196
Sprachen / Sprachunterricht	163
Qualitätssicherung / Qualifizierung / Professionalisierung	145
Politische Bildung	117
Frauen / Gender / Diversity	110
Methodik / Didaktik	107
Zertifizierung	104
Rundfunk / Fernsehen	99
Kunst	82
Wissenschaft allg.	81
Statistik	74
Demokratie / Demokratiebildung	73
Migration / Asyl / Flucht	68
Radiopreis	55
Aufgaben / Ziele / Leitbild	41
Zeitgeschichte	38
Basisbildung / Grundbildung	30
Film / Kino	27
Behinderte / Inklusion	26
Antisemitismus / Rassismus	24
Gesetzliche Grundlagen	23
Alphabetismus / Lesekompetenzen	22
Nationalsozialismus / Faschismus	21
Online-Lernen	18
Zielgruppen	17

bisher nur ein Artikel mit dem Austrofaschismus auseinandersetzt.³⁶ Die insgesamt fünf Beiträge, die sich mit Antisemitismus beschäftigen gehen nur wenig analytisch auf diesen Themenkomplex ein und kommen, so wie auch die acht Beiträge zum Themenbereich „Rassismus“ (Neonazismus kommt gar nicht vor), zum Teil ohne Nennung von Autor*innennamen aus.

5. FAZIT – MEHR KONTINUITÄTEN ALS BRÜCHE

Wenn nun abschließend der Versuch unternommen wird, eine summarische Bilanz der bisherigen Veränderungen der Zeitschrift gegenüber den stabil bleibenden Faktoren zu benennen, so zeichnet sich die *Österreichische Volkshochschule* bei allem Wandel durch eine hohe Kontinuität aus, und zwar in mehrfachem Sinn.

Festmachen lässt sich eine

- Kontinuität des bis heute unveränderten Zeitschriftentitels, der seit 1999 lediglich den Zusatz „Magazin für Erwachsenenbildung“ erhielt;
- hohe personelle Kontinuität der jeweiligen Schriftleitung (Chefredaktion) sowie der Redaktionsmitglieder (bis 2017);
- Kontinuität der ursprünglich intendierten Mischung aus Verbands- und Fachzeitschrift, der beabsichtigten Verbindung von Theorie und Praxis; über die gesamte bisherige Erscheinungsdauer war die *Österreichische Volkshochschule* sowohl „Kampforگان“ für die Interessen des Verbandes respektive der österreichischen Volkshochschulen als auch Fachblatt für die gesamte Erwachsenenbildung;
- grundsätzliche Kontinuität – trotz mehrmaliger Formal- und Layoutwechsel – auch hinsichtlich des Satzspiegels;
- Kontinuität einer hohen sachlichen und wissenschaftlichen Qualität der Zeitschrift;
- Kontinuität – und dies ist wohl weniger positiv zu bewerten – im Hinblick auf die Bezugsklientel, die sich lange kaum oder nur unwesentlich ausgeweitet hat; inwiefern sich dies seit der Online-Stellung der Zeitschrift verändert hat, wäre freilich gesondert zu untersuchen;
- lange Zeit gleichbleibende Auflage der Zeitschrift mit etwa 2000 Exemplaren, die seit der Online-Stellung der ÖVH allerdings stark reduziert wurde;
- lange Kontinuität der Ehrenamtlichkeit der redaktionellen Mitarbeit sowie einer vorwiegend vom Chefredakteur produzierten Textbeitragsmenge, was sich allerdings seit dem Ende der Ära Wilhelm Filla durch die Reduzierung redaktioneller Beiträge (ab 2013) sowie durch die Auflösung des Redaktionsausschusses (2017) verändert hat;
- Kontinuität knapper Ressourcen; nicht zuletzt auch deswegen fehlen die Mittel für Autor*innenhonorare;
- Kontinuität der thematischen Vielfalt.

Zuletzt lässt sich für die *Österreichische Volkshochschule* ein in der österreichischen Erwachsenenbildungs-Landschaft höchst unübliches Faktum konstatieren, nämlich die Kontinuität eines überaus hohen Traditions- und Geschichtsbewusstseins, dass sich unter anderem auch darin dokumentiert, dass alle bisherigen Jubiläen reflektiert und der Sache gemäß begangen wurden. Lediglich ein einziges Mal wurde darauf verzichtet, auf ein

Jubiläum gesondert einzugehen – dies aber expressis verbis und mit einer Erklärung ‚warum‘.

Zugegebenermaßen etwas spekulativ, aber durchaus begründbar lässt sich im Hinblick auf manche der genannten Kontinuitätselemente behaupten, dass die Zeitschrift sowohl im Hinblick auf ihre Klientel eine durchaus diskursprägende Wirkung zu entfalten vermochte als auch hinsichtlich der Integration und diskursiven Formierung der österreichischen Erwachsenenbildungs-Landschaft nachhaltig wirksam war: Die *Österreichische Volkshochschule* ist heute das älteste und hinsichtlich der Vielfalt, der Qualität der Beiträge und der bildungspolitischen Stellungnahmen sicherlich auch das derzeit wichtigste „Sprachrohr“ der österreichischen Erwachsenenbildung.

Die Veränderungen, die sich in den bisherigen Dekaden vollzogen haben, lassen sich an folgenden Punkten kursorisch festmachen:

- Abgenommen haben mit Ende der 1980er-Jahre die größeren, besser bezahlten Inserate.
- Abgenommen haben trotz grundsätzlich europäischer beziehungsweise internationaler Ausrichtung der Zeitschrift Artikel ausländischer Erwachsenenbildungskolleg*innen, seit 2013 ist diesbezüglich jedoch wieder ein leichter Aufwärtstrend festzustellen.
- Abgenommen hat zudem auch die im Blattinneren über lange Jahre direkt an die Leser*innenschaft gerichtete Kommunikation in Form von Aufrufen, Anstößen zur Meinungsäußerung.
- Nahezu völlig abgerissen ist die ohnedies schwach ausgeprägte themenspezifische Auseinandersetzung mit Film und Kino, mit Rundfunk und Fernsehen. Fragen der Kunst und Kultur (Literatur, bildende Kunst, Malerei, Musik, Theater, Ausstellungen et cetera) scheinen heute geradezu exterritorial zur gegenwärtigen Erwachsenenbildung zu stehen, was unzweifelhaft ein Manko darstellt, allerdings eines, das sich beheben ließe. //

³⁶ Pelinka, Anton (2004): Dollfuß und der autoritäre Ständestaat. Anmerkungen zur Bewertung des 12. Februar 1934. In: Die Österreichische Volkshochschule, 55 (212), 2–12.

Wie EB-Praxis, Wissenschaft und Forschung sowie Politik und Verwaltung zusammenwirken und bildungspolitische Innovationen befördern.

Anhand ausgewählter Beispiele aus drei Jahrzehnten 1990 bis 2020.

GERHARD BISOVSKY IM GESPRÄCH MIT REGINA BARTH, ELISABETH BRUGGER UND ELKE GRUBER.

Anhand von vier „Leuchttürmen“ der österreichischen Erwachsenenbildungspolitik seit den 1990er-Jahren werden das Zusammenspiel und die Verknüpfungen von Erwachsenenbildungspraxis, Wissenschaft/Forschung und Politik/Verwaltung herausgearbeitet. Die „Leuchttürme“ sind: Weiterbildungsakademie (wba) – Professionalisierung; Ö-Cert – Qualitätsrahmen Erwachsenenbildung; Initiative Bildungsberatung und Level Up – Erwachsenenbildung (vormals „Initiative Erwachsenenbildung“) – Basisbildung. Die drei Akteurinnen wurden gewählt, weil es in diesen Leuchtturmprojekten viele Bezüge dieser drei Frauen zueinander gibt. Regina Barth war seit 1987 in der Abteilung Erwachsenenbildung tätig und leitete diese von 2012 bis zu ihrer Pensionierung im Jahr 2021. Sie hat neben anderem das Ö-Cert und die Weiterbildungsakademie sowie die Bildungsberatung maßgeblich mitgestaltet. Elisabeth Brugger, Begründerin des ersten Projektes zur Alphabetisierung/Basisbildung, war seit 1983 bei den Wiener Volkshochschulen tätig, ab 1985 Pädagogische Referentin im Verband Wiener Volksbildung, ab 2008 Pädagogische Leiterin der Wiener VHS GmbH und in viele bundespolitische Aktivitäten eingebunden. Von 2007 bis 2014 war sie zudem Pädagogische Referentin des VÖV und regelmäßig Lehrbeauftragte an Universitäten. Elke Gruber, seit 1988 an der Universität Graz tätig, von 2002 bis 2014 Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, ab 2014 Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität

Graz und Leiterin des Arbeitsbereiches Erwachsenen- und Weiterbildung sowie ab Oktober 2019 Leiterin des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Elke Gruber war in mehreren bildungspolitischen Maßnahmen gestaltend und forschend tätig, unter anderem: wba, Ö-Cert, LLL-Strategie 2020, etc. Weiters war sie Lehrende in der Weiterbildung von Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Das Gespräch fand am Nachmittag des 26. August 2025 in Wien statt und wurde von Gerhard Bisovsky moderiert. Gerhard Bisovsky war Gründungsdirektor der VHS Meidling und hat diese 16 Jahre lang geleitet, anschließend war er zehn Jahre lang Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und ist nach wie vor verantwortlicher Redakteur der Zeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule“. Zudem war er regelmäßig Lehrbeauftragter an Universitäten. Beim Gespräch ging es weniger darum, die Fakten zu rekonstruieren. Dazu gibt es bereits mehrere Beiträge, auf die noch verwiesen wird. Im Vordergrund stand die Erkundung der jeweiligen Bedarfe aus der Sicht der Erwachsenenbildung, die Erfassung von Stimmungen und die Rekonstruktion des Zusammenspiels der Zuständigen für diesen Bereich: Anbieter von Erwachsenenbildung, Wissenschaft und Forschung sowie Politik und Verwaltung. Das Gespräch wurde aufgenommen, einzelne Passagen zu den Maßnahmen wurden im Text verwendet. Eine Rohfassung wurde sodann den Gesprächspartnerinnen übermittelt mit der Bitte, Ergänzungen und Änderungen vorzunehmen. Die verwendete Sprache ist daher

eine Mischform aus gesprochener und schriftlicher Sprache.

Die Personen werden folgendermaßen abgekürzt: Regina Barth (RB), Gerhard Bisovsky (GB), Elisabeth Brugger (EB), Elke Gruber (EG).

Zu Beginn jedes Kapitels werden die Leuchtturmprojekte kurz beschrieben. Literaturhinweise finden sich am Ende dieses Beitrages, einige auch als Fußnote, wenn sie im Gespräch erwähnt wurden.

WEITERBILDUNGS-AKADEMIE ÖSTERREICH (WBA) – NEULAND AKKREDITIERUNG

Die wba¹ wurde 2007 gegründet und ist eine Stelle, die die Kompetenzen von Erwachsenenbildner*innen anerkennt und in diesen vier Tätigkeitsfeldern zertifiziert: Unterricht, Bildungsmanagement, Beratung und Bibliothekswesen. Das „Zertifikat“ ist grundlegend und im Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) auf Stufe 4 eingeordnet, das „Diplom“ stellt eine Vertiefung dar und steht im NQR auf Stufe 5. Seit 2022 zertifiziert die wba auch für das Berufsfeld Basisbildner*in. Die wba akkreditiert weiters Bildungsangebote, die Wissen und Fertigkeiten für das jeweilige Berufsfeld vermitteln. Die Akkreditierungen werden von einem unabhängigen Akkreditierungsrat vorgenommen. Getragen wird die wba vom Kooperativen System der Erwachsenenbildung, das aus Erwachsenenbildungsorganisationen besteht, die in der KEBÖ² vertreten sind, und aus dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Organisatorisch und administrativ wurde die wba vom Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) bis 2025 geführt, ab 2026 ist sie in das bifeb eingegliedert.

GB: Wie ist es zur Entwicklung der wba gekommen? Welche Bedarfe sind seitens der Erwachsenenbildung zu nennen?

¹ Siehe: <https://wba.or.at/de/>

² Die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) ist die Arbeitsplattform der zehn gemeinnützigen Bundesverbände der Erwachsenenbildung: Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich – ARGE BHÖ, Berufsförderungsinstitut Österreich – BFI, Buchereiverband Österreichs – BVÖ, Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich – FORUM, Ländliches Fortbildungsinstitut – LFI, Ring Österreichischer Bildungswerke – RÖBW, Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich – VG-Ö, Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung – VÖGB, Verband Österreichischer Volkshochschulen – VÖV, Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich – WIFI.

EB: In den 1980er-Jahren gab es einen großen Bedarf an hauptberuflichen Mitarbeiter*innen in der Erwachsenenbildung. Ein Teil wurde durch die „Zilk-Lehrer-Aktion“³ abgedeckt und später durch die Aktion Pädagogische Mitarbeiter*innen für die Erwachsenenbildung.⁴ Im „Pädagogischen Ausschuss“ des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen wurde in den 1990er-Jahren diskutiert, wie weit ein eigener Lehrgang für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwickelt werden sollte. Auch wurde diskutiert, wie eine universitäre Anbindung sichergestellt werden könnte. Aber es gab schon sehr viele Fortbildungsveranstaltungen und Lehrgänge für Weiterbildner*innen. Es kam die Befürchtung auf, dass wir uns mit einem eigenen Lehrgang noch weiter zersplittern und dass die Konkurrenz unter den Erwachsenenbildungseinrichtungen zunimmt. Wir haben dazu heftig diskutiert. Irgendwann habe ich vorgeschlagen, übergeordnete Anerkennungssysteme anzudenken.

RB: Im Jahr 2003 wurde seitens des VÖV das Projekt „Qualitätsstandards in der Weiterbildung“ eingereicht. Das war ein dreijähriges Projekt, das aus ESF-Mitteln kofinanziert wurde und in dem alle Erwachsenenbildungsorganisationen eingebunden wurden, die in der KEBÖ organisiert waren. Grete Wallmann⁵ war ab 2005 als Leiterin des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung maßgeblich beteiligt. Wichtig war dem Ministerium auch, dass weitere in der Erwachsenenbildung tätige Organisationen und Vereine involviert werden.

EG: Die Akkreditierung, das war für die damalige Zeit eine geniale Idee! Wie seid Ihr auf diese Idee gekommen?

EB: Ich war ja selbst eine Betroffene, denn meine Lehramtsausbildung in Südtirol wurde in Österreich nicht anerkannt...

EG: ... mir ist es seinerzeit auch so ergangen, mit meiner Ausbildung in der DDR, ...

EB: Es war schon in allen Köpfen drinnen, dass man das Gleiche nicht unbedingt zwei, drei Mal machen muss. Wir haben gewusst, dass wir das nicht mehr stemmen mit einem weiteren Lehrgang, vor allem die kleineren Einrichtungen hat das stark betroffen. Für eine österreichweite Strategie war die Akkreditierung die passende Ausrichtung, damit die vielen Fortbildungen auch anerkannt werden. Wir haben es dann einfach versucht.

GB: Und wann ist die Wissenschaft hinzu-

gekommen? Wann ist sie eingebunden worden?

EG: Werner Lenz und ich, wir haben das Buch zum Thema Professionalisierung⁶ gemacht. Das Thema Professionalisierung war damals weit oben auf der Agenda der Wissenschaft. Ich war von Anfang an dabei und im wissenschaftlichen Beirat vertreten. Zusammengehalten hat alles die Anneliese Heilinger⁷ denn das war ja alles neu. Von der Erwachsenenbildung wurde der Wissenschaft mit einer gewissen Skepsis begegnet. Und dort war es dann so, dass du das Gefühl hattest, du bist jetzt ein gleicher Partner. Die Akkreditierung war damals ein Neuland für uns. Wir haben uns auch nicht so sehr auf theoretische Grundlagen gestützt, sondern eher auf den Common Sense. Wir haben damals an diesem Thema noch nicht so systematisch gearbeitet. Außer dem Schweizer Modell war uns noch nichts bekannt. Wie das in der Schweiz funktioniert, das haben wir uns dann genauer angesehen. Unser Vorgehen folgte im Grunde genommen einem Schleifenmodell, wir haben uns immer wieder zusammengesetzt und das durchbesprochen, dann wieder ergänzt und verbessert.

GB: Wie war die Akzeptanz in der KEBÖ, waren da von Anfang alle dabei?

EB: Wir haben uns gleich zu Beginn mit einigen Vertreter*innen, z. B. mit Michael Sturm⁸ abgesprochen, er hat das Projekt von Anfang an unterstützt und war sehr förderlich. Auch das LFI, vertreten durch Bernhard Keiler⁹, war bald dabei. Nach der prinzipiellen Zustimmung der Partner wurde ein Curriculum mit Akkreditierung und aufbauenden Bausteinen entwickelt, das auch durch ECTS ausgewiesen war. Wie immer brauchte man eine kritische Masse von vier bis fünf Unterstützer*innen und die hatten wir dann bald zusammen. Das war schon etwas, da konnte man gar nicht Nein sagen. In der Entwicklung ist ein richtiger Zug entstanden, alle haben gewusst, dass hier etwas Neues und Innovatives entstehen wird.

GB: Wie ist dieses Projekt in der Verwaltung und in der Politik aufgenommen worden? Hat es Diskussionen gegeben? Schließlich ging es ja auch um die Finanzierung.

RB: Ein Vorteil war, dass wir die Mittel des ESF heranziehen konnten. Ohne diese Mittel wäre es nicht möglich gewesen, ein Projekt wie die wba zu entwickeln und umzusetzen. Es war klar, dass im Bereich der Professio-

nalisierung etwas getan werden musste, das stand auch auf der EB-Agenda. Dann war die Frage, wer verantwortlich ein ESF-Projekt. Der VÖV hat sich dazu bereit erklärt und Jutta Löderer¹⁰ übernahm die aufwändige finanzielle Administration und Dokumentation. 2007 wurde dann Claudia Schmied Unterrichtsministerin.¹¹ Das Projekt war fertig und nun ging es um die Umsetzung, die aus nationalen Mitteln und auch weiterhin aus ESF-Mitteln finanziert werden sollte. Das war damals eines der ersten Projekte in der Ära Claudia Schmied. Die Ministerin hat sich sofort dafür eingesetzt. Eine wichtige Rolle hatte auch Grete Wallmann als Direktorin des bifeb, sie war in die Vorbereitung integriert und konnte auch gut mit allen Institutionen kommunizieren und kooperieren.

EG: Sehr wichtig war bei der wba auch die Anbindung an die Universität. In der Folge gab es drei Universitätslehrgänge und so ist es auch möglich geworden, dass Personen ohne Matura in die Universität reingeholt werden konnten. Heute ist das nur mehr

³ Beschäftigung stellenloser Lehrer in der Erwachsenenbildung ab 1984. Benannt nach dem damals zuständigen Unterrichtsminister Helmut Zilk, der die Aktion umgesetzt hat.

⁴ Qualifizierte pädagogische Mitarbeitende für die Erwachsenenbildung, ab 1991.

⁵ Margarete Wallmann: Von 1989 bis 1991 pädagogische Leitung des Landesverbandes der Burgenländischen Volkshochschulen, ab 1991 Mitarbeiterin der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung im Burgenland, 2001 Leiterin; 2003–2005 Geschäftsführerin des Ethnographischen Museums Schloss Kittsee, 2005 bis 2014 Direktorin des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (BIFEB) in St. Wolfgang.

⁶ Gruber, Elke & Lenz, Werner (Hrsg.) (1991): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. München Wien: Profil.

⁷ Pädagogische Mitarbeiterin im VÖV von 1987 bis 2008, Initiatorin und Gründungsleiterin der wba. Siehe: <https://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/04/OVH.Magazin-228.Juni-2008.pdf>, S. 28

⁸ Von 1996 bis 2024 Geschäftsführer des BFI Österreich

⁹ Geschäftsführer des Ländlichen Fortbildungsinstituts Österreich (LFI) von 1999 bis 2023

¹⁰ VÖV-Mitarbeiterin von 1986 bis 2012, Stellvertreterin des Generalsekretärs und neben anderem zuständig für das Projektmanagement. Siehe: <https://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/03/OVH.Magazin-243-03-2012.pdf>, S. 30

¹¹ Bundesministerin von 2007 bis 2013

über Zusatzlehrgänge zum Erwerb der Studienberechtigung möglich.

Ö-CERT – DER QUALITÄTSRAHMEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG

Ö-Cert¹² wurde 2011 verfassungsmäßig mit gleichlautenden Vereinbarungen zwischen den Ländern und dem Bund im Rahmen einer §15a-Vereinbarung eingeführt und stellt einen Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung dar. Ö-Cert anerkennt bestehende Zertifizierungen zur Qualitätssicherung und bewirkt die wechselseitige Anerkennung der individuellen Weiterbildungsförderungen der Bundesländer. Die Anerkennung des Ö-Cert für Bildungseinrichtungen erfolgt durch eine unabhängige Akkreditierungsgruppe. Basis für die Anerkennung sind die „Grundvoraussetzungen für Ö-Cert“, die im Leitfaden beschrieben sind.¹³ Die Lenkungsgruppe ist das oberste Entscheidungsgremium, es setzt sich aus Vertreter*innen der Länder und des Bundes zusammen.¹⁴

GB: Die Debatten zum Thema Qualität in der Erwachsenenbildung und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung haben relativ früh in den 1990er Jahren begonnen. Es gab die ersten Zertifizierungen, insbesondere bei den berufsbildenden Einrichtungen. Es gab Gerüchte, dass staatliche Förderungen oder Projektförderungen in Zukunft eine Zertifizierung erfordern würden und dann kam die Diskussion nach einem österreichweiten Zertifikat auf. Mit Ö-Cert wurde schließlich ein Modell geschaffen, das verschiedene Zertifikate der Qualitätssicherung integriert und das vor allem eine Harmonisierung in puncto Einlösbarkeit der Weiterbildungsgutscheine der Bundesländer beinhaltet.

EB: Das Thema Zertifikate wurde in der freien Erwachsenenbildung immer kontrovers diskutiert. Die einen haben die Frage gestellt, wozu wir uns hier verpflichten, die anderen haben das sehr pragmatisch gesehen.

GB: Zertifizierungen standen auch unter einem neoliberalen Ideologieverdacht...

EG: Ja, das ist zweifelsohne ein Instrument des New Public Managements, es ist eindeutig ein Steuerungsinstrument, von der staatlichen Steuerung weg zu einer Steuerung über diese neuen Governance-Strukturen. Das kann man jetzt für gut befinden oder kritisieren.

EB: Aber vielen Leuten hilft das. In diesen damals noch sehr paternalistisch geführten

Einrichtungen der Erwachsenenbildung war das eine Hilfe gegen die vielfach vorherrschende Freunderlwirtschaft. Die Zertifizierungen erforderten Regelwerke und Kontrollmöglichkeiten für den Ablauf von Prozessen. Das haben wir sehr geschätzt, weil sie uns mehr Transparenz gebracht haben. Das hat die Position der Pädagogik innerhalb der Organisation sehr aufgewertet.

GB: Diese Steuerungsmechanismen haben schließlich zu einem Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung geführt. Die Erwachsenenbildung hat sich von einer freien zu einer integrierten entwickelt, wie Wilhelm Filla im gleichnamigen Titel seines Buches sagt.¹⁵ Wie stellt sich das Thema aus der Sicht der Bundespolitik und der Verwaltung dar?

RB: Die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung wurde schon lange gefordert. Ende der 1990er-Jahre wurden viele Tagungen durchgeführt, um alle Player in der Erwachsenenbildung zusammenzubringen und von Anfang an einzubinden.

EB: Österreichweit gab es schon einige Volkshochschulen, die hatten bereits ein Qualitätssicherungs-Zertifikat, zum Beispiel in Vorarlberg oder in Südtirol. In Wien haben fünf Volkshochschulen den Prozess der ISO-Zertifizierung gemacht, eine hat sich für das Schweizer Modell EDUQUA entschieden.

GB: Mit der VHS Meidling waren wir damals eine dieser fünf ISO-Volkshochschulen...

EB: ... Als klar war, dass es ohne Zertifizierungen nicht gehen wird, haben wir Weiterbildungs-Veranstaltungen gemacht und Referent*innen zu den verschiedenen Modellen eingeladen. Kurzum: wir haben einfach die Systeme vorgestellt. In Folge ist die Stimmung gegenüber Zertifizierungen auch immer positiver geworden. Schließlich haben wir uns in den Wiener Volkshochschulen für LQW entschieden, das auch österreichweit eine große Zustimmung gefunden hat, weil es damals das einzige QS-System war, das explizit auf die Erwachsenenbildung zugeschnitten war – abgesehen von EDUQUA, das doch sehr proprietär für die Schweiz war. Und dann hat der VÖV auch eine Beratungsstelle eingerichtet, nur selbst hat er sich damals nicht zertifizieren lassen.

GB: Das ist dann erst 2013 geschehen und im Gefolge der Zertifizierung erhielt der VÖV dann auch die Akkreditierung von Ö-Cert.

RB: Seitens des Ministeriums wurde dann das Projekt INSIQUEB, Instrumente zur Sicherung von Qualität in der Erwachsenenbildung, finanziert.

EG: Das haben der Peter Schlögl¹⁶ vom ÖIBF und ich gemacht, es war eine fruchtbare Zusammenarbeit von außeruniversitärer und universitärer Forschung. Wir haben damals eine systematische internationale Analyse gemacht.

GB: Ab 1995 sind sukzessive in allen Bundesländern Weiterbildungsgutscheine entstanden. Den Anfang hat Oberösterreich gemacht. Es war dann die Situation, dass ein Gutschein aus einem anderen Bundesland nur dann in einer Wiener Volkshochschule eingelöst werden konnte, wenn man sich dafür eigens akkreditieren ließ. Und jede Akkreditierung war mit Kosten verbunden. Die Harmonisierung durch Ö-Cert war schließlich eine große Hilfestellung sowohl für die Organisationen wie auch für die Lernenden.

EG: Ich habe die Genese von Ö-Cert so erlebt. Es gab die Diskussion zum Thema Qualität und Qualitätssicherung, dann waren die Einrichtungen, die sich zertifizieren ließen und dann ist die Wissenschaft ins Spiel gekommen. Wir, der Peter Schlögl und ich, wollten zuerst ein österreichisches Zertifikat und dann kam auch der Auftrag aus dem Ministerium, ein österreichisches Qualitätssiegel zu entwickeln. Wir haben uns angesehen, was es alles gibt und haben uns für ein österreichisches Siegel entschieden. Dann haben wir realisiert, dass die Einrichtungen sich in der Zwischenzeit alle haben zertifizieren lassen und da war dann klar, dass wir uns etwas Anderes überlegen mussten. Es war dann klar, dass ein Modell entwickelt werden musste, dass die bereits bestehenden Zertifizierungen anerkennt. Und gleichzeitig

¹² Siehe: <https://oe-cert.at/>

¹³ Siehe: <https://oe-cert.at/media/leitfaden.pdf?m=1756292019&>

¹⁴ Siehe: <https://oe-cert.at/ueber-uns/gremien.php>

¹⁵ Wilhelm Filla (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Frankfurt am Main: Peter Lang

¹⁶ Vizerektor der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, langjähriger wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung ÖIBF

hatten wir in unserem Vorschlag auch den Nachweis einer pädagogischen Kompetenz drinnen, und zwar dezidiert eine erwachsenenpädagogische Kompetenz.

GB: Ich kann mich noch gut erinnern, dass es dazu in der EB Widerstand gegeben hat...

EG: ... Die erwachsenenpädagogische Kompetenz wurde uns dann im Beirat auch regelrecht abgeräumt. Das wäre eigentlich das Sahnehäubchen des Ö-Cert gewesen....

RB: ... Das ist mit den Institutionen damals nicht möglich gewesen.

EG: Die pädagogische Kompetenz ist auch heute immer wieder ein Thema im Ö-Cert-Akkreditierungsrat, dessen Vorsitzende ich bin.

GB: Schließlich wurde eine Vielzahl an Ausbildungen als pädagogische Kompetenz anerkannt.

EG: Das Ö-Cert hat wesentlich zu einer Systematisierung der Erwachsenenbildung beigetragen, wir haben Erwachsenenbildung definiert, wir haben das Thema Esoterik aufgegriffen, das von den Volkshochschulen gekommen ist...

EB: ... In den Wiener Volkshochschulen haben wir die Esoterik-Richtlinie entwickelt, die dann später vom VÖV übernommen wurde.

EG: Das wäre Thema für eine weitere Vertiefung...

RB: Für die Weiterentwicklung des Europäischen Sozialfonds waren die Standards der wba und Ö-Cert sehr wichtig. Ohne diese Maßnahmen der Professionalisierung und der Qualitätssicherung hätten wir nicht so viele Mittel bekommen. Mit diesen strukturierenden Maßnahmen haben wir gut in die Programmplanungsdokumente zum ESF gepasst.

GB: Es wird von der Europäischen Kommission ein Register für die Erwachsenenbildung gefordert und Ö-Cert ist ein solches.

INITIATIVE BILDUNGSBERATUNG

Die „Initiative Bildungsberatung“¹⁷ wurde im Jahr 2011 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMB-WF) lanciert und kontinuierlich ausgebaut. In einem flächendeckenden, leistungsfähigen und anbieterneutralen Bildungsinformation- und Beratungssystem wird kostenlose

Beratung für Erwachsene angeboten. Diese Leistungen werden in allen Bundesländern angeboten, in denen sich Projektnetzwerke gebildet haben, in denen beratungsaktive Partner und strategische Partner und Institute tätig sind (mit Stand 2020 waren es über 30 beratungsaktive Institutionen).

GB: Diskurse zur Bildungsberatung finden sich in den 1950er- und 1960er-Jahren, allerdings hauptsächlich unter dem Aspekt der Bildungs- und Berufsberatung. Dann kam der Aspekt der Erwachsenenbildung hinzu, in den 1970er-Jahren und verstärkt mit der Entwicklungsplanung in den 1980er Jahren wurde die Bildungsberatung diskutiert und erste Modellprojekte wurden durchgeführt, die schließlich in Salzburg zur Gründung von BIBER führten.

RB: Bereits 1987, als ich in die Abteilung Erwachsenenbildung gekommen bin, haben wir gemeinsam das Thema „Bildungsinformation“ entwickelt, aus dem in Folge dann das Projekt EBIS¹⁸ wurde. Gegen Ende der 1990er Jahre habe ich mit Grete Wallmann zusammen die Förderungsstellen in allen Bundesländern besucht und wir haben die Idee einer Bildungsberatung vorgebracht, sind aber auf keine Gegenliebe gestoßen. Grete Wallmann hat sodann mit Werner Lenz ein Pilotprojekt im Burgenland gemacht. Die Ergebnisse wurden 2001 in den „Materialien zur Erwachsenenbildung“ veröffentlicht.¹⁹

EB: Im Projekt EBIS war ich im Beirat tätig.

RB: Es wurde immer deutlicher, dass eine Vernetzung der im Bereich Bildungsberatung tätigen Personen wichtig ist. Grete Wallmann und ich haben dann BIB-Infonet²⁰ initiiert und sind draufgekommen, dass sich der Großteil der in diesem Feld Tätigen nicht als Bildungsberater*innen bezeichnet hätten. Zu Beginn forderten sie klare Kriterien vom Ministerium. Das wollten wir aber nicht. Wir haben begonnen, das Berufsbild etc. gemeinsam zu entwickeln. In der Aus- und Weiterbildung für Bildungsberater*innen spielte das bifeb die wichtigste Rolle.

GB: Wo wäre aus der Sicht der EB-Einrichtung der Bedarf zu orten?

EB: Gegen Mitte der 1980er-Jahre habe ich an einer Studie für die Akademie der Wissenschaften mitgearbeitet. In dieser Studie ging es um den Bedarf an Bildungsberatung in Österreich und wie dafür auch Lehrer*innen eingesetzt werden können.

RB: Ab den 2000er-Jahren hatten wir bereits Bildungsberatungsprojekte in einigen Bundesländern, zum Beispiel in der Steiermark und in Vorarlberg. Diese Projekte wurden alle aus ESF-Mitteln kofinanziert.

EB: Und dann kam das Wiener Projekt. Die Volkshochschulen waren damals bereits eine GmbH. Unterstützt wurden wir in der Stadt Wien vor allem von Daniela Piegler, die schon Anfang der 2000er-Jahre in der Magistratsabteilung 13 arbeitete. Uns ging es darum, möglichst viele relevante Player zusammenzubringen. Daniela Piegler hat uns damals viele Einrichtungen genannt, die anzusprechen wären. Dazu führte ich ein Vorprojekt²¹ durch, das von der Abteilung Erwachsenenbildung im Bildungsministerium finanziert wurde. Im Rahmen dieses Projektes haben wir an rund 70 Wiener Einrichtungen Fragebögen zur Bedarfsfeststellung geschickt und uns mehrere Modelle angesehen: Beratungsmodell Slowenien, Cité des Métiers in Frankreich und die Lernläden in Berlin. Auf der Grundlage dieses Projektes wurde dann das Netzwerk „Bildungsberatung in Wien“ geschaffen, das die großen EB-Organisationen BFI, WIFI, Ring und VHS zusammenbrachte, aber auch WAFF, AMS, die Sozialpartner, die Industriellenvereinigung und Organisationen wie das WUK, das aus den sozialen Bewegungen heraus entstanden ist, das ABZ* AUSTRIA und BIV Integrativ, der sich mit Behindertenarbeit befasst hat.

RB: Die „Bildungsberatung in Wien“ wurde sodann zum Leitprojekt für die Bildungsberatungsprojekte in allen Bundesländern. Denn es war noch wenig Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen da und über die EU-Projekte sind wir auf das Thema

¹⁷ Siehe: https://erwachsenenbildung.at/themen/bildungsberatung/angebot/initiative_eb.php

¹⁸ Erwachsenenbildungsinformationsservice

¹⁹ Cendon, Eva & Holzer, Daniela (2001): Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung V/B/15 – Erwachsenenbildung.

²⁰ Netzwerk für Bildungsberater*innen

²¹ Ehmayer, Cornelia, Gassner, Birgit, Havel, Margarete & Königer, Ursula (2008): Vorprojekt Bildungsberatung in Wien. Fragebogenerhebung des Status quo der Bildungsberatung in Wien und qualitative Interviews mit Stakeholdern und ExpertInnen. Endbericht. Wien: Eigenverlag.

„Netzwerke“ gekommen. Und Wien war ein solches Netzwerkprojekt, das in Folge dann österreichweit ausgerollt wurde.

EB: Nachdem das Projekt konzipiert war, ging es um die operative Umsetzung, die ab 2008 von Gerhard an der VHS Meidling erfolgte.

GB: Der Netzwerkgedanke wurde in den Projekten zu den „lernenden Regionen“ sehr früh umgesetzt, die auch aus EU-Geldern finanziert wurden.

RB: Wir haben das dann aufgegriffen und schon in den ersten Projekten zur Basisbildung, die Regina Rosc²² koordiniert hat, umgesetzt. In den EQUAL-Projekten wurden auch seitens der EU-Projektnetzwerke vorgegeben.

GB: Die Bildungsberatung in Wien zeichnet sich dadurch aus, dass – nach dem Modell von Cité des Métiers – auf bestehende Personalressourcen der beteiligten Organisationen zurückgegriffen wurde. Wir haben damals gemeinsam mit dem ÖIBF überlegt, wie kann man die Unabhängigkeit der Bildungsberater*innen sicherstellen, die teilweise aus Organisationen kamen, die in Konkurrenz zueinanderstanden. Peter Schlögl entwickelte dann die Idee einer Charta, die von den Leitungen aller EB-Organisationen unterzeichnet wurde.

RB: 2015 gab es dann die Netzwerke in allen Bundesländern und die „Initiative Bildungsberatung“ war geboren. Das ÖIBF hat dann einige Zeit das österreichweite Netzwerk koordiniert.

GB: ... und auch erste Analysen zu den Wirkungen von Bildungsberatung durchgeführt.

EB: Im Ministerium habt Ihr das aufgegriffen, pragmatisch runtergebrochen und sehr engagiert und rasch umgesetzt.

RB: Mir war es wichtig, mich in den Prozess zu involvieren und bei den Veranstaltungen der Bildungsberatung und auch beim BIB-Infonet dabei zu sein. Weil ich wissen wollte, welche Bedürfnisse und Vorstellungen die Berater*innen und andere in diesem Bereich Tätigen haben.

LEVEL UP – ERWACHSENENBILDUNG (VORMALS: INITIATIVE ERWACHSENENBILDUNG)

Level Up – Erwachsenenbildung²⁴ startete im Jahr 2012 unter dem Namen „Initiative Erwachsenenbildung“ und ist verfassungsmäßig über eine 15a-Vereinbarung zwischen

den Ländern und dem Bund abgesichert. Level Up – Erwachsenenbildung umfasst die beiden Programmbereiche Basisbildung und Pflichtschulabschluss und basiert auf einem Programmplanungsdokument, das die Qualitätsrichtlinien für Bildungsträger, Unterrichtende und Berater*innen beinhaltet. Die aktuelle Programmplanungsperiode gilt von 2024 bis 2028. Eine Akkreditierungsgruppe²⁵ ist für die Anerkennung von Bildungskonzepten zuständig. Das Aufsichts- und Steuerungsorgan ist die Steuerungsgruppe, in der die Länder und der Bund vertreten sind und die Sozialpartner beratend involviert sind.

RB: Dass die Basisbildung in die „Initiative Erwachsenenbildung“ gekommen ist, das war auch ein Ergebnis von rund 20 Jahren von Regina Rosc koordinierter Projektarbeit, die aus ESF-Mitteln finanziert wurde.

EB: Ich habe im Jahr 1990 das erste Projekt zur Alphabetisierung und Basisbildung entwickelt, das von der Abteilung Erwachsenenbildung finanziert wurde. Umgesetzt wurde es in der VHS Floridsdorf.

RB: In den 1990er-Jahren, da sind dann im Gefolge des EU-Beitritts viele Projekte finanziert worden. „Mathe Online“ war eines, mehrere Projekte aus dem Bereich der Berufsreifeprüfung, deren aktuelle Form 1997 durch ein eigenes Gesetz eingeführt wurde. Die Projekte zum Nachholen von Bildungsabschlüssen wurden von Gabriela Khannoussi-Gangoly²⁶ koordiniert.

EB: Basisbildung war damals noch ein Tabuthema, ich musste viel Energie aufwenden, um eine Förderung zu bekommen. Als wir dann die Begleitforschung als Buch in der „Edition Volkshochschule“²⁷ herausgebracht haben, da kam viel Kritik auf.

GB: Laute Gegenreden kamen aus dem Schulwesen. Das kann es doch gar nicht geben, wir haben ja ein funktionierendes Schulwesen. Bis der Kurt Scholz, damals Präsident des Wiener Stadtschulrates, gemeint hat, da wird schon was dran sein, wenn die Brugger das sagt.

EB: Ich war Ende der 1980er-Jahre in den USA und hatte im Rahmen meiner Tätigkeit als Teaching Assistant an der Columbia University die Gelegenheit, Victoria Marsick²⁸ und Jack Mezirow²⁹ kennenzulernen. Mezirow war sehr interessiert an den kritischen europäischen Traditionen und an emanzipatorischen Ansätzen, Victoria Marsick hat mir das Kennenlernen mehrerer Alphabe-

tisierungskurse ermöglicht. So habe ich ein Curriculum entwickelt, das nicht nur aus Lesen und Schreiben bestand, sondern auch aus Mathematik, und schon damals wurde der Computer eingesetzt, um den oft unleserlichen Handschriften entgegenzuwirken. Grundsätzlich war mir wichtig und das ist auch ein Merkmal der Volkshochschule, dass die Lebenswelt von Erwachsenen Ausgangspunkt für den Unterricht in der Alphabetisierung und Basisbildung sind.

GB: Wie wurden die Bedarfe festgestellt?

EB: Bereits während meiner Tätigkeit als Pädagogische Assistentin in der VHS Ottakring ist mir aufgefallen, dass Kurse wie „Richtiges Deutsch“ oder „Deutsch lesen und schreiben“ sehr gut besucht waren. Die wurden auch kostenlos angeboten, weil sie von der Arbeiterkammer gefördert wurden. Und gleichzeitig wurde die Rechtschreibung leicht reformiert. Im Rahmen der Kurse stellte sich heraus, dass es viele Teilnehmer*innen gab, die Mühen beim Lesen und Schreiben hatten.

GB: Es gab damals ja auch Schätzungen von etwa 300 000 Analphabeten in Österreich.

EB: Ich war ab 1985 im Centro Europeo in Frascati³⁰ tätig. Da wurde eine Erhebung über Alphabetisierungsprojekte in Europa durchgeführt, an denen sich neben mir Personen aus Deutschland, Italien, Spanien,

²² Regina Rosc war von 1987 bis 2020 pädagogische Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung, neben anderem zuständig für die Basisbildung.

²³ Schlögl, Peter (2011): Analyse der Leistungen von Bildungsinformations- und Beratungseinrichtungen in Wien und Umgebung. Aktuelle Situation und Profile von bestehenden Beratungsangeboten. Wien: AK Wien.

²⁴ Siehe: <https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/>

²⁵ Siehe: <https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/ieb/was-ist-levelup>

²⁶ Gabriela Khannoussi-Gangoly war von 1987 bis 2020 pädagogische Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung, neben anderem für die Bildungsabschlüsse zuständig.

²⁷ Brugger, Elisabeth, Doberer-Bey, Antje & Zepke, Georg (1997): Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Edition Volkshochschule.

²⁸ Siehe: <https://www.tc.columbia.edu/faculty/vjms/>

²⁹ Begründer des Transformative Learning. https://en.wikipedia.org/wiki/Jack_Mezirow

Frankreich und Belgien beteiligten. So ist für Österreich aufgrund von Schätzungen die Zahl 300 000 entstanden, runtergebrochen von Zahlen der UNESCO.

GB: Die Basisbildung ist dann in die „Initiative Erwachsenenbildung“ reingekommen.

RB: Sie war auch nicht mehr wegzudenken, nach den vielen Erfahrungen, die in den Projekten gemacht wurden. Der Pflichtschulabschluss war ja auch enthalten. Ursprünglich sollte auch die BRP in die Initiative integriert werden, das wurde dann aber aus finanziellen Gründen nicht weiterverfolgt.

GB: Bald nach der Einführung der „Initiative Erwachsenenbildung“ erschien die erste PIAAC-Studie. Im vertiefenden Bericht von Statistik Austria wurden mehrere Analysen aus der Sicht der Erwachsenenbildungswissenschaft publiziert. Zum Beispiel von Peter Schlögl, Carola Iller und dir, Elke. Oder von Monika Kastner und Peter Schlögl zum Thema gesellschaftliche Teilhabe. Monika Kastner hat ihre Habil über Basisbildung geschrieben. Dies sind nur einige wenige Beispiele für viele wissenschaftliche Arbeiten zu dem Thema Basisbildung, dazu kommen noch zahlreiche Hochschulschriften von Studierenden und von forschenden Praktiker*innen, die von den Genannten und anderen betreut wurden. Weiters wurden

viele wissenschaftsbasierte Beiträge in Buchform und in Fachzeitschriften veröffentlicht, nicht zuletzt auch in der ÖVH.

FAZIT: ZUSAMMENARBEIT AUF AUGENHÖHE UND DIALOG FÖRDERN DIE INNOVATION

Die hier besprochenen „Leuchttürme“ der österreichischen Erwachsenenbildung zeichnen sich durch ein Zusammenspiel von erwachsenenbildnerischer Praxis mit Wissenschaft und Forschung sowie Verwaltung und Politik aus. Die Maßnahmen entstanden aus erwachsenenbildnerischen Bedarfen, die in der Bildungsarbeit sichtbar wurden. Diese Bedarfe spiegeln gesellschaftliche Schwachstellen wider, denen mit pädagogischen und bildungspolitischen Interventionen begegnet wurde und die schließlich Lösungen hervorgebracht haben, die national und international anerkannt wurden.

Ausschlaggebend für die nachvollziehbaren Konzeptionen der Maßnahmen war die Wissenschaftsbasierung und das forschungsgeleitete Handeln. Die Nachhaltigkeit und der Erfolg wurden durch die umsichtige und konsequente bildungspolitische Umsetzung gewährleistet. Die positive Wirkung schließlich zeigt sich in den guten Ergebnissen der Erwachsenenbildungs-Institutionen, die von verantwortlichen Pädagog*innen vorangetrieben werden. Die „Leuchttürme“ stehen auch für zeitgemäße Entwicklungsprozesse

in der österreichischen Erwachsenenbildung. Pädagog*innen, Programmplaner*innen, Lehrende, Berater*innen, die forschen und auch in der Wissenschaft tätig sind, stehen für eine gesellschaftsorientierte Erwachsenenbildung. Die hier besprochenen Beispiele zeigen, welches Potenzial forschungsgeleitetes Handeln und Wissenschaftsbasierung hat.

Der Beitritt Österreichs zur Europäischen Union hat viel zu diesen Entwicklungen beigetragen. Wichtige Strategiepapiere sind erschienen und wurden breit in der Erwachsenenbildung diskutiert und Stellungnahmen wurden verfasst. Projekte, die von der Europäischen Union kofinanziert wurden, gaben einen Rahmen für Experimente und Entwicklungsarbeit ab.

Forschende Praktiker*innen treffen sich auf Augenhöhe mit „praktizierenden Forscher*innen“ und mit Personen in Verwaltung und Politik, die für Entwicklungen offen sind, Ideen aufgreifen und gemeinsam mit den Akteur*innen an der Umsetzung arbeiten. Dieses Zusammenspiel, in dem der Dialog im Vordergrund steht, ermöglicht schließlich die Entwicklung und die erfolgreiche Implementierung von Innovationen. Es wurden wichtige Beiträge zu einer professionell aufgestellten Erwachsenenbildung geleistet und in Folge konnten neue Berufsfelder entwickelt werden. //

30 Centro Europeo dell' Educazione degli Adulti (CEDE)

Literatur

Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Frankfurt am Main: Peter Lang

Gruber, Elke & Lenz, Werner (2023): Porträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld: wbv. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2023-Oesterreich-01.pdf> [29.10.2025].

Weitere Literatur zur wba

Siehe: <https://wba.or.at/de/fachinfo/studien-und-artikel-zur-wba.php#:~:text=Die%20wba%20wird%20als%20innovatives%20Kompetenzanerkennungsverfahren%20immer%20wieder,Texte%20der%20letzten%20Jahre%20und%20Publikationen%20der%20wba-Mitarbeiterinnen.>

Weitere Literatur zu Ö-Cert

Gruber, Elke (2013): Ö-Cert - der Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. Erwachsenenbildung mit Qualität steuern. In: Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 6, S. 32-35

Gruber, Elke & Schlögl, Peter (2011): Das Ö-Cert – ein bundesweiter Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 12. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf> [29.10.2025].

Schönauer, Annika, Stadler, Bettina, Saube, Bernhard & Nocker, Matthias (2017): Endbericht zur Evaluation der Länder-Bund-Initiative „Ö-Cert“. Qualitäts-

rahmen für die Erwachsenenbildung. Wien: FORBA. Verfügbar unter: https://www.forba.at/wp-content/uploads/2018/11/1281-FB_8-2017a.pdf [29.10.2025].

Weitere Literatur zur Bildungsberatung

Schlögl, Peter & Schröder, Frank (2016): Professionalität in der Bildungsberatung. Alles ganz einfach oder doch chaotisch. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 29. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-29/meb16-29.pdf> [29.10.2025].

Schlögl, Peter & Gläser, Anfried (2015): Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Rahmenbedingungen am "Arbeitsplatz Weiterbildung" in Österreich und Deutschland. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 26. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf> [29.10.2025].

Novacek, Bettina, Ruthardt-Minafik, Andrea & Bisovsky, Gerhard (2011): Netzwerk „Bildungsberatung in Wien“. Handlungsfelder, Erfahrungen, Zahlen & Fakten. In: Die Österreichische Volkshochschule, 62 (241), 2-5. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/04/OVH.Magazin-241-September-2011.pdf> [29.10.2025].

Weitere Literatur zur Basisbildung und zu Level Up – Erwachsenenbildung

Brugger, Elisabeth, Doberer-Bey, Antje & Zepke, Georg (1997): Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Edition Volkshochschule.

Cennamo, Irene, Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2018): (Dis)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung: Explorationen zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In: Daniela Holzer, Bettina Dausien & Peter Schlögl (Hrsg.), Forschungsinself. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung (S. 95-116). Münster – New York: Waxmann.

Evaluationsberichte Level Up – Erwachsenenbildung:

Verfügbar unter: <https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/monitoring/monitoringberichte> [29.10.2025].

Kastner, Monika (2011): Vitale Teilhabe.

Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien: Löcker

Schlögl, Peter (2022): Basisbildung in Österreich.

Eine kommentierte Textsammlung zu bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Begründungen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: <https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/DOCS/user.upload/Basisbildung.in.Oesterreich.pdf> [29.10.2025].

Statistik Austria (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Schlüsselkompetenzen.von.Erwachsenen..Vertiefende.Analysen.der.PIAAC-Erhebung.2011.12.pdf> [29.10.2025].

Subjektive Sichtweisen auf Grundkompetenzen: Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Angeboten zur Weiterbildung

Zusammenfassung der Studie¹

Schwerpunkt

HELEN BUCHS UND LYNETTE WEBER

HINTERGRUND UND ZIELSETZUNG

In der Schweiz verfügen rund 30 Prozent der erwachsenen Bevölkerung über geringe Grundkompetenzen. Aber nur wenige dieser Personen nehmen an Weiterbildungsangeboten teil, die auf den Erwerb oder Erhalt von Grundkompetenzen abzielen. Vor diesem Hintergrund geht ein Forschungsbericht des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB) folgender Frage nach: Welche subjektiven, in der Lebenswelt verankerten Gründe sprechen aus Sicht von Erwachsenen für eine Nicht-Teilnahme an Angeboten zur Verbesserung ihrer Grundkompetenzen? Der Bericht trägt dazu bei, das Wissen über Nicht-Teilnehmende, ihre Bedürfnisse im Bereich Grundkompetenzen und ihre subjektive Sichtweise zu erweitern und daraus Impulse für anschlussfähige Weiterbildungsangebote zu gewinnen.

STUDIENDESIGN

Mittels qualitativer Interviews mit 20 Erwachsenen, die über geringe Grundkompetenzen verfügen und in den letzten Jahren nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, wurden die subjektiven Sichtweisen erhoben. Da eine Teilnahme oft gar nicht als Option erscheint, zielte die Erhebung auf das alltägliche Erleben und den Umgang mit Grundkompetenzen. Die Auswertung erfolgte thematisch entlang dreier Analyseperspektiven: Erleben von Anforderungen und Erwartungen an Grundkompetenzen und somit der «dominanten» Literalität (diese reflektiert als Mehrheitsliteralität soziale Normen), individuelle Strategien im Umgang

mit Anforderungen und Lebenssituationen als Rahmenbedingungen für Bildungsteilhabe.

ZENTRALE ERGEBNISSE

1. ERLEBEN DER «DOMINANTEN» LITERALITÄT

Die Interviewten nehmen gesellschaftliche Erwartungen an Grundkompetenzen deutlich wahr und haben in ihrem Alltag wiederholt negative Erfahrungen im Zusammenhang mit diesen Kompetenzen gemacht. Geringe Grundkompetenzen führen teilweise zur Zuschreibung von weiteren, manchmal degradierenden Eigenschaften durch das Umfeld. Für ihre Lage werden die Betroffenen dabei oft selbst verantwortlich gemacht, aber gleichzeitig wird ihnen nur ein begrenztes Potenzial zur Verbesserung ihrer Grundkompetenzen oder zum Erreichen ihrer Ziele zugeschrieben. Diese Fremdzuschreibungen spiegeln sich in negativen Selbstzuschreibungen, die sich in einem Gefühl des «Nicht-Genügens» und einem geringen Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit äußern. Dennoch äußern viele Personen Lernbedürfnisse und bewerten das Lernen grundsätzlich positiv. Klassische Bildungsformate werden dagegen häufig mit früheren negativen Schulerfahrungen assoziiert und als bedrohlich oder autonomiegefährdend empfunden.

2. STRATEGIEN IM UMGANG MIT ANFORDERUNGEN

Im Umgang mit Situationen, die Grundkompetenzen erfordern, haben die Inter-

viewten vielfältige Strategien entwickelt. Das Projekt identifizierte fünf Kategorien von Strategien.

- Das Aktivieren von Hilfe und Unterstützung (meistens bei Freunden oder Verwandten) ist die am häufigsten genutzte Strategie. Meist geht es dabei um die kurzfristige Bewältigung einer bestimmten Situation.
- Rückzug geht oft einher mit Enttäuschung und der Vermeidung von bestimmten Situationen, in welchen gesellschaftliche Erwartungen nicht erfüllt werden können.
- Zusätzliche Anstrengung besteht in der Bemühung, trotz Schwierigkeiten, den gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen. Oftmals ist diese Strategie auch mit zusätzlichen Lernbemühungen verbunden.
- Akzeptieren besteht darin, Situationen so anzunehmen, wie sie sind und offen mit dem Mangel an Grundkompetenzen umzugehen. Diese Strategie kann Ausdruck einer positiven Einschätzung der eigenen Fähigkeiten sein oder aber ein Schutz vor negativen Gefühlen.
- Das Infragestellen von gesellschaftlichen Erwartungen und Normen ist eine eher selten genutzte Strategie. Sie ist oft verbunden mit dem Wunsch, dass Fehler weniger stark gewichtet werden und der Fokus stattdessen auf den Stärken liegen soll.

3. LEBENSITUATION

Die Lebenssituation nicht aller, aber vieler der interviewten Personen kann als belastend bezeichnet werden. Faktoren sind dabei gesundheitliche Einschränkungen, geringe finanzielle und zeitliche Ressourcen, Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche, instabile Erwerbsverläufe oder als negativ empfundene Erfahrungen mit Institutionen und Behörden. Sie können einerseits Folge von geringen Grundkompetenzen sein, beeinflussen aber andererseits auch die Ressourcen zur Verbesserung der Grundkompetenzen beziehungsweise der Teilnahme an entsprechenden Angeboten.

¹ Diese Zusammenfassung sowie die gesamte Studie finden sich hier: [bericht-nicht-teilnahme-an-weiterbildung.pdf](https://alice.ch/app/uploads/2025/07/zusammenfassung-bericht-nicht-teilnahme.pdf) (<https://alice.ch/app/uploads/2025/07/zusammenfassung-bericht-nicht-teilnahme.pdf>). Die Erarbeitung der Studie wurde vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) finanziell unterstützt. Nutzungsrechte Die Studie «Subjektive Sichtweisen auf Grundkompetenzen: Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Angeboten» ist lizenziert unter CC BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>).

DISKUSSION

Bei den Personen mit geringen Grundkompetenzen handelt es sich um eine heterogene Gruppe. Dennoch spielen Grundkompetenzen im Alltag bei allen eine wichtige Rolle. Geringe Grundkompetenzen bedeuten dabei nicht nur funktionale Einschränkungen, sondern markieren Abweichungen von normativen Erwartungen. Dies drückt sich auch in einem internalisierten «Nicht-Genügen» aus und erzeugt ein Spannungsfeld zwischen Anpassung und Widerstand. Weiter wird ein Kontrast deutlich zwischen einem funktionierenden Alltag, der oftmals auf den erwähnten Strategien beruht, und der gleichzeitigen Wahrnehmung, den gesellschaftlichen Erwartungen nicht gerecht zu werden. Auf Grundlage der Interviews lassen sich interpretative Rückschlüsse über subjektive Gründe für eine Nicht-Teilnahme ziehen.

Diese sind:

- Weiterbildung erscheint sinnlos in einem funktionierenden Alltag: Die entwickelten Strategien reichen, um Anforderungen an Grundkompetenzen zu meistern. Abstrakt und ohne konkrete Interessen kann Lernen nicht motiviert werden.
- Defensive Bildungsbiografien und Lernwiderstand: Negative Vorerfahrungen mit Lernkontexten führt zu Skepsis gegenüber strukturierten Lernsettings, die als potenziell autonomiegefährdend wahrgenommen und gemieden werden.
- Stigmatisierung und verinnerlichte Defizitzuschreibungen: Internalisiertes «Nicht-Genügen» schwächt das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit und erschwert die Vorstellung, dass Lernen im Erwachsenenalter lohnend sein könnte.
- Bildung als Zusatzbelastung in prekären Lebenslagen: In prekären oder instabilen Lebenslagen erscheint die Teilnahme an Bildungsangeboten – auch wenn

deren Bedeutung wahrgenommen und sie als potenzielle Chance angesehen wird – als zusätzliche Belastung.

- Hinterfragung gesellschaftlicher Normen: Nicht-Teilnahme ist nicht nur als Rückzug zu deuten, sondern auch als Positionierung jenseits gesellschaftlicher Normen und Erwartungen. Sie kann Ausdruck eines Widerstands gegen defizitbasierte Zuschreibungen und eines Wunsches nach weniger starren Normen sein.
- Angebote erscheinen nicht anschlussfähig: Wird die Gestaltung von Angeboten wenig an den Erfahrungs- und Lebenswelten bestimmter Zielgruppen ausgerichtet, nehmen diese sie als fremd oder irrelevant wahr. Dies kann zu einer subtilen, aber wirksamen Barriere werden.

Für die Ansprache und die Schaffung von Angeboten kann dies bedeuten:

- Lebenswelt- und Alltagsorientierung: Bildungsangebote sind so zu gestalten, dass sie an alltägliche Erfahrungen, Handlungsproblematiken und Sinnhorizonte anschließen. Erwachsene müssen in den Angeboten einen lebenspraktischen Nutzen erkennen können. Digitale Tools, das soziale Umfeld oder die Arbeit können als Bezugspunkte dienen.
- Niedrigschwellige, partizipativ entwickelte Formate: Bildungsangebote orientieren sich an den Interessen und der «Sprache» der Zielgruppe. Sie werden bestenfalls nicht nur für, sondern mit den potenziellen Teilnehmenden gestaltet, und dies im gesamten Planungs- und Lernprozess.
- Ressourcenperspektive: Personen mit geringen Grundkompetenzen wissen, dass es wichtig wäre, gut lesen, schreiben, sprechen oder rechnen zu können.

Es muss ihnen nicht erklärt werden, dass sie ihre Grundkompetenzen verbessern sollten. Stattdessen können vorhandene Kompetenzen und Potentiale sowie deren Erweiterung und Stärkung betont werden.

- Einbezug des sozialen Umfelds: Möglich ist ein Einbezug von Personen aus dem sozialen Umfeld in der Ansprache oder als Lernbegleitung. Potenzial hat dieser Ansatz, wenn Vertrauen vorhanden ist.
- Niederschwellige Zugänge: Neben der inhaltlichen Passung braucht es Formen der Ansprache und Unterstützung, die nicht mit defizitorientierten Zuschreibungen einhergehen. Nachfrageorientierte Förderinstrumente wie Bildungsgutscheine oder neutrale und niederschwellige Beratungsstellen können wirksame Instrumente sein.

FAZIT

Im Licht dieser Resultate erscheint die Erprobung kontextspezifischer Angebotsformen zukunftsweisend, die sich an Anforderungen und Bedürfnissen sowie einer Anwendung im Alltag orientieren. Ein großes Potenzial für Angebote liegt zudem an der Schnittstelle zwischen strukturiertem und nicht-strukturiertem Lernen und in der Stärkung der Angebotsdiversität. Angesichts der Heterogenität der Zielgruppe erhöht dies die Chance, möglichst viele Personen zu erreichen und für sie sinnvolle Angebote zu kreieren. Darüber hinaus regt die Studie zu einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit den Erwartungen und Normen an, die mit Grundkompetenzen verknüpft sind. Denn der Umgang mit diesen ist nicht nur eine Herausforderung für Menschen mit geringen Grundkompetenzen, sondern kann auch soziale Zuschreibungen und Aus-schlüsse erzeugen. //

Niedersachsen: Lerner*innen-Rat in der Grundbildung

Schwerpunkt

<https://www.grundbildung-nds.de/lernerrat>

Die Selbsthilfe-Gruppen aus den Städten Oldenburg, Lüneburg und Hannover haben zusammen den Lerner-Rat gegründet. Sie haben den Lerner-Rat im Frühjahr 2021 gegründet.

Der Lerner-Rat hat das Ziel:

- Die Lernenden in der Grund-Bildung und Alphabetisierung können ihre Interessen selbst vertreten.
- Das bedeutet: Der Lerner-Rat setzt sich für die Lernenden ein.

Der Lerner-Rat ist Mitglied im Landes-Bündnis für Grund-Bildung in Niedersachsen. Der Lerner-Rat kann bei Entscheidungen im Landes-Bündnis mit einer Stimme abstimmen.

Der Lerner-Rat möchte mit seiner Arbeit zum Beispiel diese Sachen erreichen:

- Lernende sollen sich gut austauschen
- neue Selbsthilfe-Gruppen fördern
- bessere Arbeits-Materialien und Ausstattung mit digitalen Medien. Zum Beispiel Tablets.

- kostenfreie Kurse für Grund-Bildung
- bessere Bezahlung für die Lehrkräfte.

Der Lerner-Rat setzt sich dafür ein:

- Lernende werden respektvoll und gut behandelt
- es soll finanzielle Hilfe für Selbsthilfe-Gruppen in der Grund-Bildung geben
- es soll mehr Leichte Sprache im öffentlichen Bereich geben.

Zu den Aufgaben vom Lerner-Rat gehören zum Beispiel:

- bei den Lerner-Rat-Treffen mitmachen
- bei den Treffen vom Landes-Bündnis Grund-Bildung mitmachen
- die Lerner-Tagung planen und einmal im Jahr durchführen. //

Basisbildung(sbedarf) sichtbar machen – Das Projekt „Sichtbar!“ als Beitrag zur bürgerschaftlichen Bildung

Schwerpunkt

ANGELIKA HRUBESCH

Basisbildung oder Grundbildung umfasst weit mehr als das reine Erlernen von Lesen, Schreiben und mathematischen Kompetenzen. Sie gilt als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe, wobei insbesondere die Lesekompetenz eine zentrale Rolle spielt. Der Begriff „Alphabetisierung“ ist mit vielen Bedeutungen beladen, und das Lesen wird häufig als Fundament für Selbstbestimmung und die aktive Gestaltung des eigenen Lebensumfelds verstanden. Umgekehrt besteht in der Öffentlichkeit oft das Vorurteil, dass Menschen mit geringer Lesekompetenz eben nicht selbstbestimmt leben, arbeiten oder ihr Umfeld aktiv mitgestalten könnten (oder wollten). Diese Vorurteile sowie ein

verzerrtes Bild von „Analphabetismus“ verstärken Tabus und die Scham der Betroffenen, ihre geringe Lesekompetenz öffentlich zu machen und entsprechende Lernangebote wahrzunehmen. Vielen ist auch gar nicht bekannt, dass es (auch) für deutschsprachige Erwachsene spezielle Lernangebote zur Erweiterung der Grundkompetenzen gibt. Außerdem fällt auf, dass Menschen offen darüber sprechen, einen Englisch-, Gymnastik- oder Zeichenkurs an der Volkshochschule besucht zu haben – während über den Besuch eines Lese-Schreibkurses lieber geschwiegen wird.

Das Projekt „Sichtbar!“ hat sich zum Ziel gesetzt, den Bedarf an Basisbildung zu

enttabuisieren und öffentliche Einrichtungen für die Herausforderungen von Menschen mit geringer Lesekompetenz im Alltag und Beruf zu sensibilisieren. Gleichzeitig sollten Menschen mit Basisbildungsbedarf das Projekt mit ihrer Expertise als Mitarbeiter*innen bereichern und dafür eine entsprechende Wertschätzung erfahren.

2025 wurde das Projekt mit dem Barbara-Prammer-Preis für hervorragende Initiativen im Bereich der bürgerschaftlichen Bildung ausgezeichnet.

HINTERGRUND: GRUNDKOMPETENZEN UND BASISBILDUNG IN ÖSTERREICH

Im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) wurde 2011/12 erstmals die Lesekompetenz der erwachsenen Bevölkerung in Österreich erhoben. Dabei zeigten sich bei 17,1 Prozent der 16- bis 65-Jährigen geringe Lesekompetenzen – das entspricht rund einer Million Menschen. 11,4 Prozent erzielten in allen drei Testbereichen (Lese-, Mathematik- und Problemlösungskompetenzen) niedrige Werte – innerhalb dieser Gruppe waren vor allem Personen vertreten, die in Österreich geboren wurden und Deutsch als Erstsprache haben (vgl. Kastner & Schlögl: 2014).

Mit Level Up-Erwachsenenbildung (vormals: Initiative Erwachsenenbildung, IEB) wurde 2012 ein umfassendes Förderprogramm gestartet. Spätestens seitdem ist Basisbildung österreichweit ein fester Bestandteil der Erwachsenenbildungslandschaft. Die Angebote richten sich an Migrant*innen, wie an deutschsprachige Erwachsene mit geringer Literalität und verfolgen das Ziel, grundlegende Kompetenzen zu stärken und Handlungsspielräume zu erweitern – privat, beruflich und politisch. Lernangebote der Basisbildung umfassen Kompetenzen in Deutsch, Mathematik, digitalen Anwendungen, Lernstrategien und grundlegender Englischkenntnis.

Obgleich statistisch die Zahl der Menschen mit geringer Lesekompetenz, die in Österreich geboren sind und die Schule hier besucht haben, relevant ist, ist in den Kursangeboten „der Anteil der Teilnehmer*innen ohne Migrationshintergrund gering – und zwar so gering, dass darin die Bedarfslage der autochthonen Bevölkerung nach den Unterstützungen, wie die IEB sie bietet, nicht ausreichend zum Ausdruck kommt.“ (Steiner: 2023, S. 15)

Laut PIAAC 2022/23 ist die Lesekompetenz in Österreich in den vergangenen Jahren weiter gesunken: 29 Prozent der Erwachsenen verfügen über niedrige Lesekompetenz, also etwa 1,7 Millionen Menschen. Besonders betroffen sind Personen mit (nur einem) Pflichtschulabschluss, ältere Menschen und Beschäftigte in Dienstleistungs- und Hilfsberufen. Österreich liegt mit einem Durchschnittswert von 254 Punkten im Lesen unter dem OECD-Schnitt von 260 Punkten (vgl. Statistik Austria: 2024).

Trotz des großen Bedarfs bleibt Basisbildung in Österreich weitgehend unsichtbar. „Funktionaler Analphabetismus“ wird weiterhin problematisierend dargestellt, die Betroffenen sind mit Vorurteilen konfrontiert. Dabei handelt es sich großteils nicht um individuelles Versagen, sondern um strukturelle Benachteiligung.

PROJEKT „SICHTBAR!“: SENSIBILISIERUNG UND ENTTABUISIERUNG

Seit Mitte 2023 wird das Projekt „Sichtbar!“ vom BMBWF, seit Frühjahr 2025 vom BMFWF gefördert. Es verfolgt zwei zentrale Ziele: die Sensibilisierung und Enttabuisierung von Basisbildungsbedarf in der Öffentlichkeit sowie das Empowerment von Menschen mit geringer Literalität durch aktive Beteiligung. Im Mittelpunkt stehen die sogenannten Themenbotschafter*innen

– Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten, die Basisbildungskurse besuchen oder besucht haben. Sie berichten öffentlich über ihre Erfahrungen und vermitteln ein authentisches Bild von Basisbildung.

THEMENBOTSCHAFTER*INNEN ALS EXPERT*INNEN

Die Themenbotschafter*innen sind nicht nur Teilnehmende, sondern aktive Gestalter*innen des Projekts. In Workshops und an Infoständen treten sie als kompetente Ansprechpartner*innen auf und berichten von ihren Erfahrungen. Ihre persönlichen Berichte machen deutlich, welche schriftsprachlichen Hürden im Alltag und in Institutionen bestehen und wie Lernangebote helfen können, diese zu überwinden. Sie zeigen, dass Menschen mit geringer Literalität selbstbestimmt leben, ihr Umfeld gestalten und politisch interessiert sowie handlungsfähig sind – und widerlegen damit gängige Vorurteile.

Im Projekt „Sichtbar!“ wurden die Themenbotschafter*innen als Expert*innen mit ihren Lebens- und Lernerfahrungen in die Planung und Durchführung der Projektaktivitäten einbezogen. Die Sensibilisierungsworkshops für Berater*innen wurden gemeinsam mit VHS-Mitarbeiterinnen und Themenbotschafter*innen vorbereitet; es wurde auch gesammelt, in welchen Einrichtungen diese Workshops besonders beworben werden sollten.

In den Rückmeldungen zu den Workshops werden die Erzählungen der Themenbotschafter*innen als mutig und eindrucksvoll beschrieben. Die Themenbotschafter*innen schaffen damit bei den Teilnehmer*innen ein neues Bild von Basisbildungsbedarf und von den Menschen mit Basisbildungsbedürfnissen.

Regelmäßige Treffen der Themenbotschafter*innen – etwa einmal pro Monat – dienen der gegenseitigen Stärkung, dem Erfahrungsaustausch und der Vorbereitung öffentlicher Auftritte sowie Weiterbildungen. Dabei werden auch Materialien für Infostände und Workshops gemeinsam erarbeitet und gestaltet. Moderiert und begleitet werden die Treffen von einer Projektmitarbeiterin; Gesprächs- und Weiterbildungsthemen werden von den Themenbotschafter*innen ausgewählt.

Für die Begleiter*innen bzw. Moderator*innen dieser Gruppentreffen (VHS-Projektmitarbeiter*innen) ist beeindruckend, welche Kraft aus dem Erfahrungsaustausch entsteht, und enorm eindrücklich, wie tief die diskriminierenden Erfahrungen und schmerzhaften Erinnerungen bei den Betroffenen wirken.

Im Sinne der bürgerschaftlichen Bildung muss an dieser Stelle die Arbeit der Themenbotschafter*innen im doppelten Sinn hervorgehoben werden. Einerseits in ihrer öffentlichen Wirkung, andererseits – und unserer Einschätzung nach noch viel stärker als dies in der Projektplanung intendiert war – in ihrer Wirkung „nach innen“ auf die Themenbotschafter*innen bzw. Teilnehmer*innen in der Gruppe selbst. Im Projektverlauf bildete sich eine stabile Gruppe von sechs bis sieben Personen, die sich regelmäßig trafen und bei Workshops und öffentlichen Auftritten mitwirkten. Hinzu kamen immer wieder einzelne Teilnehmer*innen aus den Kursen, die an dem Austausch und der gegenseitigen Stärkung, die daraus hervorging, Interesse hatten, die aber dann doch nicht als Botschafter*innen für Basisbildung an die Öffentlichkeit treten wollten. Dennoch: Alle Teilnehmer*innen der Gruppe fühlten sich bestärkt und eigneten sich Strategien und Kompetenzen an, über das Thema, ihre Diskriminierungs- und über ihre Lernerfahrungen differenziert zu sprechen. Eine Ermächtigung in ihrem bürgerschaftlichen Handeln (auch z. B. in ihren Rollen als Eltern, als Teilnehmer*innen von Bildungsangeboten etc.) nahmen alle Themenbotschafter*innen wahr.

SENSIBILISIERUNGSWORKSHOPS IN INSTITUTIONEN

Kern der Öffentlichkeitsarbeit des Projekts sind Sensibilisierungsworkshops für Berater*innen in unterschiedlichen Einrichtungen wie z. B. AMS, Wohnservice Wien oder Kindergarten-Servicestellen. Mit den Workshops werden zwei Ziele verfolgt: Es sollen erstens schriftsprachliche Barrieren in Beratungssituationen reflektiert und möglichst abgebaut werden. Wenn 29 Prozent der Erwachsenen in Österreich Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, dann bedeutet das für jede Beraterin/Jeden Berater egal welchen Bereichs (Gesundheit, Arbeit, Finanz etc.), dass es Kontakt zu Betroffenen gibt und dass das Beratungsangebot auf schriftsprachliche Hürden überprüft werden sollte, wenn es erfolgreich sein möchte – unabhängig davon, ob die Gesprächspartner*innen Interesse an Weiterbildung haben. Die Realität der Menschen mit geringen Lesekompetenzen soll als solche erkannt und ohne Schock darauf reagiert werden. Das Bewerben der Workshops stellte für das Projektteam in diesem Zusammenhang tatsächlich eine deutlich größere Herausforderung dar als angenommen worden war. Viele der von

uns angesprochenen Einrichtungen antworteten, dass es bei ihnen keinen Bedarf nach derartigen Workshops gäbe, weil ihrer Einschätzung nach auch keine Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen oder Schreiben zu ihren Klient*innen zählten – eine Fehleinschätzung, wenn wir der Statistik glauben.

Dort, wo es gelang, Workshops durchzuführen, war die Resonanz der Teilnehmer*innen ausgesprochen positiv. Wiederkehrend in den Feedbacks ist der Neuigkeitswert (Zahlen, Fakten über Basisbildungsbedarf in Österreich) hervorgehoben sowie die Eloquenz und das Auftreten der Themenbotschafter*innen, die den Berater*innen vor Augen führte, dass sie ganz sicher auch schon mit Betroffenen zu tun hatten und deren Lese- oder Schreibschwierigkeiten vielleicht einfach nicht wahrgenommen hatten. Das zweite Ziel der Workshops ist es, jene Berater*innen, die ein Vertrauensverhältnis zu ihren Klient*innen haben, dazu zu befähigen, Basisbildungsbedarf sensibel anzusprechen und über Bildungsangebote zu informieren. Dabei werden die Berater*innen selbst zu Multiplikator*innen und lernen die Lernangebote kennen. So wissen viele gar nicht, dass es Kurse für deutschsprachige Erwachsene gibt, die ihre Lese- und Schreibkompetenz verbessern möchten. Gerade die Ansprache und Unterstützung ist aber ein Punkt, der von den Themenbotschafter*innen zentral in die Workshops eingebracht wurde und wird. Sie beschreiben das Gefühl, von den Kursen erfahren zu haben und die Erweiterung ihrer Kompetenzen dort als Befreiung von einer Last und einem Geheimnis, das erdrückend war.

Begleitend zu den Workshops wurde in enger Zusammenarbeit mit den Themenbotschafter*innen eine Broschüre erstellt, die die relevanten Themen und Inhalte zusammenfasst. Sie steht auf der Projektwebsite (<https://www.vhs.at/de/e/lernraum-wien/wwwvhsat/sichtbar>) zum kostenlosen Download zur Verfügung.

INFOSTÄNDE UND SCHREIBSTUBEN

Mit zwei weiteren Aktivitäten bewegt sich das Projekt Sichtbar! in die Öffentlichkeit und den (halb)öffentlichen Raum, um dort Basisbildung sichtbar zu machen. Anders als die Workshops werden Infostände und Schreibstuben des Projekts an Orten aufgebaut, wo Passant*innen oder Anwesende nicht damit rechnen. Ziel ist es, Interesse und Neugier für das Thema zu wecken.

An den Infoständen informieren Projektmitarbeiter*innen und Themenbotschafter*innen gemeinsam an öffentlich zugänglichen Plätzen über Basisbildung und die Ursachen für bzw. Auswirkungen von

Basisbildungsbedarf – und weisen auf Lernangebote für Erwachsene hin.

In „Pop-up-Schreibstuben“ erhalten Menschen mit geringer Literalität Unterstützung – beispielsweise beim Ausfüllen von Formularen, im Schriftverkehr oder bei digitalen Anwendungen (zum Beispiel im Wartebereich für die kostenlose Rechtsberatung am Magistratischen Bezirksamt). Das Angebot macht sichtbar, dass viele Menschen Unterstützung in Anspruch nehmen und mit ihren Bedürfnissen nicht allein sind. So werden gleichzeitig Nicht-Betroffene auf das Thema aufmerksam und es kann erneut auf Lernangebote für Erwachsene hingewiesen werden.

VERNETZUNG UND INTERNATIONALE IMPULSE

Das Projektteam ist mit anderen österreichischen Projekten hinsichtlich der Öffentlichkeitsarbeit für Basisbildung sowie mit der zentralen Beratungsstelle für Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich (www.alphabetisierung.at) vernetzt.

Internationale Impulse bereichern die Arbeit und fördern die Selbstorganisation der Themenbotschafter*innen. Initial für die erste Projektplanung war eine Erasmus-Reise von VHS-lernraum.wien-Mitarbeiter*innen nach Berlin ans Grundbildungszentrum (heute: Stiftung Grundbildung Berlin), wo sie das Konzept der Sensibilisierungsworkshops kennen lernen durften. Ein Jahr später konnte das Projektteam mit den Themenbotschafter*innen nach Berlin reisen, das Grundbildungszentrum besuchen und in den Erfahrungsaustausch mit dort tätigen Lernbotschafter*innen kommen.

Für die Planung der Infostände war das „Alfa-Mobil“ (<https://alfa-mobil.de/>) des deutschen Bundesverbandes für Alphabetisierung e.V. ein Modell – ebenso waren unterschiedliche Aktivitäten, die in Deutschland während der bundesweiten Alphadekade durchgeführt wurden, Inspiration für Materialien, Öffentlichkeitsarbeit und andere Tätigkeiten, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurden (https://www.alphadekade.de/de/alphadekade/alphadekade_node.html).

Der Austausch von Akteur*innen der Grundbildung aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg wird auch in der bestehenden Vernetzungsstruktur mit dem „Grubinetz“ Rheinland-Pfalz gepflegt, die auch für das Projekt „Sichtbar!“ immer wieder Gelegenheit der kritischen Diskussion bot.

Relevant und inspirierend waren zuletzt (im Jahr 2024) mehrere Besuche von Lerner*innen aus Deutschland, bei denen jeweils ein besonders reger Austausch zwischen

den Themenbotschafter*innen bzw. Teilnehmer*innen der Basis- und Grundbildungskurse in Österreich und Deutschland stattfand. Auch hat eine Gruppe von niedersächsischen Volkshochschulen (Oldenburg, Lüneburg, Hannover) jüngst die VHS Wien besucht und die Themenbotschafter*innen ermutigt, sich im Rahmen von Selbsthilfegruppen bzw. Lerner*innenräten zu organisieren und weiter öffentlich für die Basisbildung zu stehen.

PERSPEKTIVE

Die Gründung von Lerner*innenräten wäre aus Sicht des Projekts eine sinnvolle und logische Weiterentwicklung. Selbstermächtigung war ein wesentliches Ziel, und ein selbst organisierter Lerner*innenrat könnte gegenüber Institutionen und Fördergebern die Anliegen und Bedürfnisse der Lernenden vertreten. Die Projektfinanzierung für „Sichtbar!“ endet mit Jahresende 2025. Die Zusammenarbeit mit Lerner*innen bzw. Themenbotschafter*innen könnte so eventuell fortgesetzt werden. Im Zuge des Projekts ist deutlich geworden, wie wichtig solche Initiativen und Angebote österreichweit sind – und dass ihr Fortbestehen einen wertvollen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit leisten kann.

Aber: Weder einzelne Projekte noch das Engagement von Lerner*innenräten können eine bundesweite Kampagne und breit finanzierte Sensibilisierungs- und Öffentlichkeitsarbeit für Basisbildung ersetzen.

„Sichtbar!“ zeigt eindrucksvoll, dass Basisbildung nicht nur individuelle Kompetenzen stärkt, sondern auch zur bürgerschaftlichen Bildung beiträgt. Die Beteiligung von Menschen mit geringer Literalität als Expert*innen ihrer Lebensrealität ist ein zukunftsweisender Ansatz für die Erwachsenenbildung und ein starkes Plädoyer für mehr Sichtbarkeit, Teilhabe und Empowerment. //

Literatur

- Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2014):** Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus. In: Statistik Austria 2014, S. 256–278.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2014):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2024):** PIAAC Grundkompetenzen von Erwachsenen 2022/23. Nationaler Ergebnisbericht. Band 1. Wien: Statistik Austria.
- Steiner, Mario et al. (2023):** Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung. Endbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Verfügbar unter: https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/monitoring/monitoringberichte/Evaluation_3PP.pdf [12.10.2025].

Partizipative Wirkungsforschung und Entwicklung eines Bewertungsrahmens für transformative Lernprozesse in der Basisbildung

Schwerpunkt

MONIKA KASTNER, TANJA LEITNER, ANGELIKA HRUBESCH UND SARAH MÜHLECK

EINLEITUNG: DIE GANZE GESCHICHTE ÜBER DAS LERNEN IN DER BASISBILDUNG

Im Zentrum von Basisbildungsangeboten – in Deutschland wird für Basisbildung der Begriff „Grundbildung“ verwendet – steht die Alphabetisierung; Basisbildung geht jedoch weit darüber hinaus. Von 1990 bis 1995 pilotiert als Angebote für „Erwachsene mit deutscher Muttersprache“ an der Volkshochschule Floridsdorf in Wien von 1990 bis 1995 (Brugger, Doberer-Bey & Zepke: 1997), wird der Zugewinn an Lese- und Schreibfertigkeiten, an Sprachfähigkeiten (Hören, Verstehen), an alltagsmathematischen und digitalen Fähigkeiten mittlerweile viel beachtet und wurde bereits in (Rahmen-)Curricula, in programmspezifischen Vorgaben, in der Programmplanung, bei der Kursgestaltung oder bei der Evaluation von Angeboten bzw. Programmen aufgegriffen.

Solche Zugewinne zu messen, ist berechtigt, aber erzählt nicht die ganze Geschichte über das Lernen in der Basisbildung. Bewertungspraktiken konzentrieren sich meist auf anforderungsbezogene und häufig standardisierte Lernergebnisse und vernachlässigen dabei den Lernprozess selbst, d. h. die tiefgreifenden, hochgradig individuellen Lernprozesse, die die Biografie der Lernenden, ihre Identität und ihre soziale Teilhabe berühren können.

Mit dem hier vorgestellten PROFUND-Projekt wollen wir transformatives Lernen in der Basisbildung erstmals systematisch untersuchen. Unserem Kenntnisstand zufolge wurde transformatives Lernen im Handlungsfeld der Basisbildung zwar bereits mehrfach thematisiert (eine Literaturübersicht findet sich bei Kastner & Motschilnig: 2022, S. 227–229) und ist für Basisbildner*innen grundsätzlich abschlussfähig, da sie bei ihren Teilnehmer*innen

vielfach tiefgreifende Veränderungsprozesse wahrnehmen können (Kastner: 2024), eine systematische Untersuchung fehlt für den deutschsprachigen Raum bislang aber. Die bildungswissenschaftliche Dimension dieser Forschungslücke wird in anderen Veröffentlichungen noch ausgeführt werden.

Im Zentrum dieses Beitrags steht die bildungspraktische Zielsetzung, nämlich einen innovativen Bewertungsrahmen zu entwickeln, der die ganze Geschichte über das Lernen in der Basisbildung erzählen kann. Mithilfe dieses Bewertungsrahmens können *transformative* Lernprozesse reflektiert und analysiert werden, wodurch eine *profunde* Validierung von Lernergebnissen erreicht werden soll. Dies hat das Potenzial, die Praxis der Erwachsenenbildung nachhaltig zu verbessern.

Das PROFUND-Projekt ist im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld der Basisbildung angesiedelt und wurde im Jahr 2023 im Rahmen einer Zusammenarbeit der Universität Klagenfurt mit den Kärntner und den Wiener Volkshochschulen sowie der Volkshochschule der Stadt Worms (Rheinland-Pfalz) ins Leben gerufen.¹ Diese Zusammenarbeit wird im Rahmen des Erasmus+-Programms der Europäischen Union (Projektnummer: 2023-2-AT01-KA210-ADU-000178483, Laufzeit: 1. März 2024 bis 28. Februar 2026) kofinanziert.

TRANSFORMATIVES LERNEN UND VALIDIERUNG: FUNDAMENTE DES PROFUND-PROJEKTS

Die „Transformative Learning Theory“, eine erwachsenenpädagogische Lerntheorie, wurde von Jack Mezirow Ende der 1970er-Jahre begründet und von ihm selbst und vielen anderen über die Jahre weiterentwickelt (Mezirow: 2006; Taylor & Cranton: 2012).

Diese Theorie erklärt, wie Lernen und Bildung im Erwachsenenalter zu einem tiefgreifenden, strukturellen und dauerhaften Wandel in den Grundvoraussetzungen des Denkens, Fühlens und Handelns führen können; eine Bewusstseinsveränderung, die unsere Art, in der Welt zu sein, erheblich und dauerhaft verändert (O’Sullivan: 2002, S. 11).

Im PROFUND-Projekt gingen wir davon aus, dass *gute* Basisbildungsangebote solche tiefgreifenden Lernprozesse und Lernergebnisse ermöglichen können (Abraham & Linde: 2018; Berndt et al.: 2018; Kastner: 2011, 2021, 2024; Kastner & Motschilnig: 2022; King & Heuer: 2009; Muckenhuber et al.: 2019). Zur Erfassung und Bewertung von Prozessen und Ergebnissen des transformativen Lernens identifizierten wir zwei Ansätze als entscheidend für das PROFUND-Projekt: (1) das Konzept von Stuckey, Taylor und Cranton (2013), das mit seinen prozessbezogenen Dimensionen die Richtung der Transformation vorgibt, die für das PROFUND-Projekt relevant ist, und (2) Hoggans 2016 veröffentlichte Typologie.

(1) Das Konzept von Stuckey, Taylor und Cranton (2013) basiert auf unterschiedlichen theoretischen Positionen der Theorie des transformativen Lernens. Es umfasst Ergebnisse und prozessbezogene Dimensionen und betont insbesondere den Anspruch auf eine machtkritische und befreiende Bildung, wie sie von Paolo Freire (1970) und anderen Autor*innen vertreten wird. Die Ergebnisse sind im Konzept wie folgt gefasst: Acting differently (sich anders verhalten); Having a deeper self-awareness (ein tieferes Ich-Bewusstsein entwickeln); Having more open perspectives (offenere Sichtweisen erlangen); Experiencing a deep shift in worldview (eine tiefgreifende Veränderung der Weltsicht erleben). Der Anspruch auf emanzipatorische Bildung ist in einer der prozessbezogenen Dimensionen – Social critique, also Gesellschaftskritik – aufgehoben und umfasst folgende Aspekte: Ideology critique (Ideologiekritik); Unveiling oppression (Unterdrückung aufdecken); Empowerment (Selbstermächtigung); Social action (soziales Handeln).

(2) Die von Hoggan auf Basis einer Auswertung von Forschungsbefunden erarbeitete und 2016 veröffentlichte Typologie ist eine Klassifikation, mit der reale Erscheinungen

¹ Die Projektsteuerungsgruppe setzt sich aus den Autorinnen dieses Beitrages: – Angelika Hrubesch (Die Wiener Volkshochschulen), Tanja Leitner (Die Kärntner Volkshochschulen), Sarah Mühleck (Volkshochschule der Stadt Worms) sowie Monika Kastner (Projektleitung, Universität Klagenfurt) – zusammen.

– in diesem Fall transformative Lernprozesse – und Lernergebnisse – geordnet und überschaubar gemacht werden können. Diese Typologie umfasst sechs Kategorien: Worldview (Weltanschauung); Self (Selbst/Persönlichkeit); Epistemology (Wissen/Denken); Ontology (Sein); Behavior (Handeln/Verhalten); Capacity (Fähigkeiten).

Des Weiteren waren für das PROFUND-Projekt Überlegungen und Prozesse zur Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen handlungsleitend. Ziel einer Validierung ist es, die vielfältigen und umfangreichen Lernerfahrungen von Erwachsenen sichtbar zu machen. Hierbei stehen die Lernenden im Mittelpunkt (Villalba-García, 2021; Cedefop, 2016, 2023). Validierung kann benachteiligte Erwachsene stärken und steht im Einklang mit dem andragogischen Grundprinzip, erwachsene Lernende als aktive Akteur*innen anzuerkennen. Als Heuristik für das PROFUND-Projekt diente ein Klärungsvorschlag: Wir wollten „summative recognition“, also die anforderungsbezogene Dimension von Anerkennung, von „formative“ und „transformative recognition“ unterscheiden. Die formative Dimension wurde definiert als Entwicklung einer zuversichtlichen Lernidentität, als Ermittlung weiterer Lernbedürfnisse und Klärung von Bildungs- oder Berufswegen. Die transformative Dimension wurde definiert als erhöhtes Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Motivation der Lernenden, sich auf weiteres Lernen und die eigene Weiterentwicklung einzulassen (Pokorny & Whittaker: 2014, S. 259–261). Wir kommen später noch einmal auf Überlegungen und Prozesse zur Validierung zurück.

PARTIZIPATIVE WIRKUNGSFORSCHUNG IM PROFUND-PROJEKT

Erwachsene entscheiden selbst über ihre Teilnahme an einem Basisbildungsangebot und ihre Lernziele. Sie gestalten Lernprozesse gemeinsam mit der Lehrperson. Daher ist es in unseren Augen nur folgerichtig, Lernende und Lehrende in die Frage nach der Dokumentation und Bewertung von Lernprozessen und Lernergebnissen sowie in die Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung einzubeziehen. Aus diesem Grund bildete das Kernstück im PROFUND-Projekt das Zusammenwirken von erwachsenenpädagogischen Fachkräften² und Lernenden³ aus Basisbildungskursen in partizipativ angelegten Forschungsgruppen. In der ersten Projekthälfte handelte es sich dabei um Fachkräfte und Lernende, die in den drei beteiligten Volkshochschulen angesiedelt waren. Partizipativ bedeutete, dass die Mitglieder

einer Community signifikante Kontrolle über einige, wenn nicht sogar alle Teile des Forschungsprozesses haben (Etmanski, Dawson & Hall: 2014, S. 8).

Wie im Projektantrag formuliert, wurden in den Forschungsgruppen folgende zwei Aufgaben von den erwachsenenpädagogischen Fachkräften und Lernenden eigenständig umgesetzt: (1) Sie reflektierten und analysierten, zu welchen tiefgreifenden Veränderungen in den Grundvoraussetzungen des Denkens, Fühlens und Handelns Lernprozesse in der Basisbildung führen können und wie solche Lernergebnisse aussehen; und (2) sie analysierten und bewerteten bestehende Unterlagen zur Feststellung von Lernergebnissen in der Basisbildung. Diese Projektaktivität schuf die empirischen Grundlagen für die Entwicklungsarbeit und ist der Wirkungsforschung zuzuordnen. Konkret wurden hierfür folgende acht Schritte unternommen.

1. Die drei Forschungsgruppen arbeiteten von März 2024 bis Januar 2025 an den beiden genannten Aufgaben. Die Gruppen trafen sich zu acht, neun bzw. zehn Arbeitstreffen. Die Gruppen bestanden aus fünf bis neun Forscher*innen und waren während des gesamten Zeitraums stabil.
2. Alle Ko-Forscher*innen, Lerner*innen wie Basisbildnerinnen, wurden aus Projektmitteln für ihre Forschungsleistungen in gleicher Höhe vergütet.
3. Die Forschungsgruppe an der VHS Kärnten nahm als erste die Arbeit auf und erarbeitete Vorschläge und stellte Erfahrungen mit der Umsetzung zur Verfügung, die an die beiden anderen Forschungsgruppen weitergegeben wurden.
4. Sämtliche Arbeitsschritte, Ergebnisse und Erkenntnisse wurden von den Forschungsgruppen genauestens protokolliert und in angemessener Weise dokumentiert, insbesondere mittels Fotos, Video- und Audioaufzeichnungen.
5. Diese Daten wurden von der Universität Klagenfurt in Form von zwei Excel-Tabellen aufbereitet. Eine Excel-Tabelle beinhaltet sämtliche Daten aus allen drei Forschungsgruppen zu den Dimensionen des Lernens. Die zweite Excel-Tabelle beinhaltet ebenfalls sämtliche Daten aus allen drei Forschungsgruppen zur Frage der Feststellung von Lernergebnissen in der Basisbildung, geordnet nach Hinweisen auf Design und Nutzung.
6. Für die Auswertung der Daten wurde die inhaltlich-strukturierende und evaluativ qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) verwendet. Dieses Verfahren kombiniert induktives und deduktives Vorgehen.

Kategorien können sowohl aus den Daten heraus entwickelt als auch aus der Literatur abgeleitet und anschließend bewertet werden. Dies ist ein Verfahren, das dem Community-basierten Ansatz des Projekts Rechnung trägt.

7. Insgesamt fanden zwischen März 2024 und Juni 2025 zwölf zweistündige Treffen der Projektsteuerungsgruppe statt. In diesen Treffen berichteten die Basisbildnerinnen kontinuierlich von den Forschungsaktivitäten und brachten ihre Beobachtungen und Erfahrungen und ihr Wissen in die Entwicklungsaufgaben und -schritte ein. Zudem erfolgte in diesem Rahmen die gemeinschaftliche Interpretation der Daten auf Basis der beiden Excel-Tabellen, und es wurden gemeinsam Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit im Projekt gezogen.
8. Diese Form der prozessorientierten und kollektiven Reflexion und Bewertung der Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Daten sowie der gemeinsamen Gestaltung von Entscheidungsprozessen folgte dem partizipativen Ansatz. Sie lässt sich als gemeinsame Sinngebung – „making meaning“, die mit der Sammlung und Bewertung von Daten einhergeht, beschreiben (Call-Cummings, Dazzo & Hauber-Özer: 2024, S. 121–190).

ENTWICKLUNGSSCHRITTE IM PROFUND-PROJEKT

Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse zur Frage der Feststellung von Lernergebnissen in der Basisbildung, die uns Hinweise zu Design und Nutzung gaben, entwickelten wir in der zweiten Hälfte des Projekts einen innovativen Bewertungsrahmen für die Basisbildung. Dabei griffen wir auch auf Überlegungen und Prozesse zur Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen, insbesondere auf die Portfolioarbeit, zurück. Ein Validierungsverfahren besteht aus vier Phasen:

² An dieser Stelle möchten wir uns bei Alexandra Buchner (Die Kärntner Volkshochschulen), Julia Rührlinger und Martina Rienzner (Die Wiener Volkshochschulen) sowie Barbara Braun (Volkshochschule der Stadt Worms) für ihr großartiges Engagement bei der Umsetzung der Aufgaben und ihre Mitarbeit in der Projektsteuerungsgruppe bedanken.

³ Ebenso großer Dank gebührt den Ko-Forscher*innen, die Lerner*innen in den Basisbildungskursen sind. Ohne ihr großartiges Engagement wäre die Umsetzung nicht möglich gewesen. Aktuell wird die Zustimmung der Beteiligten zur namentlichen Nennung in den Projektergebnissen eingeholt.

(1) Identifizierung und (2) Dokumentation von Lernergebnissen, die eine Person erzielt hat, sowie (3) Bewertung und (4) Zertifizierung dieser Lernleistungen (Cedefop: 2016, 2023). Mit Blick auf die transformativen Dimensionen des Lernens in der Basisbildung sind die ersten beiden Phasen eines Validierungsverfahrens – die Identifizierung und Dokumentation – von besonderer Bedeutung. Durch Reflexion und Analyse können tiefgreifende Lernerfahrungen im Sinne der persönlichen Weiterentwicklung und Selbstentfaltung sichtbar werden. In der Erwachsenenbildung ist ein Portfolio eine Sammlung von Dokumenten, die den Lernprozess einer Person abbilden. Portfolios zählen zu den alternativen Bewertungsmethoden von Lernprozessen und -ergebnissen (MacIsaac & Jackson: 1994, S. 63). Diese alternativen Bewertungsmethoden berücksichtigen einen ganzheitlichen Ansatz und stützen sich auf jahrzehntelange kritische Theoriebildung zu den Themen Erwachsenenbildung und soziale Gerechtigkeit (Looney & Santibañez: 2021, S. 442). Dadurch können die Lernenden selbst sowie andere Akteur*innen eine differenziertere und zugleich erweiterte Sichtweise auf das Gelernte entwickeln (MacIsaac & Jackson: 1994, S. 63). Eine pädagogisch konzipierte Identifizierung und Dokumentation von Lernprozessen und Lernergebnissen kann das Lernen fördern, insbesondere bei tiefgreifenden Lernerfahrungen (Acheson & Dirkx: 2021, S. 300).

Für uns als Projektsteuerungsgruppe war die Art und Weise handlungsleitend, wie die drei Forschungsgruppen den transformativen Lernprozessen und Lernergebnissen

auf die Spur gekommen sind. Auf Basis der dokumentierten Arbeitsschritte, Ergebnisse und Erkenntnisse der Forschungsgruppen haben wir insgesamt 26 Übungen für die Reflexion und Analyse von transformativen Lernprozessen und -ergebnissen in der Basisbildung entwickelt. Wir haben also die Reflexions- und Analyseprozesse der drei Forschungsgruppen in Materialien zur Reflexion und Analyse von Lernprozessen und Lernergebnissen umgearbeitet. Maßgeblich für diese gemeinsame Entscheidung war folgende Einschätzung einer Ko-Forscherin zu ihrer Beteiligung am PROFUND-Projekt gewesen: „Das Nachdenken und die Gespräche darüber, was sich durch den Kursbesuch alles verändert hat, machen mich noch stärker.“

Die Materialien können, wie in der Basisbildung üblich, an Menschen, Gruppen und Situationen angepasst werden. Lehrpersonen und Teilnehmer*innen können sie nach Bedarf umgestalten oder ergänzen. Wenn die Teilnehmer*innen es möchten, können sie ein Portfolio anlegen. Darin können sie die bearbeiteten Materialien, die gewonnenen Einsichten sowie weitere Materialien aus dem Lernprozess sammeln. So können sie ihre Lernwege reflektieren, ihre Lernfortschritte dokumentieren und ihre Lernerfolge feiern. Das Portfolio kann als Grundlage für Lernfortschrittsgespräche dienen und zu einem späteren Zeitpunkt Anlass für Reflexion bieten. Wer möchte, kann das Portfolio auch nach Ende eines Kurses weiterführen. Das Einüben von Reflexion und Analyse von Lernprozessen und -ergebnissen mit Hilfe der PROFUND-Materialien schafft die Voraussetzungen hierfür.

PRODUKTE DES PROFUND-PROJEKTS UND AUSBLICK

Mit Projektende im Februar 2026 werden alle Produkte auf der PROFUND-Website „profund.cloud“ verfügbar sein. Dabei handelt es sich um Materialien zur Reflexion und zur Analyse von transformativen Lernprozessen und -ergebnissen in der Basisbildung, die in Form eines *Koffers* angeboten werden, sowie um einen Leitfaden für die Arbeit mit diesen Materialien, u. a. mit Hinweisen zur Portfolioarbeit in der Erwachsenenbildung. Auf der Website werden zudem Kurzvideos mit Tutorials und Botschaften zum Projekt selbst zu finden sein. Aufgrund der Community-basierten und partizipativen Ausrichtung der Forschungsaktivitäten und der damit einhergehenden prozessorientierten Arbeitsweise war die PROFUND-Partnerschaft rein deutschsprachig. Übersetzungen in andere Sprachen wären im Arbeitsprozess zu zeitaufwändig gewesen und hätten viele Nuancen verloren gehen lassen. Um die Produkte einem nicht-deutschsprachigen Kreis zugänglich zu machen, werden sie auf der Website in englischer Übersetzung bereitgestellt.

Die eingangs erwähnte bildungswissenschaftliche Dimension des PROFUND-Projekts wird in weiteren Veröffentlichungen ausführlich behandelt werden. Geplant ist unter anderem ein Beitrag zur Community-basierten Datenerhebung und -auswertung. Daten aus dem PROFUND-Projekt werden nicht zuletzt von Ricarda Motschilnig in ihrer Dissertation an der Universität Klagenfurt zum Thema „Transformatives Lernen in der Basisbildung“ verwendet. //

Literatur

- Abraham, Ellen & Linde, Andrea (2018):** Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 6. Aufl. (S. 1297–1320). Wiesbaden: Springer VS.
- Acheson, Kris & Dirkx, John M. (2021):** Editors' introduction to the special issue of the Journal of Transformative Education on assessing transformative learning. In: *Journal of Transformative Education*, 19 (4), 295–305. DOI: 10.1177/15413446211045158.
- Berndl, Alfred, Cennamo, Irene, Kastner, Monika, Klopff-Kellerer, Astrid, Motschilnig, Ricarda & Sagmeister, Gloria (2018):** Gemeinsam zum Lernen forschen – ein Brückenschlag der Perspektiven. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, 33, 1–11. DOI: 10.25656/0115404.
- Brugger, Elisabeth, Doberer-Bey, Antje & Zepke, Georg (1997):** Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Call-Cummings, Megan, Dazzo, Giovanni P. & Hauber-Özer, Melissa (2024):** Critical participatory inquiry. An interdisciplinary guide. Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington DC – Melbourne: SAGE.
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2016):** Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2023):** European guidelines for validating non-formal and informal learning. 3. Ed. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Etmanski, Catherine, Dawson, Teresa & Hall, Budd L. (2014):** Introduction. In: Catherine Etmanski, Budd L. Hall & Teresa Dawson (Hrsg.), *Learning and teaching community-based research. Linking pedagogy to practice* (S. 3–22). Toronto: University of Toronto Press.
- Freire, Paulo 1998 [1970]:** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hoggan, Chad D. (2016):** Transformative learning as a metatheory. Definition, criteria and typology. In: *Adult Education Quarterly*, 66 (1), 57–75. DOI: 10.1177/0741713615611216.
- Kastner, Monika (2011):** Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien: Löcker.
- Kastner, Monika (2021):** Bildung als lebensverändernde Erfahrung? Über transformative learning in der Basisbildung für Erwachsene. In: Rudolf Egger & Peter Härtel (Hrsg.), *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich* (S. 131–151). Wiesbaden: Springer.
- Kastner, Monika (2024):** Encompassing transformation: A holistic approach to assessing learning in Adult Basic Education. In: Loretta Fabbri, Monica Fedeli, Pierre Fallier, Dyan Holt & Alessandra Romano (Hrsg.), *Getting transformation into good trouble: Making new spaces of possibility with community and in practice. Proceedings of the XV biennial International Transformative Learning Conference* (S. 435–441). University of Siena, Italy: University of Siena, Italy.

- Kastner, Monika & Motschilnig, Ricarda (2022):** Interconnectedness of adult basic education, community-based participatory research, and transformative learning. In: *Adult Education Quarterly*, 72 (3), 223–241. DOI: 10.1177/07417136211044154.
- King, Kathleen P. & Heuer, Barbara P. (2009):** Transformative learning in adult basic education. In: Jack Mezirow, Edward W. Taylor & Associates (Hrsg.), *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace, and higher education* (S. 172–181). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuckartz, Udo (2018):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Looney, Janet & Santibañez, Barbara (2021):** Validation of non-formal and informal learning to support disadvantaged learners: Alternative assessments. In: *European Journal of Education*, 56 (3), 439–453. DOI: 10.1111/ejed.12469.

- MacIsaac, Doug & Jackson, Lewis (1994):** Assessment processes and outcomes: Portfolio construction. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 62, 63–72. DOI: 10.1002/ace.36719946208.
- Mezirow, Jack (2006):** An overview on transformative learning. In: Peter Sutherland & Jim Crowther (Hrsg.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (S. 24–38). London – New York: Routledge.
- Muckenhuber, Sonja, Hrubesch, Angelika, Stiftinger, Anna, Salgado, Rubia, & Fritz, Thomas (Hrsg.) (2019):** Basisbildung: Von der Praxis zu den Prinzipien, von den Prinzipien zur Praxis – und zurück. Linz: Institut für Bildungsentwicklung.
- O'Sullivan, Edmund (2002):** The project and vision of transformative education. *Integral transformative learning*. In: Edmund O'Sullivan, Amish Morrell & Mary Ann O'Connor (Hrsg.), *Expanding the boundaries of transformative learning. Essays on theory and praxis* (S. 1–12). New York, N.Y.: Palgrave.

- Pokorny, Helen & Whittaker, Ruth (2014):** Exploring the learner experience of RPL. In: Judy Harris, Christine Wihak & Joy van Kleeef (Hrsg.), *Handbook of the recognition of prior learning. Research into practice* (S. 259–283). Leicester: NIACE.
- Stuckey, Heather L.; Taylor, Edward W. & Cranton, Patricia (2013):** Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles. In: *Journal of Transformative Education*, 11 (4), 211–228. DOI: 10.1177/1541344614540335.
- Taylor, Edward W. & Cranton, Patricia (Hrsg.) (2012):** The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Villalba-García, Ernesto (2021):** Validation of non-formal and informal learning: The hero with a thousand faces? In: *European Journal of Education*, 56 (3), 351–364. DOI: 10.1111/ejed.12468.

Peer to Peer – mein digitaler Alltag

Digitale Basisbildung von Mensch zu Mensch

Schwerpunkt

NICOLE SLUPETZKY

ZIEL DES PROJEKTS

Das Projekt „Mein digitaler Alltag – Digitale Basisbildung von Peer to Peer“, finanziert vom OeAD im Rahmen von „Digital Überall Plus“, verfolgt das Ziel, Menschen einen niederschweligen Zugang zu digitalen Alltagskompetenzen zu eröffnen. Im Mittelpunkt steht die Idee, dass nicht ausschließlich ausgebildete Fachkräfte, sondern sogenannte Peers – Menschen mit ähnlichen Lebensrealitäten – ihr Wissen und ihre Erfahrungen weitergeben. Auf diese Weise entsteht ein Lernumfeld auf Augenhöhe, das Vertrauen schafft, Hemmschwellen abbaut und besonders jene Gruppen erreicht, die von Digitalisierung bislang kaum profitieren. Für viele bedeutet digitale Teilhabe nicht nur, moderne Geräte bedienen zu können, sondern einen Gewinn an Selbstbestimmung, Handlungsfähigkeit und gesellschaftlicher Partizipation.

Das Projekt „Mein digitaler Alltag – Digitale Basisbildung von Peer to Peer“

INHALTE UND AUFBAU

Die Schulungen orientieren sich an den alltäglichen Lebenssituationen der Teilnehmenden. Sie beginnen bei der sicheren Nutzung von Geräten wie Smartphone, Tablet oder Laptop und reichen über digitale Kommunikation per E-Mail oder Messenger bis hin zu Online-Terminbuchungen bei Arzt oder Behörde. Auch Bankgeschäfte im Netz, das Verstehen und Anwenden von Lernplattformen oder die Verwendung von Apps für den öffentlichen Verkehr sind Themen. Hinzu kommen Einheiten über Datenschutz, Sicherheit im Internet und die selbstbewusste Einschätzung digitaler Risiken.

Parallel dazu erfolgt die Ausbildung zur Mentorin/zum Mentor. Die Teilnehmenden lernen, wie Lernprozesse begleitet werden können, welche Methoden sich für heterogene Gruppen eignen, wie man Konflikte moderiert und wie digitale Werkzeuge sinnvoll eingesetzt werden. Damit können sie Trainings selbstständig planen und durchführen.

ZIELGRUPPEN

Das Projekt richtet sich an Menschen, die Gefahr laufen, durch die digitale Entwicklung abgehängt zu werden. Dazu gehören in diesem Projekt vor allem Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund, die sprachliche und kulturelle Barrieren überwinden müssen, und hier besonders Frauen, die durch familiäre Verpflichtungen weniger Zugang zu Weiterbildung haben. Für viele dieser Teilnehmenden sind es die kleinen Lernerfolge, die eine enorme Bedeutung haben – das erste selbst geschriebene E-Mail, das selbstständige Buchen eines Zugtickets oder das Einloggen ins Online-Banking. Dadurch gewinnen sie ein Stück Selbstständigkeit.

Natürlich ist der Weg nicht frei von Hindernissen. Manche Teilnehmende haben kein eigenes Gerät oder nur sehr alte Smartphones, weshalb Leihgeräte zur Verfügung gestellt werden. Sprachbarrieren erfordern eine besondere Sensibilität im Umgang mit Materialien und Erklärungen. Viele bringen auch Selbstzweifel mit und halten sich selbst für ungeeignet, digitale Technologien zu erlernen.

ERFOLGE UND AUSBLICK

Besonders erfolgreich waren die Einheiten, die einen unmittelbaren Bezug zum Alltag der Teilnehmenden herstellten. Wer gemeinsam mit Unterstützung ein Ticket buchte oder mithilfe einer App den Weg zu einem Arzttermin fand, erlebte unmittelbar, wie digitale Anwendungen das Leben erleichtern. Diese konkreten Erfahrungen stärkten das Selbstbewusstsein und förderten die Bereitschaft, Neues auszuprobieren.

Auch die Mentorinnen und Mentoren gewannen durch ihre Rolle: Sie entwickelten digitale und didaktische Kompetenzen, erwarben Erfahrung in Gruppenleitung und Kommunikation und erlebten Wertschätzung für ihr Engagement.

Für die Zukunft ist geplant, das Projekt auf weitere Gemeinden auszuweiten und digitale Tandems zu etablieren. Dabei begleitet eine Mentorin oder ein Mentor dauerhaft eine kleine Gruppe, wodurch eine stärkere Bindung entsteht und die Nachhaltigkeit gesichert wird. Langfristig soll ein stabiles Netzwerk von Peer-Trainerinnen aufgebaut werden, das auch über die Projektlaufzeit hinaus besteht und so einen Beitrag zur Verringerung der digitalen Kluft leistet.

WARUM DIESES PROJEKT FÜR DIE VOLKSHOCHSCHULE SALZBURG SO WICHTIG IST

Manchmal sind es die kleinen Schritte, die große Veränderungen anstoßen. „Mein digitaler Alltag“ ist ein solches Projekt. Es wurde nicht zufällig aus über hundert Projekten ausgewählt, sondern weil es beispielhaft zeigt, was Volkshochschulen leisten können, wenn es um gesellschaftliche Verantwortung geht.

Digitale Bildung ist keine Zusatzqualifikation mehr, sondern Grundvoraussetzung für Teilhabe. Wer heute nicht in der Lage ist,

ein E-Mail zu schreiben, einen Termin online zu buchen oder eine App für den öffentlichen Verkehr zu nutzen, läuft Gefahr, vom täglichen Leben ausgeschlossen zu werden. Volkshochschulen sind genau dort stark, wo andere Bildungseinrichtungen oft nicht hinkommen. Sie arbeiten niederschwellig, sie sind nah an den Menschen und sie sind mitten in den Gemeinden präsent.

Das Peer-to-Peer-Modell zeigt, dass es nicht immer Expertinnen und Experten braucht, um Lernprozesse in Gang zu setzen. Oft reicht jemand, der ähnliche Erfahrungen gemacht hat und bereit ist, sein Wissen weiterzugeben. Dadurch entsteht Vertrauen, Hemmschwellen sinken, und Lernen wird zu einem gemeinsamen Erlebnis.

Volkshochschulen verstehen Bildung seit jeher nicht als Privileg einer bestimmten Schicht, sondern als Recht für alle. Genau hier fügt sich „Mein digitaler Alltag“ nahtlos ein. Es ist nicht nur ein weiteres Bildungsangebot, sondern ein klares Signal: Niemand soll zurückgelassen werden.

Dass dieses Projekt aus über hundert Einreichungen ausgewählt wurde, ist eine Auszeichnung und zugleich ein Auftrag. Es zeigt, dass die hier gewonnenen Erfahrungen Modellcharakter haben – für andere Regionen, für andere Länder, für eine Gesellschaft, die digitale Teilhabe ernst nimmt.

Digitalisierung ist nicht allein eine technische Frage, sondern eine Frage der Gerechtigkeit. Wer Zugang hat, kann mitreden. Wer draußen bleibt, wird stumm. Projekte wie dieses öffnen Türen. Und Volkshochschulen sorgen dafür, dass niemand davorstehen muss.

WAS VOLKSHOCHSCHULEN WEITER TUN KÖNNEN

Die Erfahrungen aus „Mein digitaler Alltag“ zeigen eindrucksvoll, dass Volkshochschulen die richtigen Orte sind, um Menschen beim Erwerb digitaler Kompetenzen zu begleiten. Doch das Projekt ist erst ein Anfang. In Zukunft können Volkshochschulen ihre Rolle als Bildungsnahversorgerinnen weiter stärken, indem sie digitale Lernräume in Gemeinden ausbauen, noch enger mit lokalen Vereinen und Initiativen kooperieren und gezielt Tandemmodelle zwischen Jung und Alt fördern.

Besonders wichtig wird es sein, digitale Bildung noch stärker mit anderen Lebensbereichen zu verbinden – vom Gesundheitswesen über Arbeitsmarkt und Behördenkontakte bis hin zu Freizeit und Kultur. Volkshochschulen können hier Brücken bauen, indem sie praxisnahe Kurse anbieten, die konkrete Alltagssituationen aufgreifen, und gleichzeitig Anlaufstellen für individuelle Beratung bleiben. //

„Von Fakten zu Taten: Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen zur Beseitigung von Ungleichheiten“

Bericht von der Jahreskonferenz des EBSN
(European Basic Skills Network)

Schwerpunkt

MAREEN KÖPNICK

Wie jedes Jahr versammelten sich zum Anlass der jährlichen Konferenz des EBSN zahlreiche engagierte und inspirierende Fachleute aus dem breiten Gebiet der Basisbildung unter einem Dach, dieses Jahr in den bei 35° Außentemperatur angenehm klimati-

sierten Räumlichkeiten des Hoek 38 in Brüssel, Belgien. Die Gruppe bestand wie üblich aus Wissenschaftler*innen, Unterrichtenden bzw. Leitungspersonen aus der Praxis und politischen Entscheidungsträger*innen aus vielen europäischen Ländern und sogar aus

den USA und bildete somit einen Querschnitt durch das Feld der europäischen Basisbildung. Die großartige Organisation lag diesmal in den Händen der Freien Universität Brüssel und den Basisbildungszentren Ligo, gemeinsam mit dem internationalen EBSN-Komitee. Inhaltlich lag ein großer Fokus auf den, mit einigen Ausnahmen für viele Länder verheerenden Ergebnissen der 2023 durchgeführten PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)-Studie,¹ die zu Jahresende 2024 veröffentlicht wurden, und deren Konsequenzen auf die (zukünftige) Gestaltung der Bildungsangebote. Alle Inhalte, Vorträge und Präsentationen können auf der Konferenzwebsite² nachgelesen werden.

¹ Vgl. <https://www.oecd.org/en/publications/do-adults-have-the-skills-they-need-to-thrive-in-a-changing-world.b263dc5d-en.html>

² Vgl. <https://conference.basicskills.eu/ebsn-annual-conference-2025/>

DIE PERSPEKTIVE DES GASTGEBERLANDES

Die Konferenz wurde mit dem Beitrag von Ewoud De Sadeleer (Flemish Education Council) eingeleitet. Die flämische Erwachsenenbildung verfolgt drei zentrale Ziele: arbeitsmarkt-relevante Qualifikationen, grundlegende Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und digitale Skills sowie lebensbegleitendes Lernen. Zwei Institutionstypen – CVO und Ligo – bedienen unterschiedliche Zielgruppen mit flexiblen Lernformen und wachsendem Angebot, insbesondere im Bereich Grundkompetenzen. Die Regierung strebt eine 60-prozentige Teilnahmequote am lebenslangen Lernen bis 2030 an, sieht sich aber mit Herausforderungen wie steigenden Kursgebühren konfrontiert.

Die flämische Perspektive auf die PIAAC-Ergebnisse wurde sodann von Bram De Wever (Ghent University) präsentiert. Die PIAAC-Studie 2023 zeigt, dass Flandern im internationalen Vergleich beim Lesen solide abschneidet, aber Erwachsene mit hohem formalen Bildungsgrad deutlich besser performen als jene mit niedrigem formalen Bildungsgrad – deren Leistungen sind seit 2012 sogar gesunken. Auch die Teilnahme an lebenslangem Lernen hängt stark vom Bildungsniveau ab, erzeugt aber positive Effekte wie höhere soziale Vertrauenswerte, besseres Einkommen und größere Lebenszufriedenheit. Viele Erwachsene stoßen jedoch auf strukturelle Barrieren wie Zeitmangel, familiäre Verpflichtungen oder fehlende Informationen. Besonders Menschen mit niedriger formaler Bildung werden dadurch vom Lernen abgehalten. Hier müssen Bildungsangebote also in Zukunft stärker ansetzen.

DIE EUROPÄISCHE PERSPEKTIVE

Anja Meierkord (OECD) erläuterte in ihrem Beitrag die PIAAC-Ergebnisse aus vergleichender europäischer Perspektive. Der PIAAC-Bericht 2023 zeigt gravierende Unterschiede im Kompetenzniveau zwischen Ländern und sozialen Gruppen – besonders Menschen mit niedrigem formalen Bildungsgrad schneiden europaweit schlechter ab und haben sich seit 2012 kaum verbessert. Diese Ungleichheiten wirken sich negativ auf Einkommen, Gesundheit, politische Teilhabe und die Beteiligung am lebenslangen Lernen aus, haben also direkten Einfluss auf die Gesellschaftsentwicklung. Trotz Verbesserungen in der Mathematik bleibt die Lesekompetenz vieler Erwachsener auf niedrigem Niveau, wobei die untersten Leistungsgruppen besonders betroffen sind.

Auch der Beitrag von Andreea Diana Spiridon (Europäische Kommission) befasste

sich mit der Förderung von Kompetenzen Erwachsener in Europa. Sie stellte die Strategie „Union of Skills“ vor, ein Konzept, das darauf abzielt, durch gezielte Förderung von Erwachsenenbildung und hier vor allem Grundkompetenzen, soziale Inklusion und wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit in Europa zu stärken. Dies geschieht durch eine Vielzahl koordinierter Maßnahmen auf europäischer und nationaler Ebene, die maßgeschneiderte Lernangebote vor allem für marginalisierte Zielgruppen vorsehen, unter Einsatz innovativer Methoden und Materialien.

In der darauffolgenden Podiumsdiskussion warfen die Diskutant*innen ihre unterschiedlichen Perspektiven in Bezug auf neue Entwicklungen bei der Förderung von Grundkompetenzen bei Erwachsenen ein.

ZUKÜNFTIGE PROJEKTE UND ENTWICKLUNGEN

Prof. Dr. Maurice de Greef (Vrije Universiteit Brussel) stellte das gerade erstgestartete Projekt „RESCALE“³ vor, das darauf abzielt, marginalisierte Erwachsene durch maßgeschneiderte Bildungsmaßnahmen und sektorübergreifende Kooperationen besser auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Es setzt auf sogenannte „Reskilling Labs“, digitale Kompetenz-Assessments und Coaching-Modelle sowie Materialien, um Kompetenzen zu erfassen und weiterzuentwickeln – mit belegten positiven Effekten auf soziale Integration, Beschäftigung und Gesundheit. Eine Kosten-Nutzen-Analyse zeigt hohe Effizienz für politische Entscheidungsträger*innen: Für jeden investierten Euro ergibt sich ein gesellschaftlicher Nutzen von durchschnittlich 2,56 € – ein starkes Argument für gezielte Bildungsinvestitionen.

Die Vortragende Lonneke Boels (HU University of Applied Sciences Utrecht) sprang kurzfristig per Video-Zuschaltung für den geschätzten Kollegen Kees Hoogland ein, der leider – und für alle Anwesenden schockierend – kurz vor der Konferenz verstarb. Für ihn und seine Familie wurde ein Moment des Gedenkens abgehalten. Er wird dem europäischen Basisbildungsnetzwerk als Mensch, aber auch als herausragender Wissenschaftler nie in Vergessenheit geraten!

Boels widmete ihren Beitrag den aktuellen Entwicklungen der Förderung von mathematischen Kompetenzen in Europa. Sie präsentierte das Projekt „Numeracy in Practice“⁴, das praktische Lehrmaterialien, Lehrkräftefortbildungen und Awareness-Kampagnen bietet, um die Lücke zwischen

Politik, Praxis und öffentlicher Wahrnehmung zu schließen. In mehreren europäischen Ländern wird der Begriff „Numeracy“ zunehmend als eigene Grundkompetenz anerkannt, wobei erfolgreiche nationale Strategien wie in Irland, UK und Skandinavien zeigen, wie gezielte Förderung und Abbau struktureller Barrieren lebenslanges Lernen auch im Bereich mathematischer Kompetenzen erleichtern können. In ihrem Ausblick betont Lonneke Boels, dass für eine nachhaltige Förderung von Mathematikkompetenzen ein besseres Assessmentsystem, mehr Fokus auf benachteiligte Gruppen und verbindliche politische Umsetzung notwendig sind. Gleichzeitig warnt sie davor, dass „Numeracy“ im Schatten der Alphabetisierung verschwinden könnte, obwohl auch gute Rechenfähigkeiten eng mit Gesundheit, Einkommen und Beschäftigungsfähigkeit verknüpft sind.

DIE WORKSHOPS

Insgesamt gab es drei Runden paralleler Workshop-Sessions zu je vier inhaltlichen Themen:

- Building Policies and Systems for Upskilling Pathways;
- Inclusive Approaches for Vulnerable Groups;
- Innovative Pedagogy and Digital Solutions;
- Data, Evidence, and Communication.

Aufgrund der persönlichen Auswahl kann hier nur kurz zum zweiten Thema („Inklusive Ansätze für vulnerable Gruppen“) berichtet werden. Die Zugänge waren sehr divers:

- Die Vorstellung eines Pilotprojekts zur digitalen Bibliothek⁵, das zeigt, wie gemeinsames Lesen, digitale Werkzeuge und kreative Ansätze zur Förderung von Wohlbefinden und sozialer Verbundenheit bei Erwachsenen beitragen können.
- Die Analyse anhand aktueller PIAAC-Daten, wie Erwachsene in wirtschaftlich angespannten Situationen mit alltäglichen Finanzentscheidungen umgehen und weshalb finanzielle Bildung allein

³ Aktuell gibt es noch keine Projektwebsite, diese wird aber, wenn sie online ist, hier verlinkt werden: <https://researchportal.vub.be/nl/projects/rescale-reskill-employees-by-stimulating-connection-between-actor>

⁴ Vgl. <https://husite.nl/cenf/>

⁵ Vgl. <https://www.ucl.ac.uk/grand-challenges/case-studies/2025/apr/co-creating-digital-bibliotherapy-designing-effective-and-inclusive-wellbeing>

- nicht genügt, um soziale Ungleichheiten wirksam zu bekämpfen.⁶
- Eine Präsentation, wie das flämische Grundbildungsnetzwerk Ligo mit einem praxisnahen Reflexionstool seine pädagogische Vision lebendig werden lässt und Lehrkräfte bei der Balance zwischen funktionalem Lernen und expliziter Instruktion unterstützt.
 - Das Erasmus+-Projekt PROMOTE,⁷ das mithilfe von Co-Design-Ansätzen und europäischen Kooperationspartner*innen maßgeschneiderte Weiterbildungsprogramme für Fachkräfte im Justizvollzug entwickelt, um die gesellschaftliche Wiedereingliederung von Inhaftierten durch berufliche Bildung zu stärken.
 - Eine flexible, lernendenzentrierte Methode zum Unterricht von Niederländisch als Zweitsprache, die sich durch modulare Materialien, Mindmaps und praxisorientierte Ansätze besonders für gering literalisierte Erwachsene eignet.
 - Das Projekt MOVE-UP, das mit gendersensiblen Upskilling-Pfaden und sozialpädagogischer Begleitung arbeitsmarktfremde Mütter stärkt, indem es informelle

Kompetenzen aus der Elternschaft sichtbar und beruflich nutzbar macht

- Eine Vorstellung davon, wie lokale Bildungsprojekte in Deutschland gezielt Mütter mit Migrationshintergrund unterstützen, um durch alltagsintegriertes Lernen, Community-Netzwerke und datenbasiertes Bildungsmanagement Bildungsbarrieren abzubauen und soziale Teilhabe zu fördern

Im Anschluss an die Workshops gab es gegen Konferenzende noch eine Podiumsdiskussion, bei der die wichtigsten Aspekte aus allen Workshopreihen reflektiert wurden.

AUSBLICK

Der letzte Programmpunkt der Konferenz sollte nun die Brücke zur Praxis und zu zukünftigen Vorhaben schlagen. In länderspezifischen Kleingruppen, aber auch in Selbstreflexion und später dann im Plenum, wurden Ideen gesammelt, die ganz konkret in die Praxis umgesetzt werden sollen. Auch wurde erarbeitet, was das EBSN tun kann bzw. wie es die nationalen Anstrengungen unterstützen kann: mit mehr Lobbyarbeit auf europä-

ischer Ebene, die auch eine stärkere Präsenz in Social Media umfasst, und weiterführende Forschung ausgehend von den PIAAC-Ergebnissen. Für fast alle europäischen Länder und auch für Österreich ist auf jeden Fall eine der zentralen Feststellungen der Konferenz, dass die (z. T. katastrophalen) PIAAC-Ergebnisse medial unterrepräsentiert sind und es somit auch in der Verantwortung von uns allen, die wir in unterschiedlichen Funktionen in der Basisbildung tätig sind, liegt, auf die verheerenden Konsequenzen der Studienergebnisse hinzuweisen. Wir können uns keine Gesellschaft erlauben, in der die Lesekompetenzen von Erwachsenen ab- statt zunehmen, vor allem auch aufgrund der bereits erwähnten negativen Folgen für Partizipation, gesellschaftlicher Verantwortung und Verarmung. //

⁶ Vgl. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/projekte/aktuelle-projekte/finanzielle-bildung.html>

⁷ Vgl. www.promoteproject.eu

⁸ Vgl. <https://academyofentrepreneurship.org/move-app>

Von der VHS-Basisbildung zum lebensbegleitenden Lernen

Schwerpunkt

In diesem Beitrag geht es um die Entwicklung der Basisbildung von „Grundlegenden Fächern“ der Wiener Volksbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts über das VHS-Basisbildungsmodell in den 1990er-Jahren und die Ausweitung in Österreich bis zur verfassungsrechtlichen Vereinbarung von Förderprogrammen. Außerdem werden gesellschaftliche Entwicklungen mit ihren Auswirkungen auf Inhalte, Methoden, Teilnahmen sowie wissenschaftliche Studien dazu skizziert. Den Schluss bilden einige Überlegungen zum lebensbegleitenden Lernen als Folge gelungener Grundbildung.

ELISABETH BRUGGER

GRUNDLEGENDE BILDUNG IN DER FRÜHZEIT DER VOLKSHOCHSCHULEN

Den Anspruch, grundlegende Bildung zu vermitteln, findet man bereits in der Frühzeit der Wiener Volkshochschulen.

Das Volksheim Ottakring führte 1912/13 unter der Rubrik „Grundlegende Fächer“ acht Kurse mit 418 Teilnehmer*innen an und bestand darunter: deutsche Rechtschreibung, Deutsch für Tschechen, Schönschreiben,

elementares Rechnen und englische Stenographie.

Daneben und ergänzend gab es eine weitere Programmschiene, die auch aus heutiger Sicht interessant ist: Die intensivere Bildungstätigkeit erfolgte interessebasiert in sogenannten Fachgruppen und wissenschaftlichen Instituten wie etwa dem chemischen Labor, dem physikalischen oder dem kunsthistorischen Kabinett. Das Lernen, Praktizieren, Üben und miteinander Arbeiten geschahen dabei in Selbstverantwortung. Vielfach bauten die Mitglieder diese Einrichtungen selbst auf und erhielten sie auch. Die Motive und Ziele der Bildungsangebote waren andere: sie resultierten aus dem tiefen Glauben an den Fortschritt der Gesellschaft, an die Macht der Wissenschaft, an sozialen Aufstieg durch Bildung und an das „Gefühl der Verantwortung der Gebildeten den ungebildeten Massen gegenüber, denen [...] ein schöneres Leben durch die Beschäftigung mit den Schöpfungen des Geistes eröffnet werden sollte“ (Fellinger: 1969, S 143).

Eine eigene Institution für den „bildungs-mäßigen Nachholbedarf der manuellen Arbeiter und kleinen Angestellten“ war die „Lebensschule“, die von 1954/55 bis 1965 an

elf Standorten der Wiener Volkshochschulen mit über 2000 Teilnehmenden durchgeführt wurde. In sechs Semestern ging es um das „Auffüllen und sichere Beherrschen der Elementarbildung (schriftlicher und mündlicher Ausdruck, Rechnen etc.) als Grundlage für eine weiterführende Bildung“, um das „Hinführen zu einer sachlichen, kritischen Einstellung“ um „die Gewinnung eines Weltbildes und Kulturumblick“. Die Inhalte bezogen sich auf Themen wie „Mensch und Gesellschaft“ in Wien, Österreich, Europa und der Welt: Sprachen, Schreiben, Literatur, Kunst, Geschichte, Geographie, Wirtschafts- und Gesellschaftskunde, Berufskunde, Rechtslehre, Psychologie, Biologie, Physik und Mathematik. Die Lebensschulgruppen wurden als Arbeitsgemeinschaften gestaltet, die regelmäßig zusammenkamen und von je einem naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Lehrenden betreut wurden. Einer von ihnen hatte die Funktion eines Tutors, der sich um die Lehrmittel kümmerte und die Teilnehmenden beriet. Für bestimmte Fragen wurden Gastreferent*innen herangezogen. Zudem gab es gemeinsame Theater-, Museen- und Ausstellungsbesuche und fallweise auch gemeinsame Wanderungen (vgl. Speiser: 1982, S. 95 ff).

Diese Ausführungen zeigen, dass Bildung, die sich an Menschen richtet, die keine Bildungsprivilegien genießen konnten, ein grundlegendes Anliegen der Institution Volkshochschule war und nach wie vor ist. Die genannten Beispiele zeichnen sich auch dadurch aus, dass die Lebenswelt der Teilnehmer*innen und ihre Erfahrungen wichtige Bestandteile der Aktivitäten waren. Es war auch nur folgerichtig, dass wesentliche Impulse zum Aufbau von Basisbildung in Österreich von den Volkshochschulen ausgingen.

ANALPHABETISMUS IN INDUSTRIALISIERTEN LÄNDERN: EIN GESELLSCHAFTLICHES RISIKO

Anfang der 1980er Jahre wurden die industrialisierten Länder auf ein neues Problem im Bildungssystem aufmerksam, das sich in einer zunehmenden unzureichenden Grundbildung der erwachsenen Bevölkerung manifestierte. Man begann von einer neuen Art von Alphabetismus zu sprechen, die auf Menschen zutrifft, die laut einer UNESCO-Definition aus dem Jahre 1978 nicht über jenes Grundwissen und jene Grundfähigkeiten verfügen, die sie zum wirksamen Funktionieren in der Gesellschaft benötigen. Auf die modernen Gesellschaften bezogen wurde dieses Defizit „funktionaler Alphabetismus“ genannt.

Die Auswirkungen der unzureichenden Grundbildung auf Handel, Industrie, Wissenschaft und technologische Entwicklungen wurden unter anderem in einem besorgniserregenden Bericht der USA mit dem Titel „A Nation at Risk“ dargestellt. Darin wurden gravierende Bildungsmängel bei der US-amerikanischen Bevölkerung festgestellt und es wurde auf die Gefahr eines möglichen Wettbewerbsverlustes gegenüber anderen Ländern und einer Schwächung durch die hohe Armutsquote hingewiesen – dies auch vor dem Hintergrund, dass 15 Prozent der Berufstätigen Analphabet*innen waren. (Vgl. National Commission on Excellence in Education: 1983).

Für die USA mag dieser Bericht ähnlich dramatisch gewesen sein wie der „Sputnik-Schock“ Ende der 1950er-Jahre, der durch den Vorsprung der Sowjetunion bei der Entwicklung von Raketen entstanden war und die USA zu massiven Kraftanstrengungen veranlasste, um die technologische Überlegenheit auf dem Weg ins All zu erlangen, was unter anderem die Einführung von kompensatorischen Vorschuljahren für Kinder zur Folge hatte.

Der Bericht „A Nation at Risk“ führte zu intensiven Änderungen der Bildungsstrategien, diesmal jedoch auf die Erwachsenen bezogen. Bereits 1984 konnte der Bericht „The Nation Responds. Recent Efforts to Improve Education“ (United States Department of Education: 1984) auf viele signifikante Verbesserungen durch geeignete Maßnahmen verweisen. Interessant ist dabei unter anderem, dass das Thema Bildungsmotivation eine große Rolle spielte, was in der Unterscheidung zwischen erforderlichen (required) und gewünschten (desired) Kenntnissen von Lesen und Schreiben ersichtlich war und eine Förderung von subjektiver Lernmotivation bewirkte. Da die neuen Grundprogramme dem technologischen und gesellschaftlichen Fortschritt entsprechen mussten, gab es neben den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen auch Kurse zum Umgang mit technischer Informationsübermittlung und Grundkenntnissen in Politik, Gesellschaft, Kultur, Rechts- und Verwaltungsangelegenheiten.

Die neue Form des Alphabetismus wurde in wissenschaftlicher Hinsicht erforscht, etwa in der Studie „Illiterate America“ (Kozol: 1995). Ein wichtiges Ergebnis der Studien war die Erkenntnis, dass man unzureichendes Sprachverständnis auch auf zu geringe Allgemeinbildung zurückführen konnte. Das führte zu mehreren Versuchen, das für eine gesellschaftliche Beteiligung notwendige Wissen zu umfassen. Ein Beispiel dafür war

der Bestseller „Cultural Literacy. What every American needs to know.“ (Hirsch: 1987).

Der Bedarf an Alphabetisierungsprogrammen resultiert also nicht nur aus schulischen Versäumnissen und Bildungsbenachteiligungen, sondern geht auch mit gesellschaftlichen Entwicklungen in Bezug auf Literalisierung und – aktuell – Digitalisierung einher. In den Folgejahren wurde das Problem weitgehend erkannt und es folgten neue Bildungsstrategien. So beschloss das Europäische Parlament 1993 die Beseitigung des Analphabetismus in den Mitgliedsstaaten. Mit dieser EntschlieÙung konnten entsprechende Maßnahmen von den Regierungen gefordert werden. (Vgl.: Brugger, Doberer Bey & Zepke: 1997)

BASISBILDUNG IN ÖSTERREICH: DAS WIENER MODELLPROJEKT UND DER AUSBAU IN ÖSTERREICH

Die Anregungen aus den US-amerikanischen Programmen bildeten das Gerüst für das Pilotprogramm der Basisbildung in Österreich, das 1990 in der Wiener Volkshochschule Floridsdorf umgesetzt wurde. Es war mit der Frage verbunden, wie bildungsferne Personen zum Weiterlernen befähigt und motiviert werden können. Dahinter stand das gesellschaftspolitische Ziel, die gleichberechtigte Teilhabe an Weiterbildung für alle Bürger*innen zu ermöglichen. Dass geringe schulische Vorbildungen eine Rolle bei der mangelnden Weiterbildungs-Präsenz spielten, war denkbar, doch mit den bestehenden VHS-Angeboten zur Verbesserung der Rechtschreibung, mit Literaturzirkeln und auch mit Maßnahmen des zweiten Bildungsweges im Oberstufen- und Universitätsbereich konnten die betroffenen Personen nicht erreicht werden. Das Grundproblem dieses Bildungsdefizites, das sich in westlichen Ländern als „Funktioneller Alphabetismus“ zeigte, konnte damit nicht gelöst werden. Daher wurde der Unterricht an alltäglichen Lebenssituationen ausgerichtet, und das Lesen von Gebrauchsanweisungen, Vergleichen von Lebensmittelpreisen etc. zum Ausgangspunkt. So lernten die Teilnehmenden Lesen, Schreiben, Rechnen und den Umgang mit technologischer Informationsvermittlung. Daneben umfasste das Curriculum Grundkenntnisse in Politik, Gesellschaft, Kultur und Allgemeinbildung, um Hintergrundwissen, politisches Weltgeschehen und Zusammenhänge zu verstehen.

Für das Pilotprogramm wurden auch geeignete Methoden geboten, um das Lernen für Personen mit niedrigen Grundkompetenzen und schlechten Schulerfahrungen

zu erleichtern. Neben Konzepten von John Dewey, Eduard Lindeman (vgl. Brookfield: 1994) und anderen wurden vor allem die Studien von Paolo Freire und Donaldo Macedo (1987) verwendet, die sich in ihrem Buch „Literacy. Reading the Word and the World“ spezifisch mit der „illiteracy crisis world over“ auseinandersetzten. Freire bot zudem einen theoretischen Hintergrund für den Unterricht bildungsferner Menschen. Freires Zugang zum Lernen beinhaltet unter anderem die Förderung von Entscheidungsbereitschaft, Eigenverantwortung, Reflexionsfähigkeit und kritischem Denken, damit Veränderungen sichtbar gemacht werden können. Dazu passen auch die Methode der Dialogorientierung und das problemformulierende Lernen, bei dem statt fertiger Lösungen lebensweltliche Probleme partizipativ thematisiert und bearbeitet werden.

Nach den ersten Erfolgen in Wien kam es zu einer raschen Ausweitung der Basisbildung in Österreich, die durch die Fördermöglichkeiten verschiedener EU-Projekte und durch die Vernetzung von Programmleiter*innen und Unterrichtenden wie Antje Doberer-Bey, Sonja Muckenhuber, Otto Rath, Astrid Klopff-Kellerer, Angelika Hrubesch, um nur einige zu nennen, begünstigt wurde. Es wurden zahlreiche innovative Kursmaßnahmen in ganz Österreich durchgeführt, Weiterbildung für Unterrichtende entwickelt, Organisationen und Netzwerke in Österreich gebildet, die zur Entwicklung des Praxisfeldes und der Angebote maßgeblich beitrugen, wie die Gründung von ABC Salzburg, das Netzwerk Alphabetisierung und Basisbildung, das Projekt: In.Bewegung (seit 2005) oder das Netzwerk MIKA – Migration, Kompetenz, Alphabetisierung (seit 2007).

In den österreichischen Programmen der Basisbildung bezieht man sich in der Regel auf die Definition nach Alphabund. Demnach ist funktionaler Analphabetismus dann gegeben, „wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen“ (Egloff et al.: 2011, S. 11).

BASISBILDUNG HEUTE – EIN RECHTLICH VERANKERTES FÖRDERPROGRAMM

Eine wichtige Änderung brachte das Jahr 2012 mit der Länder-Bund-Initiative zur För-

derung von Pflichtschulabschluss und Basisbildung für Erwachsene, die 2024 in „Level Up – Erwachsenenbildung“ umbenannt wurde. Auf Basis einer verfassungsrechtlichen Vereinbarung (Art. 15a der Bundesverfassung) ermöglichen Bund und Länder eine österreichweit einheitliche Umsetzung von Förderprogrammen für die Bereitstellung von kostenfreien Kursangeboten in der Basisbildung und zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses.

Seit dem Jahr 2013 gibt es erstmals auch für Österreich internationale Vergleichszahlen zum Basisbildungsbedarf der 16- bis 65-Jährigen, erhoben über die PIAAC-Studie („Programme for the International Assessment of Adult Competencies“), die in 24 OECD-Ländern durchgeführt worden war. Anders als bei den guten Ergebnissen in Mathematik (und den mittelmäßigen) beim Problemlösen im Kontext neuer Technologien, waren die Ergebnisse bei der Lesekompetenz schlecht und unter dem OECD-Durchschnitt. 17 Prozent der Getesteten hatten eine Lesekompetenz auf den niedrigsten Stufen. In konkreten Zahlen ausgedrückt haben rund eine Million Personen in Österreich gravierende Probleme mit Texten aller Art und rund 240.000 Personen erreichen nicht einmal die erste Kompetenzstufe. (Statistik Austria: 2013).

Die zweite PIAAC-Studie 2022/23 kam zu noch schlechteren Ergebnissen bei der Lesekompetenz der Österreicher*innen: Rund 30 Prozent verfügen über eine nicht hinreichende Lesekompetenz. Die Ergebnisse sind für Vertreter*innen der öffentlichen Hand und des Arbeitsmarktes insofern alarmierend, als gute Lesekompetenzen und in weiterer Folge auch Schreibkompetenzen sowie digitale Kompetenzen eine Voraussetzung für die Teilhabe am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben sind. (Statistik Austria: 2024).

Vor PIAAC gab es Schätzungen aus internationalen Vergleichsstudien. Bei den Studien IALS – International Adult Literacy Survey 1994 bis 1998 sowie ALL – Adult Literacy and Lifeskills Survey 2003 bis 2006 (übrigens Vorgängerstudien von PIAAC) wurden Größenordnungen von zehn bis 20 Prozent der Bevölkerung angenommen (vgl. Rath: 2007 & Biffl: 2010, zit. n. Kastner: 2015).

Dass die Zahlen derart hoch sind, hat man Anfang der 1990er-Jahre in Österreich nicht glauben wollen. Sogar die vorsichtige Schätzung von zirka 300.000 Personen mit Basisbildungsbedarf in Österreich wurde stark angezweifelt, da man die Wirkung der allgemeinen Pflichtschule als gegeben erachtete und daran zu zweifeln einem Tabubruch gleichkam. Man bedachte nicht, dass viele Kinder die Schule ohne positive Leistungen abschlossen, weil sie zum

Beispiel wegen der Mithilfe im Arbeitsleben der Eltern zu wenig am Unterricht teilnahmen, oder weil sie durch nicht erkannte körperliche Beeinträchtigungen wie Hör- und Sehprobleme, Konzentrationsprobleme etc. dem Unterricht nicht genug folgen konnten, oder weil sie im Unterricht übersehen worden waren.

Heute stützt sich die Erwachsenenbildung auf ein Basisbildungs-Curriculum, das 2019 entwickelt und nach Kritik aus der Praxis und der Wissenschaft unter Einbeziehung von Trägereinrichtungen und Expert*innen überarbeitet und 2024 veröffentlicht wurde. Es beschreibt die Grundsätze der Basisbildung, ihre Rolle im Bildungssystem Österreichs und die leitenden Prinzipien für die Umsetzung, die Kompetenzbereiche und Lernergebnisse, die Lernstandserhebung, die Feststellung des individuellen Lernerfolges und den Abschluss. Der inhaltliche Teil umfasst den Erwerb bzw. die Förderung folgender Kompetenzbereiche: Lernkompetenzen (autonomes Lernen, Lernen lernen), Kompetenzen in der deutschen Sprache (Hörverstehen, Leseverstehen, schriftliche Kommunikation, mündliche Kommunikation), mathematische Kompetenzen, digitale Kompetenzen, grundlegende Kompetenzen in Englisch (Hörverstehen, Leseverstehen, schriftliche Kommunikation, mündliche Kommunikation). Im Curriculum gliedern sich die Kompetenzbereiche in Unterbereiche, für die jeweils Deskriptoren festgelegt sind, die die Lernergebnisse beschreiben. In den Spalten unterhalb der Deskriptoren werden beispielhafte Konkretisierungen bzw. Lernzielbeschreibungen auf verschiedenen Stufen vorgenommen.¹

VERSCHRÄNKUNG VON PRAXIS UND WISSENSCHAFT

Die große Bedeutung, die der Basisbildung heute zukommt, ist auf die gute Achse zwischen Praxis und Theorie zurückzuführen, die es seit den 1990er-Jahren gibt. Das steht auch im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin, wie sie etwa Werner Lenz beschreibt: „In einem wissenschaftlichen Zeitalter können Volkshaltungsarbeit und ihre Einrichtungen, die

¹ Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung (2024): Level Up – Erwachsenenbildung. Curriculum Basisbildung: Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: April 2024 <https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/curriculum/Curriculum-Basisbildung-2024.pdf> [29.10.2025].

Volkshochschulen, auf die wissenschaftliche Kompetenz für Konzeption, Durchführung und Bewertung nicht verzichten. Um ihrer Tradition und den Erwartungen des Publikums gerecht zu werden, sowie bei den sich ändernden Anforderungen an Erwachsenenbildung mithalten zu können, braucht sie wissenschaftliche Orientierung“ (Lenz: 1989, S. 87). Und ergänzend schreiben Elke Gruber und Werner Lenz: „In der Erwachsenenbildung wurde damit ab den 1970er-Jahren vor allem die Verwissenschaftlichung und Ausdifferenzierung des pädagogischen Berufsfeldes verbunden. Damit sollte die Bildung, insbesondere die Erwachsenenbildung, auf den gleichen Rang mit den anerkannten klassischen Professionen, wie Medizinerin bzw. Mediziner und Jurist*in bzw. Jurist, gebracht werden“ (Gruber & Lenz: 2023, S. 95). Vor allem die Entwicklung und der Ausbau der Lehrstühle an den Universitäten Graz und Klagenfurt trugen viel zu einer besseren Verflechtung der wissenschaftlichen und praktischen Erwachsenenbildung bei. Es gab auch eine personelle Verbindung der Bereiche: Mitglieder der Universität lehrten in der Weiterbildung für Erwachsene und Lehrende aus der Erwachsenenbildung unterrichteten an Universitäten. Eine dieser Lehrveranstaltungen gab es bereits im Jahr 1987/88 zum Thema „Das Phänomen Analphabetismus“ an der Universität Graz; Jahre später hielten wieder Lehrende aus der Erwachsenenbildung an der Universität Klagenfurt Veranstaltungen zu diesem Thema ab.²

Besonders hilfreich für künftige Weiterentwicklungen in der Praxis sind die Forschungen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur Basisbildung, die es vor allem im Umfeld der Universität Klagenfurt gibt. Ein Beispiel sind die Studien zur Basisbildung von Monika Kastner, die selbst und/oder im Team mit anderen Wissenschaftler*innen seit vielen Jahren Grund- und Begleitforschungen zur Basisbildung durchführt, anregt und ermutigt. Eine Studie befasst sich zum Beispiel mit „(Dis-)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung in Österreich“ und besteht aus drei Zugängen von drei Personen, die zunächst gesondert dargestellt und in Folge miteinander verbunden werden. Im ersten Teil untersucht Monika Kastner die Ursprünge und den „Spirit“ der österreichischen Erwachsenenalphabetisierung, deren Ursprünge für sie in Pilotprojekten wie den Basisbildungskursen an der VHS Floridsdorf (1990 – 1995) liegen – ein Ansatz, der für sie lebensweltbezogen und kritisch-emanzipatorisch ist und auf gesellschaftliche Veränderungen zielt. Peter Schlögl analysiert die

Entwicklungsphasen und bildungspolitischen Fragestellungen, und Irene Cennamo verbindet theoretische Konzepte mit praktischen Ansätzen. Die Autor*innen sehen darin drei zentrale Themen: Lebensweltorientierung, Ermächtigung und Transformation. Eine weitere Studie von Monika Kastner und Ricarda Motschilnig (2021) befasst sich mit „Interconnectedness of Adult Basic Education, Community Based Participatory Research, and Transformative Learning“. In dieser Ausgabe der ÖVH findet sich ein Beitrag zu einem europäischen Forschungsprojekt, in dem Monika Kastner, Tanja Leitner, Angelika Hrubesch und Sarah Mühleck sich mit partizipativer Wirkungsforschung und mit der Entwicklung eines Bewertungsrahmens für transformative Lernprozesse in der Basisbildung befassen.

Wünschenswert und von den Forscher*innen ebenfalls unterstützt, wäre eine weiterführende theoretische Fundierung sowie eine partizipative Hintergrund- und Begleitforschung der Erwachsenenbildung, die nicht nur, sondern auch, die Basisbildung betrifft. Mit Hilfe von Wissenschaft und Forschung könnten die Verantwortlichen der Erwachsenenbildungs-Einrichtungen selbstbewusster ihre Stärken hervorheben, diskutieren, reflektieren und weiterentwickeln.

Ein Thema, das in Zukunft vermutlich ausführlicher behandelt wird, betrifft den Unterschied zwischen Sprachkompetenz im engeren Sinne und Sprachkompetenz in Verbindung mit Kenntnis und Verständnis der Sprach-Inhalte. Das sieht man auch an den Bemühungen von Verwaltung, Ämtern, Handel, Medien und Bildungseinrichtungen, ihre Inhalte in „leichte Sprache“ und „leicht verständliche Sprache“ zu übersetzen, um Menschen ein besseres Verständnis zu ermöglichen.

BASISBILDUNG – EIN GELUNGENER BAUSTEIN ZUM WEITERLERNEN

An den ersten Pilotprojekten der Wiener Volkshochschulen zwischen 1991 und 1995 nahmen 124 Personen teil; über die folgende Phase gibt es keine genauen Angaben. Seit der Einführung des Förderprogramms „Initiative Erwachsenenbildung“ im Jahre 2012 und dem darauffolgenden Programm „Level Up – Erwachsenenbildung“ nahmen rund 88.000 Personen in der Basisbildung und mehr als 33.000 Personen an den Kursen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses teil³.

Laut Programmplanungsdokument 2018 – 2021 ist der erfolgreiche Abschluss der geförderten Maßnahmen Basisbildung bzw. Pflichtschulabschluss nur ein erster Schritt, aber eine wichtige „Voraussetzung für die Teilnahme an den gesellschaftlichen, kulturellen, technolo-

gischen und wirtschaftlichen Entwicklungen“. Oberstes Ziel ist die Anschlussfähigkeit an weiterführende Bildung und an den Arbeitsmarkt.

Die Evaluation der Befragung der Teilnehmenden am Ende der Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (vgl. Steiner et al.: 2023) zeigt unter anderem folgende Aspirationen: eine gute Arbeit zu finden, sich weiterzubilden, bessere gesellschaftliche Integration; bessere Möglichkeiten für die Zukunft. Abschlüsse, besonders Deutsch und digitale Kompetenzen, werden als Schlüssel für den Zugang zum Arbeitsmarkt gewertet. Bei den Weiterbildungsplänen wird formale Höherqualifizierung, aber auch non-formales und informelles Lernen angestrebt, und es wird angegeben, dass der Grundstein für das (selbständige) Weiterlernen in den Kursen gelegt wurde. Der Zuwachs an Wissen, Selbstwirksamkeit und die Aussicht auf gute Arbeit oder Höherqualifizierung stärken ihre Rolle in ihren Familien und der Gesellschaft.

Diesen positiven Erwartungen stehen jedoch auch viele Barrieren gegenüber, etwa bürokratische Hürden, die Finanzierung von Weiterbildung; Mehrfachbelastungen durch Betreuungspflichten und die Kombination von Arbeit und Weiterbildung. (Vgl. ebd.).

MIT INTERESSE-BASIERTEM LERNEN IN RICHTUNG LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Mit den gebührenfreien Programmbereichen Basisbildung und Pflichtschulabschluss ist ein wichtiges Bildungsziel der Erwachsenenbildung erreicht. Bei Anschlüssen in weiterführende Schulen und in die Lehre ist auch das übergeordnete Ziel, nämlich lebensbegleitendes Lernen zu bewirken, gelungen. Für die allgemeine Erwachsenenbildung, die vor allem für eine Bildung steht, die mit Freude, Lust und Interesse am Lernen verbunden ist, gilt es, die Lernmotivation der Grundbildungs-Absolvent*innen durch geeignete Folgemaßnahmen aufrecht zu erhalten. Dass sich dafür Formen eignen, die am Interesse ansetzen,

² Im Wintersemester 1987/88 gab es an der Universität Graz, Institut für Erwachsenenbildung die Lehrveranstaltung mit dem Titel: „Das Phänomen Analphabetismus: verschiedene Formen, Ursachen und Bildungsstrategien im internationalen Vergleich.“ (Leitung: Elisabeth Brugger). Ab 2021 bis 2024 hielten Gerhard Bisovsky und Elisabeth Brugger Lehraufträge an der Universität Klagenfurt zum Thema Bildungsbenachteiligung mit Schwerpunkt Erwachsene.

³ Berechnungen nach den Monitoringberichten: <https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/monitoring/monitoringberichte> [29.10.2025].

zeigen die Beispiele der bereits genannten Fachgruppen und wissenschaftlichen Institute der Volkshochschulen in Monarchie und Erster Republik. Für ein Weiterdenken in diese Richtung bieten sich aber auch neuere Studien an, etwa die „Münchener Interessetheorie“ von Andreas Krapp oder die Modelle zur Interesse-Entwicklung von Anke Grotluschen sowie K. Anne Renninger und Suzanne Hidi.⁴

Die deutsche Bildungswissenschaftlerin Anke Grotluschen (2010) geht bei ihrem Interesse-Entwicklungsansatz vor allem von pragmatischen, subjektwissenschaftlichen und habitustheoretischen Überlegungen aus und siedelt ihr Modell auf der Basis von zwei Achsen an. Äußere Einflüsse bedingen Lerninteresse/Lernwiderstände und sind zugleich an die subjektiv empfundene Selbstbestimmung gebunden. Bei Grotluschen durchläuft Interesse drei Phasen: Latenz, Expansion, Kompetenz.

Die Erziehungswissenschaftlerin K. Anne Renninger und die Psychologin Suzanne Hidi legen ihrem Modell pädagogische, psychologische und neurowissenschaftliche Studien zugrunde und konstruieren ein Modell, das vor allem auf die individuelle Interesse-Entwicklung fokussiert. Bei ihrem Vier-Phasen-Modell entwickelt sich Interesse als kognitiver

und affektiver Prozess. Die Interesse-Entwicklung verläuft stufenförmig von situationsbezogener Entstehung bis zur individuellen und entwickelten Entfaltung.

Bei beiden Modellen kommen die Autorinnen zu ähnlichen Schlussfolgerungen und nennen folgende Indikatoren, die Personen zum Weiterlernen haben sollten: Fähigkeit zum selbständigen Befassen mit Wissen; Reflexionsbereitschaft und Fähigkeit, Positionen/Inhalte kritisch zu bewerten und Feedback zu nützen; Fähigkeit, Fragen zu formulieren; Bereitschaft zur aktiven Beteiligung in bestimmten Bereichen/Netzwerken; Fachkompetenz, die einen Fachaustausch mit anderen ermöglicht und wünschenswert macht.

FAZIT: ETABLIERUNG DER BASISBILDUNG

Insgesamt zeigt sich, dass sich die österreichische Basisbildung etabliert hat und strukturell und inhaltlich zu einem festen Bestandteil der Erwachsenenbildung und der Bildungspolitik geworden ist. Gleichzeitig und vor allem entlang der Entwicklung der Basisbildung hat die pädagogische Professionalisierung in Österreich Fahrt aufgenommen und mit den Maßnahmen

Bildungsberatung, wba und Ö-Cert zu einer strukturellen Festigung und zu mehr Standardisierung und Verbindlichkeit in der Erwachsenenbildung geführt.

Auch nach 35 Jahren Basisbildung ist die inhaltlich ähnliche Ausrichtung erkennbar, wenngleich das neue Curriculum den gegenwärtigen Maßstäben und Entwicklungen der Erwachsenenbildung angepasst wurde und einige wesentliche Teile zusätzlich umfasst, etwa die Lernkompetenz, die digitale Kompetenz und die Fremdsprache.

Der hier nur kurz skizzierte Ansatz einer interessebasierten Bildung und die Umsetzung von Interesse-Entwicklung in der Basisbildung und im Pflichtschulabschluss könnten dazu beitragen, dass ein Übergang zum lebensbegleitenden Lernen initiiert wird, der den Lebensweltansatz mit der Entwicklung und Vertiefung von Interessen erweitert. Einen Versuch wäre es jedenfalls wert. //

⁴ Vgl. dazu ausführlicher den Schwerpunkt „Interessegeleitetes Lernen – Interesse-Entwicklung“ (2019). In: Die Österreichische Volkshochschule, 70 (69), 2019. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/269-winter-201920/> [29.10.2025].

Verwendete Literatur

- Brookfield, Stephen:** Eduard Lindeman – Demokratisierung durch Erwachsenenbildung. In: Elisabeth Brugger & Rudolf Egger (Hrsg.) (1994), Querdenken. ErwachsenenbildnerInnen im 20. Jahrhundert (S. 28–42). Wien: Edition Volkshochschule.
- Brugger, Elisabeth/ Doberer-Bey, Antje & Zepke, Georg (1997):** „Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur“. Wien: Edition Volkshochschule.
- Brugger, Elisabeth (1995):** Biographical learning resources in life stories of illiterates“. In: Peter Alheit, Agnieszka Bron-Wojciechowska, Elisabeth Brugger & Pierre Dominicé (Hrsg.), The Biographical approach in European Adult Education. Biographical learning resources in life stories of illiterates (S. 294–311). Wien: Edition Volkshochschule.
- Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung (2024):** Level Up – Erwachsenenbildung. Curriculum Basisbildung: Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmenebene. Wien: Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/curriculum/Curriculum_Basisbildung_2024.pdf [29.10.2025]
- Cennamo, Irene, Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2018):** (Dis-)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung: Explorationen zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In Daniela Holzer, Bettina Dausien, Peter Schlögl & Kurt Schmid (Hrsg.), Forschungsinself. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung (S. 95–116). Münster-New York: Waxmann.
- Egloff, Birte, Grosche, Michael, Hubertus, Peter & Rüssele, Jascha (2011):** Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.), Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache (S. 11–31). Bielefeld: Bertelsmann. (Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 1). Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6532/pdf/Egloff_et_al_2011_Funktionaler_Analphabetismus_D.A.pdf [29.10.2025].
- Fellinger, Hans (1969):** Zur Entwicklungsgeschichte der Wiener Volksbildung. Eine Untersuchung bemerkenswerter Perioden der Volkshochschule Wien – Volksheim Ottakring. In: Norbert Kutalek & Hans Fellinger, Zur Wiener Volksbildung (S. 125–291). Wien – München: Jugend und Volk.
- Freire, Paolo & Macedo, Donaldo (1987):** Literacy: Reading the Word and the World. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Freire, Paolo (1973):** Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Grotluschen, Anke (2010):** Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens).
- Gruber, Elke & Lenz, Werner (2023):** Porträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. 4. vollständig überarb. Auflage. Bielefeld: wbv. (Länderporträts Weiterbildung).
- Hirsch, E. D. jr. (1987):** Cultural Literacy. What every American needs to know, Boston: Houghton Mifflin Company
- Initiative Erwachsenenbildung (2017):** Programmplanungsdokument der Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung 2018–2021. Verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2018-2021_Version16.8.2018.pdf [29.10.2025].
- Kastner, Monika (2015):** Soziale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/bildungsungleichheit.php> [29.10.2025].
- Kastner, Monika & Motschilnig, Ricarda (2021):** Interconnectedness of Adult Basic Education, Community, Based Participatory Research, and Transformative Learning. In: Adult Education Quarterly, 72 (3). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/07417136211044154>
- Kozol, Jonathan (1985):** Illiterate Amerika, New York: New American Library.
- Lenz, Werner (1989):** Emanzipatorische Erwachsenenbildung. Bildung für Arbeit und Demokratie. Versammelte Aufsätze. München: Profil Verlag.
- Renninger, K. Anne, & Hidi, Suzanne, E. (2016):** The power of interest for motivation and engagement. New York: Routledge.
- Statistik Austria (2024):** PIAAC Grundkompetenzen von Erwachsenen 2022/23. Nationaler Ergebnisbericht. Band 1. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2013):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria.
- Steiner, Mario, Pessl-Falkensteiner, Gabriele, Köpping Maria, Juen Isabella & Spoljaric Katarina (2023):** Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung. Endbericht. Wien: Institut für Höhere Studien. Verfügbar unter: https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/monitoring/monitoringberichte/Evaluation_3PP.pdf [29.10.2025].
- The National Commission on Excellence in Education (1983):** A Nation at risk. The imperative für educational reform. A report to the nation and the Secretary of Education. Washington.
- United States Department of Education (1984):** The Nation Responds. Recent Efforts to Improve Education. Washington.

KI in der Erwachsenenbildung: Zugänglichkeit, Schlüsselkompetenzen und Wege zu gesellschaftlicher Teilhabe

SANDRA HUMMEL UND RUDOLF EGGER

Künstliche Intelligenz ist längst in der Erwachsenenbildung angekommen. Was noch vor wenigen Jahren wie eine ferne Vision klang, ist heute für viele Teil des ganz normalen Lernalltags: Sprachmodelle beantworten Verständnisfragen, Plattformen schlagen individuell zugeschnittene Lernpfade vor, und Feedbacksysteme reagieren schneller als jede Kursleitung reagieren könnte. Viele Lernende greifen ganz selbstverständlich auf diese Unterstützung zurück – sei es zur Vorbereitung auf einen Kurs, beim Formulieren von Texten oder beim schnellen Nachschlagen von Fragen. Das alles wirkt fast beiläufig, ist aber tiefgreifend.

Gerade für die Volkshochschule, die sich als Ort demokratischer, dialogischer und biografiebezogener Bildung versteht, also Lernprozesse stets an den individuellen Bildungs- und Lebenserfahrungen der Teilnehmenden orientiert, stellt sich damit eine neue, grundlegende Frage: Was bedeutet es, pädagogisch zu begleiten, wenn Unterstützung nicht mehr nur von Menschen kommt, sondern zunehmend von technischen Systemen übernommen wird? Denn KI-Systeme sind nicht neutral. Sie folgen einer eigenen Logik, einer Logik der Automatisierung, der Effizienz, der Standardisierung. Sie funktionieren nicht auf Basis pädagogischer Intuition, also jener erfahrungsbasierten, oft impliziten Urteilsfähigkeit von Lehrenden, Situationen relational und situativ angemessen zu deuten, sondern auf Grundlage von Wahrscheinlichkeiten und Datenmustern. Das steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zu dem, was Erwachsenenbildung ausmacht: Resonanz, Subjektorientierung, biografische Anschlussfähigkeit (Reinmann-Rothmeier & Mandl: 1997; Egger & Hummel: 2016). In dieser Spannung liegt jedoch nicht nur ein Problem, sondern auch ein Möglichkeitsraum. Die Frage ist nicht, ob KI „gut“ oder „schlecht“ ist, sondern was

sie in Bildungskontexten bewirkt: wie sie Rückmeldungen strukturiert, wer durch sie sichtbar wird (oder nicht), und wie Lernende anfangen, sich selbst durch diese Systeme wahrzunehmen. Wo Unterstützung versprochen wird, verändert sich oft leise, wer den Lernprozess gestaltet, wer Autorität beanspruchen kann und wie Deutung entsteht. Gerade deshalb kommt der Volkshochschule eine wichtige Rolle zu. Als niedrigschwelliger, lebensweltlich verankerter Bildungs-ort, der Lernende nicht selektiert, sondern in ihrer jeweiligen Lebenssituation abholt, kann sie KI nicht nur als Tool in ihre Angebote einbauen, sondern sie zum Gegenstand gemeinsamer Deutung machen. Nicht in technikverliebter Euphorie, sondern als reflexives Moment: Was bedeutet es, wenn ich einen KI-Vorschlag annehme? Was passiert, wenn ich widerspreche? Und warum fühlt es sich manchmal leichter an, dem System zu folgen, als die eigene Position zu behaupten? Die Stärke der Erwachsenenbildung liegt darin, solche Fragen nicht abstrakt zu diskutieren, sondern sie in konkrete Erfahrungen zu übersetzen. Hier kann KI nicht nur Mittel zum Zweck sein, sondern Anlass für ein neues Nachdenken über Bildung selbst. Und genau das wäre – im besten Sinne – ein pädagogischer Fortschritt.

WIE KI DIE LERNBEGLEITUNG IN DER ERWACHSENENBILDUNG VERÄNDERT

In der Erwachsenenbildung verstehen sich Kursleitende nicht bloß als Wissensvermittelnde, sondern als Begleitende von Lernprozessen, die Anregung, Rückmeldung und Ermutigung miteinander verbinden (Hummel & Donner: 2023). Die Volkshochschule hat sich über Jahrzehnte hinweg als sozialer Lernort etabliert, an dem Lernen nicht nur kognitiv, sondern immer auch sozial, erfahrungsbezogen und biografisch eingebettet ist. Mit dem Einzug digitaler

Systeme verschiebt sich diese Rolle spürbar. Die Frage, wer den Lernprozess tatsächlich begleitet, stellt sich neu, wenn Vorschläge aus einem System kommen, noch bevor ein Mensch pädagogisch reagieren kann.

Wenn heute von „KI-Lernassistenten“ gesprochen wird, sind damit Systeme gemeint, die Lernende unterstützen, indem sie Informationen bereitstellen, Inhalte strukturieren, Aufgaben generieren oder Feedback geben. Auf den ersten Blick scheint das wie eine sinnvolle Erweiterung pädagogischer Begleitung. Doch anders als menschliche Lernbegleitung, die situativ reagiert und relational verankert ist, basiert algorithmische Assistenz auf Mustererkennung und statistischer Generalisierung. Die dadurch entstehenden Vorschläge wirken oft neutral, können aber unbemerkt Erwartungen formen. Was als Option erscheint, wird leicht zur stillen Empfehlung, und aus der Empfehlung kann eine Norm werden, der Lernende folgen, ohne sie ausdrücklich als solche erkannt zu haben. Damit verschiebt sich die entscheidende Frage. Nicht ob KI in Lernprozesse eingebunden wird, sondern wie sie wahrgenommen, angenommen oder auch zurückgewiesen wird. Während pädagogische Begleitung auf Beziehung, Interpretation und Ermutigung setzt, arbeiten KI-Systeme mit Wahrscheinlichkeiten und Entscheidungsvorlagen. Wer trägt in solchen Situationen Verantwortung für Lernprozesse: die Kursleitung, der Lernende oder das System? Diese Frage berührt das Verhältnis von pädagogischer Verantwortung und algorithmischer Steuerung unmittelbar (Feenberg: 1999; Knox & Bayne: 2020). Gerade hier zeigen sich Bezüge zu zentralen Schlüsselkompetenzen der Erwachsenenbildung: kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit, Orientierungskompetenz und digitale Urteilskraft. Sie entscheiden darüber, ob Menschen technische Unterstützung souverän nutzen oder sich ihr schleichend anpassen, ohne es zu bemerken. Diese Kompetenzen sind für gesellschaftliche Teilhabe im digitalen Zeitalter unverzichtbar (Kohler: 2004; Kraus: 2006; Zürcher: 2010; Egger: 2016).

UNTERSTÜTZUNG, INDIVIDUALISIERUNG UND ZUGÄNLICHKEIT

Für viele Lernende zeigt sich der erste Nutzen KI-basierter Unterstützungssysteme in ihrer niedrigschwelligen Zugänglichkeit (Bohlinger & Hummel: 2024): Sie sind jederzeit verfügbar, ermöglichen diskrete Nutzung und reagieren unmittelbar. Fragen können gestellt werden, ohne den

Kursfluss zu stören oder sich vor anderen rechtfertigen zu müssen. Gerade Personen, die nach längeren Zeiten außerhalb institutionalisierter Lernkontexte stehen oder von früheren Bildungserfahrungen verunsichert sind, erleben KI oft als eine Form von „erstem sicheren Kontakt“ mit Lernstoff, bevor sie sich in die Gruppe einbringen (Hummel & Donner: 2023). Auch Lernende, die digitalen Technologien zunächst zurückhaltend begegnen, probieren KI häufig erst einmal im Hintergrund aus. So entsteht ein Raum, in dem sie sich annähern können, ohne dass Unsicherheiten sofort sichtbar werden. Hinzu kommt das Potenzial zur Individualisierung. KI-Systeme können gleichzeitig auf unterschiedliche Sprachregister, thematische Interessen und Lerngeschwindigkeiten reagieren. Das ist besonders relevant für die Volkshochschule, deren Kurse häufig durch große Heterogenität geprägt sind. Adaptive Systeme ermöglichen individuelles Erkunden, Ausprobieren und Verbessern mit direktem Feedback, ohne die soziale Dynamik der Gruppe zu unterbrechen. Sie ersetzen damit keine pädagogische Begleitung, sondern erweitern den Möglichkeitsraum des Lernens um eine zusätzliche Bezugsebene (de Witt et al.: 2020; Goertz: 2019a; Bartok et al.: 2023). Auch Kursleitungen berichten von neuen Spielräumen. Automatisierte Vorschläge für Übungsmaterial oder Formulierungshilfen können entlasten und den Blick für die Gruppe öffnen. Zeit, die nicht mehr in Routinetätigkeiten fließt, kann in dialogische, beziehungsorientierte Lernsequenzen investiert werden, in denen Resonanz und situatives Deuten im Vordergrund stehen (Egger & Hummel: 2020; Hummel: 2021).



Abb. 1: Lerngruppe mit KI-basierter Unterstützung durch einen digitalen Lernavatar
Foto: Donner-Graphy

Im Sinne Hartmut Rosas entsteht Resonanz nicht durch die Technik selbst, sondern durch pädagogische Rahmung und die Bereitschaft, Irritationen produktiv zu wenden. KI kann Lernanlässe erzeugen, aber sie kann

keine echte Beziehung herstellen. Ob ihre Potenziale bildungswirksam werden, hängt daher nicht allein von ihrer Funktion ab, sondern davon, wie sie im Kursgeschehen gedeutet und genutzt wird. Entscheidend ist, ob Lernende die Technik als Angebot erleben, das sie aktiv gestalten dürfen, oder als Vorgabe, die Lernpfade still normiert. Genau in dieser Spannung zwischen Öffnung und Steuerung entstehen pädagogische Fragen, die bewusster Reflexion bedürfen (Feenberg: 1999; Egger: 2022).

ZUGÄNGE SCHAFFEN: VERTRAUEN STÄRKEN UND UNTERSTÜTZUNG ERMÖGLICHEN

Begriffe wie „Algorithmus“, „Prompt“ oder „maschinelles Lernen“ wirken für viele Menschen zunächst fremd. Sie gehören nicht zum alltäglichen Erfahrungswissen und können daher eher Distanz erzeugen als Neugier. Hinter solchen Begriffen steckt mehr als Technik. Wer Worte findet, um digitale Vorgänge zu benennen und zu hinterfragen, kann sich ihnen gegenüber anders positionieren. Fehlen diese Ausdrucksmöglichkeiten, entsteht leicht das Gefühl, nicht wirklich mitsprechen zu können, auch wenn Interesse vorhanden ist (Fricker: 2007; Couldry & Mejias: 2019). Besonders Lernende, die in ihrer Bildungslaufbahn Situationen erlebt haben, in denen sie sich mit ihren Fragen nicht ernst genommen fühlten oder das Gefühl hatten, nicht in das erwartete Lernschema zu passen, begegnen neuen digitalen Formaten oft mit Zurückhaltung. Solche Erfahrungen prägen das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit und wirken bis in die Gegenwart hinein (Egger & Hummel: 2016). Aus bildungstheoretischer Sicht stellen diese Erfahrungen keine Defizite dar. Vielmehr markieren sie biografische Ansatzpunkte, an denen pädagogische Begleitung ansetzen kann. KI-gestützte Lernangebote können dann wirksam werden, wenn sie so gestaltet sind, dass Menschen unabhängig von Vorwissen, Alter oder technischer Erfahrung Anschluss finden können (Heuer: 2001; Reinmann-Rothmeier & Mandl: 1997). Die Volkshochschule bietet hier besondere Voraussetzungen, weil sie Lernräume eröffnet, in denen Erkundung möglich ist und Lernende nicht zuerst ihre Passung zu formalen Anforderungen beweisen müssen. Erfahrbare und niedrigschwellige Zugänge können dazu beitragen, Berührungängste abzubauen. Wenn KI nicht abstrakt erklärt, sondern gemeinsam erprobt wird und Raum bleibt, Fragen zu stellen und Irritationen auszusprechen, kann Vertrauen entstehen. Solche Lerngelegenheiten zeigen

KI nicht als Technik, die beherrscht werden muss, sondern als Werkzeug, das zum eigenen Ausdruck und zum Verstehen eingesetzt werden kann (Barth: 2018; Fohrmann: 2010). In diesem Sinne eröffnet KI neue Formen kultureller Teilhabe, die biografisch bedeutsam werden können, weil sie neue Weltbezüge anregen und Eigenaktivität ermöglichen (Egger: 2016; Rosa: 2016).

Didaktisch bedeutet das, an vertraute Alltagserfahrungen anzuknüpfen und KI dort zu integrieren, wo sie unmittelbar unterstützt, zum Beispiel beim Verstehen eines Textes oder beim sprachlichen Formulieren. In solchen Momenten lässt sich spüren, dass digitale Unterstützung nicht ersetzen, sondern erweitern kann. Voraussetzung dafür ist eine pädagogische Haltung, die Unterschiede im Zugang nicht als Problem versteht, sondern als Ausgangspunkt individueller Begleitung anerkennt (Jung: 2010; Zürcher: 2010; Hummel: 2021). Gleichzeitig wird sichtbar, dass digitale Unterstützung auch Formen der Strukturierung mit sich bringt. Automatisierte Rückmeldungen und vorgeschlagene Lernwege bieten Orientierung, können aber auch Erwartungen erzeugen, die nicht transparent ausgehandelt werden. In diesen Spannungsfeldern stellt sich die Frage, wie viel Gestaltungsspielraum Lernende behalten und inwiefern Lernprozesse noch gemeinsam verhandelt werden oder zunehmend durch Systeme vorstrukturiert sind (Scheidig: 2022; Hummel et al.: in Druck). Hier können Volkshochschulen Lernräume gestalten, in denen nicht nur mit KI gearbeitet, sondern auch über ihre Rolle im Bildungsprozess gesprochen werden kann.

SPANNUNGSFELDER: STEUERUNG, ABHÄNGIGKEIT UND NEUE AUTORITÄTEN

Wo Unterstützung angeboten wird, entsteht gleichzeitig eine Form der Strukturierung. KI-Systeme geben Vorschläge, ordnen Inhalte und markieren Abweichungen, ohne dass diese Zuordnungen pädagogisch begründet oder dialogisch rückgekoppelt werden. Lernende erhalten dann zum Beispiel Rückmeldungen wie „nicht passend“ oder „abweichend“, ohne zu erfahren, worauf sich diese Einordnung bezieht oder welche anderen Wege möglich wären. Ihre Rückmeldungen basieren nicht auf interpretierendem Verstehen, sondern auf Zuordnung nach erkannten Mustern. Für Lernende kann daraus das Gefühl entstehen, sich an vorgegebene Antworten anpassen zu müssen, auch wenn andere Zugänge oder biografische Deutungen möglich wären.

In Bildungskontexten, die auf Vielfalt und individuelle Deutungsspielräume ausgerichtet sind, ist dies ein spürbares Spannungsfeld (Bartok et al.: 2023; de Witt et al.: 2020).

Ein weiterer Verschiebungsprozess zeigt sich im Verhältnis von Unterstützung und Autorität. Kursleitende können ihre Entscheidungen erläutern und in einen Sinnzusammenhang stellen. KI erscheint dagegen oft als scheinbar neutrale Instanz. Da Rückmeldungen nicht als Angebot sichtbar werden, sondern als fertiges Ergebnis erscheinen, entsteht leicht der Eindruck, dass sie nicht hinterfragt werden müssen. Dies kann entlasten, führt aber auch dazu, dass Deutung nicht mehr gemeinsam verhandelt wird, sondern still an technische Systeme delegiert wird (Deutscher Ethikrat: 2023; Scheidig: 2022). Damit verändert sich auch die Qualität von Lernbeziehungen. Unterstützung durch KI findet ohne Beziehung statt, ohne Anerkennung individueller Erfahrungen und ohne das Echo, das in pädagogischen Gesprächen entsteht.

In der Erwachsenenbildung wird Lernen jedoch nicht nur als kognitiver Vorgang verstanden, sondern als Beziehungsprozess, in dem Ermutigung und Anerkennung eine zentrale Rolle spielen (Rosa: 2016; Reinmann-Rothmeier & Mandl: 1997). Wenn Aufgaben, die zuvor in pädagogischer Interaktion verankert waren, technisch mitvollzogen werden, stellt sich die Frage, wie Bildung unter diesen Bedingungen weiter als Beziehungsgeschehen gestaltet werden kann. Es geht dabei nicht darum, KI grundsätzlich zu bewerten, sondern diese Wandelprozesse sichtbar zu machen und sie nicht dem technischen Systemdenken zu überlassen. Die entstehenden Spannungen markieren keine Grenzen, sondern pädagogische Gestaltungsräume. Ob KI Lernende stärkt oder Bildungsprozesse verengt, hängt nicht von der Technik allein ab, sondern davon, ob sie gemeinsam reflektiert und in pädagogische Verantwortung eingebettet wird (Egger & Hummel: 2016; Hummel et al.: 2023).

DIE ROLLE DER KURSLEITUNG

Mit der Integration von KI in Lernprozesse verändern sich die Erwartungen an Kursleitende. Teilnehmende bringen zunehmend KI-generierte Texte, Begriffsdefinitionen oder Formulierungshilfen mit in den Unterricht. Dadurch verschiebt sich die Dynamik der Lernbegleitung. Einerseits kann dies entlastend wirken, etwa wenn wiederkehrende Fragen aufgegriffen oder Übungsanregungen schneller bereitgestellt werden. Andererseits besteht die Gefahr,

dass pädagogische Urteilskraft an Sichtbarkeit verliert, wenn KI-Rückmeldungen als sachlich richtig oder endgültig verstanden werden (Knox, 2020; Hummel und Donner, 2023). Das geschieht zum Beispiel dann, wenn technische Vorschläge nicht mehr als interpretierbare Angebote wahrgenommen werden, sondern als fertige Antworten, denen nichts hinzuzufügen sei.

Wenn Rückmeldungen dieser Art nicht eingeordnet oder hinterfragt werden, verändert sich die Rolle der Kursleitung. Sie läuft Gefahr, auf die Funktion einer Moderation reduziert zu werden, die lediglich zwischen Ergebnissen vermittelt. Pädagogische Expertise zeigt sich jedoch nicht allein in der Bereitstellung von Informationen, sondern in der Fähigkeit, Lernprozesse interpretativ zu begleiten und Bedeutungsräume zu öffnen. Gemeint ist damit nicht nur fachliche Erklärung, sondern die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Frage, warum etwas als passend gilt und welche anderen Zugänge denkbar sind. Lehrende gewinnen an Bedeutung, wenn sie sichtbar machen, wie KI-Vorschläge entstehen, welche Logiken ihnen zugrunde liegen und wo ihre Grenzen liegen. In dieser Perspektive besteht ihre Aufgabe nicht nur darin, KI als Werkzeug einzuführen, sondern Lernende dabei zu unterstützen, digitale Rückmeldungen zu deuten und in die eigene Lernbiografie einzuordnen (Fohrmann: 2010; Egger: 2022).

Kursleitung wird damit zu einer vermittelnden Instanz zwischen technischer Struktur und subjektivem Lernen (Hummel et al., 2024a). Pädagogisches Handeln bedeutet, Räume zu gestalten, in denen Lernende mit KI, über KI und auch unabhängig von KI lernen können. Entscheidend ist, dass Kursleitende nicht in Konkurrenz zu technischen Systemen treten, sondern ihre Rolle als reflektierende und deutungsfähige Begleitung sichtbar machen. So wird KI nicht zur Ersatzlogik pädagogischer Beziehung, sondern zum Anlass, über Lernprozesse neu ins Gespräch zu kommen.

UNTERSTÜTZUNG FÜR KURSLEITENDE UND ORIENTIERUNG FÜR DIE PRAXIS

Damit KI-Systeme in der Erwachsenenbildung nicht nur eingeführt, sondern pädagogisch verantwortet genutzt werden, braucht es gezielte Unterstützung für Kursleitende. In Gesprächen mit Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildnern zeigt sich, dass nicht die Frage im Vordergrund steht, wie ein Tool technisch bedient wird. Entscheidend ist vielmehr, wie KI in vielschichtige Lernprozesse eingebettet wer-

den kann und welche Rolle pädagogische Beziehung dabei behält (Bartok et al.: 2023; Hummel et al.: 2023). Drei Unterstützungsfelder treten dabei deutlich hervor. Erstens brauchen Kursleitende Freiräume für kollegiale Reflexion. Neben technischen Einführungen sind Räume notwendig, in denen offen über Spannungen zwischen Automatisierung und Beziehung, über neue Formen von Steuerung und über Veränderungen der eigenen Rolle nachgedacht werden kann (Fohrmann: 2010). Zweitens sind didaktische Materialien hilfreich, die nicht nur Anwendung zeigen, sondern zur gemeinsamen Analyse von KI-Antworten einladen. Wenn unterschiedliche Vorschläge nebeneinandergestellt und gemeinsam befragt werden, entsteht ein Lernraum, in dem Deutung sichtbar verhandelt werden darf. Drittens muss pädagogische Urteilskraft auch im digitalen Raum institutionell gestärkt und anerkannt werden. Dazu gehören Rahmungen und Leitlinien, aber ebenso Vertrauen in das professionelle Handeln von Kursleitenden (Deutscher Ethikrat: 2023).

Im Umgang mit KI entsteht gelegentlich der Impuls, Irritationen unmittelbar technisch zu klären oder zu korrigieren. Pädagogische Qualität kann jedoch auch darin liegen, solche Unschärfen bewusst auszuhalten und gemeinsam zu deuten, anstatt sie vorschnell aufzulösen. Wenn Irritation nicht sofort als Fehler gedeutet wird, sondern als Ausgangspunkt für gemeinsames Nachdenken, wird sichtbar, wie viel Erfahrungswissen in kollektiver pädagogischer Praxis steckt. Aus diesen Überlegungen ergeben sich zentrale Fragen für die Praxis:

- Wie kann KI als Unterstützung wirken, ohne dass pädagogische Beziehung und Anerkennung unsichtbar werden?
- Wie können Lernende dazu angeregt werden, KI-Vorschläge nicht nur zu nutzen, sondern auch kritisch zu beurteilen?
- Wie bleibt die Rolle der Kursleitung als reflektierende Vermittlungsinstanz sichtbar und anerkannt?
- Welche Formate ermöglichen, dass KI nicht nur Inhalte liefert, sondern Anlass für gemeinsame Auseinandersetzung wird?
- Wie kann die Volkshochschule ihren Charakter als demokratischer Lernraum bewahren, wenn technische Systeme Lernprozesse mitprägen?

Gerade in einer Zeit, in der Präsenzlernen, digitale Kommunikation und KI-generierte Vorschläge gleichzeitig wirksam sind, wird pädagogische Gestaltungskraft zentral.

Die Volkshochschule kann Lernräume schaffen, in denen KI nicht als Ersatz pädagogischer Beziehungen verstanden wird, sondern als Anlass, Bildung als gemeinsames Deuten, Fragen und Beteiligtsein lebendig zu halten (Rosa: 2016; Dewey: 2011).

KI UND SCHLÜSSELKOMPETENZEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Wo KI in Lernprozesse eintritt, verändert sich, wie Schlüsselkompetenzen sichtbar und wirksam werden. Sie zeigen sich nicht primär im technischen Bedienen von Anwendungen, sondern im bewussten Umgang mit Vorschlägen, die außerhalb der eigenen Ausdrucks- und Denkpraxis entstehen und dennoch Lernprozesse strukturieren können. Für Lernende entsteht Kompetenz dort, wo sie entscheiden,

wie sie KI in ihre Lernhandlungen einbeziehen, ob als sprachliche Anregung, zur Strukturierung, zur Überprüfung oder als bewusstes Gegenbild zum eigenen Denken. Für Kursleitende zeigt sich professionelle Kompetenz darin, Lernräume so zu gestalten, dass KI nicht als stiller Standard wirksam wird, sondern als Anlass für Deutung, Vergleich und gemeinsames Reflektieren sichtbar bleibt (Hummel et al., 2024b). Auch auf Seiten der Kursleitenden verschiebt sich der Fokus. Professionelle Kompetenz liegt nicht allein in der Erklärung von Inhalten, sondern darin, Lernräume so zu gestalten, dass KI nicht unbeachtet zur stillen Norm wird. Stattdessen kann sie als Anlass dienen, unterschiedliche Deutungen sichtbar zu machen und technologische Vorschläge gemeinsam mit

den Lernenden in Beziehung zu eigenen Erfahrungen zu setzen. Wo dies gelingt, bleibt pädagogische Deutungsmacht nicht verborgen, sondern wird als orientierende Praxis erfahrbar. Vor diesem Hintergrund lässt sich der Einsatz von KI in der Erwachsenenbildung nicht nur als technologische Erweiterung verstehen, sondern als Veränderung der Orte, an denen pädagogische Aufmerksamkeit ansetzt. Die folgende Übersicht macht typische Situationen sichtbar, in denen sich Handlungsspielräume eröffnen oder verengen können. Sie dient nicht der Bewertung, sondern der Orientierung.

Tabelle 1: Potenziale, Spannungsfelder und Schlüsselkompetenzen beim Einsatz von KI in der Erwachsenenbildung

Dimension	Potenziale	Herausforderungen / Spannungsfelder	Pädagogische Leitfrage	Bezug zu Schlüsselkompetenzen (Lernende / Kursleitende)
Zugang und Inklusion	Niedrigschwellige Unterstützung beim Einstieg ins Lernen	Gefühl des Nicht-Gemeint-Seins bei technikfernen oder älteren Lernenden	Wie kann Zugänglichkeit geschaffen werden, ohne neue Distanz zu erzeugen?	Digitale Teilhabe / Wahrnehmung von Zugangsbarrieren
Individualisierung	Passgenaue Aufgaben, Formulierungshilfen und Lernpfade	Still verlaufende Normierung und Verlust biografischer Vielfalt	Wie bleibt Raum für unterschiedliche Lernbiografien?	Selbststeuerung / pädagogische Differenzierungsfähigkeit
Rückmeldung und Orientierung	Sofortiges Feedback und eigenständiges Üben	Verschiebung von Deutungsweite hin zu Systemrückmeldungen	Wie werden Rückmeldungen zu gemeinsamen Deutungsanlässen?	Kritische Medienkompetenz / Reflexive Einordnung von Prozessen
Rolle der Kursleitung	Entlastung und neue Möglichkeiten der Begleitung	Verringerte Sichtbarkeit pädagogischer Setzungen	Wie bleibt pädagogische Deutung erkennbar neben algorithmischen Vorschlägen?	Interpretationskompetenz / didaktische Rahmungskompetenz
Soziale Lernräume	Verbindung digitaler und gemeinschaftlicher Lernformen	Gefahr erfahrungsarmer, wenig resonanter Lernsituationen	Wie bleibt Lernen ein geteilter Erfahrungsraum?	Kommunikationsfähigkeit / Beziehungsgestaltung
Professionalisierung	Anlass zur Weiterentwicklung pädagogischer Praxis	Fehlende Räume für reflexive Auseinandersetzung mit KI-Erfahrungen	Wie kann professionelle Urteilskraft weiterentwickelt werden?	Reflexive Professionalität / medienpädagogische Orientierung

Aus dieser Perspektive entsteht pädagogisches Potenzial dort, wo KI nicht nur als Werkzeug genutzt wird, sondern zum Teil einer gemeinsamen Praxis wird. In der Volkshochschule kann dies sichtbar werden, wenn KI-Vorschläge nicht einfach übernommen, sondern neben eigene Formulierungen gestellt und miteinander verglichen werden. In solchen Momenten wird sichtbar, wie Sprache, Ausdrucksformen und biografische Erfahrungen miteinander in Beziehung treten. Lernende können dabei ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit KI aus Alltag, Arbeit oder persönlicher Nutzung einbringen und zeigen, dass der Umgang damit nicht gleichförmig verläuft, sondern verschieden geprägt ist. Ebenso kann es bedeutsam sein, Phasen einzubauen, in denen bewusst ohne KI gearbeitet wird, um die eigene Ausdruckskraft wahrzunehmen. Solche Situationen markieren keinen Rückschritt, sondern öffnen Spielräume, in denen eigene Setzungen erkennbar werden.

Sie knüpfen an die dialogische Tradition der Volkshochschule an und schaffen Lernräume, in denen KI nicht den Ablauf bestimmt, sondern Anlass für gemeinsames Nachdenken bietet (Heuer: 2001; Fohrmann: 2010; Rosa: 2016; Dewey: 2011). Die Aufgabe pädagogischer Begleitung liegt in diesem Zusammenhang weniger darin, technische Ergebnisse zu überprüfen, sondern darin, sichtbar zu machen, dass aus jeder Nutzung eine Entscheidung wird. Wenn deutlich wird, dass der Einsatz von KI nicht automatisch geschieht, sondern als bewusster Handlungsschritt vollzogen werden kann, entsteht ein Bildungsanlass. Pädagogisches Handeln richtet sich dann darauf, Räume zu öffnen, in denen solche Entscheidungen ausgesprochen und gemeinsam bedacht werden können. Wenn KI-Antworten nicht als endgültig erscheinen müssen, sondern als Ausgangspunkt für weitere Deutungen genutzt werden dürfen, entsteht ein Lerngeschehen, in dem die eigene Position sichtbar

bleibt – auch dort, wo technische Systeme eine Richtung nahelegen.
In diesem Sinn steht der Einsatz von KI nicht im Widerspruch zu erwachsenenpädagogischer Praxis. Er macht vielmehr sichtbar, dass Bildung dort ihren Ausgang nimmt, wo Menschen beginnen zu deuten - unabhängig davon, ob ein erster Impuls von einem Menschen oder von einem System kommt. Entscheidend bleibt, ob Raum für diese Deutung bleibt und ob Bedeutung nicht nur angenommen, sondern gemeinsam hergestellt werden kann. Wichtig ist, ob Lernräume entstehen, in denen Menschen nicht allein Antworten empfangen, sondern gemeinsam fragen, reflektieren und sich als handlungsfähig erleben. Genau darin liegt eine zentrale Aufgabe der Volkshochschule in einer digitalen Gegenwart: KI nicht nur bereitzustellen, sondern sie zum Anlass zu nehmen, Bildung als gemeinsames Weltverstehen lebendig zu halten. //

Literatur

- Barth, Réne (2018):** Möglichkeiten der Nutzung von Game Design Prinzipien in der Erwachsenenbildung. In: Marlene Miglbauer, Lene Kieberl & Stefan Schmid (Hrsg.), Hochschule digital.innovativ | #digiPH. Tagungsband zur 1. Online-Tagung. Books on Demand.
- Bartok, Larissa, Donner, Mana-Teresa, Ebner, Martin & et al. (2023):** Learning Analytics – Studierende im Fokus. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 18 (Sonderheft Hochschullehre), 223–250. <https://doi.org/10.3217/zfhe-SH-HL/12>
- Bohlinger, Sandra, & Hummel, Sandra (2024):** Digital Capacity Building in Teacher Education: An Environmental Case Study from Cambodia. In Sandra Hummel (Hrsg.), Empowering Education in Cambodia and Sri Lanka: Advancing Quality in 21st Century Teaching and Learning (S. 31–50). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43306-2_3
- Couldry, Nick, & Mejias, Ulises A. (2019):** The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Stanford: Stanford University Press. <http://dx.doi.org/10.1515/9781503609754>
- de Witt, Claudia, Rampelt, Florian, & Pinkwart, Niels (2020):** Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. KI Campus. Verfügbar unter: <https://de.readkong.com/page/kunstliche-intelligenz-in-der-hochschulbildung-whitepaper-4248105> [18.10.2025].
- Deutscher Ethikrat (März, 2023):** Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Berlin: Deutscher Ethikrat.
- Dewey, John (201):** Creative Democracy – The Task before Us. In: Robert B. Talisse & Scott F. Aikin (Eds.), The Pragmatist Reader: From Peirce Through the Present (pp. 150–154). Princeton: Princeton University Press.
- Dignum, Virginia (2019):** Responsible artificial intelligence. How to develop and use AI in a responsible way. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-30371-6>
- Dreisiebner, Gernot, & Lipp, Silvia (2022):** Künstliche Intelligenz und ihr Potenzial in der Erwachsenenbildung. Substitution vs. Augmentation – zwischen Möglichem und Erstrebenstem. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 44–45, 17–2–17–11. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45> [18.10.2025].
- Egger, Rudolf (2016):** Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13738-0>
- Egger, Rudolf (2022):** Herausforderung durch Anerkennung. Wissenschaftssozialisation zwischen Zufall, Neugier, Curriculum und Prüfung. In: Gabi Reinmann & Rüdiger Rhein (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik 1. Einführung (S. 199–220). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460979-010>
- Egger, Rudolf & Hummel, Sandra (2016):** Lernweg Schulweg. Sozialräumliche Annäherungen an ein Alltagsphänomen. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10518-1>
- Egger, Rudolf & Hummel, Sandra (2020):** Stolperstein oder Kompetenzstufe? Die Studieneingangsphase und ihre Bedeutung für die Wissenschaftssozialisation von Studierenden. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23283-2>
- Feenberg, Andrew (1999):** Questioning technology. Routledge.
- Fohrmann, Jürgen (2010):** Was ist Bildung? Vom inflationären Gebrauch eines Begriffs und dem Verschwinden seiner tatsächlichen Bedeutung. In: Felix Grigat, Michael Hartmer, Friederike Invernizzi, Ina Lohaus & Vera Müller (Hrsg.), Glanzlichter der Wissenschaft. Ein Almanach (S. 33–38). Heidelberg: Winter.
- Goertz, Lutz (2019a):** Anwendungsfälle für Künstliche Intelligenz in der Bildung. In: Carsten Kreklau & Josef Siegers (Hrsg.), Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Politik, Praxis, finanzielle Förderung (S. 312). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Heuer, Ulrike (2001):** Lehren und Lernen im Wandel. In: Ulrike Heuer, Tatjana Botzat & Klaus Meisel (Hrsg.), Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung (S. 13–35). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hummel, Sandra (2021):** Chatbots in Forschungsgeleiteter Lehre. In: FNMA Magazin, 01, 19–20.
- Hummel, Sandra, Brodacz-Geier, Mirjam, & Sheehan, Bridget (2024a):** Pedagogical Professionalization in Digital Contexts. In Sandra Hummel (Hrsg.), Empowering Education in Cambodia and Sri Lanka: Advancing Quality in 21st Century Teaching and Learning (S. 205–221). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43306-2_13
- Hummel, Sandra, Bohlinger, Sandra, & Sheehan, Bridget (2024b):** Modern Pedagogies in the Digital Era: Elevating Educational Standards in Teacher Education. In Sandra Hummel (Hrsg.), Empowering Education in Cambodia and Sri Lanka: Advancing Quality in 21st Century Teaching and Learning (S. 67–78). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43306-2_5
- Hummel, Sandra, & Donner, Mana-Teresa (2023):** KI-Anwendungen in der Hochschulbildung aus Studierendenperspektive. In: FNMA Magazin, 03, 38–41. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13967.97446>
- Hummel, Sandra, & Donner, Mana-Teresa (Hrsg.) (2023):** Student Assessment in Digital and Hybrid Learning Environments. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42253-0>
- Hummel, Sandra, Donner, Mana-Teresa, & Egger, Rudolf (in press):** Turning Tides in Higher Education? Exploring Roles and Didactic Functions of the VISION AI Mentor. In: Heinz-Werner Wollersheim, Thomas Köhler & Niels Pinkwart (Eds.), Scalable mentoring in Higher Education. Technological approaches, teaching patterns and AI techniques. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummel, Sandra, Egger, Rudolf, & Donner, Mana-Teresa (2023):** Lehren mit KI: Learning Analytics für mehr Studierendenorientierung in der Hochschullehre? In: Thomas Köhler, Eric Schoop, Nina Kahnwald & Ralph Sonntag (Hrsg.), Gemeinschaften in Neuen Medien. Digitalität und Diversität. Mit digitaler Transformation Barrieren überwinden!? 26. Workshop GeNeMe'23. TUDpress. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28853/pdf/Koehler_et_al.2022_GeNeMe_Digitalitaet.pdf [19.10.2025].
- Hummel, Sandra, Köhler, Thomas, Brouwer-Zupancic, Natasa, Egger, Rudolf, & Rieger, Michael. (2023):** Empowering Students with AI-based Chatbot Assistants: A New Era of Higher Education? In: Thomas Köhler, Eric Schopp, Nina Kahnwald & Ralph Sonntag (Hrsg.), Gemeinschaft in Neuen Medien. Digitalität und Diversität. Mit digitaler Transformation Barrieren überwinden!? Proceedings of 26th Conference in Neuen Medien (S. 38–43). Dresden: TUDpress. <https://doi.org/10.25368/2024.7>
- Jung, Eberhard (2010):** Kompetenzerwerb: Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. Oldenbourg: De Gruyter Brill. <https://doi.org/10.1524/9783486710120>
- Knox, Jeremy, Williamson, Ben, & Bayne, Sian (2020):** Machine behaviourism: Future visions of 'learnification' and 'datafication' across humans and digital technologies. In: Learning, Media and Technology, 45 (1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1623251>
- Kohler, Jürgen (2004):** Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In: Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (Hrsg.), Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen (S. 5–15). Dortmund: HRK.
- Kraus, Katrin (2006):** Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi, & Mandl, Heinz (1997):** Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Franz E. Weinert & Heinz Mandl (Hrsg.), Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Theorie und Forschung, Serie 1, Band 4 (S. 355–403). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Reinmann, Gabi (2016):** Gestaltung akademischer Lehre. Anforderungen an eine Hochschuldidaktik als Allgemeine Didaktik. In: Jahrbuch Allgemeine Didaktik, 11, 45–60.
- Rosa, Hartmut (2024):** Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Scheidig, Falk (2022):** Learning Analytics und Erwachsenenbildung: Lebenslanges Lernen im Horizont zunehmender Datafizierung. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, 1. Verfügbar unter: <https://www.ep-web.ch/de/artikel/learning-analytics-und-erwachsenenbildung-lebenslanges-lernen-im-horizont-zunehmender-datafizierung> [18.10.2025].
- Zürcher, Reinhard (2010):** Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, 9, 04–2–04–12. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/mebio-9.04.zuercher.pdf> [18.10.2025].

Learning Analytics: Daten als Ressource pädagogischer Begleitung?

SILVIA LIPP

DATAFIZIERUNG IN DER BILDUNG

Die fortschreitende Datafizierung des Bildungswesens transformiert die pädagogische Praxis grundlegend – digitale Technologien übernehmen zunehmend die Rolle von Sparringspartnern. Diese generieren und verarbeiten große Mengen an Bildungsdaten, aus denen neue Möglichkeiten zur Gestaltung von Lehr-Lern-Kontexten entstehen. Damit wächst zugleich die Verantwortung, diese datenbasierten Informationen pädagogisch begründet und reflektiert einzusetzen (Lipp & Slepcevic-Zach: 2025, S. 16). Diese Verantwortung nimmt kontinuierlich zu, da digitale Lehr-Lern-Formate mittlerweile sämtliche Phasen des lebenslangen Lernens prägen. Virtuelle Lernumgebungen und E-Learning-Angebote ermöglichen einen orts- und zeitunabhängigen Zugang zu Bildungsressourcen und erweitern das Lehr-Lern-Repertoire, um auf unterschiedliche Voraussetzungen, Lebenslagen und Lernstile einzugehen (Andas et al.: 2025, S. 31). In Anbetracht der Zunahme an Heterogenität unter den Lernenden leisten digitale Formate zudem einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung inklusiver, flexibler und anschlussfähiger Bildungsangebote. Grundlage dafür sind u. a. jene Daten, die Lernende in der Interaktion mit digitalen Umgebungen hinterlassen. Was lange zu den „Dark Data“ zählte, avanciert heute zu einer zentralen Ressource für die Gestaltung von Bildungsprozessen in einer digital vernetzten Gesellschaft. In diesem Zusammenhang betonen internationale Organisationen wie die UNESCO (2024) das Potenzial von Bildungsdaten, um das Ziel einer inklusiven, gerechten und hochwertigen Bildung für alle zu erreichen.

Technologien der Educational Analytics werden dabei als Schlüssel angesehen, um durch datengestützte Entscheidungen die Effizienz im Bildungswesen zu steigern. Dazu werden Verfahren wie das „Educational Data

Mining“ eingesetzt, die aus Lern- und Verwaltungssystemen große Datenmengen extrahieren, analysieren und automatisiert auswerten (Romero & Ventura: 2013, S. 12). Ein weiteres Feld stellen „Academic Analytics“ dar, welche Bildungsdaten auf institutioneller Ebene für bildungspolitische und ökonomische Entscheidungen nutzbar machen (Romero & Ventura: 2020, S. 2). Damit lassen sich beispielsweise abbruchgefährdete Studierende identifizieren oder die Performance von Bildungsinstitutionen evaluieren (Chatti et al.: 2012, S. 319). Neben diesen beiden Technologien adressieren auch „Learning Analytics“ den Bildungskontext, allerdings auf unmittelbarer Ebene von Lehr-Lern-Prozessen. Der Fokus dieser Technologie liegt auf der Frage, wie Daten von Lernenden und deren Interaktion in digitalen Lernumgebungen genutzt werden können, um daraus wiederum Lehr-Lern-Prozesse zu optimieren.

LEARNING ANALYTICS – BILDUNGSDATEN NUTZBAR MACHEN

Die Nutzung digitaler Lernmanagementsysteme generiert eine Fülle von Daten: Lernende rufen Materialien unterschiedlich häufig auf, investieren verschieden viel Zeit in die Bearbeitung, lösen Aufgaben erfolgreich oder fehlerhaft oder beteiligen sich an Forendiskussionen. Die Datenbasis ist breit gefächert und umfasst Verhaltensdaten (Logins, Klickpfade), Leistungsdaten (Prüfungsergebnisse, Lernstandserhebungen) und Netzwerkdaten sowie, je nach System, auch personenbezogene Informationen wie demografische oder sozioökonomische Merkmale (Grandl et al.: 2017, S. 7; Kew & Tasir: 2022, S. 414; Khalil & Ebner: 2015, S. 1329; Lipp & Dreisiebner: 2021, S. 6). Die Fragestellung hinsichtlich der Nutzung dieser Daten konstituiert den Ausgangspunkt des Forschungs- und Anwendungsfeldes Learning Analytics.

Durch Einsatz von Learning Analytics werden Daten von Lernenden und Daten aus digitalen Lernumgebungen gesammelt, analysiert und in Echtzeit aufbereitet. Ziel ist die datenbasierte Modellierung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen und Lernumgebungen (Ifenthaler & Schumacher: 2016, S. 176). Das interdisziplinäre Feld verbindet u. a. die Bereiche Informatik, Statistik, Data Science, Künstliche Intelligenz und Lehr-Lern-Forschung (Dawson et al.: 2014, S. 232; Ferguson: 2012, S. 305; Romero & Ventura: 2020, S. 2). Bisherige Anwendungsszenarien konzentrieren sich vor allem auf den Hochschulbereich (Paolucci et al.: 2024, S. 2; Tsai et al.: 2020, S. 2).

Begünstigt wurde die Verbreitung von Learning Analytics durch drei Faktoren: die wachsende Verfügbarkeit großer Datenmengen, die Zunahme digitaler Lernumgebungen sowie ein bildungspolitisches Interesse an der Steigerung des Bildungsniveaus im internationalen Vergleich (Ferguson: 2012, S. 306 f.). Für die Analyse kommen Verfahren des Data Mining, maschinellen Lernens und der Künstlichen Intelligenz zum Einsatz, darunter Clusteranalysen oder Relationship Mining. Die Ergebnisse werden in der Regel auf Dashboards präsentiert, die in Lernmanagementsysteme integriert sind. Diese Dashboards dienen dazu, beispielsweise Lernfortschritte zu visualisieren und Leistungsvergleiche zu ermöglichen. Die Interpretation dieser Darstellungen obliegt allerdings den Lehrenden und Lernenden (Lipp & Dreisiebner: 2021, S. 3; Schön & Ebner: 2013, S. 417). Learning Analytics ist folglich als eine Technologie zu verstehen, die pädagogische Entscheidungen unterstützt, jedoch nicht ersetzt (Dreisiebner & Lipp: 2022, S. 7).

Ein zentrales Potenzial von Learning Analytics besteht darin, ungünstiges Lernverhalten oder gefährdete Lernverläufe frühzeitig zu identifizieren und durch gezielte Interventionen Lernleistungen zu verbessern (Jayaprakash et al.: 2014; Jones & Rienties: 2022). Gleichzeitig bleibt der praktische Mehrwert bislang begrenzt. Als problematisch erweist sich insbesondere die Reduktion komplexer Lernprozesse auf messbare Indikatoren und die Tendenz zur Apophanie, dem Erkennen nicht vorhandener Muster in (wenig aussagekräftigen) Daten (Lipp: 2024). Dies kann zu Fehlinterpretationen führen, die wiederum Bildungsentscheidungen beeinflussen und Lernverläufe nachhaltig prägen können (Lipp & Dreisiebner: 2021). Insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung, der durch Diversität, Biografie-

orientierung und Heterogenität gekennzeichnet ist, stoßen datenbasierte Auswertungen aufgrund eingeschränkter Datenverfügbarkeit zusätzlich an ihre Grenzen.

Obwohl es daher durchaus Bedenken hinsichtlich der Tendenz zur Datafizierung im Bildungsbereich gibt, ist die zunehmende Relevanz von datenverarbeitenden Technologien, die durch Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz weiter verstärkt wird, nicht zu übersehen. Gerade weil Daten das Potenzial zugesprochen wird, Lernende gezielt zu begleiten und Bildungsangebote stärker zu personalisieren, ist das Feld der Learning Analytics für den Bildungskontext von besonderem Interesse. Zugleich zeigt sich jedoch, dass ein pädagogischer Mehrwert nur unter der Voraussetzung entstehen kann, dass Chancen und Risiken gleichermaßen reflektiert und der Einsatz in einen verantwortungsvollen Rahmen eingebettet wird. In diesem Verhältnis von wachsender Relevanz und notwendiger pädagogischer Rahmung wird deutlich, dass Learning Analytics nicht nur technische Lösungen bereithalten, sondern zugleich neue Fragen an die Bildungspraxis richten. Um das Potenzial angemessen einschätzen zu können, ist daher ein Blick auf die konkreten Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes erforderlich.

ZWISCHEN VERSPRECHEN UND VERANTWORTUNG

Learning Analytics ermöglichen es, Interaktionen in digitalen Lernräumen zu erfassen, zu analysieren und daraus Interventionen für die pädagogische Praxis abzuleiten. Werden digitale Lernumgebungen umfassend genutzt, lassen sich Lernerfolge prognostizieren oder Lernschwierigkeiten frühzeitig erkennen, um daraufhin gezielte Unterstützungsmaßnahmen anbieten zu können, beispielsweise durch personalisiertes Feedback und adaptive Lernempfehlungen (Chatti et al.: 2012, S. 326; Ifenthaler: 2017, S. 367). Der Beitrag von Learning Analytics geht jedoch über die reine Leistungs-optimierung hinaus. Es wird argumentiert, dass diese dazu beitragen können, Selbstreflexion und Selbstregulation zu stärken, kollaboratives Lernen zu fördern und digitale Kompetenzen zu entwickeln (Jivet et al.: 2021, S. 416; Lipp & Stock: 2022, S. 60). In diesem Zusammenhang erlangen sie insbesondere im Kontext des lebenslangen Lernens an Relevanz.

Gleichzeitig treten die Grenzen deutlich hervor. Die empirische Evidenz für eine Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen durch Learning Analytics ist bislang begrenzt und

widersprüchlich (Guzmán-Valenzuela et al.: 2021; Lipp: 2024; Viberg et al.: 2018). Lipp & Slepcevic-Zach (2025, S. 11) zeigen, dass Lernende datenbasierte Begleitung zwar als hilfreich erleben, diese jedoch auch als bevormundend empfinden. Zudem wird kritisiert, dass Learning Analytics häufig auf einer unzureichenden pädagogisch-theoretischen Fundierung beruhen und die Komplexität von Lernprozessen unterschätzen, zumal nur ein Teil der Lernaktivitäten in digitalen Umgebungen stattfindet (Lipp & Dreisiebner: 2021, S. 13; Matcha et al.: 2020, S. 226). Besonders brisant sind auch Fragen des Datenschutzes und der informationellen Selbstbestimmung, die eng mit Befürchtungen einer zunehmenden Überwachung verbunden sind (Drachler & Greller: 2016; Kitto & Knight: 2019; Lipp: 2021). Zusätzliche Herausforderungen, die die praktische Implementierung erschweren, sind unzureichende Data Literacy von Lehrenden und Lernenden, fehlende institutionelle Strategien und technologische Barrieren (Dollinger & Lodge: 2019; Tsai et al.: 2020).

Potenziale und Begrenzungen von Learning Analytics sind untrennbar miteinander verflochten. Wo Transparenz Orientierung ermöglicht, kann zugleich Leistungsdruck entstehen; wo Selbststeuerung gestärkt werden soll, droht systemseitige Steuerung. Learning Analytics liefern daher keine simplen Antworten, sondern werfen Fragen nach Balance und Verantwortlichkeit auf (Lipp: 2025). Der Mehrwert resultiert demnach nicht aus dem Versuch, einzelne Potenziale isoliert auszuschöpfen, sondern aus der Auseinandersetzung mit den inhärenten Spannungsfeldern. Dadurch entsteht ein Raum, in dem Chancen aufgrund der Berücksichtigung von Begrenzungen wirksam werden können.

DATENTRASPARENZ: ORIENTIERUNGSHILFE ODER ZUSÄTZLICHER LEISTUNGSDRUCK?

Ein zentrales Potenzial von Learning Analytics liegt in der Echtzeit-Visualisierung von Lernständen und -fortschritten. Diese Transparenz kann Lernende in ihrer Selbsteinschätzung unterstützen, Reflexionsprozesse anregen und dazu beitragen, metakognitive Fähigkeiten zu entwickeln (Chatti et al.: 2012, S. 326 f.). Für Lehrende ergeben sich daraus Hinweise auf individuelle Bedarfe, die eine gezielte Ansprache der Lernenden sowie eine Anpassung der Unterstützungsangebote ermöglichen. In der Erwachsenenbildung, die von heterogenen Biografien und Vorerfahrungen geprägt ist, bietet dies

die Möglichkeit, Lernwege sichtbar zu machen und differenziert zu begleiten.

Gleichzeitig sind mit dieser Transparenz Risiken verbunden. Datengenerierte Transparenz bedarf einer pädagogischen Kontextualisierung. Werden Lernfortschritte nicht nur individuell, sondern auch im Vergleich mit Peers dargestellt, kann dies einerseits motivierend wirken, andererseits aber Druck und Demotivation hervorrufen (Lipp: 2025, S. 507; Lipp & Slepcevic-Zach: 2025, S. 11). Lernende könnten sich dadurch beispielsweise als in Leistungskategorien eingeordnet erleben, was insbesondere in heterogenen Gruppen zu Frustration oder Rückzug führen kann. Die Möglichkeit, Visualisierungen modifiziert für unterschiedliche Anforderungen und Bedarfe zu gestalten und in den Lehr-Lern-Dialog einzubetten, ist dabei von entscheidender Bedeutung, um Orientierung zu schaffen, ohne zusätzlichen Leistungsdruck zu erzeugen.

PERSONALISIERUNG: INDIVIDUELLE FÖRDERUNG ODER TECHNOKRATISCH HERVORGERUFENE STANDARDISIERUNG?

Eng verbunden mit Fragen der Transparenz ist das Versprechen der Personalisierung. Learning Analytics können eingesetzt werden, um Lernumgebungen an die Bedarfe Einzelner anzupassen, beispielsweise durch adaptive Aufgabenstellungen, Empfehlungen zu Materialien und Lernstrategien oder personalisiertes Feedback (Verbert et al.: 2012, S. 138). Dies erscheint in unterschiedlichen Bildungskontexten als ein vielversprechendes Potenzial zur individuellen Förderung. In der praktischen Umsetzung bleibt die vermeintliche Personalisierung jedoch häufig auf numerisch erfassbare Daten beschränkt. Dimensionen, die sich einer Quantifizierung entziehen, wie Motivation, Kreativität oder biografische Besonderheiten, treten in den Hintergrund. Anstelle der individuellen Förderung erfolgt eine Vereinheitlichung, die durch die Logik technischer Systeme bedingt ist (Lipp: 2025, S. 512). Das Potenzial der Personalisierung kann erst dann vollends entfaltet werden, wenn algorithmische Empfehlungen mit pädagogischen Einschätzungen verbunden werden. Es ist daher unerlässlich, dass anwendende Personen wie Lehrende über die Kompetenz verfügen, datenbasierte Informationen zu interpretieren, diese mit weiteren Aspekten des Lehr-Lern-Kontextes verknüpfen (die nicht digital erfasst sind) und erst daraus Interventionen zur individuellen Förderung ableiten.

FRÜHWARNSYSTEME: PRÄVENTIVE UNTERSTÜTZUNG ODER DATENBASIERTE STIGMATISIERUNG?

Neben Transparenz und Personalisierung rücken mit diesen Technologien Frühwarnsysteme in den Fokus. Learning Analytics zielen darauf ab, präventiv zu wirken, indem sie über Mustererkennung Lernschwierigkeiten identifizieren und darauf aufbauend gezielte Interventionen anregen (Jayaprakash et al.: 2014, S. 41 f.). Damit sollen Dropouts reduziert und Lernbiografien stabilisiert werden. Die Aussagekraft solcher Indikatoren bleibt jedoch begrenzt. Erfasst wird meist lediglich Oberflächenaktivität, also die Interaktion mit digitalen Lernräumen. Diese ist jedoch nicht zwangsläufig mit tatsächlichem Lernen gleichzusetzen und auch analoge Leistungen sowie informelle Lernprozesse bleiben unberücksichtigt (Lipp & Dreisiebner: 2021, S. 13–15). Dies kann zu einer vorschnellen Klassifikation und Stigmatisierung der Lernenden führen und dadurch erst Lernschwierigkeiten hervorrufen, bedingt durch beispielsweise nicht bedarfsgerechte Unterstützungsangebote (Lipp: 2025, S. 512). Hinzu kommt, dass den Lernenden dadurch die Möglichkeit genommen wird, aus Fehlern zu lernen. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass Informationen aus Frühwarnsystemen nicht unreflektiert übernommen werden, sondern lediglich als Ausgangspunkt für Gespräche und formative Unterstützung dienen.

SYSTEMSTEUERUNG: FÖRDERUNG VON AUTONOMIE ODER ANPASSUNG AN SYSTEMLOGIKEN?

Ein weiteres Spannungsfeld betrifft die Rolle von Learning Analytics bei der Förderung selbstregulierten Lernens (Jivet et al.:

2021, S. 416). Selbstreguliert zu lernen bedeutet, dass Lernende eigenständig Ziele formulieren, geeignete Strategien auswählen, deren Umsetzung überwachen, Resultate bewerten und die gewonnenen Erkenntnisse für zukünftige Lernprozesse nutzen (Deing: 2019, S. 321). Digitale Artefakte, wie Dashboards oder Elemente der Gamification, können diesen Prozess begleiten und die Entwicklung lernregulatorischer Fähigkeiten fördern. Dies ist insbesondere im Kontext des lebenslangen Lernens ein verheißungsvolles Potenzial. Gleichzeitig können „Systemschubser“ dazu führen, dass Lernende ihr Verhalten häufig stärker an den Logiken des Systems als an selbst gesetzten Zielen ausrichten. Punkte- und Levelsysteme fungieren als Steuerungsinstrumente, die darauf abzielen, die Aufmerksamkeit der Nutzenden auf systemdefinierte Vorgaben zu lenken. Dies kann eine Einschränkung der Autonomie der Lernenden zur Folge haben, Selbstbestimmung und Selbstregulation werden damit untergraben (Lipp: 2025, S. 512). Im pädagogischen Kontext ist es daher wichtig, dass durch den Einsatz solcher Systeme Handlungsspielräume eröffnet werden, anstatt limitiert. Lernende benötigen die Möglichkeit, eigene Ziele zu definieren und zu verfolgen, während Systeme lediglich als Impulsgeber und zur Anregung der Reflexion dienen können. Das Ziel besteht darin, den Prozess der Selbststeuerung zu begleiten, ohne dabei in eine verdeckte Systemsteuerung zu geraten.

BEREIT FÜR DATENBASIERTE LERNBEGLEITUNG

Wird der Einsatz von Learning Analytics nicht als kompromisslose Ausschöpfung versprochener Potenziale verstanden, sondern als kontextspezifische Auslotung von

Spannungsfeldern, eröffnen sich Möglichkeiten, Lernende gezielt und bedarfsgerecht zu begleiten. Transparenz kann Reflexion und Selbsteinschätzung fördern, zugleich aber auch Leistungsdruck erzeugen. Das Versprechen individueller Förderung durch Personalisierung, droht leicht in eine technozentrisch induzierte Standardisierung umzuschlagen. Frühwarnsysteme können Lernabbrüche verhindern, sie können jedoch ebenso neue hervorrufen. Ein Zuviel an Systemsteuerung kann die intendierte Selbststeuerung aushebeln.

Das Potenzial von Learning Analytics liegt demnach in der Auseinandersetzung mit diesen Spannungsfeldern und in der bewussten Gestaltung einer verantwortungsvollen Rahmung ihres Einsatzes, pädagogisch reflektiert und didaktisch eingebettet. Die Implementierung datenbasierter Lernbegleitung verlangt mehr als die bloße Bereitschaft, technische Systeme einzuführen und anzuwenden. Vielmehr ist eine Kultur der Ambivalenzkompetenz gefordert: Chancen nutzen, Grenzen anerkennen und beides in Balance bringen. Daten sollen im Dienst von Bildung stehen und nicht umgekehrt.

Pädagogische Verantwortung verringert sich durch den Einsatz von Technologien daher nicht, im Gegenteil, sie tritt umso deutlicher hervor und verlangt aktive Wahrnehmung. Gelingt eine entsprechend akzentuierte Rahmung datenbasierter Lernbegleitung, können Technologien der Educational Analytics in unterschiedlichen Bildungskontexten dazu beitragen, Heterogenität produktiv zu adressieren, Bildungsangebote inklusiver und anschlussfähiger zu gestalten und das lebenslange Lernen nachhaltig zu unterstützen. Dies setzt jedoch voraus, genauer hinzusehen. //

Literatur

- Andas, Huzniati N., Lek, Siri, Chai, Napat & Nurdiana, Nurdiana (2025): The Role of E-Learning in Supporting Adult Education. In: *Journal International Inspire Education Technology*, 4 (1), 30–41.
- Chatti, Mohamed A., Dyckhoff, Anna L., Schroeder, Ulrik & Thijs, Hendrik (2012): A reference model for learning analytics. In: *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4 (5/6), 318–331.
- Dawson, Shane, Gašević, Dragan, Siemens, George & Joksimovic, Srecko (2014): Current state and future trends. In: LAK '14 (Hrsg.), *Proceedings of the 4th International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (S. 231–240). New York: ACM.
- Deing, Philipp (2019): Selbstreguliertes Lernen. Theoretische Grundlagen und Förderempfehlungen. In: Rietmann, Stephan & Deing, Philipp (Hrsg.), *Psychologie der Selbststeuerung* (S. 319–345). Wiesbaden: Springer.
- Dollinger, Mollie & Lodge, Jason (2019): What learning analytics can learn from students as partners. In: *Educational Media International*, 56 (3), 218–232.
- Drachler, Hendrik & Greller, Wolfgang (2016): Privacy and Analytics – it's a DELICATE Issue. A checklist for trusted learning analytics. In: LAK '16 (Hrsg.), *Proceedings of the 6th International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (S. 89–98). New York: ACM.
- Dreisiebner, Gernot & Lipp, Silvia (2022): Künstliche Intelligenz und ihr Potenzial in der Erwachsenenbildung. Substitution vs. Augmentation – zwischen Möglichem und Erstrebenswertem. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* (44–45), 1–13.
- Ferguson, Rebecca (2012): Learning analytics: Drivers, Developments and Challenges. In: *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4 (5/6), 304–317.
- Grandl, Maria, Taraghi, Behnam, Ebner, Markus, Leitner, Philipp & Ebner, Martin (2017): *Learning Analytics*. In: Wilbers, Karl & Hohenstein, Andreas (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien* (S. 1–16). Köln: Wolters Kluwer.
- Guzmán-Valenzuela, Carolina, Gómez-González, Carolina, Rojas-Murphy Tagle, Andrés & Lorca-Vyhmeister, Alejandro (2021): Learning analytics in higher education: A preponderance of analytics but very little learning? In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18 (1), 1–19.
- Ifenthaler, Dirk (2017): Are higher education institutions prepared for learning analytics? In: *Tech Trends*, 61 (4), 366–371.
- Ifenthaler, Dirk & Schumacher, Clara (2016): *Learning Analytics im Hochschulkontext*. In: *WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 45 (4), 176–181.

- Jayaprakash, Sandeep M., Moody, Erik W., Lauria, Eitel J. M., Regan, James R. & Baron, Joshua D. (2014): Early alert of academically at-risk students: An open source analytics initiative. In: *Journal of Learning Analytics*, 1 (1), 6–47.
- Jivet, Ioana, Wong, Jacqueline, Scheffel, Maren, Valle Torre, Manuel, Specht, Marcus & Drachsler, Hendrik (2021): Quantum of Choice: How learners' feedback monitoring decisions, goals and self-regulated learning skills are related. In: LAK '21 (Hrsg.), *Proceedings of the 11th International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (S. 416–427). New York: ACM.
- Jones, Matthew & Rienties, Bart (2022): Designing learning success and avoiding learning failure through learning analytics: The case of policing in England and Wales. In: *Public Money and Management*, 42 (1), 32–39.
- Kew, Si N. & Tasir, Zaidatun (2022): Learning analytics in online learning environment: A systematic review on the focuses and the types of student-related analytics data. In: *Technology, Knowledge and Learning*, 27 (2), 405–427.
- Khalil, Mohammad & Ebner, Martin (2015): Learning analytics: Principles and constraints. In: *EdMedia 2015* (Hrsg.). *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunication* (S. 1326–1336). Chesapeake: AACE.
- Kitto, Kirsty & Knight, Simon (2019): Practical ethics for building learning analytics. In: *British Journal of Educational Technology*, 50 (6), 2855–2870.
- Lipp, Silvia (2021): Learning Analytics – Datenschutzrechtliche Bestimmungen als Ausgangspunkt einer verantwortungsvollen Nutzung von Bildungsdaten. In: Bachor, Martina, Hug, Theo & Pallaver, Günther (Hrsg.), *DataPolitics. Zum Umgang mit Daten im digitalen Zeitalter* (S. 121–133). Innsbruck: University Press.
- Lipp, Silvia (2024): Learning Analytics im Spiegel der Apophanie: Datenoptimismus als Treiber datenbasierter Lernunterstützung in der Hochschulbildung. Eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Learning Analytics aus hochschuldidaktischer Perspektive. Unveröffentlichte Dissertation, Graz. Verfügbar unter: <https://resolver.obvsg.at/urn:nbn:at:at-ubg:1-210525> [2.10.2025].
- Lipp, Silvia (2025): Learning Analytics – Einblick in digitale Lernwelten. In: Stock, Michaela, Slepcevic-Zach, Peter, Tafner, Georg & Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch* (S. 507–516). 3. Aufl. Graz: Uni-Press.
- Lipp, Silvia & Dreisiebner, Gernot (2021): Learning Analytics – Die Crux der Dateninterpretation. Betrachtung der Grenzen und Chancen einer pädagogisch-didaktischen Verwertbarkeit von Daten digitaler Lernumgebungen anhand eines Anwendungsszenarios im Masterstudium Wirtschaftspädagogik. In: Slepcevic-Zach, Peter & Kamsker, Susanne (Hrsg.), *bwp@Spezial AT-3: Beiträge zum 14. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, (S. 1–20). Verfügbar unter: <https://www.bwpat.de/wipaed-at-3/lipp-dreisiebner.wipaed-at-2021.pdf> [2.10.2025].
- Lipp, Silvia & Slepcevic-Zach, Peter (2025): Learning Analytics zwischen Unterstützung und Big Brother – Perspektiven von Studierenden auf datenbasierte Lernbegleitung. In: Lipp, Silvia & Stock, Michaela (Hrsg.), *bwp@Spezial AT-7: Beiträge zum 18. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress* (S. 1–23). Verfügbar unter: <https://www.bwpat.de/wipaed-at-7/lipp-slepcevic-zach.wipaed-at-2025.pdf> [2.10.2025].
- Lipp, Silvia & Stock, Michaela (2022): Mit Learning Analytics zu Digital Literacy – konzeptionelle Überlegungen eines digitalen Lernraums zur (Weiter-) Entwicklung von Digital Literacy. In: Gerholz, Karl-Heinz, Schlottmann, Philipp, Slepcevic-Zach, Peter & Stock, Michaela (Hrsg.), *Digital Literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung. Didaktik, Empirie und Innovation* (S. 51–62). Bielefeld: wbv.
- Matcha, Wannisa, Uzir, Noraayu Ahmad, Gašević, Dragan & Pardo, Abelardo (2020): A systematic review of empirical studies on learning analytics dashboards: A self-regulated learning perspective. In: *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13 (2), 226–245.
- Paolucci, Catherine, Vancini, Sam, Bex II, Richard T., Cavanaugh, Catherine, Salama, Christine & Araujo, Zandra de (2024): A review of learning analytics opportunities and challenges for K-12 education. In: *Heliyon*, 10 (4), 1–38.
- Romero, Cristobal & Ventura, Sebastian (2013): Data mining in education. In: *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 3 (1), 12–27.
- Romero, Cristobal & Ventura, Sebastian (2020): Educational data mining and learning analytics: An updated survey. In: *WIREs Data Mining Knowledge Discovery*, 10 (3), 1–21.
- Schön, Martin & Ebner, Martin (2013): Das Gesammelte interpretieren. *Educational Data Mining und Learning Analytics*. In: Ebner, Martin & Schön, Sandra (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (S. 413–420). Berlin: epubli.
- Tsai, Yi-Shan, Rates, Diego, Moreno-Marcos, Pedro Manuel, Muñoz-Merino, Pedro J., Jivet, Ioana, Scheffel, Maren, Drachsler, Hendrik, Delgado Kloos, Carlos & Gašević, Dragan (2020): Learning analytics in European higher education – trends and barriers. In: *Computers & Education*, 155, 1–16.
- UNESCO (2024): Invisible classroom – Why data is key to solving learning crisis. Verfügbar unter: <https://www.unesco.org/en/articles/invisible-classroom-why-data-key-solving-learning-crisis> [02.10.2025].
- Verbert, Katrien, Manouselis, Nikos, Drachsler, Hendrik & Duval, Erik (2012): Dataset-driven research to support learning and knowledge analytics. In: *Journal of Educational Technology & Society*, 3 (15), 133–148.
- Viberg, Olga, Hatakka, Mathias, Bälter, Olof & Mavroudi, Anna (2018): The current landscape of learning analytics in higher education. In: *Computers in Human Behavior*, 89, 98–110.

Digitale Kompetenzen und digitaler Humanismus: Ein Plädoyer für digitale Mündigkeit im 21. Jahrhundert

DORIS VICKERS UND BETINA AUMAIR

EINLEITUNG

Die digitale Transformation ist die prägendste gesellschaftliche Entwicklung unserer Zeit. Technologien wie das Internet der Dinge, Künstliche Intelligenz, Big Data oder

virtuelle Realitäten verändern nicht nur Arbeitsprozesse und Kommunikationsformen, sondern greifen tief in Kultur, Politik und Bildung ein. Längst ist klar: Digitalisierung ist nicht nur eine technische Innovation,

sondern ein umfassender sozialer, ökonomischer und kultureller Wandel. Sie formt die Art und Weise, wie wir Wissen erwerben, wie wir uns austauschen und wie wir an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben.

Vor diesem Hintergrund wird der Begriff der digitalen Kompetenz immer zentraler. Wer sie besitzt, kann souverän mit digitalen Medien umgehen, Informationen kritisch einordnen und selbst Inhalte gestalten. Wer sie nicht hat, droht von wesentlichen Bereichen der Gesellschaft ausgeschlossen zu werden, sei es am Arbeitsmarkt, in der Bildung oder im demokratischen Diskurs. Doch digitale Kompetenz meint weit mehr als die Fähigkeit, Geräte zu bedienen oder Software zu nutzen: Sie umfasst kritisches Denken, ethische Reflexion und die Bereitschaft, Technologien in den Dienst menschlicher Werte zu stellen.

Um diesen Anspruch mit Leben zu füllen, entwickelte die Europäische Kommission 2013 den Digital Competence Framework (DigComp), der seither kontinuierlich fortgeschrieben wurde (Carretero et al.: 2017; Europäische Kommission: 2022). Er beschreibt die Fähigkeiten, die nötig sind, um digitale Souveränität zu erlangen: Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, digitale Inhaltserstellung, Sicherheit sowie Problemlösung. Jeder Bereich ist mit Lernzielen unterlegt, sodass der Rahmen als praktisches Instrument für Bildungsinstitutionen, Arbeitgeber und Politik dient. Seine Stärke liegt darin, digitale Kompetenz nicht auf technisches Know-how zu verkürzen, sondern als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen zu verstehen.

In Österreich wurde der Rahmen in der Version DigComp 2.3 AT umgesetzt, die ihn um einen sechsten Kompetenzbereich (Grundlagen, Zugang und Verständnis) erweitert (Nárosy et al.: 2022). Dieser Bereich berücksichtigt, dass viele Lernende zunächst grundlegende Unterschiede zwischen analogen und digitalen Prozessen verstehen müssen. Er umfasst zudem die sichere Bedienung digitaler Geräte und den Zugang zu digitalen Infrastrukturen. So trägt DigComp 2.3 AT den unterschiedlichen Vorkenntnissen in der Erwachsenenbildung Rechnung und ermöglicht eine wirklich inklusive digitale Bildung, die auch Menschen mit geringen Vorerfahrungen den Einstieg in die digitale Welt eröffnet.

Hier setzt die Idee des digitalen Humanismus an. Sie betont, dass die digitale Transformation nicht allein von ökonomischen Interessen oder technischer Machbarkeit geleitet werden darf, sondern sich an den Grundwerten menschlicher Würde, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit orientieren muss (Werthner et al.: 2019; Nida-Rümelin & Weidenfeld: 2018). Digitaler Humanismus bedeutet, Technologien so zu gestalten, dass sie den Menschen stärken, nicht ihn ersetzen oder entmündigen.

Gerade die Erweiterung von DigComp zeigt, wie eng Kompetenzmodelle und humanistische Leitbilder miteinander verknüpft sind. Digitale Bildung erschöpft sich nicht in technischer Exzellenz, sondern beginnt mit der Gewährleistung von Zugang und Teilhabe für alle. Im Zusammenspiel mit den Ideen des digitalen Humanismus wird digitale Kompetenz zu einer modernen Form von Mündigkeit, zur Fähigkeit, Technologien kritisch, kreativ und verantwortlich zu nutzen, unabhängig von Vorwissen, Herkunft oder sozialem Status.

DIGITALE KOMPETENZEN ALS GRUNDLAGE MODERNER GESELLSCHAFTEN

Die Rede von digitalen Kompetenzen ist heute allgegenwärtig. Doch oft wird sie auf das bloße Bedienen von Geräten oder Programmen reduziert: Texte schreiben, Tabellen kalkulieren, E-Mails versenden. Diese technisch-funktionale Dimension ist zweifellos wichtig, bildet aber nur die Grundlage für einen souveränen Umgang mit digitalen Technologien.

Digitale Kompetenz im umfassenden Sinn meint die Fähigkeit, sich in einer komplexen Informationsgesellschaft orientieren zu können. Dazu gehört, Informationen zu finden, zu verstehen, kritisch zu bewerten und sinnvoll zu nutzen, in digitalen Räumen zu kommunizieren und zu kooperieren, Risiken wie den Verlust der Privatsphäre oder Cyberangriffe zu erkennen und sich wirksam davor zu schützen sowie digitale Werkzeuge kreativ einzusetzen und neue Technologien kritisch einzuschätzen.

Digitale Kompetenz ist damit keine isolierte Fähigkeit, sondern eine kulturelle Schlüsselqualifikation. Sie entscheidet darüber, ob Menschen in einer zunehmend digitalisierten Welt selbstbestimmt handeln können. In der Arbeitswelt ist sie längst eine Grundvoraussetzung, doch auch in Bildung, Politik und Alltagskultur wird sie zur Bedingung gesellschaftlicher Teilhabe. Diese Erkenntnis führt zu einer normativen Frage: Wenn digitale Kompetenz so zentral ist, welche Werte sollen ihr zugrunde liegen? An dieser Stelle tritt der digitale Humanismus auf den Plan.

DIGITALER HUMANISMUS: ETHIK, WÜRDE UND GESELLSCHAFTLICHER ZUSAMMENHALT

Während der DigComp die praktischen Dimensionen digitaler Kompetenz beschreibt, liefert der digitale Humanismus den normativen Rahmen (Werthner et al.: 2019). Sein Kernanliegen: Die digitale Transformation darf nicht allein durch technologische Möglichkeiten oder wirtschaftliche Interessen bestimmt werden. Sie muss sich an den Grundwerten der Aufklärung orientieren, an Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit und Solidarität.

Digitaler Humanismus stellt den Menschen in den Mittelpunkt der Digitalisierung. Technologien sollen nicht entmündigen, sondern befähigen; nicht manipulieren, sondern Autonomie stärken; nicht spalten, sondern gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern. Damit richtet er sich kritisch gegen

gegenwärtige Tendenzen wie die Vermarktung persönlicher Daten, intransparente algorithmische Entscheidungsprozesse oder digitale Monopole, die demokratische Kontrolle unterlaufen.

Im Kontext digitaler Kompetenzen bedeutet digitaler Humanismus, dass Wissen und Fähigkeiten nicht nur technischer, sondern auch ethischer und politischer Natur sind. Digitale Mündigkeit verlangt, die sozialen Folgen technologischer Entwicklungen zu verstehen, Risiken abzuschätzen und Verantwortung zu übernehmen (Florida: 2014).

DIE VERBINDUNG VON KOMPETENZRAHMEN UND HUMANISMUS

Wenn man DigComp 2.3 AT und digitalen Humanismus zusammendenkt, entsteht ein umfassendes Konzept digitaler Mündigkeit. Die Kompetenzbereiche des DigComp geben die Struktur, der digitale Humanismus liefert die ethische Orientierung.

Ein Beispiel: Informations- und Datenkompetenz bedeutet nicht nur, Informationen im Internet zu finden, sondern auch, deren Glaubwürdigkeit kritisch zu prüfen. Im humanistischen Sinn heißt das, Desinformation entgegenzutreten und zur Stärkung einer informierten Öffentlichkeit beizutragen. Ebenso erweitert der Humanismus das Sicherheitsverständnis des DigComp: Neben Passwortschutz oder technischer Sicherheit (Carretero et al.: 2017) rückt er das Recht auf Privatsphäre als Ausdruck der Menschenwürde in den Vordergrund. Der Schutz von Daten ist damit nicht nur eine technische, sondern eine gesellschaftliche Aufgabe.

So werden digitale Kompetenzen nicht als bloße „Employability Skills“, sondern als Ausdruck demokratischer Kultur und persönlicher Verantwortung verstanden.

IMPLIKATIONEN FÜR BILDUNG, POLITIK UND GESELLSCHAFT

Die Verbindung von DigComp 2.3 AT und digitalem Humanismus hat weitreichende Konsequenzen. Für das Bildungssystem bedeutet sie, dass digitale Bildung über funktionale Fertigkeiten hinausgehen muss. Bildungseinrichtungen sollen Lernräume schaffen, in denen technische Fähigkeiten ebenso vermittelt werden wie Reflexion, Kreativität und Gestaltungsfreiheit. Digitale Bildung ist damit immer auch politische Bildung.

Für die Politik folgt daraus, dass digitale Kompetenzen nicht allein in Arbeitsmarktprogrammen verankert werden dürfen, sondern als Bürgerrecht gelten müssen.

Zugang zu Infrastruktur, Förderung digitaler Mündigkeit und Schutz vor digitaler Ausbeutung sind Aufgaben des Staates im Sinne des Gemeinwohls.

Auch die Gesellschaft insgesamt steht vor der Aufgabe, digitale Räume als öffentliche Räume zu begreifen, deren Gestaltung demokratische Teilhabe ermöglicht. Nur wenn Bürger*innen befähigt werden, diese Räume kritisch und kreativ zu nutzen, kann digitale Demokratie gelingen.

Ein praktisches Beispiel liefert ein laufendes Erasmus+-Projekt, an dem die Wiener Volkshochschulen gemeinsam mit Partnerinstitutionen aus Deutschland, Schweden, Frankreich, Italien, der Slowakei und Ungarn beteiligt sind (Die Wiener Volkshochschulen GmbH/Erasmus+, 2023–25). Ziel des Projekts ist es, den DigComp-Rahmen in der Erwachsenenbildung zu verankern – also in Einrichtungen, die traditionell für lebenslanges Lernen und gesellschaftliche Teilhabe stehen.

Die Ansätze sind vielfältig: In einigen Ländern werden bestehende Kurse nachträglich mit DigComp-Kompetenzbereichen gekennzeichnet, um Lernziele transparent zu machen; andere planen ihre Kurse von Anfang an anhand des Kompetenzrasters. Besonders wichtig war den Projektpartnern die Entscheidung, die österreichische Adaption DigComp 2.3 AT als Referenz zu nutzen, da der zusätzliche sechste Bereich Grundlagen, Zugang und Verständnis für eine inklusive Erwachsenenbildung entscheidend ist. Gerade an Volkshochschulen treffen sehr unterschiedliche Vorkenntnisse aufeinander, von geübten digitalen Nutzer*innen bis zu Menschen, die erst den Unterschied zwischen analogen und digitalen Prozessen kennenlernen. Die Einbeziehung dieses Bereichs ermöglicht allen einen niedrigschwelligen Zugang zur digitalen Welt.

Darüber hinaus richtet das Projekt den Blick auch nach innen: Mit Selbsteinschätzungs-tests auf Basis des DigComp reflektieren Mitarbeiter*innen ihre eigenen digitalen Kompetenzen. Die Ergebnisse dienen als Grundlage für gezielte Fortbildungen, die als konkretes Beispiel dafür gelten, dass digitale Kompetenzentwicklung immer institutionell und individuell zusammengedacht werden muss.

Das Projekt zeigt exemplarisch, wie der DigComp 2.3 AT in der Praxis umgesetzt werden kann: flexibel, kontextsensibel und zugleich mit klarer Struktur. Es verdeutlicht, wie der Kompetenzrahmen im Sinne des digitalen Humanismus nutzbar wird, nicht als technisches Raster, sondern als Werkzeug zur Stärkung von Selbstbestimmung und Teilhabe. Die europäische Zusammenarbeit steht dabei selbst für humanistische Werte: Vielfalt, Austausch und das gemeinsame Ziel, digitale Bildung als Recht für alle zu verwirklichen.

Auch auf nationaler Ebene zeigt sich, dass diese Themen an Bedeutung gewinnen. Ein aktuelles Beispiel ist die Fachtagung „Digitalisierung 2025“, die Anfang Oktober 2025 in Hannover von der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) Niedersachsen ausgerichtet wurde. Mitarbeiter*innen aus unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und in unterschiedlichen Funktionen diskutierten dort, wie Weiterbildungseinrichtungen digitale Kompetenzen systematisch fördern können, ohne den Menschen und seine Lernbiografie aus dem Blick zu verlieren.

Die Tagung machte deutlich, dass Fragen der digitalen Kompetenzentwicklung eng mit den Leitideen des digitalen Humanismus verbunden bleiben: Wie lässt sich digitale Teilhabe sichern? Welche ethischen Leitlinien braucht die Erwachsenenbildung in einer zunehmend KI-geprägten Lernumgebung? Und wie können Rahmenwerke wie

DigComp helfen, diese Herausforderungen strukturiert anzugehen? Die Diskussionen in Hannover zeigten, dass Einrichtungen in ganz Europa ähnliche Fragen bewegen wie jene, die im Erasmus+-Projekt bearbeitet werden und dass Kooperation, Austausch und ein humanistisches Verständnis von Digitalisierung zentrale Voraussetzungen für eine menschengerechte Zukunft sind.

FAZIT

Digitale Kompetenzen sind die Schlüsselqualifikation unserer Zeit. Doch sie erschöpfen sich nicht im Bedienen von Geräten oder Programmen. Sie umfassen kritisches Denken, kreative Gestaltung, verantwortungsvolles Handeln und die Fähigkeit, Technologien im Sinne des Menschen einzusetzen. Der DigComp 2.3 AT bietet dafür einen praxisnahen Rahmen; der digitale Humanismus ergänzt ihn um den ethischen und politischen Anspruch, Digitalisierung an Würde, Freiheit und Gemeinwohl auszurichten (Werthner et al.: 2019).

Die Verbindung beider Ansätze schafft Orientierung und Sinn: DigComp liefert Struktur, der Humanismus Werte. Gemeinsam machen sie deutlich, dass digitale Bildung weit über Arbeitsmarktfähigkeit hinausgeht. Sie ist ein Projekt gesellschaftlicher Selbstermächtigung, das Menschen befähigt, Technologien kritisch zu reflektieren, aktiv zu gestalten und in den Dienst einer offenen, gerechten und solidarischen Gesellschaft zu stellen.

So wird die digitale Transformation nicht zur Bedrohung, sondern zur Chance, die Ideale der Aufklärung ins 21. Jahrhundert zu übersetzen. Technik und Humanität müssen kein Gegensatz sein. Sie können sich gegenseitig stärken, wenn digitale Kompetenzen als Ausdruck moderner Mündigkeit verstanden und im Sinne eines digitalen Humanismus gelebt werden. //

Literatur

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung

Niedersachsen (AEWB) (2025): Fachtagung „Digitalisierung 2025“ – Digitale Transformation in der Erwachsenenbildung. Hannover, Oktober 2025. <https://www.aewb-nds.de/fortbildung/fachtagungen/fachtagung-digitalisierung-2025>

Carretero, Stephanie, Vuorikari, Rina, & Punie, Yves (2017): DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Europäische Kommission (2022): The European Digital Competence Framework (DigComp 2.2). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hannes Werthner et al. (2019): Wiener Manifest zum Digitalen Humanismus. Manifest. Technische Universität Wien.

Floridi, Luciano (2014): The 4th Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality. Oxford: Oxford University Press.

Nárosy, Thomas, Schmölz, Alexander, Proinger, Judith, & Domany-Funtan, Ulrike (2022): Digitales

Kompetenzmodell für Österreich: DigComp 2.3 AT (2022). In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, 60 (4), 103 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-04-22-23>

Nida-Rümelin, Julian & Weidenfeld, Nathalie (2018): Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz. München: Piper Verlag.

Die Wiener Volkshochschulen/Erasmus+ (2023–25): Projektunterlagen: Integration von digComp 2.3 AT in die Erwachsenenbildung. Unveröffentlichte Projektdokumente.

Jenseits statischer Konzepte: Bildungstheorie unter Bedingungen von Kontingenz und flüssiger Moderne

Eine deutschsprachige Kurzfassung des Originalbeitrags „Beyond static frameworks: Adapting educational theory to the challenges of contingency and liquid modernity“ aus *Educational Philosophy and Theory* (2025).

PETER SCHLÖGL

Bildung steht gegenwärtig vor fundamentalen Herausforderungen, die weit über curriculare Reformen oder digitale Transformation hinausgehen. In einer Zeit, in der gesellschaftliche Gewissheiten sich verflüssigen und universelle Wahrheitsansprüche brüchig werden, müssen wir die Grundlagen unseres Bildungsverständnisses neu überdenken. Der vorliegende Beitrag, der hier erstmals in deutscher Sprache in kompakter Form vorliegt, erschien im Sommer 2025 unter dem Titel „Beyond static frameworks: Adapting educational theory to the challenges of contingency and liquid modernity“ open access in der Zeitschrift *Educational Philosophy and Theory* (DOI: 10.1080/00131857.2025.2503803).

DAS ENDE UNIVERSELLER RATIONALITÄT

In einer sich rapide wandelnden Welt stehen traditionelle Bildungskonzepte, die auf der Annahme einer universellen Rationalität basieren, zunehmend unter Druck. Die Analyse entwickelt sich entlang zweier zentraler theoretischer Perspektiven: Zygmunt Baumans Konzept der „flüssigen Moderne“, wie er es in „Liquid Modernity“ (2000) entfaltet, und Richard Rortys Philosophie der Kontingenz aus „Contingency, Irony, and Solidarity“ (1989). Beide Ansätze stellen die seit der Aufklärung vorherrschende Vorstellung in Frage, dass Bildung primär auf die Kultivierung rationaler Fähigkeiten ausgerichtet sein sollte.

Die bildungstheoretische Brisanz liegt darin, dass diese Überlegungen die Grundannahmen moderner Pädagogik erschüttern. Wenn Rationalität nicht mehr als überhistorische Konstante verstanden werden kann, sondern als plural und kontextuell gebunden begriffen werden muss, dann müssen auch

Ziele, Methoden und Legitimationsgrundlagen von Bildung neu durchdacht werden.

DER GESELLSCHAFTSVERTRAG UND SEINE BILDUNGSTHEORETISCHEN IMPLIKATIONEN

Die fundamentale Frage lautet: Wie vollzieht sich der Übergang vom Naturzustand zur vertraglich konstituierten Gesellschaft, und welche Rolle spielt dabei Bildung? In der klassischen Vertragstheorie fungierte die Rationalität als Brückenelement zwischen dem vorgesellschaftlichen Naturzustand und der zivilisierten Ordnung. Rationalität wurde als anthropologische Konstante verstanden, die es durch Bildung zu entwickeln galt. Kant etablierte dementsprechend den Gesellschaftsvertrag als „Vernunftidee“.

Die deutsche idealistische Tradition etablierte ein Bildungsverständnis, das auf die Stärkung der formativen Kräfte des Geistes zielte. Diese Orientierung wurzelte in der Überzeugung, dass die Entwicklung rationaler Fähigkeiten für individuelles Gedeihen und gesellschaftlichen Fortschritt essentiell sei. Doch genau diese Prämisse wird von Bauman und Rorty grundlegend in Frage gestellt. Beide verlassen die metaphysisch begründete Rationalitätskonzeption und erkennen an, dass Rationalitäten im Plural gedacht werden müssen. Dieses zeitgenössische Verständnis anerkennt multiple Rationalitäten, die pfadabhängig und kontextuell gebunden sind.

BAUMANS FLÜSSIGE MODERNE: BILDUNG IM ZEITALTER DER UNSICHERHEIT

Baumans soziologische Zeitdiagnose skizziert gesellschaftliche Perspektiven vor dem Hintergrund der Doppelbödigkeit des modernen Freiheitsbegriffs. In „Retrotopia“

(2017) diagnostiziert er eine „Rehabilitation des tribalen Gemeinschaftsmodells“, in dem politische Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Gruppen mit gezielt gewählten Streitpunkten geführt werden.

Der Kern von Baumans These liegt in der Beobachtung, dass Staaten zunehmend Funktionen an Marktkräfte abgeben. Er beschreibt den Übergang von einer „festen“ Moderne, symbolisiert durch organisierte Fabrikarbeit, zu einer „flüssigen Moderne“, in der soziale Strukturen so schnell zerfallen, dass sie bereits während ihrer Entstehung zu schmelzen beginnen. Die paradoxe Freiheit zeigt sich darin, dass größere Flexibilität von einem Verlust an Stabilität und Sicherheit begleitet wird.

Der Nationalstaat kann seine Kernaufgabe, Bürgern Sicherheit zu vermitteln, nicht mehr zuverlässig erfüllen. Stattdessen setzt er Menschen existenziell bedrohlichen Unsicherheiten aus, die der global entfesselte Kapitalismus mit sich bringt. Eine staatlich garantierte Freiheit wird durch eine wettbewerbsorientierte Markt-Kunden-Logik ersetzt. Wohlfahrtsstaatliche Leistungen werden durch ein Verständnis des Lebens als Einkaufstour souveräner Kunden ersetzt.

RETROTOPIA UND IHRE BILDUNGSTHEORETISCHEN KONSEQUENZEN

Als Reaktion auf wachsende Unsicherheit wird eine vermeintliche, idealisierte Vergangenheit zur Tradition stilisiert und als kollektives Erbe ausgegeben. Die Angst vor der Zukunft verstärkt den Wunsch, sich an diese konstruierte Stabilität zu klammern. Unter Retrotopia versteht Bauman eine kollektive Mentalität, die sich Verbesserung durch gesellschaftliche Organisationsprinzipien aus einer idealisierten Vergangenheit erhofft. Es sind nicht mehr zukunftsorientierte Utopien, sondern rückwärtsgewandte Nostalgien, an denen sich politische Konzepte orientieren. Dies etabliert ein Ausschlussprinzip, da ein historisiertes Selbstverständnis von Neuankömmlingen nur durch Assimilation angenommen werden kann, ohne dass diese jemals wirklich Teil davon werden können.

Bauman zeigt sich skeptisch, ob individuelle moralische Orientierung auf struktureller Ebene Wirksamkeit entfalten kann. Unter den Bedingungen einer kapitalistischen Wettbewerbsgesellschaft sieht er einen schwindenden Wirkungskontext für ethisches Handeln. Supranationale Unternehmen operieren innerhalb formaler Rechtsregeln zur Profitmaximierung. Soziale und rechtliche Normen werden nicht mehr als geteiltes gesellschaftliches Mandat erfahren,

sondern als manageriale Herausforderung behandelt. Durch sprachliche Strategien wird ein Prozess der Adiaphorisierung vorangetrieben, bei dem soziale Phänomene als moralisch neutral dargestellt werden.

RORTYS KONTINGENZ UND IRONIE: EINE ALTERNATIVE BILDUNGSPERSPEKTIVE

Richard Rorty wendet sich ebenfalls gegen das Verständnis ahistorischer Rationalität. In „Contingency, Irony, and Solidarity“ bietet er ein alternatives Modell, das nicht auf anthropologischen Konstanten, sondern auf empirischen, aber kontingenten Bedingungen beruht. Zentral ist dabei die Erfahrung als Scharnier zwischen privater und öffentlicher Sphäre. Er übernimmt Judith Shklars Verständnis, dass „Grausamkeit das Schlimmste ist, was wir tun“. Dies führt zu einem eigenständig konzipierten Begriff von Solidarität als historisch auffindbarer, aber kontingenter Sinn für Zusammenhalt konkreter Menschen, nicht der Menschheit im Allgemeinen.

Nach Rorty kann Sprache weder als Referenz zur Welt noch als Erkenntnismittel fungieren. Menschen verwenden „abschließende Vokabulare“ – Wortsammlungen zur Rechtfertigung ihrer Handlungen und Überzeugungen. Diese Vokabulare sind kontingent und historisch bedingt. Verbindliche moralische Prinzipien können nicht aus metaphysischen Konzepten abgeleitet werden, sondern präsentieren sich nur in bestimmten Vokabularen als relevant. Keines dieser Vokabulare hat per se einen höheren Geltungsanspruch.

DIE FIGUR DER IRONIKERIN ALS BILDUNG IDEAL

Die Figur der „Ironikerin“ ist durch drei Merkmale charakterisiert: radikale Zweifel am eigenen Vokabular, wie Welt gesehen und beschrieben wird, das Bewusstsein, dass Argumente im eigenen Vokabular diese Zweifel weder untermauern noch auflösen können, und die Einsicht, dass das eigene Vokabular der Realität nicht näher ist als andere. Die Ironikerin steht im Gegensatz zum „Common Sense“, der glaubt, alle Rechtfertigungen aus sich selbst heraus leisten zu können.

Rorty unterscheidet strikt zwischen öffentlicher Verantwortung und individuellen Projekten der Selbstvervollkommenung. Die Verbindung zwischen diesen Sphären bildet die Bildung. Für ihn sind es vor allem Romane und Ethnographien, nicht politische Traktate, die zur Humanisierung des Anderen beitragen. Lektüre im weitesten Sinne er-

weitert die Grenzen dessen, was als Schmerz und Demütigung wahrgenommen wird.

DIE BESONDERE ROLLE DER ERWACHSENENBILDUNG IN DER FLÜSSIGEN MODERNE

Ein zentraler, bisher zu wenig beachteter Aspekt meiner Analyse ist die herausragende Bedeutung der Erwachsenenbildung gegenüber der schulischen Bildung in der flüssigen Moderne. Während die Schule als Institution in beiden theoretischen Ansätzen – bei Bauman wie bei Rorty – eine auffallend untergeordnete Rolle spielt, eröffnen sich für die Erwachsenenbildung neue, bedeutsame Handlungsräume.

Die Erwachsenenbildung verfügt über strukturelle Vorteile, die sie für die Herausforderungen der flüssigen Moderne prädestinieren. Sie ist von vornherein weniger hierarchisch organisiert als die Schule, arbeitet mit freiwilligen Lernenden, die bereits über Lebenserfahrung verfügen, und kann flexibler auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren. Während die Schule in ihrer traditionellen Form an standardisierten Curricula, Altersstufen und nationalstaatlichen Vorgaben gebunden bleibt, kann die Erwachsenenbildung experimentelle Räume schaffen, in denen neue Formen des Lernens und der Solidaritätsbildung erprobt werden.

Besonders bedeutsam ist, dass Erwachsenenbildung direkt an den Bruchstellen der flüssigen Moderne ansetzen kann. Menschen, die von Prekarisierung, beruflicher Unsicherheit oder gesellschaftlichem Wandel betroffen sind, suchen nicht primär nach formaler Qualifikation, sondern nach Orientierung, Neuinterpretation ihrer Lebenssituation und kollektiven Handlungsmöglichkeiten. Hier kann Erwachsenenbildung ihre emanzipatorische Tradition aktivieren, ohne den Begriff „Emanzipation“ explizit verwenden zu müssen – was in gegenwärtigen politischen Diskursen oft als ideologisch belastet wahrgenommen wird.

EMANZIPATORISCHE BILDUNG: STRATEGIEN FÜR DIE GEGENWART

Die historische Arbeiterbildung bietet wichtige Anknüpfungspunkte, muss aber für die Gegenwart übersetzt werden. Marx und Engels kritisierten in „Die Deutsche Ideologie“ (1845), dass nur die Klasse, die über die Mittel der materiellen Produktion verfügt, auch die Mittel der geistigen Produktion besitzt. Diese strukturelle Analyse bleibt in Baumans flüssiger Moderne hochaktuell, verschärft sich sogar, da Bildung zunehmend zur Ware wird.

Die Herausforderung besteht darin, emanzipatorische Bildungsziele zu verfolgen, ohne in die Rhetorik vergangener Epochen zu verfallen. Statt von „Klassenkampf“ zu sprechen, können wir von „Empowerment“ und „Resilienz“ reden. Statt „Bewusstseinsbildung“ zu fordern, sprechen wir von „kritischem Denken“ und „Reflexionsfähigkeit“. Diese begriffliche Verschiebung ist keine bloße Kosmetik, sondern ermöglicht es, emanzipatorische Anliegen in zeitgemäßer Form zu artikulieren und damit anschlussfähig für breitere gesellschaftliche Gruppen zu machen.

Die Erwachsenenbildung kann hier Vorreiterin sein, indem sie Bildungsformate entwickelt, die Menschen befähigen, ihre Situation zu analysieren, ohne dabei in deterministische Denkmuster zu verfallen. Sie kann Räume schaffen, in denen unterschiedliche „abschließende Vokabulare“ im Sinne Rortys aufeinandertreffen und produktiv gemacht werden. Sie kann die von Bauman diagnostizierte Nostalgie aufgreifen und in kritische Geschichtsarbeit transformieren.

SOZIALE BEWEGUNGEN ALS BILDUNGSRÄUME

Soziale Bewegungen fungieren so als informelle Bildungsräume, in denen kritisches Bewusstsein entwickelt und praktische Solidarität eingeübt wird. Die Geschichte zeigt, dass transformative Bildung oft außerhalb etablierter Institutionen stattfand. Gewerkschaften, Frauenbewegungen und andere soziale Bewegungen waren und sind wichtige Orte emanzipatorischer Bildung.

Die Erwachsenenbildung steht dabei in einer besonderen Vermittlungsposition zwischen sozialen Bewegungen und etablierten Bildungsinstitutionen. Sie kann die Energie und Innovation sozialer Bewegungen aufgreifen und in strukturierte Lernprozesse überführen, ohne dabei deren kritisches Potenzial zu neutralisieren. Gleichzeitig kann sie Brücken zur formalen Bildung schlagen und damit zur Durchlässigkeit des Bildungssystems beitragen.

BILDUNG IN ZEITEN DER KONTINGENZ

Die wichtigste Erkenntnis ist, dass Bildung unter den Bedingungen der flüssigen Moderne keine „pädagogische Produktion“ mehr sein kann, sondern als pädagogisch gestaltete Ermöglichungsstruktur für eine unvorhersehbare Zukunft verstanden werden muss. Dies gilt für die Erwachsenenbildung noch mehr als für die Schule, da sie mit der zunehmenden Unvorhersehbarkeit individueller Bildungsbiographien direkter konfrontiert ist.

Beide Perspektiven – Baumans dystopische Analyse und Rortys vorsichtiger Optimismus – bieten Hoffnung, dass Interkulturalität und persönliche Begegnungen einen Unterschied machen können. Die Erwachsenenbildung kann hier als Labor fungieren, in dem neue Formen der Solidaritätsbildung erprobt werden. Sie kann Menschen zusammenbringen, die in der fragmentierten Gesellschaft der flüssigen Moderne sonst nie in Kontakt kämen.

Die Analyse zeigt, dass die Herausforderungen der flüssigen Moderne nicht durch Rückkehr zu traditionellen Bildungskonzepten bewältigt werden können. Unsere Zeit

erfordert eine lebendige Konzeption von Bildung, die Unsicherheit als Normalzustand akzeptiert, Vielfalt als Ressource begreift und Emanzipation als kontinuierlichen Prozess versteht – auch wenn wir dafür neue Begriffe finden müssen. Die Erwachsenenbildung kann hier Vorreiterin sein, aber auch Schulen und Hochschulen müssen sich dieser Transformation stellen. Nur durch das Zusammenspiel verschiedener Bildungsbereiche kann Bildung Menschen befähigen, in einer fluiden Welt nicht nur zu überleben, sondern diese aktiv und solidarisch zu gestalten. //

Hintergrundlektüre:

Bauman, Zygmunt (1989): *Modernity and the Holocaust*. Cambridge: Polity Press.

Bauman, Zygmunt (2000): *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

Bauman, Zygmunt (2017): *Retrotopia*. Cambridge: Polity Press.

Rorty, Richard (1989): *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rorty, Richard (1999): *Philosophy and social hope*. London: Penguin Books.

Zukünfte der Erwachsenenbildung(sforschung)?

Über die lernende Auseinandersetzung von Individuen und Kollektiven um den Erhalt der Lebensgrundlagen

IRENE CENNAMO

Der vorliegende Beitrag ist im Zusammenhang mit dem Text von Silke Schreiber-Barsch „Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit“ (2020) entstanden. Diese greift das englischsprachige Konzept „Education as Sustainability“ von John Foster (2001) auf. Foster vertritt darin die Auffassung, dass das Konzept der Education for Sustainability als eine pädagogische Operationalisierungsform nicht greife. Eine Voraussetzung für die Nachhaltigkeit von Bildung wäre demnach die vorab definierte Festlegung von Kriterien, anhand derer beurteilt werden kann, welche Aspekte als nachhaltig zu betrachten und welche Zeitspannen als nachhaltig festgelegt werden können (vgl. Schreiber-Barsch: 2020, S. 17). Schließlich plädiert Foster für „Education as Sustainability“, der „die lernende Auseinandersetzung von Individuen wie Kollektiven um den Substanzerhalt der Lebensgrundlagen als permanente Aushandlung, Transformationsbereitschaft und Verpflichtung begreift“ (Foster: zit. n. ebd., S. 18). Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit wird folglich im Dreieck aus Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft verhandelt und unter Bezugnahme der sechs UN-Quer-

schnittsdimensionen (Mensch, Erde, Wohlstand, Frieden, Partnerschaften, Orte) mit den Aspekten ökologische Achtsamkeit, demokratische Teilhabe und (inter)generationale Verpflichtung in Verbindung gebracht (vgl. ebd.). In diesem Sinne setzt Erwachsenenbildung auf Handlungsorientierung, d. h. der Bereitstellung von Nachhaltigkeitsinhalten, -prozessen und -strukturen. Bezogen auf die Inhaltsebene fokussiert sich Nachhaltigkeit auf die Vermittlung und Aneignung von Orientierungswissen, das nicht ausschließlich kognitive Lernprozesse, sondern auch die Aneignung und Entfaltung von Wissen anhand kritisch-reflexiver Fähigkeiten beinhaltet. Dies impliziert die Dialogfähigkeit im Umgang mit Unsicherheiten und Widersprüchen der (Welt-)Gesellschaft, kreatives und kritisches Denken, Verantwortungsbereitschaft für eigenes Handeln sowie partizipatives Mitwirken an Gesellschaft (hier bezogen auf den deutschen nationalen Aktionsplan, 2020 zit. n. Schreiber-Barsch: 2020, S. 19). Im Diskurs über Bildung für nachhaltige Entwicklung wird dies unter dem Begriff der Gestaltungs-kompetenz subsumiert. Diese manifestiert

sich in den drei Komponenten Bewerten und Beurteilen sowie Handeln (vgl. ebd.). Im Kontext der Nachhaltigkeitsbemühungen in den Strukturen der Erwachsenenbildung umfasst dies die nachhaltige Gebäudebewirtschaftung sowie das nachhaltige Veranstaltungsmanagement. So ist Nachhaltigkeit umfassend definiert und geht über die Bereitstellung thematischer Angebote hinaus. Dieser Ansatz fordert Wissenschaft und Praxis gleichsam dazu auf, einer ökonomischen Instrumentalisierung von Nachhaltigkeit Vorschub zu leisten, da man sich der normativen Aufladung des Begriffs und Konzepts bewusst ist (vgl. ebd.).

WELCHE LERNPROZESSE SIND NOTWENDIG? WIE LÄSST SICH DAS BEWUSSTSEIN FÜR EINE SOZIAL-ÖKOLOGISCHE TRANSFORMATION ANHEBEN?

John Foster (2001) zufolge ist „Education as Sustainability“ ein permanenter Prozess der Aushandlung, Transformationsbereitschaft und Verpflichtung. Singer-Brodowski (2016, S. 16) übersetzt O’Sullivan et al. Ausführungen von 2002, wie folgt: „Transformation impliziert einen tiefgreifenden strukturellen Wandel der zugrunde liegenden Annahmen bezüglich des Denkens, Fühlens und Handelns. Es beinhaltet unser Selbstverständnis und unsere Selbstverortung, unsere Beziehung zu anderen menschlichen Wesen und zur natürlichen Welt, unser Verständnis von Machtbeziehungen in verschränkten Strukturen, unsere Visionen alternativer Lebensentwürfe und unseren Sinn für Möglichkeiten, das Erreichen sozialer Gerechtigkeit und persönlicher Erfüllung zu fördern.“ O’Sullivan, ein bedeutender Theoretiker und Vertreter der nordamerika-

nischen „Transformative Learning Theory“, greift in der Argumentation auf Elemente der kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung aus Lateinamerika zurück. Dieses umfasst das Bewusstmachen von individuellen und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen bzw. unserer Verstrickungen darin, besonders im Hinblick auf die ökologische Dimension (vgl. O’Sullivan, et. al. 2002). Darüber hinaus beinhaltet diese Definition aber gleichzeitig die zukunftsbehaftende Gestaltungskompetenz, nämlich „Visionen alternativer Lebensentwürfe“ (Singer-Brodowski: 2016, S. 16) und „Sinn für Möglichkeiten“ im Anders-als-bisher-Tun auszuloten. Diese reflexive und aktive Vorgehensweise konstituiert den Kern transformativer Bildung. Lothar Böhnisch (2020) kommt als Sozialpädagoge zu einem ähnlichen Schluss. Seiner Ansicht nach ist es in kognitiven Sinnen allein nicht möglich, Nachhaltigkeit anzuregen. Es steht eine Vielzahl an Informationen zur Nachhaltigkeit zur Verfügung. Jedoch besteht zwischen diesen Informationen und der Umsetzung persönlicher Handlungen eine signifikante Diskrepanz. Böhnisch zufolge ist der Umgang mit dem Thema der Nachhaltigkeit bei Einzelnen durch Hilflosigkeit geprägt. Solange diese Hilflosigkeit nicht thematisiert wird, bedienen sich Menschen verschiedener Bewältigungsstrategien, die auf Abspaltung ausgerichtet sind. Dabei entstehen Rationalisierungen wie: Ich als Einzelne/r kann sowieso nichts machen (vgl. ebd., S. 157 f.). Um Nachhaltigkeit zu erlernen, muss die eigene Hilflosigkeit thematisiert werden. Dazu sind geschützte Räume bzw. eine dialogische Gemeinschaft notwendig, die zum gemeinsamen Handeln ermutigen. Dieser Drang zum gemeinsamen Handeln findet sich beispielsweise in sozialen Bewegungen, NGOs, Vereinen oder auch in vielen Bereichen der Community-basierten Erwachsenenbildung, wie Böhnisch sie selber anerkennt (vgl. ebd.). Benötigt werden Orte des Erlernens von *Gemeinsinn*, beispielsweise eine Öffnung der Schule in außerschulische bzw. erwachsenenbildnerische Netzwerke hinein. Community-basierte Lernorte und am Gemeinwesen orientierte Lernangebote können als Gegenhorizont bzw. Vergleichshorizont dienen, um gewohnte Denkweisen in Bezug auf nicht-nachhaltige Gesellschaften bzw. nicht-nachhaltiges Verhalten zu irritieren. Wechselseitige Besuche in Einrichtungen, gemeinsame Aktivitäten, Lernfeste und Gespräche zwischen den Bildungssegmenten und Bereichen auch innerhalb der Erwachsenenbildungspraxis

und beruflichen Bildung sind wichtig, um Gegensätze und Differenzen als Stärke des transformativen Denkens zuzulassen. Entschleunigung, sinnesvielfältige Gestaltung von Lebens-, Wohn- und Arbeitsräumen, Beziehungsarbeit, Vertrauensaufbau, Nähe und Distanz sowie Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse – all das sind zentrale Wissens-, Methoden- und Erfahrungsbestände der Erwachsenenbildung. In einer genuinen Erwachsenenpädagogik haben dialog- und kommunikationsorientierte Formen einen hohen Stellenwert. Derartige Gruppenerfahrungen finden sich beispielsweise bei längeren Kursen, bei kulinarischen Angeboten, auf Reisen, bei Festen, im Urlaub oder in der konfessionellen Erwachsenenbildung. Oftmals betrachten wir diese Lernorte in Bezug auf ihre Bildungsrelevanz als rückständig oder banal. Auf die angeblichen Nebenschauplätze einer gehaltvollen – beigeordneten – Weiterbildung von Erwachsenen gilt es dagegen aufmerksam zu machen, da diese andragogisch und bildungs- wie lerntheoretisch rückgebunden sind und eine wertvolle Bildungsgrundversorgung darstellen (vgl. Egger & Fernandez: 2014; Bisovsky & Egger: 2023). Darin wird der Mensch gerne in seiner Beziehung zu anderen thematisiert: als Gruppen- oder Gemeinschaftsbezug oder in Bezug zu seiner Umwelt, eingebunden in soziale und ökologische Systeme. Der Mensch wird hier in seiner biografischen Einzigartigkeit gewürdigt. (vgl. Cennamo: 2021). Diese transformativen Bildungsprozesse können in didaktischen Arrangements gefördert, aber nicht direkt gesteuert werden. Darüber hinaus führen dialogische Austauschräume aber dazu, dass Gemeinschaften den Schritt ins Handeln beschließen. Sie entscheiden sich beispielsweise, Bürgerdialoge zu kontroversen Themen in ihrer Gemeinde ins Leben zu rufen oder sich für eine Erneuerung des Dorfzentrums oder eine Dachbegrünung in ihrem Viertel einzusetzen (Cennamo & Vogteseder: 2024). Diese gestaltungskompetente Erwachsenenbildungspraxis hat eine erhöhte Sichtbarkeit und Anerkennung in Wissenschaft und Politik verdient.

WELCHE GEGENWÄRTIGEN HERAUSFORDERUNGEN MACHEN EINE LERNENDE AUSEINANDERSETZUNG UM DEN ERHALT DER LEBENSGRUNDLAGEN FÜR GEGENWART UND ZUKUNFT IM FELD DER ERWACHSENENBILDUNG NOTWENDIG?

Beinahe jede demografische und beschäftigungsorientierte Analyse sowie jede

wissenschaftliche Zukunftsforschung konstatieren sogenannte Megatrends (Schreiber-Barsch & Stang: 2021), die für das Individuum sowie für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge große Herausforderungen darstellen. Aufgrund ihrer bildungsparadigmatischen Ausrichtung ist die Erwachsenenbildung aufgefordert, sich mit diesen krisenhaften Dimensionen auseinanderzusetzen und „den epochaltypischen Schlüsselphänomenen“ (Klafki: 1991 zit. n. Schreiber-Barsch & Stang: 2021) der heutigen Gesellschaft zu begegnen. Diese sind: demografischer und migrationsbedingter Wandel, Ungleichheiten in der Gesellschaft, Individualisierung und Vielfalt der Lebenswelten, Ökologie und Nachhaltigkeit, Weltordnung und beschleunigte Globalisierung, digitale Transformation und Konnektivität, biotechnische Transformation, unsichere Ökonomie, New Work, Mobilität der Menschen im Raum, Urbanisierung, Gesundheit, Sicherheit als menschliches Bedürfnis, Wissenskultur und neue Gesellschaftskonzepte (vgl. ebd., S. 162–163). Im Buch „The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning“ verweist John D. Holst (2018) auf die Herausbildung neuer sozialer Gruppen, die prekär leben. Laut Holst betrifft dies einen informellen Sektor von non-formal Beschäftigten und Slumbewohner*innen, der laut UN-HABITAT rund vier Milliarden Menschen, die weltweit größte soziale Gruppe ausmacht (vgl. ebd.: S. 75). Die Zahlen der Arbeitslosen bzw. der prekär Arbeitenden steigen bei gleichzeitig steigender Weltbevölkerung. Dies bedeutet eine erhöhte bildungspolitische Anstrengung in der Erwachsenenbildung und nicht nur für die Bildung im schulpflichtigen Lebensalter. Spannend ist Holsts Analyse insofern, als er zu dem Schluss kommt, dass die *offizielle* Erwachsenenbildung eine Verschränkung von sozialen Bewegungen sowie gemeinnütziger Einrichtungen nicht genügend wahrnimmt. Eine große Anzahl von Arbeitslosen, Prekären und in Armut Lebenden formiert sich weltweit. Darüber muss diskutiert werden. Erwachsenenbildung spielt eine Schlüsselrolle in dieser Diskussion. Eine Erneuerungspädagogik ist vonnöten. Die Herausforderung für das Feld besteht darin, mit veränderten Paradigmen der Erwachsenenbildung der sozial und ökonomisch polarisierenden Transformation der Welt standhalten zu können. Die Entgrenzung und Flexibilisierung von Arbeitsprozessen erfordert neue Bildungsziele sowie Bewusstsein neuer Beziehungsmuster bzw. Bemühungen in

Gesundheit und Psychohygiene. Die Veränderungen der familiären Fürsorgebeziehungen sind nicht zuletzt Folge der beruflichen Anforderungen (vgl. Thiessen, Dannenbeck & Wolff: 2019). Verdrängungen und Vergessenheit der Care-Seite der menschlichen Existenz haben gesellschaftliche Brüche und Unsicherheit verursacht, die jüngere Generationen mitprägen. Im Bildungssystem oder in der Kinder- und Jugendbetreuung ist diese veränderte Haltung gegenüber unermüdlicher Leistungsbereitschaft zu beobachten. Sie ist nicht mehr selbstverständlich gegeben.

DIE MENSCH-UMWELT RELATION (CENNAMO: 2024)

Donna Haraway ist Wissenschaftstheoretikerin, Technologiewissenschaftlerin, Biologin und Geschlechterforscherin. Sie erhielt 1984 die erste Professur für feministische Theorie am „History of Consciousness Department der University of California“ in Santa Cruz. Sie arbeitet an den Schnittstellen von Biologie, Technik, Anthropologie, Poststrukturalismus, de- und postkolonialen Studien, feministischen Theorien und politischen Bewegungen. Damit ist sie eine der zentralen Figuren der „Science and Technology Studies“ (STS) und entscheidende Wegbereiterin des „New Materialism“. Diese Denkströmung richtet sich gegen den anthropologischen Grundkonsens gängiger Sozial- und Geisteswissenschaften, der physische Körper, lebendige Organismen, biochemische Substanzen oder technische Artefakte lediglich als konstituierendes Außen in den Blick nimmt. Für Haraway geschieht nichts von alleine und fordert ein verantwortungsvolles Mit-Werden, denn alles besteht in Beziehungen. Haraways Buch „Staying with the trouble“ (2016), was so viel bedeutet wie Unruhig-Bleiben, bezieht sich auf die gegenwärtigen Lebensverhältnisse. Der Mensch als selbstverständlicher Beherrscher* der Natur richtet sein Handeln gegen das eigene Überleben. Haraway kritisiert scharf den menschlichen Exzeptionalismus. Dem stellt sie Geschichten eines kollektiven, sorgsam und verantwortlichen Lebens auf einem beschädigten Planeten gegenüber. Das gelinge nur durch das Anerkennen von mehr-als-menschlichen Beziehungen. In der Form des Cyborgs, der Oncomaus und vieler weiterer Figuren spekuliert sie über verantwortungsvolle Beziehungen. Sie arbeitet damit kontinuierlich an einer Welt, die ein anderes und nachhaltigeres Leben vorstellbar macht. Diese Fragen der Fürsorge, der Lebenssorge, der Umwelt,

Fragen der sozial-ökologischen Gerechtigkeit sind für die Erwachsenenbildungswissenschaft und die Weiterbildungsforschung weiterhin zentral zu setzen. Dazu gehören alltägliche Fragen zu Lebenspraktiken, Ernährung, Gesundheit, Fürsorgetätigkeiten, Lebensmittelbeschaffung, Regeneration von Menschen und Natur, Themen des Gemeinwohls, Gemeinwesen, der Commons (Federici: 2019) usw. In „Staying with the trouble“ schreibt Donna Haraway (2016, S. 23), hier frei übersetzt: „Es ist unsere Aufgabe, Unruhe zu stiften, zu wirkungsvollen Reaktionen auf zerstörerische Ereignisse aufzurütteln, aber auch die aufgewühlten Gewässer zu beruhigen, ruhige Orte wieder aufzubauen.“ Zusammenfassend in dem Wortlaut von Ingeborg Schüller und Silke Schreiber Barsch sei gesagt:

„Wir haben gegenwärtig analoge und virtuelle Welten geschaffen, in denen die Widerständigkeit der Welt, die Verwundbarkeit (Vulnerabilität) und ein damit verknüpfter Schmerz nicht mehr gespürt, sondern meist einfach ‚weggewischt‘ werden. Die virtuellen Welten verstärken die Vorstellung davon, dass Natur und Gesellschaft aus materiellen und beherrschbaren Grundbausteinen bestünden, die einem logischen und damit planbaren Algorithmus folgen. Diese Machbarkeitsvorstellung wird durch die Quantenphysik massiv irritiert, die zeigt, dass es Materie als solitären Gegenstand gar nicht gibt. Wir schaffen mit unserem Denken, Fühlen und Handeln den Raum selbst, in dem wir leben. Ein solches Verständnis lässt erkennen, dass wir unsere Wahrnehmungs- und Denkformen transformieren müssen, um auch eine Veränderung auf der materiellen Ebene zu erzielen. Und hier braucht es die (Wieder-)Entdeckung des In-Beziehungs-Seins, die letztlich das universelle Prinzip unseres Seins überhaupt ist. Denn es gibt nur die eine Welt, nicht einzelne Teile. Wir sind von etwas und anderen unterscheidbar, aber nicht getrennt. Wir befinden uns alle in dieser Gemeinsamkeit, und das ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass wir überhaupt miteinander kommunizieren können.“ (Schüller & Schreiber-Barsch: 2021, S. 52–53)

ERWACHSENENBILDUNG MIT DEM SCHWERPUNKT AUF SOZIAL- ÖKOLOGISCHER FÜRSORGE

Die Entwicklung der Fähigkeit zur Sorge um sich, zur Selbstsorge, wird durch die konkrete Erfahrung in sorgenden intersubjektiven Beziehungen beeinflusst. Dieser Schluss lässt sich anhand der Sozialisationsfor-

schungstheorien herleiten. Diese Erfahrungen bergen ein signifikantes Potenzial zur Entwicklung einer kritischen Fähigkeit zur Abgrenzung gegenüber der Vereinnahmung und Überforderung der Einzelnen durch die Programme von Selbstoptimierung und Selbstvermarktung. Diese auf ständige Perfektionierung ausgerichtete Selbstbeobachtung resultiert nicht in dem gewünschten Sicherheitsgefühl, sondern führt zu Unsicherheit und einem Mangel an Vertrauen in Politik und Wissenschaft. In einer zukunftsfähigen Erwachsenenbildung geht es nicht „nur“ um Prozesse des Geformtwerdens, sondern um Prozesse des Werdens bzw. der Werdsamkeit und der transformierten Haltung, die auf sozial-ökologische Transformation setzt. Am kürzlich vergangenen „Tag der Weiterbildung“ (2025) in Südtirol wurde von der Forscherin Joice Preira eine wichtige These formuliert: Laut UNESCO (2025) ist die „Futures Literacy“ die Fähigkeit, die Zukunft zu nutzen, um die Gegenwart zu verbessern. Darin erweist sich das spekulative Design als ein außerordentlich wirkungsvolles Werkzeug. Wie immer man zu dem Bereich „Social foresight“ steht, handelt es sich dabei um einen Ansatz, der gleichsam kritisch wie kreativ sein kann. Dabei ist es essenziell, intersektional vorzugehen, da nur so zugängliche, pluralistische und transformative Zukunftsvisionen entwickelt werden können. Die Vorstellungskraft ist dabei nicht nur ein Ausdruck von Kreativität, sondern auch ein Instrument transformativer Kraft. Ein möglicher Effekt besteht darin, dass es als probates Mittel zum Handeln fungiert und als Ausweg aus der als Hilflosigkeit wahrgenommenen Situation bzw. als Gegenmaßnahme zur Ab- bzw. Spaltungstendenz. Aus arbeitswissenschaftlicher Perspektive sowie im Hinblick auf die berufliche Bildung sind insbesondere die kritische Analyse von Erwerbsbedingungen sowie die Untersuchung der Notwendigkeit von *guter Arbeit* für eine ausgewogene Balance von Erwerbsarbeit und Leben von Relevanz. Zudem ist die Betrachtung globaler Arbeitsteilung und gleichzeitiger Care-Chains von signifikanter Bedeutung für wahre Veränderung. Der Fokus der Sozialpolitikforschung sollte auf der Entwicklung angemessener Konzepte sozialer Sicherung liegen, die die Veränderungen der Geschlechterverhältnisse und der Erwerbsarbeit in angemessener Weise berücksichtigen. Ebenso ist die Kritik des Arbeitsbegriffs am Beispiel „Care“ nach wie vor geeignet, um zu zeigen, dass die gegenstandsbezogen gleiche Tätigkeit des Sorgens ganz unterschiedlich aussieht,

wenn sie professionell, privat oder zivilgesellschaftlich erbracht wird. Auf Grund der Invisibilisierungspraxen von Sorge und Entwertung jener, die sie leisten, als scheinbar privater Angelegenheit bzw. gegenderten Rollenverständnissen ist der Verdacht groß, dass auch fürsorgliche Inhalte und Themen in den (Weiter)Bildungsangeboten, erwachsenenbildungswissenschaftlich entwertet, verdunkelt und daher politisch (sowie finanziell) als gering förderungswürdig erachtet werden (vgl. Cennamo: 2024).

KONKRETE HOFFNUNG UND NOTWENDIGE FORSCHUNGSLEISTUNGEN

Ein Überdenken der (inneren) Ungleichgewichte ist für die Zukunft der Erwachsenenbildung dringend. Es würde neue Felder erschließen und andere Weiterbildungsteilnahmezahlen sichtbar machen. Daran knüpft eine konkrete Hoffnung bzw. Forschungsleistungen an: Elke Gruber und Werner Lenz haben 2023 die vierte Auflage des „Porträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich“ veröffentlicht. Darin halten sie fest, dass es keine genauen statistischen Angaben über die Höhe

der Teilnahmezahlen bzw. über die Beteiligungsquote für die Erwachsenenbildung in Österreich gibt, was an der differenzierten Struktur der österreichischen Erwachsenenbildung liegt, sowie an unterschiedlichen Vorgangsweisen und Kriterien einschlägiger nationaler und internationaler Erhebungen und nicht zuletzt an der Schwierigkeit, den verschiedenen Lernformen (formal, non-formal und informell) mit validen, vergleichbaren Messungen gerecht zu werden (vgl. ebd., S. 82 f.). Gemäß Aiga von Hippel und Maria Stimm (2020) soll bezogen auf Deutschland ein Angebot zur Formulierung von Vorschlägen erarbeitet werden, wie Weiterbildungseinrichtungen unter den Entwicklungen der Weiterbildungslandschaft typisiert und systematisch weiter ausdifferenziert werden können. Deren Beitrag unterbreitet nicht nur einen Vorschlag zur Ausdifferenzierung, sondern beinhaltet zudem eine Erweiterung der bestehenden Perspektive von Einrichtungstypologien. In diesem Zusammenhang wird die Kategorie der beigeordneten Bildung als ein Aspekt der Typenbildung integriert. Im Fokus der Untersuchung steht die Fragestellung, wie eine Verbindung zwischen den

verschiedenen Einrichtungstypen und den gegenwärtigen Tendenzen in der Weiterbildungslandschaft hergestellt werden kann, um eine Anschlussfähigkeit für zukünftige Studien im Bereich der Programm- und Organisationsforschung zu gewährleisten. Im Fokus der Untersuchung steht die Neufassung von Bildungsinstitutionskonzepten und Lernkulturen. Dies impliziert eine übergreifende Auslegung von Bildung, wie sie sich in Programmen manifestiert (vgl. Fleige et al.: 2018: S. 90 und S. 111). Ziel ist es, die in den Praxisfeldern gegebene Vielfalt nicht länger in den Statistiken zu übersehen, sondern als atmende Kraftfelder wahrzunehmen und zur Geltung kommen zu lassen. Um eine umfassende Wahrnehmung und Analyse von Ausprägungen von Weiterbildung zu gewährleisten, ist es unerlässlich, diese in ihrer Mehrdimensionalität zu betrachten.

„Es bedarf weiterer Forschungszugänge, um das spezifisch Strukturelle der Erwachsenenbildung nicht nur sichtbar zu machen, sondern ihr dadurch auch den entsprechenden Raum zu geben, den sie eigentlich schon einnimmt.“ (von Hippel & Stimm: 2020, S. 87). //

Literatur

- Bisovsky, Gerhard & Egger, Rudolf (Hrsg.) (2023):** Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert. Gemeinsam lernend (Aus-)Wege finden. Wiesbaden: Springer Verlag
- Böhnisch, Lothar (2020):** Sozialpädagogik der Nachhaltigkeit. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cennamo, Irene (2021):** Erwachsenengerechte Bildungsnahversorgung. Bildungswissenschaftliche Betrachtungen zu Konzeption und Angebot konfessioneller Weiterbildung im Kontext freier Trägerschaft. In Amt und Gemeinde. Zeitschrift für evangelisch-theologische Impulse & Diskurse, 2021 (4), 211–218.
- Cennamo, Irene (2024):** Ethos of Care und dessen sozialpolitische wie erwachsenenbildnerische Bedeutung für soziale und ökologische Gerechtigkeit. In: Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2023. Der Sozialstaat als Garant für die Demokratie (S. 106–134). Wien: ÖGB Verlag.
- Cennamo, Irene & Vogetseder, Diana (2024):** Erwachsenenpädagogische Konzepte zur Reflexion über Bildung für nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/themen/klimaschutz-und-nachhaltigkeit/erwachsenenpaedagogische-konzepte.php/> [20.6.2025].
- Egger, Rudolf & Fernandez, Karina (2014):** Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Federici, Silvia (2019):** Re-Enchanting the world. Feminism and the politics of the commons. New York: PM press.
- Fleige, Marion, Gieseke, Wiltrud, von Hippel, Aiga, Käpplinger, Bernd & Robak, Steffi (2018):** Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Erwachsenen- und Weiterbildung, Befunde – Diskurse – Transfer. Band 2. wbv.
- Foster, John (2001):** Education as Sustainability. In: Environmental Education Research, 7 (2), 153–165.
- Gruber, Elke & Lenz, Werner (2023):** Porträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. 4. Auflage. Bielefeld: wbv.
- Haraway, Donna (2016):** Staying with the trouble. Making Kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press.
- Holst, John (2018):** From Radical Adult Education to Social Movement Education. In: Milana, Webb, Holford, Waller, Jarvis, Milana, Marcella, Webb, Sue, Holford, John, Waller, Richard & Jarvis, Peter (Hrsg.), The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning (S. 75–92). Houndsville: Palgrave Macmillan.
- O'Sullivan, Edmund, Morrell, Amish, & O'Connor & Mary Ann (Hrsg.) (2002):** Expanding the boundaries of transformative learning. Essays on theory and practice. New York: Palgrave.
- Schreiber-Barsch, Silke (2020):** Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit. Das Ringen um den Erhalt der Lebensgrundlagen als Lern- und Bildungsprozess. In: weiter bilden, (1), 17–20.
- Schreiber-Barsch, Silke & Stang, Richard (2021):** Lernwelt Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Entwicklungen, Konzepte und Perspektiven. Berlin – Boston: De Gruyter.
- Schüßler, Ingeborg & Schreiber-Barsch, Silke (2021):** Wie „Nachhaltigkeit“ in der Bildung „nachhaltig“ werden kann. Innovationsschub und Erneuerung für die Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 67 (2), 52–56.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016):** Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39 (1), 13–17.
- Thiessen, Barbara, Dannenbeck, Clemens & Wolff, Mechthild (2019):** Sozialer Wandel und Kohäsionsforschung. Eine Einleitung. In: Barbara Thiessen, Clemens Dannenbeck & Mechthild Wolff (Hrsg.), Sozialer Wandel und Kohäsion. Sozialer Wandel und Kohäsionsforschung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25765-1_1
- von Hippel, Aiga & Stimm, Maria (2020):** Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Report, 43 (3), 413–427. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00164-1>
- Internetseiten:**
<https://www.unesco.org/en/futures-literacy> [2.9.2025].
<https://deutsche-kultur.provinz.bz.it/de/news/Tag-der-Weiterbildung-2025> [7.7.2025].

Mit Kompetenzen in die Zukunft

Future Skills in der Erwachsenenbildung/
Weiterbildung

Sind Future Skills der Schlüssel für die Zukunft?

Die Autorin erläutert die Tradition zukunftsorientierter Kompetenzen und vergleicht unterschiedliche Future-Skills-Modelle. Sie zeigt Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf und gibt Impulse, wie Erwachsenenbildung Zukunft mit diesen Modellen aktiv gestalten kann.

MONA PIELORZ¹

Die Diskussion um zukunftsorientierte Kompetenzen hat eine lange Tradition und zeigt, wie sich die Anforderungen an Fähigkeiten und Wissen im Laufe der Zeit entwickelt haben. Bereits in den 1970er Jahren wurden Soft Skills wie Teamfähigkeit und Empathie verstärkt in den Fokus gerückt, als Antwort auf die wachsende Bedeutung von Zusammenarbeit in zunehmend komplexen Arbeitsumgebungen. In den 1990er Jahren folgte die Europäische Union mit der Identifikation von Schlüsselkompetenzen, darunter digitale Kompetenz und Lernfähigkeit, um Herausforderungen wie die Globalisierung und die damit einhergehende gesteigerte Mobilität zu adressieren.

Mit dem OECD-Projekt DeSeCo (ab 1997, s. OECD, 2002) wurden diese Konzepte weiterentwickelt, indem eigenständiges Handeln und die interaktive Nutzung digitaler Werkzeuge betont wurden. Diese Erweiterung reagierte auf die wachsende Komplexität sowie die sich verändernden Anforderungen der Arbeitswelt, die zunehmend durch technologische Innovationen geprägt wurden. Parallel dazu entstand mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ein Modell, das systemisches Denken und nachhaltiges Handeln in den Mittelpunkt stellte, um den wachsenden Umweltproblemen und der Dringlichkeit nachhaltiger Entscheidungsfindung zu begegnen.

In den Jahren nach 2004 rückten die sogenannten Employability Skills in den Fokus, die berufliche Flexibilität und Selbstmanagement förderten, um Menschen auf eine

dynamische, von Unsicherheit geprägte Arbeitswelt vorzubereiten. Verschiedene Konzepte zu 21st Century Skills wurden seit 2003 entwickelt, sie setzten verstärkt auf Kreativität, Kollaboration und kritisches Denken, um den Anforderungen der Digitalisierung und interdisziplinärer Arbeitsweisen im globalen Kontext gerecht zu werden; und finden sich u. a. auch im OECD-Lernkompass 2030 wieder.

Trotz ihrer unterschiedlichen Schwerpunkte verbindet alle diese Modelle ein gemeinsames Ziel: Sie sind bzw. waren zukunftsorientiert, betonen Anpassungsfähigkeit und lebenslanges Lernen und die Befähigung zur aktiven Gestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft. Damit bietet sie wertvolle Orientierung für die Erwachsenenbildung. Auch in der heutigen Welt, die geprägt ist von tiefgreifenden Veränderungen, die durch die VUKA-Dynamiken (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität) bestimmt werden, spielen Skills bzw. Kompetenzen in Bildungsfragen weiterhin eine große Rolle.² Die Rahmenbedingungen der VUKA-Welt stellen sowohl Individuen als auch Organisationen vor die Herausforderung, flexibel und anpassungsfähig auf ständige Transformationen und sich wandelnden Anforderungen zu reagieren. Ab 2018 fanden deshalb Future Skills zunehmend Beachtung. Sie adressieren Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit und Gestaltungskompetenz, die insbesondere für die Bewältigung der digitalen Transformation, der Globalisierung

und der Nachhaltigkeit unverzichtbar sind (s. Bahl, 2009).

Future Skills umfassen die Fähigkeiten, die Menschen benötigen, um in einer Welt voller dynamischer Anforderungen erfolgreich und selbstbestimmt agieren zu können. Dazu gehören technologische, soziale, metakognitive und transformative Kompetenzen, die über traditionelles Fachwissen und Kompetenzen hinausgehen. Sie erlauben es Individuen, komplexe Probleme zu lösen, mit Unsicherheiten umzugehen und innovative Ansätze zu entwickeln. In einer Arbeitswelt, die durch Digitalisierung, Automatisierung und gesellschaftliche Umbrüche geprägt ist, steht insbesondere die Zielgruppe der Erwachsenen vor der Herausforderung, immer wieder ihre beruflichen und persönlichen Kompetenzen an neue Bedingungen anzupassen. Deshalb sollten Weiterbildungsangebote nicht nur technische Kenntnisse, sondern auch Anpassungsfähigkeit, Resilienz und Kreativität fördern. Allerdings stellen Future Skills nicht nur eine Antwort auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts dar, sondern unterstützen die individuelle Handlungsfähigkeit und stärken die aktive Mitgestaltung in gesellschaftlichen Bereichen, etwa durch soziale Kompetenzen wie Kollaborationskompetenz oder die Fähigkeit, technologische Innovationen sinnvoll einzusetzen.

Die Vielfalt der Future-Skills-Modelle reflektiert die unterschiedlichen Herausforderungen, vor denen Bildungssysteme, Unternehmen und Gesellschaften stehen – sowohl global als auch national. Future Skills-Modelle unterscheiden sich auf verschiedenen Ebenen, zum einen in ihren Zielsetzungen, Zielgruppen, methodischen Schwerpunkten, aber auch in ihrer regionalen Anpassung. Im Folgenden werden vier ausgewählte internationale und nationale Modelle von Future Skills vorgestellt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu analysieren und einen Ausblick auf den Nutzen der Futures Skills für die Erwachsenenbildung zu wagen.

¹ Mit freundlicher Genehmigung der Autorin entnommen aus: weiter.bilden DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 32 (1) <http://www.die-bonn.de/id/42258>. <https://www.die-bonn.de/doks/weiterbilden/2025/pielorz.pdf>

² Der amerikanische Zukunftsforscher Jamais Cascio hat 2020 das Akronym BANI vorgestellt, mit dem seiner Meinung nach die inzwischen noch komplexere Gegenwart als Weiterentwicklung von VUKA adäquater beschrieben wird: Diese sei brüchig („brittle“), ängstlich („anxious“), nicht-linear („non-linear“) und unbegreiflich („incomprehensible“).

FUTURE-SKILLS-MODELLE IM ÜBERBLICK

Die vier Modelle, die für die folgende Analyse ausgewählt wurden, sind international und/oder national anerkannt und bieten unterschiedliche Perspektiven auf Future Skills. Damit stellen sie die Bandbreite zum Thema Future Skills angemessen dar. Ausgewählt wurden der **OECD-Lernkompass 2030** (OECD, 2020), das Modell des **Future of Jobs Report des World Economic Forum** (WEF, 2023), das **Future Skills Framework des Stifterverbands** (Stifterverband & McKinsey & Company, 2021) sowie das **Triple-Helix-Modell von Ehlers** (2019, 2022). Die Analyse dieser Modelle (-> Tab. 1) zeigt sowohl inhaltliche Überschneidungen als auch methodische Unterschiede. Während die Konzepte jeweils eigene Schwerpunkte und Definitionen setzen, lassen sich zentrale Gemeinsamkeiten identifizieren, die auf die essenziellen Anforderungen einer zukunftsorientierten Kompetenzentwicklung hinweisen. Insbesondere vier Dimensionen – digitale Kompetenzen, Resilienz und Lernfähigkeit, interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie praxisnahe Bildungsstrategien – stehen im Mittelpunkt aller Ansätze. Diese Gemeinsamkeiten verdeutlichen, welche Fähigkeiten als zentral für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen betrachtet werden und wie sie in unterschiedlichen Kontexten gefördert werden können.

Ein zentraler gemeinsamer Aspekt ist die Bedeutung **digitaler Kompetenzen**. Alle Modelle heben hervor, dass der kompetente Umgang mit digitalen Technologien eine grundlegende Voraussetzung für zukunftsfähige Arbeits- und Bildungsprozesse darstellt. Während der OECD-Lernkompass digitale Grundkompetenzen als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe beschreibt, hebt das Future Skills Framework des Stifterverbands die Bedeutung eines souveränen Umgangs mit digitalen Medien für erfolgreiche Kollaboration und Innovation hervor. Der Future of Jobs Report des WEF betont dagegen den wachsenden Bedarf an technologischen Qualifikationen für die erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt.

Auch **Lernfähigkeit und Resilienz** werden in allen Konzepten als essenzielle Kompetenzen gesehen. Der WEF-Future-of-Jobs-Report betont, dass Resilienz erforderlich ist, um Unsicherheiten und technologische Veränderungen zu bewältigen. Der OECD-Lernkompass beschreibt Lernkompetenz als absolut notwendig für eine adaptive Kompetenzentwicklung und lebenslanges Lernen, die eine aktive Mitgestaltung der

Welt ermöglicht. Das Triple-Helix-Modell von Ehlers sieht Lernkompetenz in direkter Verbindung zu Selbstorganisation, um handlungsfähig in dynamischen Kontexten zu bleiben.

Ein weiteres gemeinsames Merkmal ist die Bedeutung von **Zusammenarbeit und Interdisziplinarität**. Der OECD-Lernkompass und das Triple-Helix-Modell betonen die Rolle von Kollaboration und die Fähigkeit, interdisziplinär zu denken, um kreative und innovative Lösungen zu fördern. Das Future Skills Framework des Stifterverbands hebt effektive Teamarbeit und vernetztes Denken als essenzielle Fähigkeiten für innovative Lösungen hervor. Gleichzeitig wird die interdisziplinäre Zusammenarbeit als entscheidend angesehen, um gesellschaftliche und wirtschaftliche Transformationsprozesse nachhaltig zu gestalten.

Schließlich wird in allen Modellen die Bedeutung **praxisnaher Lernansätze** hervorgehoben. Diese Ansätze werden als zentral für die Entwicklung von Future Skills beschrieben, da praktische Anwendung die Festigung und Vertiefung von Kompetenzen ermöglicht. Das Future Skills Framework des Stifterverbands fokussiert sich auf anwendungsorientierte Programme, die den Anforderungen des Arbeitsmarktes entsprechen. Der WEF-Future of Jobs Report empfiehlt gezielte Reskilling-Strategien, die auf technologische Veränderungen eingehen. Der OECD-Lernkompass und das Triple-Helix-Modell von Ehlers unterstreichen die Wichtigkeit von Erfahrungslernen und realitätsnahen Kontexten, um Kompetenzen nachhaltig zu fördern.

Neben den Gemeinsamkeiten zeigen die Future Skills-Modelle deutliche methodische und inhaltliche Unterschiede. Während einige den Fokus auf individuelle Lernprozesse und Selbstorganisation legen, orientieren sich andere stärker an arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen und technologischer Anpassung. Manche Modelle fördern transformative Kompetenzen zur aktiven Gestaltung von Veränderungsprozessen, während andere auf Reskilling und Upskilling zur Bewältigung bestehender Herausforderungen setzen. Zudem variiert die Gewichtung zwischen sozialen und technologischen Kompetenzen – von interdisziplinärer Zusammenarbeit und kreativer Problemlösung bis hin zur Entwicklung digitaler Schlüsselqualifikationen. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass Future Skills-Modelle verschiedene Zielgruppen und Anforderungen adressieren und dabei aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Bedarfe in der Kompetenzentwicklung blicken.

Daraus ergeben sich auch Unterschiede in der **Zielsetzung** und Ausrichtung der Modelle. Der OECD-Lernkompass 2030 verfolgt eine globale Bildungsperspektive, die über die reine Wissensvermittlung hinausgeht und die Integration von Werten, ethischem Handeln und nachhaltiger Lebensweise betont. Ziel ist es, Lernende zu befähigen, nicht nur individuell erfolgreich zu sein, sondern auch Verantwortung für gesellschaftliche und globale Herausforderungen zu übernehmen. Im Gegensatz dazu fokussiert sich der Future of Jobs Report des WEF auf die Anforderungen der Arbeitswelt und die Notwendigkeit von Reskilling und Upskilling, um technologische und digitale Transformationen zu bewältigen.

Nationale Modelle wie das Future Skills Framework des Stifterverbands widmen sich spezifischen Herausforderungen der deutschen Wirtschaft und Bildungspolitik, wie dem Fachkräftemangel und der Entwicklung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen. Das Triple-Helix-Modell von Ehlers legt den Schwerpunkt auf Hochschulen und die Erwachsenenbildung und verfolgt das Ziel, Lernende auf selbstorganisiertes Handeln in komplexen und dynamischen Kontexten vorzubereiten.

Die **Zielgruppen** der Modelle variieren ebenfalls. Internationale Ansätze wie der OECD-Lernkompass und der WEF-Future of Jobs Report richten sich neben den Individuen an Bildungssysteme, Unternehmen und Regierungen mit einem globalen Fokus. Im Gegensatz dazu ist das Future Skills Framework des Stifterverbands explizit auf die deutsche Wirtschaft und regionale Bildungsstrukturen zugeschnitten.

Auch die **methodischen Ansätze** weisen Unterschiede auf. Der OECD-Lernkompass und das Triple-Helix-Modell von Ehlers betonen die Bedeutung eines ganzheitlichen Kompetenzverständnisses, das persönliche, berufliche und gesellschaftliche Dimensionen verbindet. Der WEF-Future of Jobs Report und das Future Skills Framework des Stifterverbands fokussieren sich hingegen stärker auf arbeitsmarktspezifische Kompetenzen und praxisorientierte Lösungen wie Reskilling-Programme und die Entwicklung technologischer Kompetenzen, die in spezifischen Branchen gefragt sind.

Die theoretischen Konzepte und Modelle zu Future Skills zeigen auf, welche Kompetenzen in einer zunehmend dynamischen Welt an Bedeutung gewinnen. Die Frage ist, wie können diese Ansätze konkret in der Erwachsenenbildung umgesetzt werden.

TAB. 1: FUTURE-SKILLS-MODELLE IM ÜBERBLICK

Modell	Aufbau und Fokussierung				Gemeinsame inhaltliche Schwerpunkte		
	Zielsetzung	Zielgruppen	Methodischer Schwerpunkt	Praxisnahe Lernansätze	Digitale Kompetenzen	Resilienz und Lernfähigkeit	Zusammenarbeit & Interdisziplinarität
OECD-Lernkompass 2030	Ganzheitliche Bildungsperspektive mit Fokus auf Werte, ethisches Handeln und nachhaltige Entwicklung	Schüler*innen und Lernende, Bildungssysteme, Gesellschaft	Dynamisches Lernmodell: Student Agency, Transformationskompetenzen, AAR-Zyklus	Bildungsstrategien für Zukunftskompetenzen mit Erfahrungslernen und realitätsnahen Kontexten. Fokus auf Werte, Verantwortung und nachhaltige Entwicklung	Grundlage für kritische Informationsnutzung, Vernetzung und gesellschaftliche Teilhabe	Fundament für adaptive Kompetenzentwicklung und lebenslanges Lernen	Kollaboration und interdisziplinäres Denken für innovative Lösungen globaler Herausforderungen
Future of Jobs Report (WEF)	Arbeitsmarktorientierter Ansatz, Fokus auf Reskilling und Upskilling, technologische Anpassung	Arbeitnehmer*innen, Unternehmen, Arbeitsmarkt, Politik, Weiterbildungseinrichtungen	Skills-Based Approach: Technologiekompetenz, Arbeitsmarktanpassung, Public-Private Cooperation	Gezielte Reskilling-Strategien für den Arbeitsmarkt	Zentrale Voraussetzung für technologische Anpassung, Arbeitsmarktintegration und Wettbewerbsfähigkeit	Basis für die Anpassung an disruptive Arbeitsmarktveränderungen	Motor für Innovation und effektive Problemlösung
Future Skills Framework (Stifterverband)	Kompetenzentwicklung für die nationale Wirtschaft und Bildungspolitik. Fokus auf arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten, Fachkräftesicherung und technologische Innovation	Deutsche Wirtschaft, Beschäftigte und Fachkräfte, Bildungsträger	Arbeitsmarktgetriebenes Modell: Technologische Kompetenzen, Digitale Schlüsselkompetenzen, Transformative Fähigkeiten	Erfahrungsbasiertes Lernen und arbeitsmarktorientierte Programme mit Praxisbezug	Basis für souveräne Navigation, Kollaboration und Innovation in digitalen Umgebungen	Grundlage für Anpassungsfähigkeit, kontinuierliches Lernen und nachhaltige Problemlösung	Effektive Teamarbeit und vernetztes Denken für innovative Lösungen
Future Skills (Ehlers)	Ganzheitlicher Kompetenzansatz, Transformation der Hochschulbildung	Studierende, Hochschulabsolvent*innen, Hochschulen, Weiterbildungsinstitutionen	Triple-Helix-Modell: Individuell-entwicklungsbezogene Kompetenzen, individuell-objektbezogene Kompetenzen, organisationsbezogenen Kompetenzen	Erfahrungsbasiertes Lernen zur Kompetenzentwicklung. Fokus auf: selbstgesteuertes Lernen, Reflexionsfähigkeit und Eigenverantwortung	Für kritischen, kreativen und sicheren Umgang mit digitalen Technologien	Schlüssel zur Anpassung in unsicheren, dynamischen Umfeldern.	Interdisziplinäre Zusammenarbeit fördert die Lösung komplexer Herausforderungen.

Quelle: eig. Darstellung

FUTURE SKILLS IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Um den Auftrag der Erwachsenenbildung effektiv zu erfüllen, ist es für Lehrende essenziell, sich mit Kompetenzmodellen auseinanderzusetzen. Die vorgestellten Modelle bieten strukturierte Rahmenwerke, die für eine professionelle Lehrtätigkeit erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse definieren. Vor allem die vier Dimensionen, die als Gemeinsamkeiten der Modelle identifiziert wurden, verdeutlichen die essenzielle Rolle dieser Kompetenzen bei der Förderung von Handlungsfähigkeit. Sie ermöglichen eine zielgerichtete Vorbereitung unterschiedlicher Akteure – Lernende, Unternehmen und Bildungssysteme – auf die Herausforderungen und Anforderungen einer sich wandelnden Zukunft.

Die Ergebnisse einer DIE-Befragung zu Future Skills (s. Bosche & Pielorz, 2025) zeigen, dass in der Erwachsenenbildung bereits

zahlreiche Angebote Future Skills fördern – sei es explizit durch gezielte Programme oder implizit durch die Integration entsprechender Kompetenzen in bestehende Formate. Kooperationskompetenz wird etwa in Teamtrainings, interkultureller Zusammenarbeit und Netzwerkarbeit vermittelt, während Reflexionskompetenz in Kursen zur Persönlichkeitsentwicklung und politischen Bildung adressiert wird. Digitalkompetenz ist in Angeboten zu digitalen Grundlagen, spezialisierten Tools oder Technologien wie KI und VR vertreten.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass Kompetenzen wie Ambiguitäts-, Zukunfts- und Gestaltungskompetenz bislang seltener systematisch thematisiert werden. Hier besteht Potenzial, diese Aspekte gezielter in Weiterbildungsprogramme zu integrieren. Um den Auftrag der Erwachsenenbildung – zu

erfüllen, sollten Future Skills verstärkt, als Querschnittsthema verankert werden. Dies kann durch innovative Lernformate (s. Edelkraut & Sauter, 2023), praxisnahe Methoden und eine stärkere Verzahnung mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen geschehen.

Future Skills werden nicht das letzte Kompetenzmodell sein – vielmehr sind die Modelle Teil einer kontinuierlichen Entwicklung, die sich an den sich wandelnden Anforderungen von Gesellschaft und Arbeitswelt orientiert. Mit jeder neuen Transformation entstehen neue Herausforderungen und damit auch neue Kompetenzanforderungen. Entscheidend ist, dass die Erwachsenenbildung diesen Wandel aktiv mitgestaltet, indem sie Lernende nicht nur für die aktuellen, sondern auch für zukünftige Entwicklungen befähigt. Future Skills

sollten daher nicht als starres Konzept, sondern als dynamischer Prozess verstanden werden, der lebenslanges Lernen, Anpassungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe in den Mittelpunkt stellt. //

Mona Pielorz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e.V.
pielorz@die-bonn.de

Literatur

Bahl, A. (2009): Kompetenzen für die globale Wirtschaft – Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv.

Bosche, B. & Pielorz, M. (2025): Future Skills in der Praxis. DIE-Resultate: Ergebnisse einer Umfrage in Zusammenarbeit mit dem DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation. https://www.die-bonn.de/doks/DIE_Resultate_Future_Skills-EJ.01.pdf

Edelkraut, F. & Sauter, W. (2023): Future-Skills-Training. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Ehlers, U.-D. (2019): Future Skills – Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS

Ehlers, U.-D. (2022): Future Skills im Vergleich zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung. <https://nextskills.org/downloads/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung.finalVs.3.pdf>

OECD (2002): Definition and Selection of Competences (DeSeCo) – Theoretical and Conceptual Foundations – Strategy Paper. Hrsg. von Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, Education Committee, Governing Board of the CERI. www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecd-deseco-strategy-paper-de-se-co-2002.pdf

OECD (2020): Lernkompass 2030 – OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. https://cdn.prod.website-files.com/58decaaf7ee17897da21764/5f9be644d2d043046b1d5a44.OECD-Lernkompass_160920.pdf

Stifterverband & McKinsey & Company (2021): Future Skills 2021 – 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021

WEF – World Economic Forum (2023): The Future of Jobs Report 2023. www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/

Medien- und Demokratiebildung im Bürger*innenrat Medien und Demokratie

HELMUT PEISSL UND ANDREA SEDLACZEK

Was muss sich ändern, damit Medien die Demokratie bestmöglich unterstützen? Mit dieser Frage haben sich die „Bürger*innenräte Medien und Demokratie“ im Frühjahr 2025 in Österreich, Irland, Slowenien und Tschechien im Rahmen des europäischen Forschungsprojekts MeDeMAP auseinandergesetzt. In einem ko-kreativen Prozess haben die teilnehmenden Bürger*innen in den einzelnen Ländern über ihre Vorstellungen und Ansprüche an Medien und Demokratie diskutiert und gemeinsam eine Reihe von Resolutionen erarbeitet und beschlossen. Das Community Medien Institut COMMIT, das für die Konzeption und Koordination der europäischen Bürger*innenräte und für die Ausrichtung des Bürger*innenrats in Österreich verantwortlich war, beleuchtet im folgenden Artikel die Momente des Lernens, die im Prozess der demokratischen Partizipation und Politikgestaltung in den Bürger*innenräten stattfanden, und fragt,

was die politische Erwachsenenbildung aus den Erfahrungen des Bürger*innenrats Medien und Demokratie lernen kann.

MEDIEN UND DEMOKRATIE – EIN UMKÄMPFTES FELD

Spätestens seit der Corona Pandemie wurde vielen Menschen bewusst, wie verletzlich und unsicher unsere Demokratien aufgestellt sind. Die Qualität von Demokratie ist nach Erhebungen von International IDEA (2024) seit Jahren am Rückgang. In den USA haben die Bilder mit den Tech-Milliardären in der ersten Reihe bei der Inaugurationsfeier von Präsident Trump die Verbindung zwischen Big Tech und einem autoritären Präsidenten mehr als deutlich sichtbar gemacht. Aber auch in Europa wächst die Zahl jener Länder, die wie Österreich nur mehr als Wahldemokratie oder wie Ungarn als Wahlaudokratie im jährlichen V-Dem Bericht der Universität Göteborg aufscheinen (Nord et al.: 2025). Die

Autor*innen halten darin fest, dass es auch für Europa keine Anzeichen gibt, die für einen Rückgang der Autokratisierung sprechen würden. Auch nach den Ergebnissen des Demokratie Monitors 2024 des Foresight Instituts (Foresight Research Hofinger GmbH: 2024) ist die Zufriedenheit mit der Demokratie in Österreich ernüchternd. Während die Zustimmung zur Frage, ob das politische System in Österreich sehr gut oder ziemlich gut funktioniert, nach einem Tiefpunkt in 2022 von 34 Prozent nun wieder auf 43 Prozent gestiegen ist, fühlen sich derzeit nur 36 Prozent der Befragten im Parlament gut vertreten, 2018 waren es noch 61 Prozent. Tamara Ehs (2025, S. 17) betont in diesem Zusammenhang, dass es heute vor allem auch darum gehen muss, Demokratie weiter zu denken.

Die Medien spielen in modernen Demokratien eine grundlegende Rolle, da sie nicht nur Informationen verbreiten, sondern auch die Bedingungen prägen, unter denen Sichtbarkeit, Legitimität und Teilhabe entstehen. Sie beeinflussen, welche Themen verstärkt behandelt werden, welche Akteur*innen Anerkennung finden und welche Formen des bürgerschaftlichen Engagements gefördert oder marginalisiert werden. Folglich geht ihre Funktion über eine unterstützende Infrastruktur hinaus und sie sind ein integraler Bestandteil des demokratischen Diskurses.

Nico Carpentier und Jeffrey Wimmer (2025) haben sich mit der komplexen Beziehung zwischen Medien und Demokratie auseinandergesetzt und liefern einen hilfreichen

normativen Horizont für den europäischen Kontext. Sie konzeptualisieren Medien als Assemblagen, die technologische Infrastrukturen, Institutionen, wirtschaftliche Ressourcen und diskursive Praktiken integrieren. Innerhalb dieses Rahmens wird von den Medien erwartet, dass sie folgende fünf demokratischen Funktionen erfüllen: die Bereitstellung pluralistischer und zuverlässiger Informationen, die Überwachung der Mächtigen, die Bereitstellung von Foren für Dialog und kontroverse Debatten, die Widerspiegelung der sozialen Vielfalt und die Ermöglichung einer aktiven Bürgerbeteiligung.

Die Verwirklichung dieser Funktionen hängt von materiellen und kulturellen Bedingungen ab. Darunter fallen die wirtschaftliche Nachhaltigkeit von Medien, der Schutz der redaktionellen Unabhängigkeit, die breite Verankerung von Bürger- und Digitalkompetenz sowie von regulatorischen Rahmenbedingungen, die Medienvielfalt und Diversität von Inhalten gewährleisten. Als Bedrohungen für die demokratische Leistungsfähigkeit der Medien gelten die monopolistische Kontrolle der Tech-Plattformen, wachsende Medienkonzentration, das sinkende Vertrauen der Öffentlichkeit und die symbolische Ausgrenzung marginalisierter Stimmen.

Angesichts dieser Herausforderungen für Medien und Demokratie benötigt es mehr Möglichkeiten der aktiven Beteiligung und Mitgestaltung für Bürger*innen sowie neue Ansätze der Medien- und Demokratiebildung. Ein spannendes Best-Practice-Beispiel dafür bietet der „Bürger*innenrat Medien und Demokratie“.

MEDIEN & DEMOKRATIE – BÜRGER*INNENRÄTE ALS GELEBTE DEMOKRATIE

Bürger*innenräte haben in europäischen Ländern in den letzten Jahren zu sehr unterschiedlichen Themen gearbeitet und wichtige Beiträge zur Politikgestaltung geliefert (vgl. Monnot et al. 2024). Bürger*innenräte (im Englischen als „citizen assemblies“ oder „citizen parliaments“ bezeichnet) sind ein Instrument demokratischer Beteiligung und Mitgestaltung, das Bürger*innen mehr Gehör in der Demokratie verschaffen will. Bürger*innen setzen sich mit ausgewählten politischen Themen auseinander und formulieren Ideen, Empfehlungen und Forderungen, die zur Verbesserung der Gesellschaft und der Demokratie beitragen sollen.

Das europäische Forschungsprojekt MeDeMAP – „Mapping Media for Future Democracies“ (2023–2026)¹ setzt sich mit der zentralen Bedeutung von Medien für die Demokratie

auseinander und bot erstmals den Rahmen zur Abhaltung von „Bürger*innenräten Medien und Demokratie“, um die Ansprüche von Bürger*innen an Medien, aber auch an die Demokratie selbst zu verhandeln und am Ende Forderungen und Anregungen in der Form von Resolutionen zu verabschieden. Die Bürger*innenräte tagten im Frühjahr 2025 gleichzeitig in vier europäischen Ländern – in Irland, Österreich, Slowenien und der Tschechischen Republik.

Das Design und die Realisierung der Bürger*innenräte im Forschungsprojekt MeDeMAP folgten dem Prinzip von Participatory Action Research (PAR). Die Anwendung eines PAR-Ansatzes bedeutet, dass die beteiligten Bürger*innen im Bürger*innenrat einen zirkulären Prozess des Lernens, der Reflexion und der ko-kreativen Entwicklung von Resolutionen durchlaufen (Monnot et al.: 2024, S. 11).

In jedem der vier Länder umfasste der Bürger*innenrat eine diverse Gruppe von zwanzig Personen im Alter von 18 bis 80+ Jahren mit den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Hintergründen und Biografien, die durch einen zweistufigen Bewerbungsprozess ausgewählt wurden. Die Bürger*innenräte traten im Zeitraum von März bis Mai 2025 an vier Samstagen zusammen und berieten sich jeweils zu einem spezifischen Tagesschwerpunkt. Am ersten Tag stand die Einführung in das Zusammenspiel von Medien und Demokratie im Mittelpunkt. Danach ging es um Einblicke in Mediensysteme und die Medienregulierung, im Weiteren um Partizipation in und durch Medien sowie zuletzt um gesellschaftliche Repräsentation in den Medien.

Das Aushandeln der Spielregeln für ihre Arbeitsweise und die Form sowie die Regeln der Beschlussfassungen lagen bei den Bürger*innen selbst. Unterstützt wurden sie jeweils von einem professionellen Moderations- und Organisationsteam nach den Prinzipien des „Art of Hosting“.² Im Ablauf der Beratungstage stand am Anfang jeweils die „Lernphase“ mit Expert*innen, gefolgt von abwechselnden Phasen der Deliberation und Beratung in Kleingruppen zur Formulierung von Themen und Vorschlägen (siehe Abb. 1) sowie der Präsentation und Diskussion im Plenum und am Ende des Tages die Beschlussphase der gemeinsam entwickelten Resolutionen. Alle Bürger*innenräte formulierten und beschlossen über die vier Sitzungen hinweg jeweils eine Liste von 20–50 Anregungen und Forderungen, die sich an die Politiker*innen, an die Medien, an Bildungsverantwortliche, aber auch an die Gesellschaft richten.³



Abb. 1: Die Kleingruppen-Arbeit im Bürger*innenrat „Medien und Demokratie in Österreich“

Foto: COMMIT

LERNEN IM BÜRGER*INNENRAT „MEDIEN UND DEMOKRATIE“

Für die Bürger*innen war die Teilnahme am Bürger*innenrat „Medien und Demokratie“ eine spannende und lehrreiche Erfahrung, wie sie in Feedbackbögen, gemeinsamen Reflexionsrunden sowie in Interviews nach Abschluss des Bürger*innenrats zum Ausdruck brachten. Die Teilnehmer*innen kamen nicht primär in den Bürger*innenrat, um etwas zu lernen, sondern um sich an einem demokratischen Prozess der Politikgestaltung zu beteiligen und einen eigenen Beitrag zum Themenfeld zu leisten. In diesem Beteiligungs- und Gestaltungsprozess fand Lernen zugleich auf mehreren Ebenen statt – sowohl intentional als Teil der eingeplanten „Lernphase“ an jedem der vier Sitzungstage als auch nebenbei durch das Erleben und Mitgestalten des gesamten demokratischen Prozesses im Bürger*innenrat.

Die Lernphase im Bürger*innenrat hatte den Hauptzweck, die diverse Gruppe an Teilnehmer*innen, die sehr unterschiedliche Bildungshintergründe und Vorwissen aufwiesen, auf einen gemeinsamen Wissensstand zu bringen und sie dazu zu befähigen, gemeinsam Vorschläge und Forderungen zu entwickeln. Die Lernphase beinhaltete zum einen Schulungsvideos, die innerhalb des

¹ Siehe die Projektwebseite unter www.medemap.eu.

² Im Bürger*innenrat Medien und Demokratie in Österreich leitete Ruth Picker das Moderationsteam und wurde von Markus Götsch und Rupert Roniger und dem Team von COMMIT unterstützt.

³ Einblicke in den Prozess der vier europäischen Bürger*innenräte bietet eine Serie von Blogartikeln auf <https://medemap.commit.at/>. Dort verlinkt sind auch die nationalen Berichte zu den verabschiedeten Resolutionen der vier Länder.

MeDeMAP-Forschungsprojekts entwickelt worden waren, und zum anderen Inputs von Expert*innen aus der Wissenschaft und der Medienpraxis vor Ort (siehe Abb. 2). Diese Fachinputs sollten unterschiedliche Perspektiven auf das diskutierte Thema eröffnen, Praxisbeispiele aus dem nationalen Kontext bringen und den Bürger*innen Anregungen für ihre anschließende Diskussion bieten.



Abb. 2: Lernphase im Bürger*innenrat:
Als Experte führte in Österreich u. a. Josef Trappel von der Universität Salzburg in das Thema „Medien und Demokratie“ ein
Foto: COMMIT

Um eine vergleichbare Grundlage für alle vier europäischen Bürger*innenräte zu gewährleisten, baute die Lernphase auf einer gemeinsamen Definition von Lernzielen bzw. Lernergebnissen auf. Die Lernergebnisse für die vier Sitzungen der Bürger*innenräte lauteten:

- Tag 1 – Medien und Demokratie: Die TN sind in der Lage, darüber zu reflektieren, wie Medien heutzutage ihre demokratischen Aufgaben erfüllen und wie ihre demokratiefördernde Funktion gestärkt werden kann, um darauf aufbauend Vorschläge für Resolutionen zu entwickeln.
- Tag 2 – Mediensysteme und Medienregulierung: Die TN sind in der Lage, darüber zu reflektieren, wie das Mediensystem durch Regulierung und wirtschaftliche Strukturen geprägt ist, und können Vorschläge zur Unterstützung einer demokratiefördernden Regulierung entwickeln.
- Tag 3 – Partizipation in und durch die Medien: Die TN sind in der Lage, darüber zu reflektieren, wie Partizipation in und durch Medien funktioniert, wie sie eingeschränkt wird und wie Medien eine Rolle beim Schutz und der Entwicklung demokratiefördernder Partizipation spielen könnten.
- Tag 4 – Repräsentation in den Medien: Die TN sind in der Lage, darüber zu reflektieren, wie Repräsentationen Informationen gestalten und wie Medien eine

inkludierende Rolle spielen könnten, anstatt Ausgrenzung zu begünstigen, und können Vorschläge zur Unterstützung von Vielfalt und Komplexität entwickeln.

Aus den Rückmeldungen der Bürger*innen am Ende der vier Sitzungstage bestätigte sich, dass diese Lernziele erreicht werden konnten und dass sich die Teilnehmer*innen ihrer Aussage nach aus den Fachinputs viel neues Wissen aneignen konnten. Zugleich meldeten viele Teilnehmer*innen zurück, dass sie gerne noch mehr Zeit zum Austausch mit den Expert*innen gehabt hätten und dass sie es als herausfordernd empfanden, nach der begrenzten Lernzeit selbst Resolutionen zu entwickeln.

Neben der Befähigung zur gemeinsamen Entwicklung von Resolutionen, konnten die Teilnehmer*innen auch für ihren Alltag einiges aus den Inputs und dem Austausch im Bürger*innenrat mitnehmen. So sprachen mehrere Teilnehmer*innen von einer stärkeren Sensibilisierung bzw. einem „geschärften Bewusstsein“ in der Mediennutzung als konkretes Lernergebnis, das sich in ihrem Alltag sowohl in ihrer Medienwahl als auch in der Art, wie sie Medien konsumiert, zeigt: „Jedes Mal, wenn ich eine ZIB schaue, wenn ich irgendein Magazin schaue oder irgendwas lese und höre zu Medien, dann ist es auch ein anderes Bewusstsein. Und teilweise konsumiert man oder suche ich mir die Medien jetzt quasi auch bewusster aus,“ drückte es ein Teilnehmer in einem Interview einige Wochen nach der letzten Sitzung des österreichischen Bürger*innenrats aus.

Am stärksten betonten die Teilnehmer*innen am Ende des Bürger*innenrats die Bedeutung ihrer Erfahrung, dass durch das Respektieren anderer Meinungen und Bedürfnisse, sowie durch eine Haltung der Neugier, andere Perspektiven zu verstehen und gemeinsame Antworten zu formulieren und abzustimmen, Verständigung und Zusammenarbeit über Meinungsunterschiede hinweg möglich ist: „Für mich hat sich bestätigt in den Gesprächen mit euch allen beim Ausarbeiten von Resolutionen, dass es wichtig ist, verschiedene Perspektiven zu beleuchten und dann eben auch einen Konsens zu finden in demokratischer Weise,“ brachte es ein Teilnehmer des österreichischen Bürger*innenrats am Ende des letzten Sitzungstages auf den Punkt.

Damit leistet der Bürger*innenrat einen wichtigen Beitrag zu Demokratiebildung. In den Diskussionen im Bürger*innenrat kam die Sprache immer wieder auf die Dringlichkeit der „Ent-Bubbelung“, dem Aufbrechen der „Blasen“, in denen sich immer mehr

Menschen bewegen und so nicht mehr bereit sind, sich mit anderen Positionen oder Meinungen konstruktiv auseinanderzusetzen. Der Bürger*innenrat selbst war ein gutes Beispiel dafür, dass das nicht nur möglich ist, sondern auch spannend und motivierend sein kann.

BÜRGER*INNENRÄTE ALS LERNFORM – POTENZIALE FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG

Der Prozess und die Ergebnisse der Bürger*innenräte Medien und Demokratie werden derzeit wissenschaftlich ausgewertet und bis Februar 2026 u. a. im Bericht „Future Roadmap for European media and democracy“ dokumentiert und in Policy Papers sowie Broschüren für ein akademisches Publikum als auch für Stakeholder aus Politik, Medien und Bildung aufbereitet. Daneben stellt COMMIT bereits Überlegungen an, das Format der Bürger*innenräte in gekürzter Form als Lernmethode für die Erwachsenenbildung zu adaptieren.

Das Potenzial des Formats Bürger*innenrat als Lernform für die politische Erwachsenenbildung zeigte sich bereits an den Rückmeldungen der Teilnehmenden. Es liegt nahe, Parallelen zu Jana Trumanns Analyse zum Lernen durch Partizipation in Bürgerinitiativen zu ziehen (Trumann: 2013, S. 272). Trumann kam zum Schluss, dass Bürgerinitiativen einen Lern-Handlungsraum bieten, der als Türöffner für politische Partizipation und Bildung betrachtet werden kann, weil es in diesem Setting auch zur Aufhebung der Grenze zwischen politischen Lai*innen und Expert*innen kommt. Die Bürger*innenräte „Medien und Demokratie“ haben aber auch einen transformativen Anspruch eingelöst, weil sie mit ihren Resolutionen die Grenzen dessen gesprengt haben, was allgemein als politisch machbar gilt.

Die folgende Rückmeldung einer Teilnehmerin des österreichischen Bürger*innenrats Medien und Demokratie am Ende des letzten Tages kann Lust machen, das große Potential des Bürger*innenrats-Formates stärker und öfter für eine produktive und motivierende Lern- und Beteiligungserfahrung zu nutzen: „Als ich mir die Beschreibung durchgelesen habe vom Bürgerrat, dachte ich mir: Ah, das klingt interessant, das ist so mein Themenfeld. Aber dass ich auch wirklich so viel bei jeder Sitzung, so viel Neues dazulernen, so viele tolle Gespräche führe, so viele tolle Menschen kennenlernen, also das habe ich mir echt nicht erwartet. Also ich bin auch positiv überrascht. Und ich glaube, ich werde noch lange Zeit an diese Zeit denken.“



Abb. 3: Die Teilnehmer*innen konnten im Bürger*innenrat Demokratie hautnah erleben und viel lernen. Foto: COMMIT

INFORMATIONEN ZUM PROJEKT

Die Konzeption und Umsetzung des Bürger*innenrats „Medien und Demokratie“ erfolgte im Rahmen des Horizon Europe Projekts „Mapping Media for Future Democracies“ (MeDeMAP) mit Unterstützung der Europäischen Kommission. Für die Konzeption und Koordination der Bürger*innenräte war COMMIT – Community Medien Institut in Wien, Österreich verantwortlich. Die Partner*innen waren das Friedensinstitut in Ljubljana, Slowenien, die Karls-Universität in Prag, Tschechien, und das Mary Immaculate College in Limerick, Irland.

Das Gesamtprojekt MeDeMAP wird von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) koordiniert. Für die Unterstützung der Veranstaltung in Österreich danken wir der VHS-Wien, der MA20, der Erste Stiftung, dem Europäischen Bürger*innenforum und der RTR. //

Mehr Infos zum Projekt MeDeMAP unter www.medemap.eu und zu den Bürger*innenräten Medien und Demokratie unter <https://medemap.commit.at/>

Literaturverzeichnis

Carpentier, Nico & Wimmer, Jeffrey (2024): Democracy and Media in Europe. A Discursive-Material Approach. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003485438> [4.10.2025].

Ehs, Tamara (2025): Verteidigung der Demokratie. Ein Essay über die Versuchungen der Autokratie und die Versprechen der Demokratie. Wien: ÖGB-Verlag

International IDEA (2024): The Global State of Democracy 2024: Strengthening the Legitimacy of Elections in a Time of Radical Uncertainty. Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance. Verfügbar unter: <https://www.idea.int/gsod/2024/> [6.10.2025].

Monnot, Laurence, Peissl, Helmut, Sedlaczek, Andrea, Day, Rosemary, Hroch, Miloš & Petković, Brankica (2024): Research Report on Successful Practice of Policy Development with Citizens' Parliaments in Europe. Deliverable 6.1, MeDeMAP – Mapping Media for Future Democracies. Verfügbar unter: <https://www.medemap.eu/wp-content/uploads/2025/01/MeDeMAP-Deliverable-6.1.V1.o.pdf> [6.10.2025].

Nord, Marina, Altman, David, Angiolillo, Fabio, Tiago Fernandes, Good God, Ana & Lindberg, Staffan I. (2025): Democracy Report 2025. 25 Years of Autocratization – Democracy Trumped?

Gothenburg: University of Gothenburg/V-Dem Institute. Verfügbar unter: https://www.v-dem.net/documents/60/V-dem-dr...2025_lowres.pdf [6.10.2025].

Foresight Research Hofinger GmbH (2024): Demokratie Monitor 2024. Erste Ergebnisse, Pressekonferenz am 18.12.2024. Verfügbar unter: https://www.foresight.at/fileadmin/user_upload/pdf/2024-FORESIGHT-Presseunterlage-DM24.pdf [4.10.2025].

Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: transcript Verlag.

Tagung Gemeinwesenarbeit 2025: Stadt. Land. Dazwischen? (1. bis 3. Oktober 2025)

STEFAN VATER

Die Werkstätte Gemeinwesenarbeit (GWA) am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) findet bereits seit 1979 statt und ist somit die älteste noch durchgeführte Veranstaltung am bifeb. Damals startete ein Team aus Vertreterinnen und Vertreter des bifeb (u. a. August Pöhn) und des Rings Österreichischer Bildungswerke (u. a. Hannelore Blaschek) die Werkstätte Gemeinwesenarbeit (GWA). Dieses Team erweiterte sich bald um Aktivistinnen und Aktivisten aus der Gemeinde- und Regionalentwicklung (u. a. Anton Rohrmoser), in der Folge um weitere Vertreterinnen und Vertreter aus Erwachsenenbildungs-Organisationen und

der Sozialen Arbeit. Der Verband Österreichischer Volkshochschulen ist seit 1998 im Team der Werkstatt GWA vertreten.

DIE TEILNEHMER*INNEN IM ZENTRUM

Im Zentrum der Werkstätte/Tagung Gemeinwesenarbeit stehen die Teilnehmer*innen und ihre Praxen, ihre Arbeitsfelder, die von Erwachsenenbildung in Initiativen, Vereinen, Volkshochschulen über Sozialarbeit in den verschiedensten Feldern bis hin zu Kulturarbeit oder Regionalentwicklung reichen. Die Werkstatt beginnt nach einer Verortung der Anwesenden nach Arbeitsfeld, Herkunft usw. – mit einem

Marktplatz der Projekte – rund die Hälfte der Teilnehmer*innen bringt ein Projekt ein. Der Marktplatz ist eine Methode, die einen Dialog der Teilnehmer*innen von Beginn an begünstigt, ein zu Wort kommen und es ist eine Methode, die die Arbeitsfelder der Teilnehmer*innen ins Zentrum rückt, aber auch einer gemeinsamen kritischen Reflexion aussetzt. Eine Methode ganz im Sinne Paulo Freires, der von einem Zirkel von Reflexion, Dialog und Aktion sprach. Die Teilnehmer*innen eint in ihren Praxen als Sozialarbeiter*innen oder Erwachsenenbildner*innen der Wunsch, das Ziel die Situation ihrer Klient*innen, ihrer Teilnehmer*innen zum Besseren und nach deren Interessen zu verbessern. Das ermöglicht und initiiert in der Werkstatt GWA den Dialog, die Kritik, zumal ja keine Einigkeit besteht, was „das Bessere“ sei. Und zumal das Teilnehmer*innenfeld gleichzeitig ein breites politisches Spektrum unterschiedlicher Ideen abbildet – die allerdings eint, nicht für den Markt, den Standort, den Bürgermeister oder sonst wen zu arbeiten, sondern für und mit den Teilnehmer*innen und Bewohner*innen.



Abb. 1: Werkstatt GWA 2025, Foto: SV

2025 nahmen rund 50 Interessierte an der Werkstatt Gemeinwesenarbeit teil. In der 46. Tagung standen die Dynamiken zwischen Stadt und Land im Fokus. Aus historischen und soziologischen Perspektiven wurden zentrale Fragen zu Gemeinwesenarbeit und Erwachsenenbildung diskutiert.

- Was meinen wir, wenn wir von „Stadt“ und „Land“ reden?
- Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es zwischen städtischer und ländlicher Gemeinwesenarbeit und Erwachsenenbildung?
- Wie beeinflussen Förderlogiken, Arbeitsbedingungen und Auftraggeber die Praxis?
- Welche Rolle spielen Digitalisierung und Infrastrukturunterschiede?
- Welche Rolle spielen räumliche und soziale Zugehörigkeiten für das Engagement?
- Welche Gemeindestrukturen fördern oder verhindern Engagement?

An drei Tagen bot die Tagung Vorträge, Projektpräsentationen und Reflexionsrunden, die den Diskurs über Zentrum und Peripherie vertieften und Handlungsperspektiven für die Praxis aufzeigten.

Die Projekte, die am Marktplatz des ersten Tages und in intensiven Diskussionen in Arbeitsgruppen am zweiten Tag diskutiert wurden:

- Wirbelfeld Kunstresidenz – Projekt Wirbelfeld
- ÖBV Via Campesina – Bäuerinnenkabarrett „Miststücke“
- VHS Burgenland – Wissenschaft für Alle: Science Village Talks, Kultur
- Land. Impulse – Stadt. Land. Inn.
- Salzburger Bildungswerk – Soziale Gemeindeentwicklung
- Albert Schweitzer Haus-Forum der Zivilgesellschaft – FrauenLernRaum
- Bildungswerk Markt Piesting Dreistetten – Gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit am Land
- Bildungszentrum Saalfelden – Wohnzimmer

- Wiener Hilfswerk nachbarschaftszentrum – Allein in Wien
- Caritas Stadtteilarbeit der Erzdiözese Wien – Kooperativ Ternitz
- Volkshilfe Oberösterreich – Wohnen im Dialog

Natürlich gibt es Keynotes auf der Werkstatt GWA und meist gute, sie bilden aber (nur) den wichtigen Hintergrund der Debatten und Auseinandersetzungen. Dies ermöglicht vielleicht auch eine barriereärmere Teilnahme, ein barriereärmeres sich zu Wort melden.

In den beiden Keynotes, Montag abend und Dienstag früh, beleuchtete Juri Kazepov (Uni Wien) den Begriff „Stadt“ bei Max Weber, als das Rationale und Dynamische und der Traditionalität und Beharrlichkeit des Landes Entgegengesetzte. Georg Simmel, ebenso ein Klassiker der Soziologie verband die Stadt mit Vergesellschaftung und das Land mit Gemeinschaft. Dies bleibt eine überaus gewichtige und nach wie vor bedeutsame Unterscheidung. Nur ist sie leider praktisch irrelevant aus der Perspektive der GWA, die sich in ihrer Praxis einfachen und statischen Gegenüberstellungen widersetzt. Theoretisch höchst interessant waren diese Gegenüberstellungen von Klassikern der Soziologie und deren Konzepten von Stadt um die historischen Entwicklungen, Bilder und Vorurteile über Stadt und Land zu diskutieren.

Mit Bildern der Lichtemission großer Städte, Visualisierungen der Tendenzen der Verstädterung, der Einwohner*innenstatistik und andere Bilder unterlegte Kazepov diese Charakterisierungen von Stadt.

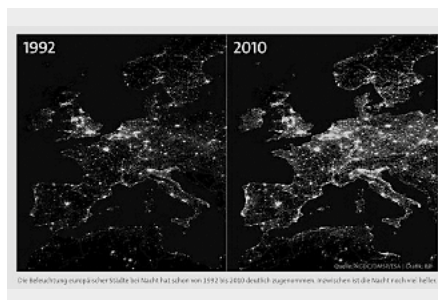


Abb. 2: Lichtmuster über Städten

(Quelle: <https://www.ardalpha.de/wissen/umwelt/nachhaltigkeit/lichtverschmutzung-lichtsmog-nachthimmel-licht-sterne-tiere-insekten-100.html>)

Im zweiten Teil seines Beitrages präsentierte Kazepov den Ansatz des Social-Investment, der ähnlich dem Humankapitalansatz versucht, Ökonomisierung und Profitmaximie-

rung durch eine Art Imitation ökonomischer Sprache zu unterlaufen, um Investoren und auch dem Staat Finanzierung von Bildung oder auch Sozialarbeit oder GWA schmackhaft zu machen.

Anette Schlimm (Uni München) zeigte die historische Veränderlichkeit „des Landes“ und der Diskurse darum, mit Exkursen in Tourismuswerbung, zu Kitsch und Idylle des Landes. Entgegen diesen Diskursen ist der ländliche Raum keineswegs im Gegensatz zur Stadt Natürlichkeit oder Organisches. Die Vorstellung des Ländlichen als Organisches, Ewiges und Unveränderliches charakterisierte traditionalistische, aber auch faschistische Ideologien, die diese Natürlichkeit den Ideen der bürgerlichen Emanzipation und Demokratie entgegensetzten. Jeder Mensch hätte so seinen natürlichen Platz als Diener charismatischer Führer oder Herrn.



Abb. 3: Arbeitsgruppenergebnisse Zusammenführung und Synthese

Die Diskussionen waren vielgestaltig und ergiebig und sind in ihrer Dichte kaum zusammenzufassen, zumal Netzworkebildung und Feedback der eigenen Projektpraxis vor dem Hintergrund eines Tagungsthemas den Reiz der Werkstatt GWA ausmachen.

Zusammengefasst werden könnte vielleicht Folgendes, wieder im Sinne Paolo Freires, der als methodisch charakteristisch für transformative Arbeit im Gemeinwesen oder Bildungsarbeit einen Zirkel von Aktion, Innehalten und Reflexion, sowie kritischen Dialogs entwarf: Klischees über Stadt und Land begleiten die gemeinwesenorientierte Arbeit, diese zu erkennen und in Frage zu stellen, in der Konkretheit des eigenen Tuns ist wohl das Ziel und Ergebnis der Werkstatt GWA. //

Volkshochschulstatistik 2023/24

PETER ZWIELEHNER

Die Österreichischen Volkshochschulen können auf ein durchwegs erfolgreiches Arbeitsjahr 2023/24 zurückblicken. Die Anzahl der durchgeführten Kurse stieg im Vergleich zum Vorjahr um 3,2 Prozent auf 47.934, die Kursbeteiligungen gar um 8,1 Prozent auf 472.380. Zählt man die 6.359 Einzelveranstaltungen mit 186.730 Besuchen hinzu, ergibt das insgesamt 54.293 Bildungsveranstaltungen mit 659.313 Teilnahmen, was einen Zuwachs von 2,8 beziehungsweise 7,4 Prozent bedeutet.

KURSDAUER

Über den Umfang der Kurstätigkeit gibt die Zahl der Unterrichtseinheiten (UE) Auskunft. So verzeichnet die Statistik 796.805 Unterrichtseinheiten, was eine durchschnittliche Kursdauer von 16,6 Unterrichtseinheiten ergibt. Hier zeigt sich im zeitlichen Ver-

gleich eine merkbare Tendenz zu kürzeren Kursformaten, lag doch die durchschnittliche Kursdauer in den Erhebungszeiträumen vor Corona bei etwa 20 Unterrichtseinheiten. Grundsätzlich einschränkend im Hinblick auf die Aussagekraft dieser Durchschnittangaben muss aber darauf hingewiesen werden, dass sich die „typische“ Kursdauer in den einzelnen Fachbereichen deutlich unterscheiden: Die durchschnittliche Kursdauer im Fachbereich „Zweiter Bildungsweg“ beträgt fast 55 Unterrichtseinheiten, während im teilnahmestärksten Fachbereich Gesundheit und Bewegung dieser Wert bei etwa zehn Unterrichtseinheiten liegt. Insgesamt scheint aber ein Überblick über die Fachbereichsdaten den Befund einer Tendenz zu kürzeren Kursen zu untermauern. Beispielsweise sind im Folgenden die Veränderungen der durchschnittlichen

Kursdauer in drei Fachbereiche herausgegriffen: „Gesundheit und Bewegung“: minus 3 UE (aktuell: 10,1 UE), „Politik, Gesellschaft und Kultur“: minus 3,3 UE (aktuell: 8,9 UE), „Sprachen“: minus 7,9 UE (aktuell: 22,2 UE).

FACHBEREICHE

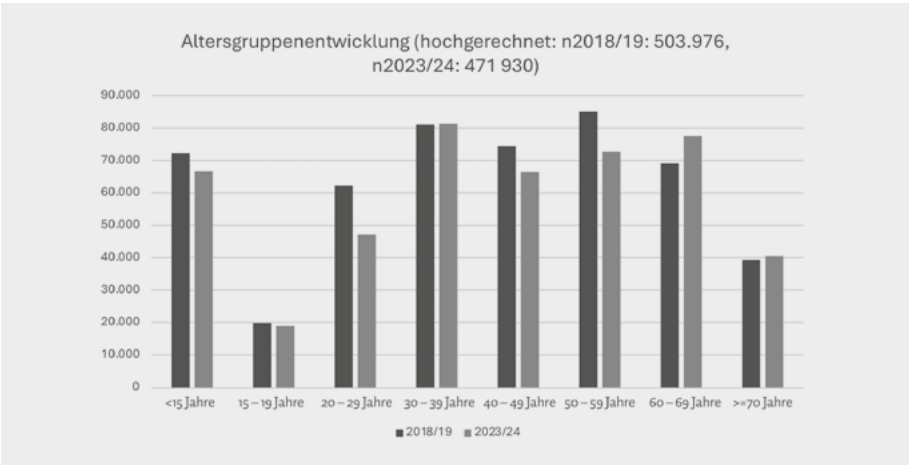
Bereits zum zweiten Mal wurden bei der Veranstaltungsstatistik neun Fachbereiche unterschieden, statt davor sieben. Es werden „Basisbildung“ und „Zweiter Bildungsweg“ beziehungsweise „Berufliche und berufsorientierte Bildung“ und „IT“ als eigene Fachbereiche getrennt erhoben.

Gemessen an 17.245 Kursen und annähernd 200.000 Teilnahmen ist der Fachbereich Gesundheit und Bewegung der größte Fachbereich gefolgt vom Fachbereich „Sprachen“ mit 12.610 Kursen/108.900 Teilnahmen und „Kreativität und Gestalten“ mit 7.660 Kursen/59.700 Teilnahmen. Gemessen an den Unterrichtseinheiten ist der Fachbereich „Sprachen“ mit einem Anteil von 35,1 Prozent nach wie vor der größte Fachbereich gefolgt von „Gesundheit und Bewegung“ (22 Prozent) und „Basisbildung“ mit einem Anteil von 18,7 Prozent.¹

	Kurse		Teilnahmen		UE	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Politik, Gesellschaft und Kultur	2 218	4,6 %	30 974	6,6%	19 668	2,5 %
Basisbildung	4 059	8,5 %	34 175	7,2 %	148 661	18,7 %
Zweiter Bildungsweg	1 029	2,1 %	14 209	3,0 %	56 257	7,1 %
Naturwissenschaften, Technik und Umwelt	561	1,2 %	5 712	1,2 %	5 141	0,6 %
Berufliche und berufsorientierte Bildung	719	1,5 %	6 220	1,3 %	10 609	1,3%
IT	1 791	3,7 %	14 428	3,1 %	12 801	1,6 %
Sprachen	12 610	26,3 %	108 864	23,1 %	279 619	35,1 %
Kreativität und Gestalten	7 660	16,0 %	59 718	12,7 %	88 854	11,2 %
Gesundheit und Bewegung	17 245	36,0 %	197 630	41,9 %	174 990	22,0 %

ALTERSGRUPPEN

Im Folgenden will ich den Versuch einer kurzen Annäherung an die Altersgruppenentwicklung der KursteilnehmerInnen an österreichischen Volkshochschulen durch einen Fünfjahresvergleich unternehmen. Nachdem die Teilnahmen nicht vollständig aufgeschlüsselt werden, werden im Folgenden die Angaben aus der Statistik hochgerechnet (Aufschlüsselungsgrad 2018/9: 82 Prozent, 2023/24: 88 Prozent). Ein Bezug zur demografischen Entwicklung wird dabei an dieser Stelle ausgelassen, der insbesondere für die Altersgruppen ab 50 Jahre spannend wäre, passieren hier derzeit die größten demografischen Verschiebungen (Babyboomer-Effekt).



Die in der aktuellen Teilnahmen-Statistik stärkste Altersgruppe mit einem Anteil von 17,3 Prozent sind die 30 bis 39-jährigen, gefolgt von der Altersgruppe 60 bis 69 Jahre mit 16,4 Prozent. Fünf Jahre davor war mit einem Anteil von 16,9 Prozent an erster Stelle – und damit noch die zahlenmäßig größte an Volkshochschulen vertretene Altersgruppe – die heute drittstärkste Altersgruppe der 50 bis 59-Jährigen. Diese Verschiebung ist zum Teil der bereits angesprochenen erwarteten demografischen Entwicklung geschuldet – aber vermutlich nur zum Teil. Diese anteilmäßigen Verschiebungen spiegeln nur einen Teil einer Entwicklung wider, die sich gemessen an den absoluten Zahlen, durch die insgesamt noch nicht erreichten Vor-Corona-Teilnahmezahlen noch einmal anders darstellt. Den größten absoluten Teilnahmenverlust in diesem Fünfjahresvergleich verzeichnet die Gruppe der 20 bis 29-jährigen mit minus 24 Prozent gefolgt von den 50 bis 59-jährigen (minus 14,7 Prozent) und den 40 bis 49-jährigen (minus 10,6 Prozent). Demgegenüber kann eine positive Entwicklung hervorgehoben werden: bei den 60 bis 69-jährigen ist ein Teilnahmen-Zuwachs von 12,3 Prozent zu bemerken und ein leichter Zuwachs bei 70+.

	2018/19		2023/24		
< 15 Jahre	72 358	14 %	66 674	14,1 %	-7,9 %
15 – 19 Jahre	19 960	4 %	19 039	4,0 %	-4,6 %
20 – 29 Jahre	62 336	12 %	47 225	10,0 %	-24,2 %
30 – 39 Jahre	81 175	16 %	81 466	17,3 %	0,4 %
40 – 49 Jahre	74 518	15 %	66 629	14,1 %	-10,6 %
50 – 59 Jahre	85 191	17 %	72 671	15,4 %	-14,7 %
60 – 69 Jahre	69 110	14 %	77 606	16,4 %	12,3 %
> = 70 Jahre	39 328	8 %	40 620	8,6 %	3,3 %

Diese erste, mit etwas Vorsicht zu betrachtende dynamische Entwicklung ist Anlass die Altersgruppenentwicklung in Zukunft weiter zu beobachten. Insbesondere die hier hervorgehobenen Kohorten stellen für die Volkshochschulen Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten parat: Die 20 bis 29-jährigen sind eine Generation, die bereits mit ständig verfügbarem Internet aufgewachsen ist und es stellt sich die Frage, wie sie in Zukunft als Volkshochschulleitnehmer*innen gewonnen werden können. Die Altersgruppe 60 bis 69 Jahre hat bereits die Bildungsexpansion der 1970er Jahre erlebt,

ist zunehmend höher gebildet und damit auch im Alter bildungsaffiner als vorangegangene Generationen. Im Vergleich mit der Altersgruppenzusammensetzung der Volkshochschulleitnehmer*innen vor 25 Jahren zielt die Volkshochschularbeit heute auf ein viel breiteres Zielgruppenspektrum ab, das alle Altersgruppen umfasst. Ob das auch in Zukunft so sein wird, wird sich zeigen. //

¹ Als Vergleich wurde der gemittelte Wert aus den drei Arbeitsjahren 2015/16 bis 2017/18 herangezogen.

Beratung ist unumgänglich

CHRISTIAN NOWAK

Diversität ist nicht nur ein Schlagwort. Vielfalt und vielfältige Handlungsmöglichkeiten (zumindest deren Postulierung) sind in allen Lebensbereichen Basis für gedeihliche Entwicklungen. Sei es Biodiversität für „gesunde“ Öko- und menschliche Lebensräume, sei es gesellschaftliche Diversität, um im globalen Austausch stehende Gesellschafts- und Lebensrealitäten widerzuspiegeln, oder sei es das Aufbrechen starr vorgegebener linearer Lebens- und Bildungsbiografien. Besonders in Bezug zu sogenanntem lebenslangen Lernen ist der Slogan „Vieles ist möglich“ bereits Normalität. Vielfalt kann aber auch verunsichern, ein Zurechtfinden erschweren, schlimmstenfalls das Fällen von Entscheidungen be- oder sogar verhindern. Auch, wenn es um Bildungsentscheidungen im Erwachsenenalter geht. Der folgende Beitrag soll am Beispiel der Berufsreife- und Studienberechtigungsprüfung die stetige Notwendigkeit umfassen-

der Beratung für Interessent*innen dieser Bildungswege aufzeigen.

EINGANGSBERATUNG – FEHLSTARTVERHINDERUNG

Es scheint eigentlich einfach, wenn in der Kursausschreibung „Berufsmatura – Lehrgänge zur Berufsreifeprüfung“ oder unter dem Motto „Studieren ohne Matura“ Kurse zur Studienberechtigungsprüfung angeboten werden. Viele Interessent*innen kommen auch mit einem – für sie anscheinend konkreten – Bildungswunsch. Den meisten ist aber nicht bewusst, dass es zu ihrem Bildungswunsch, sei es die Erlangung eines höherwertigen „schulischen“ Bildungsabschlusses, einer „höheren“ Berufsbildung oder dem Start eines Studiums, unterschiedliche benachbarte Felder und für ähnliche Bereiche verschiedene Bildungsformen gibt. So gibt es beispielsweise für den Wunsch einer höheren Ausbildung,

um mit Jugendlichen zu arbeiten, vielfältige Berufsfelder, die über unterschiedliche Ausbildungen erreichbar sind. Kaum jemand kennt aber die Unterschiede zwischen Universitätsstudium, Fachhochschulstudium, Kolleg oder universitären Ausbildungslehrgängen. Für die Zugänge zu diesen Ausbildungen gibt es teilweise ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Vorbereitungsmöglichkeiten. Eine Beratung dient dann in der Regel zuerst einmal einer grundlegenden Orientierung – was ist überhaupt möglich, wie sehen die Perspektiven der unterschiedlichen Alternativen aus, welche Voraussetzungen sind notwendig. Bei diesen Erstberatungen sind daher auch Elemente von allgemeiner Bildungsberatung beinhaltet.

Vorstellungen über den geplanten Bildungsweg sind oftmals durch negative bzw. positive Imaginationen getrübt. Einerseits ist bei vielen Interessent*innen eine gewisse Schwellenangst vorhanden. Gerade bei Personen, die nicht aus einem sozialen Umfeld kommen, in dem höhere Bildungsabschlüsse übliche Bildungsbiographien darstellen, werden formale und inhaltliche Anforderungen überhöht und in Bezug zu den eigenen Fähigkeiten fast schon uner-

reichbar vorgestellt. Andererseits können, durch Werbung und Zeitgeistideale vermittelt, Vorstellungen über Bildungswege idealisierend oder lückenhaft sein. Alles ist für alle möglich – und das einfach und rasch. Dass bei einer Berufsreifeprüfung in den vier Fächern vollwertige Maturaprüfungen abgelegt werden müssen – bei zweien davon sogar in Form der „Zentralmatura“ (standardisierte Reife- und Diplomprüfung in Mathematik und Deutsch) scheint dabei oft vergessen zu werden. Dass bei den Fächern der Studienberechtigung tatsächlich neuer Stoff vermittelt wird, der zudem noch ein tiefergehendes Niveau beinhaltet als Biologie, Geschichte oder Physik in der Berufs- oder Fachschule erstaunt viele. Und, dass neben einem Kursbesuch auch noch genauso viel zu Hause gelernt werden muss, scheint dem Slogan „Alles ist möglich“ nicht mehr gerecht zu werden.

Ein zentraler Aspekt der Eingangsberatung ist daher, ein realistisches Bild des geplanten Bildungsweges zu vermitteln und das Verhältnis der tatsächlichen Anforderungen zu den je eigenen Voraussetzungen ins richtige Licht zu rücken (motivierend oder ernüchternd).

Dazu gehört auch die Verknüpfung der Anforderungen des Bildungsweges mit den je eigenen Lebenssituationen. Das betrifft eine Analyse des vorhandenen Zeitbudgets, das betrifft die Einstellung der Familie, der Partnerin bzw. des Partners zur geplanten Weiterbildung, Änderungen bei Prioritäten, gemeinsamen Zeitressourcen und Arbeitsteilungen. Das betrifft zusätzliche Belastungen und zeitliche Koordinationsmöglichkeiten im Beruf. Das betrifft mögliche Einschränkungen bei Freizeit- oder sportlichen Aktivitäten bzw. Routinen. Das erfordert nach der Analyse eine sinnvolle Planung des Bildungsganges. Oft bedeutet dieser Schritt den Fokus von „rasch“ auf den Fokus „sicher“, „realistisch“ zu wenden. Bei der Studienberechtigung betrifft dies nicht nur den „kurzen“ Bildungsweg SBP selbst, sondern auch die länger dauernde Phase des Studiums oder Kollegbesuchs.

EIN BEWÄHRTES BERATUNGSKONZEPT

An drei Wiener Volkshochschulen wurden von 1980/81 bis 1985/86 in Zusammenarbeit mit der Universität Wien und der Technischen Universität Wien die Lehrgänge „Berufsreife – Vorbereitung auf Studienberechtigung“ durchgeführt. Diese Lehrgänge wurden in einer breiten Arbeitsgruppe als Modell für Lehrgänge für die 1985 neu beschlossene Studienberechti-

gungsprüfung, die die alte Berufsreifeprüfung ersetzte, ausgearbeitet.

Bereits im umfassenden Bericht vom Dezember 1983 (Brunner et al.: 1983) wurde dem Thema Beratung ein eigenes Kapitel gewidmet. In der Frage der Eingangsberatung wurden darin neben den bereits oben genannten Themenbereichen – Klärung des Bildungsziels/-wunsches, Vermittlung eines realistischen Bildes des Bildungsganges und Verbindung der Anforderungen des Bildungsganges mit der jeweiligen Lebenssituation – auch die Klärung finanzieller Unterstützungen aufgelistet. Dieses Thema ist auch aktuell ein wichtiger Teil der Erstberatung. Je nach Bundesland gibt es vom Land mehr oder weniger umfangreiche („vielfältige“) Förderungen für die BRP und SBP (Wien: WAFF), weiters Unterstützungen von der Arbeiterkammer und einigen Gewerkschaften. Ebenso sind für manche Interessent*innen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen des AMS sowie aktuelle Daten zum Fachkräftestipendium von Bedeutung, sowie steuerliche Abschreibungsmöglichkeiten. Für die SBP und ein Universitätsstudium sind auch Informationen zum Selbsterhalterstipendium relevant.

Im Bericht von 1983 wurde das Beratungskonzept in drei Phasen konzipiert – Eingangsberatung, Begleitberatung und Folgeberatung. Neben diesen Beratungsphasen (Brunner et al.: 1983, S. 66–75) wird auch explizit die positive Bedeutung von Informationsmaterial hervorgehoben.

BEGLEITBERATUNG – INDIVIDUELLE VORBEREITUNGSBETREUUNG

„Lehrgangsbegleitend soll eine Beratung auf allen für den erfolgreichen Zulassungs-, Lern und Studierprozeß relevanten Ebenen stattfinden.“ (Brunner et al.: 1983, S. 71). Im Modellprojekt wurde hier vor allem Bezug auf formale Rahmenbedingungen bei der Einreichung sowie auf „Hilfestellung bei Lern- und Studierproblemen“ genommen. Auch heute sind die damaligen Beratungsinhalte, auf aktuelle Rahmenbedingungen zugeschnitten, ebenfalls ein wichtiger Bestandteil einer umfassenden Beratung. Wobei Fragen und Unterstützung zum formalen Zulassungsprozess vielfach bereits in die Erstberatung – d. h. vor einer Entscheidung eines Bildungsweges – aufgenommen werden. Auch wenn, im Gegensatz zu den 1980er Jahren, die meisten relevanten Informationen und Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Antrag zu einer Zulassung zum gewählten Bildungsweg

(BRP, SBP, beruflicher Zugang zur FH) auf den Webseiten der jeweiligen Institutionen vorhanden sind, sind diese jedoch auch für Profis im Bildungsbereich nicht immer eindeutig zu verstehen. Zusätzlich laufen bereits bei den meisten Institutionen die Einreichungen über digitale Prozesse, was doch für relativ viele Interessent*innen eine Hürde darstellt. Außerdem sind universitäre Rahmenbedingungen grundsätzlich nicht unbedingt niederschwellig. Daher ist auch 2025 eine Unterstützung bei der Einreichung zur BRP oder SBP bzw. die Klärung eines beruflichen Zugangs zur FH unbedingt notwendiger Bestandteil einer Beratung. Grundlage dafür sind die Erfahrung(en) der Berater*innen und ein permanenter Austausch der EB-Einrichtungen mit den weiterführenden Bildungseinrichtungen (Unis, FHs, Externistenschulen) bzw. deren staatlichen Vertretungen (z. B. Bildungsdirektion).

Ebenso sind „Hilfestellungen bei Lern- und Studierproblemen“ auch heute wichtige Aspekte einer begleitenden Beratung. Vor allem bei der SBP haben Interessent*innen recht unterschiedliche Bildungsbiografien mit teilweise wenig oder lang zurückliegenden Lernerfahrungen. Aber auch bei der BRP ist zu bemerken, dass Interessent*innen, die zeitnah aus Berufsschulen oder berufsbildenden mittleren Schulen kommen, oft wenig Kompetenz für selbstgesteuertes Lernen besitzen. Meist wird diese notwendige Lernberatung in Begleitangebote (Workshops) ausgelagert oder direkt als Bestandteil der Lehrgänge von den Fachkursleiter*innen übernommen.

Neben der Unterstützung einer inhaltlichen Auswahl von Kursfächern (BRP-Fachbereich, SBP-Wahlfächer) wird aufgrund der Vielfalt der angebotenen Kursschienen (klassische Präsenzkurse, reine Onlinekurse, Blended-Learning-Kurse mit betreuten Selbstlernanteilen) und vielfältiger (zeitlicher und organisatorischer) Kombinationsmöglichkeiten eine Unterstützung bei der Kursplanung notwendig. Ebenso ist dabei die Klärung des Einstiegsniveaus (v. a. bei Mathematik, Englisch, Deutsch/Aufsatz sowie bei naturwissenschaftlichen oder Wirtschaftsfächern) und möglichen Auffrischungsmöglichkeiten essenzieller Bestandteil. Die österreichischen Volkshochschulen haben dazu seit heuer selbst entwickelte, niederschwellige Selbsteinstufungstests für Mathematik, Englisch und Deutsch online gestellt. Bei diesen Online-tests erhalten die Teilnehmenden sofort nach Abgabe eine Rückmeldung zu ihren

Vorkenntnissen in Bezug zu einem Kurseinstieg (siehe: <https://berufsreifepuefung.at/einstufungstests/>).

FOLGEBERATUNG – „DROP-OUT“-VERHINDERUNG

Das Beratungskonzept des VHS-Modells der 1980er Jahre beinhaltet auch eine Begleitung für die Überbrückung der Zeit zwischen Kursende und der Prüfung. Diese „Nachbetreuung“ wurde im damaligen Konzept aufgenommen, da die Prüfungen an der Universität stattfanden und es zu einer bis zu einem Jahr dauernden Zeitperiode zwischen Lehrgangsende und Prüfung kommen konnte. Auch wenn heute in der Regel direkt an der EB-Einrichtung geprüft wird und Kurse und Prüfungstermine koordiniert geplant sind, wird in Einzelfällen diese überbrückende Nachbetreuung weiterhin (in Form von individueller Unterstützung oder ergänzender kollektiver Workshops) umgesetzt, da nicht wenige Teilnehmende erst beim zweiten oder dritten Prüfungstermin nach ihrem Kursende antreten oder nach einer negativen Prüfung auf den Wiederholungstermin „warten“.

ZEITLICHER BERATUNGSAUFWAND

Im damaligen Konzept der Wiener Volkshochschulen gibt es ganz konkrete Vorstellung des jeweiligen Zeitaufwandes (vgl. Brunner et al.: 1984, S. 8 f.):

- Eingangsberatung: Richtziel > Fehlstartverhinderung: Zeitaufwand > 1 bis 2 Stunden pro Interessenten.
- Begleitberatung: Richtziel > individuelle Vorbereitungsbetreuung; Zeitaufwand > 3 bis 5 Stunden pro Kandidat.
- Folgeberatung: Richtziel > „Drop-out“-Verhinderung; Zeitaufwand > individuell sehr verschieden.

Diese Richtziele können für die aktuelle Beratungssituation sicher 1:1 übernommen werden, der damals veranschlagte Zeitaufwand scheint aber beim heutigen Zahlenverhältnis Berater*in/Interessent*innen kaum umsetzbar, vor allem, wenn die Beratung ein kostenloses Angebot sein soll. An den durchgeführten Pilotlehrgängen (an drei Wiener Volkshochschulen) nahmen in den drei Studienjahren von 1981/82 bis 1983/84 insgesamt 625 Kandidat*innen teil, aktuell sind an den Wiener Volkshochschulen pro Studienjahr bei der BRP knappe 700 Teilnehmer*innen und bei der SBP über 800 Teilnehmer*innen angemeldet. Aus diesem Grund hat sich bei der BRP in den letzten Jahren Gruppenberatung

(Beratungsveranstaltungen) etabliert, welche zirka ein bis zwei Stunden dauert. Versuche, auch bei der SBP Gruppenberatungen anzubieten, wurden schnell verworfen, da hier im Gegensatz zur BRP individuell unterschiedliche Ziele (Studienrichtungen, Uni, FH, Kolleg) angestrebt werden und unterschiedliche Voraussetzungen berücksichtigt werden müssen („studienbezogene Vorbildung“). Im Beratungsprozess werden dabei zwangsläufig auch private Aspekte der jeweiligen Bildungsbiografie angesprochen, was ebenfalls gegen eine Gruppenberatung spricht. Individuelle Beratung in der SBP dauert in der Regel zirka eine Stunde.

„FERNBERATUNG“ UND FERNSTUDIUM

Interessanterweise wird im Bericht von 1984 bei der Beschreibung des Beratungsmodells gleich zu Beginn die „telefonische Kurzberatung“ (Brunner et al.: 1983, S. 65 f.) als Erstkontakt, aber auch als umfangreiche telefonische Beratung, hervorgehoben. Damals schien telefonische Beratung für Personen, die zeitlich oder geografisch keine intensiven Kontakte zur Bildungseinrichtung aufbauen können, eine innovative Beratungsvariante zu sein. Heute ist digitale Kommunikation, wie asynchrone Beratung via E-Mails oder synchrone Gruppen- und individuelle Beratung via Videokonferenz gängige Praxis zur Erreichung dieser Interessent*innengruppe.

Im Modell wird auch eine sogenannte „Externe Beratung“ beschrieben (vgl. Brunner et al.: 1983, S. 76 u. Brunner et al.: 1984, S. 9). Darunter wurde der Aufbau einer Beratungsstelle für „Kandidaten, denen aus beruflichen, familiären oder regionalen Gründen die regelmäßige Teilnahme an einem Lehrgang nicht möglich ist“ (Brunner et al.: 1983, S. 76) verstanden. Zweck dieser Beratungsstelle sollte die Entwicklung und Umsetzung von Fernlehrgängen sein, die analog zu universitären Fernstudien die individuelle Betreuung von Teilnehmer*innen und ein Angebot von Sozialphasen übernimmt. Meiner Recherche nach wurde dieses Projekt „Fernstudium“ jedoch leider nicht umgesetzt. Eine aktuelle Wiederaufnahme eines solchen Projekts scheint allerdings nicht sinnvoll, da durch digitale Kursangebote, wie Blended-Learning-Kurse mit reduzierten f2f-Phasen oder reine, vollwertige Onlinekurse via Videokonferenz berufliche, familiäre oder regionale Hinderungen entschärft werden. An den Wiener Volkshochschulen gibt es im Bereich SBP bereits für jedes Fach pro Jahr mindestens einen voll-

wertigen Onlinekurs. Bei der BRP gibt es Ansätze von Blended-Learning, vollwertige Onlinekurse können aufgrund formaler Vorgaben zur Prüfungsberechtigung nicht angeboten werden – obwohl eine mehrjährige Ausnahmeregelung infolge Corona keine negative Auswirkung auf Prüfungsergebnisse gezeitigt hat.

RESÜMEE

Beratung im Bereich 2. Bildungsweg, speziell auch bei Angeboten zur Berufsreife- und Studienberechtigungsprüfung, ist nach wie vor ein zentraler Bestandteil um dem Anspruch „Bildung für Alle“ auch wirklich gerecht zu werden. Ich möchte diese Behauptung mit Schlagworten subjektiver Einschätzungen einiger langjähriger Programmplaner*innen und Berater*innen in den beiden Bereichen untermauern:

Chaos / Sackgasse / Teilnehmer*innen sitzen in falschen Kursen / Ablegung der Prüfung zum Kurs ist (aus formalen Gründen) nicht möglich / viele sitzen im Kurs, haben aber keine Zulassung und können keine Prüfung ablegen / Prüfungen wurden überflüssigerweise gemacht, da nicht um Anrechnungen angesucht wurde / planlos / vermehrt Kursstornos / arbeitsaufwändige Nacharbeiten der Mitarbeiter*innen / Unzufriedenheit der Teilnehmenden / Vermehrte Kursabbrüche, Drop-outs //

Literatur

- Brunner, Alexander, Dorninger, Christian, Perzl, Josef & Schwaiger, Josef (1983): Offener Hochschulzugang. Vorbereitungslehrgänge für die Berufsreifeprüfung an Wiener Volkshochschulen. Endbericht. Wien: Eigenverlag (Bestand Österreichisches Volkshochschularchiv)
- Brunner, Alexander, Dorninger, Christian, Perzl, Josef & Schwaiger, Josef (1984): Transfermodell zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung. In: Die Österreichische Volkshochschule, 35 (132), 7–10.

Demokratie stärken im digitalen Zeitalter: Das Projekt ProEuropeanValuesAT

Eine zukunftsweisende Demokratie durch
digitale Zivilgesellschaft

NICOLE SLUPETZKY

Die Demokratie steht unter Druck – nicht nur durch politische Polarisierung, sondern zunehmend auch durch die Fragmentierung der digitalen Öffentlichkeit. In sozialen Medien, Kommentarspalten und algorithmisch gesteuerten Informationsräumen entstehen neue Herausforderungen für demokratische Diskurse, Rechtsstaatlichkeit und die Achtung europäischer Grundwerte. Genau hier setzt das Projekt ProEuropeanValuesAT (PEVA) an.

PEVA ist eine österreichische Initiative, die im Rahmen des EU-Programms Citizenship, Equality, Rights and Values (CERV) mit einem Gesamtbudget von fünf Millionen Euro gefördert wird. Ziel ist es, Demokratie Zukunft, wirksame Rechte und eine starke Zivilgesellschaft zu fördern – insbesondere im digitalen Raum. Der Projektstart war am 1. Dezember 2024, die Laufzeit beträgt 42 Monate. Die Partner in diesem Projekt sind ICNM Salzburg (Internationales Zentrum Neue Medien), NPO Austria, das Europahaus Klagenfurt und respekt.net. Die Projektleitung hat Dr. Peter Bruck von ICNM.

Im Zentrum steht die Stärkung zivilgesellschaftlicher Organisationen, die sich kreativ und engagiert für die Werte der Europäischen Union einsetzen. PEVA versteht sich als Antwort auf die zunehmende Erosion demokratischer Prinzipien und die Herausforderungen, die durch Desinformation, Hassrede und digitale Spaltung entstehen.

VIelfalt der zivilgesellschaft

PEVA richtet sich gezielt an Organisationen, die oft am Rand der Förderlandschaft stehen, aber eine zentrale Rolle für gesellschaftlichen Zusammenhalt spielen. Dazu zählen:

- Klein- und Basisorganisationen
- Jugendorganisationen im digitalen Raum
- Frauenrechtsgruppen
- NGOs mit Fokus auf Migrant*innen und Randgruppen
- Ländliche und abgelegene zivilgesellschaftliche Initiativen

Diese Gruppen sollen durch niedrigschwellige Zuschüsse zwischen 5.000 und 50.000 Euro unterstützt werden. Die Auswahl der Projekte erfolgt durch unabhängige Jurys, die sowohl Innovationskraft als auch gesellschaftliche Relevanz bewerten.

DEMOKRATISCHE WERTE SICHTBAR MACHEN

PEVA verfolgt einen klaren gesellschaftspolitischen Auftrag: Die europäischen Grundwerte – wie Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und Wahrung der Menschenrechte – sollen nicht nur theoretisch vermittelt, sondern praktisch gelebt und sichtbar gemacht werden.

PEVA will Organisationen befähigen, diesen Raum zurückzuerobern – durch Kapazitätsaufbau, Vernetzung, Mentoring, Workshops und Co-Creation-Formate, die auf erfahrungsbasiertes Lernen setzen. Die Aktivitäten sind durchgehend partizipativ, engagierend und digital ausgerichtet. Ein herausragendes Merkmal des Projekts ist die vollständige Finanzierung der geförderten Projekte. Das bedeutet, dass Organisationen keine Eigenmittel aufbringen müssen, was insbesondere für kleinere NGOs eine enorme Erleichterung darstellt. PEVA versteht sich nicht als Top-down-Projekt, sondern als gemeinsamer Lern- und Gestaltungsprozess, bei dem die Zivilgesellschaft selbst

definiert, wie demokratische Werte im digitalen Raum gestärkt werden können.

BILDUNG ALS SCHLÜSSEL ZUR DEMOKRATIE

Ein zentraler Partner im PEVA-Konsortium ist die Volkshochschule Salzburg, die die Leitung im Bereich Capacity Building und Weiterbildung für Schlüsselpersonen der Zivilgesellschaft übernimmt. Die Volkshochschule bringt ihre langjährige Erfahrung in der Erwachsenenbildung ein, um zielgruppenspezifische Formate zu entwickeln, die sowohl niedrigschwellig als auch wirksam sind. Dabei geht es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern um die Stärkung von Handlungskompetenz, kritischem Denken und digitaler Medienkompetenz. Ein besonderer Schwerpunkt sind digitale Tools und Künstliche Intelligenz, die den Vereinen helfen sollen, ihre Arbeit zu erleichtern, aber wachsam zu sein, was sie mit diesen Tools machen.

In Workshops, Trainings und Lernmodulen werden zivilgesellschaftliche Akteure befähigt, sich souverän im digitalen Raum zu bewegen, Desinformation zu erkennen und eigene Inhalte zu gestalten, die demokratische Werte fördern.

Die Volkshochschule Salzburg steht damit exemplarisch für den Bildungsauftrag von PEVA: Demokratie braucht informierte Bürger*innen – und zivilgesellschaftliche Organisationen, die diesen Prozess aktiv begleiten.

FUNDAMENT DER EUROPÄISCHEN GESELLSCHAFT

Im Zentrum von PEVA stehen die Werte der Europäischen Union, die in der Charta der Grundrechte verankert sind. Diese Werte sind nicht abstrakt, sondern betreffen das tägliche Leben jedes Einzelnen und PEVA macht diese Werte erlebbar. Es geht nicht nur um politische Bildung, sondern um die praktische Umsetzung in Projekten, die den zivilen Raum erweitern und demokratische Prinzipien stärken und ist eine Einladung zur Mitgestaltung.

Gerade in Zeiten, in denen autoritäre Tendenzen, Desinformation und digitale Spaltung zunehmen, braucht es starke zivilgesellschaftliche Stimmen, die für die Werte Europas eintreten. Die Volkshochschule Salzburg spielt dabei eine Schlüsselrolle – als Ort des Lernens, des Austauschs und der Ermächtigung. Gemeinsam mit den anderen Konsortialpartnern schafft PEVA einen Raum, in dem Demokratie nicht nur diskutiert, sondern gelebt wird. //

Regional und weltoffen: Der erste österreichische Volkshochschul-Tag

MIRIAM MODEREGGER, STEFAN VATER

Am 24. und 25. April 2025 fand der erste österreichische Volkshochschultag an der Volkshochschule Floridsdorf mit rund 300 Erwachsenenbildner*innen aus ganz Österreich statt. Der Tag war ein Raum des Austausches, der Diskussion und des Zusammentreffens von Kolleg*innen – ein Fest der Volkshochschulen und eine Feier anlässlich 75 Jahre Verband Österreichischer Volkshochschulen.

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) veranstaltete den VHS-Tag in Kooperation mit den Wiener Volkshochschulen – mit besonderer Unterstützung der Volkshochschule Floridsdorf – unter dem Motto „Zukunftsort Volkshochschule – regional und weltoffen“. Natürlich gab es in den Jahren zuvor bundesweite oder internationale Tagungen der Volkshochschulen, wie die Salzburger Gespräche¹ (von 1958 bis 2013 – als internationale Tagung und Vernetzung in der Nachfolge der UNESCO-Tagung am Mondsee 1950) oder das Zukunftsforum (2009–2014), der Volkshochschultag 2025 richtete sich aber – orientiert an den Volkshochschul-Tagen des Deutschen Volkshochschulverbandes – besonders an die Mitarbeiter*innen der Volkshochschulen und sollte der Vernetzung dienen, den Diskurs fördern und die Volkshochschulen dabei unterstützen, den regionalen Mehrwert ihrer Bildungsarbeit noch stärker sichtbar zu machen.

DER ENTSCHEIDENDE BEITRAG DER VOLKSHOCHSCHULEN FÜR DIE DEMOKRATIE

„Demokratie und Volksbildung sind Begriffe, die einander ergänzen, denn weder wird sich Demokratie jemals vollständig auswirken können, es sei denn auf der Grundlage allgemeiner Volksbildung, noch wird eine wirkliche Volksbildung jemals durchgeführt werden, außer auf dem Boden der Demokratie.“²

Ludo Moritz Hartmann (1919)



Abb. 1: Eva-Maria Holzleitner, Bundesministerin für Frauen, Wissenschaft und Forschung und die Teilnehmer*innen des Volkshochschul-Tags beim Bürgermeister-Empfang im Wiener Rathaus.

Foto: Viktoria Morgenstern

Schon die Eröffnung zeigte die Wichtigkeit der Volkshochschulen. Bundesministerin für Frauen, Wissenschaft und Forschung Eva-Maria Holzleitner betonte in ihrer Videobotschaft die Bedeutung der Volkshochschulen für die Gesellschaft: „In Zeiten, in denen unsere Demokratie zunehmend herausgefordert wird, leisten die Volkshochschulen einen entscheidenden Beitrag zur Stärkung einer wehrhaften Demokratie. Denn Wissen ist Macht – und Bildung gibt Menschen das Rüstzeug, ihre Stimme zu erheben, sich gegen Desinformation zu wehren und aktiv an der Gestaltung unserer Gesellschaft teilzunehmen.“ Bundesminister für Bildung, Christoph Wiederkehr, hob in seiner Videobotschaft die Rolle der Volkshochschulen als aktive Akteur*innen in einer fragilen Bildungsinfrastruktur hervor: „In einer Welt, die sich so schnell verändert, ist die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen – sich kontinuierlich neue Kompetenzen anzueignen – essenziell. Dafür sind die Volkshochschulen eine wichtige Bildungsinfrastruktur im ganzen Land. Ich danke allen Volkshochschul-Mitarbeiterinnen und Volksbildner*innen für ihr unermüdliches Engagement!“

Heinz Fischer, Bundespräsident a. D. und Präsident des Verbands Österreichischer Volkshochschulen hielt fest: „Die Volkshochschulen sind ein unverzichtbarer Bestandteil unseres Bildungssystems. Sie bieten Menschen jeden Alters die Möglichkeit, sich

weiterzubilden und neue Fähigkeiten zu erwerben. Dies stärkt nicht nur die individuelle Entwicklung, sondern auch unsere Gesellschaft als Ganzes.“

Staatssekretärin Ulrike Königsberger-Ludwig betonte: „Volkshochschulen sind Orte der Begegnung und des Austauschs. Sie fördern das Verständnis für demokratische Werte und tragen dazu bei, dass unsere Gesellschaft zusammenhält. Bildung ist der Schlüssel zu einer starken Demokratie.“ Aussagen, die sich an historischen Belegen, empirischen Daten und auch mit Stimmen der Teilnehmer*innen der Volkshochschulen belegen ließen.

John Evers, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), unterstrich die Bedeutung von Kooperation und Zusammenarbeit als Charakteristikum der Volkshochschulen: „Die erfolgreiche Durchführung des Volkshochschul-Tages ist das Ergebnis einer hervorragenden Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Volkshochschulen und ihren engagierten Mitarbeiter*innen. Der VÖV ist das Dach, welches die neun Landesverbände, 257 Volkshochschulen und 1.000 Standorte im Sinne eines Grundgedankens vereint: Bildung allen Menschen zugänglich zu machen. Gemeinsam schaffen wir ein Bildungsangebot, das Menschen in ganz Österreich erreicht.“ Herbert Schweiger, Geschäftsführer der Wiener Volkshochschulen hielt fest: „Es freut mich sehr, dass die Wiener Volkshochschulen Gastgeber des ersten österreichischen Volkshochschultages sein dürfen. Diese Veranstaltung bietet uns die großartige Gelegenheit, gemeinsam mit Kolleg*innen aus ganz Österreich über die Zukunft der Volkshochschulen zu diskutieren.“

*Sie werden sich wundern, warum ich
hier bin und nicht am Bahnhof.³*

(Chris Lohner am Volkshochschul-Tag 2025)

¹ Vgl. zu den Salzburger Gesprächen das Archiv der Berichte auf der leider nicht mehr aktualisierten und geförderten Knowledgebase Erwachsenenbildung: <https://www.adulteducation.at/literatur/textarchiv/kategorien/2456/> oder Vater, Stefan (unter Mitarbeit von Laura R. Rosinger) (Hrsg.) (2009): Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre „Salzburger Gespräche“ für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main-Berlin-Bern-Bruxelles-New York-Oxford-Wien: Peter Lang.

² Hartmann, Ludo Moritz (1919): Demokratie und Volksbildung. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volkswirtschaftswesens in Deutschösterreich, 1(1), 18.

³ Chris Lohner ist in Österreich als Stimme der ÖBB auf allen Bahnhöfen bekannt.



Abb. 2: Die Eröffnung der Volkshochschul-Tags
Foto: VÖV

Nach den Grußworten, die viel Lob und Betonungen der Wichtigkeit enthielten, aber gerade darum in ihrer Vielstimmigkeit und Prominenz, hier in diesem Beitrag jedenfalls erwähnt und dokumentiert werden müssen, machte Chris Lohner an ihren Erinnerungen die Verbundenheit vieler Teilnehmer*innen mit den Volkshochschulen klar. Bildung und Orte wie die Volkshochschulen ermöglichen ein selbstbestimmtes Leben.

BILDUNG FÜR ALLE – ALLE FÜR BILDUNG



Abb. 3: Teilnehmer*innenkarte des Volkshochschultages mit der Aufschrift „Bildung für alle – alle für Bildung“
Foto: VÖV

Und die Zukunft der Volkshochschulen stand ganz im Zentrum der Diskussionen an den beiden Tagen des Volkshochschultages: Gleich zu Beginn reflektierten Julia von Westerholt (Verbandsdirektorin Deutscher Volkshochschulverband) und John Evers (Generalsekretär des VÖV) über den „Zukunftsort Volkshochschule“ und dessen internationale Herausforderungen. „Wir alle setzen uns ein für diese großartige Aufgabe. Sie zuallererst natürlich vor Ort in den Volkshochschulen. Wir alle in den Verbänden setzen uns ein für die Bildung, für die Volksbildung, dass die Rahmenbedingungen dafür da sind, dass sie das auch weiter gut machen können. Und wir

möchten auch rausgehen und da draußen hinschreiben: Macht euch stark für die Bildung. Weil wenn ihr das nicht macht, dann wird dieses Land – und da spreche ich jetzt von Deutschland, vielleicht aber auch für Österreich – ganz anders aussehen in ein paar Jahren, wenn es die Bildung in dieser Art und Weise mit den Möglichkeiten nicht mehr in dem Umfang geben sollte. (Julia von Westerholt, DVV).

Beate Gfrerer (Kärnten) leitete eine Podiumsdiskussion „Für eine starke regionale Entwicklung. Welche Volkshochschulen brauchen wir?“ mit Herbert Schweiger (Wien), Stefan Fischnaller (Vorarlberg) und Helga Hofstadler (Oberösterreich) und Patrick Reisinger (OeAD – Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung) darüber, wie wichtig Volkshochschulen für die Regionen oder Städte sind – als Ort des Zusammenkommens, als Infrastruktur des Lernens und der Bildung. Und sie tun dies unter gewaltigem finanziellem Druck und mit wenigen Mitteln und viel Engagement. „Eine große Herausforderung, die uns alle betrifft, ist natürlich der Spardruck von Gemeinden, Ländern und Bund und dieser lastet auch auf den Volkshochschulen. [...] Das Geld reicht bei weitem nicht, um den Bildungsauftrag zur Gänze zu erfüllen. Das heißt, Volkshochschulen müssen immer sehr kreativ sein.“ (Beate Gfrerer, Kärnten).

„TANZ MIT UNS FÜR BILDUNG!“: LINEDANCE-FLASHMOB

Ein besonderes Highlight war die Aktion „Bildung in Bewegung: Linedance-Flashmob“ am Pius-Parsch-Platz, bei der 100 Personen zu „Flashdance – What a feeling!“ tanzten. Diese Aktion symbolisierte den gemeinsamen Weg in eine innovative Zukunft und brachte die Teilnehmer*innen in Bewegung. Auch John Evers, Gerwin Müller, der Vorstandsvorsitzende des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Bezirksvorsteher Georg Papai und Volkshochschul Floridsdorf-Direktor Wolfgang Gruber ließen es sich nicht nehmen, in der Öffentlichkeit das Tanzbein zu schwingen.

WISSENSCHAFTSPREISE DES VÖV 2025

Im Rahmen des Volkshochschultages am festlich beschwingten Ausklang des ersten Tages wurden auch die Wissenschaftspreise des VÖV vergeben. Der Ludo Hartmann-Sonderpreis des VÖV-Vorstandes ging an den Film „Bildung für alle – Geschichte der Volkshochschulen in Österreich“ (ORF III) und an das Projekt „Ruth Maier – Ausstellung in Einfacher Sprache

& Workshops“. Der Ludo-Hartmann-Preis ging an Ina Markova für das Buch „Otto Koenig – ein Leben zwischen Arbeiter-Zeitung und Volksbildung“.

Der Ludo-Hartmann-Förderpreis wurde an Franz-Michael Mock für die Projekte zu zivilgesellschaftlichem Engagement und politischer Bildung „Bibliothek der verbrannten Bücher“, „Erklär mir Demokratie“ und „Ist Rechtsextremismus (noch) Männersache?“ sowie an Uli Zimmermann für das Buch „Deutschunterricht, Froschkönig & Rechtsstaat“ überreicht.

Der Barbara Prammer-Preis 2025 ging geteilt an Cornelia Kogoj für die Initiative Minderheiten und Angelika Hrubesch für „Projekt SICHTBAR! Enttabuisierung von Basisbildungsbedarf in der Öffentlichkeit“ des lernraum.wien.

Mehr Informationen zu den Wissenschaftspreisen finden sich unter: <https://www.vhs.or.at/vhs-tag-2025>



Abb. 4: Preisträger*innen der Wissenschaftspreise des VÖV
Foto: Carolina Frank

Der Marktplatz „Bildung und Regionen“ bot am Freitag Best-Practice-Beispiele aus der regionalen Bildungsarbeit und sorgte für einen lebendigen Start in den Tag. Mit dabei waren das Projekt „Sichtbar!“ des lernraum.wien, #Gedankentanken aus Niederösterreich, das Institut für Interkulturelle Pädagogik aus Oberösterreich, das Klimafonds Projekt aus Linz, das Projekt „Happy Minds“ aus Salzburg, das regionale Kursangebot „Kennen Sie Tirol?“, die Initiative „VHS Green“ aus Kärnten, die Initiative „Klimaneutral“ aus der Steiermark, die Science Village Talks aus dem Burgenland, das Projekt „Easy Money“ aus Vorarlberg, das Ruth Maier-Projekt, die Roma-Volkshochschule, die Österreichische Forschungsförderung für Internationale Entwicklung und die Umweltberatung.

Anschließend wurde in vier Themenforen über die Herausforderungen in der Volkshochschul-Arbeit diskutiert: Kristina Winter und Iris Ratzenböck-Höllerl

sprachen über „Neue Zielgruppen & neue Kursangebote: VOLKSHOCHSCHUL-Programm im Spannungsfeld der 6 A's“, Doris Vickers und Sonja Landfried diskutierten im Themenforum „KI in der Volkshochschule“ mit den Teilnehmenden die Chancen von LLMs für die Volkshochschul-Arbeit, im Themenforum „Starke Demokratie“ gingen Nicole Slupetzky und Stefan Vater der Frage auf den Grund, wie die Volkshochschule die Demokratie stärken kann, und Gabriele Homolka und Margarita Langthaler besprachen im Themenforum „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ den Beitrag der Volkshochschulen zu den SDGs.

Zum Abschluss diskutierten Peter Schlögl (Uni Klagenfurt) und Raffaella Kihrer (Generalsekretärin EAEA) mit Preisträger*innen

der Wissenschaftspreise, Angelika Hrubesch, Franz Michael Mock, Nikolaus Ecker über die Zukunft der Volkshochschulen und den Volkshochschulgedanken 2025. //



Abb. 5: Podium Zukunft der Volkshochschulen
Foto: VÖV

Weitere Materialien finden sich unter:
<https://www.vhs.or.at/vhs-tag-2025>

Literatur

Vater, Stefan (unter Mitarbeit von Laura R.

Rosinger) (Hrsg.) (2009): Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre „Salzburger Gespräche“ für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien: Peter Lang.

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

Verbrannte Bildung. Während des Nationalsozialismus verfolgte, verfemte und verbotene Autor*innen als Vortragende an den Wiener Volkshochschulen

Die Bibliothek der verbrannten Bücher.
Ein gemeinsames Projekt gegen das Vergessen

FRANZ MOCK

Seit Jahren sind (rechts-) populistische Parteien im Aufwind. Politiker*innen, die der Bevölkerung vereinfachende Antworten auf komplexe Zusammenhänge liefern und dabei offen mit menschenverachtenden, rassistischen oder antisemitischen Codes spielen, haben hohe Beliebtheitswerte. Längst sind sie nicht mehr an der Seitenlinie, sondern an den Hebeln der Macht und in Regierungsverantwortung. Die Saat der Gewalt und Desinformation, welche von ihnen gestreut wird, geht auf. Laut Verfassungsschutzbericht 2024 kam es in Österreich bei rechtsextrem motivierten Tathandlungen zu einem Anstieg von 23 Prozent. Seit dem Krieg um Gaza ist ein Anstieg antisemitischer Übergriffe zu beobachten. Dabei handelt es sich mittlerweile um ein globales Phänomen. Freilich spielen in beiden

Fällen soziale Medien und Messengerdienste eine nicht zu unterschätzende Rolle. Vor dem Hintergrund dieses Artikels, der sich der Verbrennung von Büchern widmet, ist es besonders bedenklich, dass 2025 Werke wie *Das Tagebuch der Anne Frank* aus den öffentlichen Schulbibliotheken in Florida verbannt wurden.² Kurz gesagt gleicht das gesellschaftspolitische Klima der letzten Jahre einem Druckkochtopf, dessen Deckel jederzeit in die Luft gehen kann. Die Kraft der Volksbildung liegt seit jeher in ihrem der Demokratie und Aufklärung verpflichteten Auftrag. „Demokratie und Volksbildung sind Begriffe, die einander ergänzen, denn weder wird sich Demokratie jemals vollständig auswirken können, es sei denn auf der Grundlage allgemeiner Volksbildung, noch wird eine wirkliche Volksbil-

dung jemals durchgeführt werden, außer auf dem Boden der Demokratie“.³ Das Projekt *Bibliothek der verbrannten Bücher* verfolgt zwei Ziele: Erstens soll an jene Autor*innen, deren Werke den Bücherverbrennungen zum Opfer fielen und/oder verboten wurden, in einem kollektiven, niederschweligen Projekt erinnert werden. Zweitens soll gezeigt werden, wie groß die Anzahl jener betroffenen Autor*innen ist, die einst an den Wiener Volkshochschulen vortrugen. Seit 2024 befindet sich in der Volkshochschule Erlaa ein offen zugänglicher Bücherschrank, in welchem sich die Bücher von Schriftsteller*innen und Theoretiker*innen finden, die während der nationalsozialistischen Diktatur verboten waren und aus dem öffentlichen Gedächtnis hätten verschwinden sollen.⁴ Das Besondere daran ist, dass jede*r selbst Teil des Projekts werden kann. Denn die Bücher können nicht nur kostenlos ausgeliehen werden. Die Zivilgesellschaft ist dazu eingeladen, selbst Bücher zu spenden. Kursteilnehmer*innen, Kursleiter*innen, Mitarbeiter*innen der Wiener Volkshochschulen und interessierte

1 Vgl. Verfassungsschutzbericht 2024 (30.10.2025)

2 Vgl. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/eine-neue-welle-von-buchverboten-trifft-schulen-in-florida-102.html> (30.10.2025)

3 Hartmann, Ludo Moritz: Demokratie und Volksbildung. In: <https://adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/demokratie-und-volksbildung> (22.09.2025)

4 Vgl. <https://www.vhs.at/de/e/liebling/b/2024/02/26/bibliothekderverbranntenbuecher> (30.10.2025)

Menschen – vorwiegend aus der näheren Umgebung – brachten gebrauchte Bücher der gesuchten Autor*innen. Somit konnte die *Bibliothek der verbrannten Bücher* innerhalb kürzester Zeit gefüllt werden. Das Projekt orientiert sich dabei an dem Konzept der englischen Community-Orientierung. Die Zivilgesellschaft ist dabei aktiv dazu eingeladen, ihre unmittelbare (Lern-)Umgebung aktiv mitzugestalten. Es handelt sich bei der *Bibliothek der verbrannten Bücher* also um ein gemeinsames Projekt gegen das Vergessen und wurde 2025 mit dem Ludo Hartmann Förderpreis des Verbandes österreichischer Volksbildung ausgezeichnet.

DIE BÜCHERVERBRENNUNG AM 10. MAI 1933. EIN KULTURBRUCH MIT FOLGEN

Als es in den Abendstunden des 10. Mai 1933 zu regnen begann, muss es auf den ersten Blick so gewirkt haben, als würde eine höhere Macht dem nationalsozialistischen Terrorregime einen Strich durch die Rechnung machen. Dass es leider anders kam, markiert einen Kulturbruch in der jüngeren Geschichte. An jenem Abend brannten in 22 deutschen Universitätsstädten auf dem Scheiterhaufen die Werke jener Autor*innen, die plötzlich als nicht mehr lesenswert, sondern undeutsch galten. Verbrannt wurden dabei nicht bloß Bücher. Existenzen loderten in den Flammen.⁵ Für die Autor*innen bedeutete dies den Beginn einer neuen Zeitrechnung. Die nicht nur materiell, sondern vor allem existenziell bedrohlich war. Viele von ihnen mussten später aus Deutschland fliehen, einige sogar ihr Leben lassen. Es ging den Nationalsozialisten aber nicht bloß darum, Angst zu schüren und sich dem Werk der unliebsamen Intelligenzija öffentlichkeitswirksam zu entledigen. Vielmehr sollte ein großer Teil der kulturellen Identität ausgelöscht und durch einen gleichgeschalteten Kulturbegriff ersetzt werden.

Jene Bücherverbrennungen waren der Höhepunkt der Aktion *Wider den undeutschen Geist*, welche bereits vier Wochen zuvor von der Deutschen Studentenschaft gestartet wurde. Die kritische und jüdische Intelligenz sollte mit allen möglichen Mitteln aus den Universitäten und der Öffentlichkeit sowie dem Alltag verschwinden. Bereits am 13. April wurden an den Universitäten des deutschen Reiches Plakate ausgehängt, auf denen sich zwölf Thesen wiederfanden. Es wurde unter anderem die Säuberung der Bibliotheken sowie Vertreibung der Professoren und Studenten gefordert, welche dem ‚deutschen Geist‘ nicht entsprachen. Sechs Tage später, am 19. April 1933, wurde zu einem Boykott

der jüdischen und andersdenkenden Dozenten aufgerufen. Bernhard Rust, der preußische Kultusminister, entließ zahlreiche Lehrbeauftragte.⁶ „Die öffentliche Hetzjagd ging so weit, dass an den Hochschulen in Königsberg, Rostock, Münster und Dresden zwei Meter hohe Schandpfähle errichtet wurden, an die man die Namen der betroffenen Professoren und verfemte Bücher mit Nägeln anschlug.“⁷ Bereits Anfang Mai wurde damit begonnen, die Werke bestimmter Autor*innen systematisch zu sammeln. Dies betraf auch Leih- und Volksbüchereien und Buchhandlungen. Das reaktionäre Weltbild der Nationalsozialisten stieß dabei auf den Universitäten auf fruchtbaren Boden, da diese seit jeher konservativ geprägt waren und der Vorgang dadurch beschleunigt wurde. Von über 400 Autor*innen ist heute gesichert, dass deren Bücher 1933 verbrannt wurden. Anfang April 1933 hatte sich der Ausschuss zur Neuordnung der Berliner Stadt- und Volksbüchereien gebildet, der aus dem Verband deutscher Volksbibliothekare hervorgegangen war. In erster Reihe stand hier der Bibliothekar Wolfgang Herrmann. Gemeinsam mit den Bibliothekaren Max Wieser und Hans Engelhard wurde zunächst ein Kriterienkatalog erstellt, an welchen man sich bei der Erstellung schwarzer Listen halten müsse. Dies betraf unter anderem Bücher von Autor*innen jüdischer Herkunft, marxistische und pazifistische Theoretiker*innen/Autor*innen, feministische Literatur sowie Werke kritischer Journalist*innen.⁸ Die erstellte schwarze Liste des Herrmanns bildete dabei die Grundlage für die von den Studenten vorangetriebene Bücherverbrennung, auch wenn diese anfänglich nur für Leihbibliotheken angedacht war.⁹ „Von einer Bücherverbrennung im großen Stil war da am Anfang noch nicht die Rede. Doch die Studenten, die sich die Bücherverbrennung zum Ziel gesetzt hatten, verfolgten einen extrem knappen Zeitplan und so kam es, dass die deutsche Studentenschaft mit Herrmann Kontakt aufnahm und dieser ihnen die Liste bereitwillig zur Verfügung stellte.“¹⁰ Auf dieser standen die Namen von Autor*innen mit Weltrang wie Bertolt Brecht, Stefan Zweig, Joseph Roth, Erich Kästner, Arthur Schnitzler und Anna Seghers. Auch heute leider zu Unrecht in den Hintergrund gerückte Autor*innen wie Gina Kaus und Theoretiker*innen wie Friedrich Engels und Rosa Luxemburg fanden sich darauf. Wichtig erscheinen in diesem Kontext drei wesentliche Aspekte:

- 1) Bezieht man sich Listen von Autor*innen, welche sich vorerst nicht auf der schwarzen Liste Hermanns fanden, sondern erst

zu einem späteren Zeitpunkt im deutschen Reich verfolgt, vertrieben oder verfemt waren, so ergibt sich ein noch größeres Bild des nationalsozialistischen Kulturbruchs. Die Literaturnobelpreisträger*innen Nelly Sachs und Thomas Mann wären hier genauso zu nennen wie etwa die heute leider wenig rezipierten Marieluise Fleißer und Jura Soyfer. Auch Albert Einsteins Werke sollten aus dem Gedächtnis verbannt werden. Das Ausmaß sind hunderte Namen, die ausgelöscht werden sollten.

- 2) Oftmals wurde davon ausgegangen, dass Propagandaminister Joseph Goebbels der ausschlaggebende Akteur bei der Aktion *Wider den undeutschen Geist* war. Tatsächlich ist hier die Deutsche Studentenschaft im Vordergrund zu sehen. Jedoch wird nach heutigem Stand der Wissenschaft von einer Wechselwirkung zwischen der Studentenschaft und dem Staatsapparat gesprochen. Ohne Hilfe des Propagandaministeriums hätte die Aktion *Wider den undeutschen Geist* wohl nicht solch eine Wirkung erzielt. Dies ist auch die These, welche ich nach eingängiger Recherche unterstütze.¹¹
- 3) In der Person Wolfgang Herrmanns vermischt sich faschistische Propaganda mit kaltem Opportunismus. Es zeigt aber auch, wie totalitäre Systeme jenen Grenzen aufzeigen, die trotz Anbiederung und Parteibuch nicht immer auf Linie waren. Hermann, der zwar strammer Nationalsozialist war, äußerte sich etwa abfällig über Hitlers Mein Kampf. Grund dafür war, dass Herrmann dem Flügel um Gregor Strasser bei den Nationalsozialisten angehörte. Der erhoffte wirtschaftlich-soziale Aufstieg blieb aus. Hermann fiel 1945.¹²

⁵ Vgl. Schenck, Jan / Verbrannte Orte e.V.: Verbrannte Orte. Nationalsozialistische Bücherverbrennungen in Deutschland. Wien, Berlin: Mandelbaum Verlag 2023, S. 13

⁶ Vgl. Ebda., S. 13-14

⁷ Ebda. S. 14.

⁸ Vgl. Ebda. S. 13-16.

⁹ Vgl. Wiedermann, Volker: Das Buch der verbrannten Bücher. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2008, S. 18

¹⁰ Ebda. S. 18

¹¹ Vgl. Schenck, Jan / Verbrannte Orte e.V.: Verbrannte Orte. Nationalsozialistische Bücherverbrennungen in Deutschland. Wien, Berlin: Mandelbaum Verlag 2023 Ebda. S. 17-18.

Die Nationalsozialisten waren Meister in der Inszenierung des Schreckens. Als in den Abendstunden des 10. Mai 1933 die Mengen tobten, wurden nicht bloß Bücher verbrannt. Seitenweise Wissen, Geist und kulturelle Identität wurden in die Flammen geworfen. Erich Kästner war in Berlin selbst vor Ort, als seine Bücher unter Applaus loderten. Er beschrieb dieses Erlebnis sehr eindrucksvoll mit folgenden Worten: „Drüben vor den Bankpalästen, rechts von der Oper, war der Scheiterhaufen errichtet worden. Er flammte auf. Die Lastwagen rollten heran wie an eine Verladerampe. Tausende von Büchern wurden ausgekippt und von fleißigen Händen hoch im Bogen ins Feuer geworfen. Dann tauchte Goebbels auf. Er stand auf einer von Mikrofonen belagerten Estrade und gestikuliert vor dem Feuerschein wie ein Teufelchen vor der Hölle. Er zeterte, salbaderte, rief Schriftsteller bei Namen und überantwortete ihre Bücher den Flammen und dem Vergessen. Das war kein Großinquisitor, sondern ein kleiner, pöbelnder Feuerwerker. Hier rächte sich ein durchgefallener Literat an der Literatur. Hier beseitigte ein durchtriebener Politiker für viele Jahre jede intellektuelle Opposition.“¹³

VERBOTENE AUTOR*INNEN ALS VORTRAGENDE AN DEN WIENER VOLKSHOCHSCHULEN. DAS „WHO IS WHO“ DES KULTURELL-LITERARISCHEN LEBENS

Es ist nun spannend sich genauer anzusehen, welche der Autor*innen, die während des Nationalsozialismus verboten waren, an den Wiener Volkshochschulen vortrugen. Schließlich waren die Wiener Volkshochschulen vor allem in den Zwanzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts ein progressiv-intellektueller Herd. Ein egalitäres Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, ein Miteinander von Frauen und Männern und verschiedenen gesellschaftlichen Schichten. Der Anspruch, Wissen und Eigenständigkeit zu vermitteln. All das war von den Nationalsozialisten nicht gewollt. Vor diesem Hintergrund wird eine Betrachtung nochmals interessanter. Jedoch muss in diesem Kontext erwähnt werden, dass es auch in Österreich zu nationalsozialistischen Bücherverbrennungen kam. Allerdings deutlich später, nach dem Anschluss an das Deutsche Reich, und nicht in der gleichen Intensität. Heute sind vier öffentliche Bücherverbrennungen auf österreichischem Boden bekannt (jeweils zwei in Kärnten und Salzburg), wobei jene am Salzburger Residenzplatz am 30. April 1938 nicht nur die größte darstellt,

sondern auch jene ist, die im kollektiven Gedächtnis verankert geblieben ist.¹⁴ Tatsächlich findet sich eine beträchtliche Anzahl an Autor*innen und Wissenschaftler*innen, deren Werke von den Nationalsozialisten verboten wurden und als Vortragende an den Wiener Volkshochschulen tätig waren. Es liest sich wie ein Who is Who der kulturell-wissenschaftlichen Prominenz. So trug Thomas Mann insgesamt vier Mal aus eigenen Werken (Kursjahr 1913/14 und 1934/35)¹⁵ sowie über *Goethes Laufbahn als Schriftsteller* (Kursjahr 1932/33) in der Wiener Urania vor.¹⁶ Das Jung-Wien war mit Arthur Schnitzler (etwa im Kursjahr 1914/15 im Volksheim Ottakring und in der Wiener Urania), Felix Salten (in der Urania, dem Volksheim Ottakring und dem Wiener Volksbildungsverein) und Richard Beer-Hofmann (1918/19 und 1933/34) prominent vertreten. Vicki Baum und Gina Kaus lasen und/oder trugen genauso vor wie Stefan Zweig (der beispielsweise einen Vortrag über Honoré de Balzac im Volksheim Ottakring 1908/09 hielt), Robert Musil, Hilde Spiel, Jakob Wassermann, Else Lasker-Schüler, Friedrich Torberg, Alfred Polgar und Egon Friedell. Über den Besuch Albert Einsteins ist schon viel geschrieben worden. Wenig vermittelt ist jedoch, dass H.G. Wells im Kursjahr 1926/27 aus *League of Nations* im Wiener Volksbildungsverein vortrug und damit auch den international anerkannten Charakter der Wiener Volksbildung im vergangenen Jahrhundert zeigt. Selbst der als großer Zyniker bekannte Karl Kraus trug an der Urania im Jahre 1935/36 vor. Natürlich finden sich auch heute weniger gelesene Autor*innen wie Alma Johanna Koenig oder Oskar Maria Graf als Vortragende. Spannend, aber wenig überraschend, ist es, dass der Großteil jener Autor*innen an den Wiener Volkshochschulen vor der Errichtung des austrofaschistischen Ständestaates vortrug. Dollfuß und der Vaterländischen Front war schnell daran gelegen, der wissenschaftsorientierten, egalitären Volksbildung den Riegel vorzuschieben. „Diesem erfolgreichen Auf- und Ausbau einer egalitären, auf antimetaphysisch-rationalen Zielsetzungen beruhenden urbanen Volksbildung wurde bereits durch die personellen Säuberungen des austrofaschistischen Regimes sowie durch Einflussnahmen auf die Programmgestaltung ein schleichendes Ende bereitet.“¹⁷ „Eine nicht zu unterschätzende Wirkung, die dies nach sich zog, war, dass ein Drittel der verbliebenden Lehrenden an den Wiener Volkshochschulen bereits vor 1938 mit den Nationalsozialisten sympathisierten.“¹⁸ Fünf Jahre später, nach der Machtübernahme der

Nationalsozialisten, zeigt sich in dem gleichgeschalteten Programm ein Schwerpunkt auf dem Bereich Kunst und Kultur, das Kursprogramm entspricht insgesamt noch dem gewohnten Angebot. Jedoch legten die Nationalsozialisten aufgrund der Propaganda ein Augenmerk auf politische Veranstaltungen. Mit 14 % lag dieses Kursangebot 1938/39 deutlich über dem bisherigen Standardangebot in diesem Bereich.¹⁹ „Mit Fortdauer des NS-Regimes reduzierte sich dieses Angebotssegment aber dramatisch und belief sich im Jahr 1939/40 nur noch auf etwas mehr als sieben Prozent, und pendelte sich dann auf kaum mehr als ein Prozent ein.“²⁰ Vortragende, die sich unverhohlen als Propagandisten des Terrorregimes deklarierten, waren mehrheitlich erst nach dem Anschluss als Vortragende tätig geworden. Man benötigte Hilfe von außen, um den Hörenden Hass einzupflanzen.

Heute nimmt Erinnerungskultur an den Wiener Volkshochschulen einen proprominenten Platz ein. Die Auseinandersetzung mit der jüngeren österreichischen Vergan-

¹² Vgl. Wiedermann, Volker: Das Buch der verbrannten Bücher. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2008, S. 18–19.

¹³ Kästner, Erich: Kann man Bücher verbrennen? Zum Jubiläum einer Schandtat, 9. Mai 1947. In: Kästner, Erich: Über das Verbrennen von Büchern. Zürich: Atrium Verlag 2012, S. 9.

¹⁴ Vgl. <https://www.erinnern.at/bundeslaender/salzburg/artikel/salzbuerger-buecherverbrennung-1938-2013-interview-anlaesslich-des-jahrestages-am-30-april-2020> (30.10.2025)

¹⁵ Vgl. Mann, Thomas: Lesung aus eigenen Werken. Einzelveranstaltung an der Wiener Urania im Kursjahr 1913/14. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ bzw. Vgl. Mann, Thomas: Lesung aus eigenen Werken. Einzelveranstaltung an der Wiener Urania im Kursjahr 1934/35. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025).

¹⁶ Sämtliche in Folge genannte Autor*innen sind in der Datenbank des Österreichischen Volkshochschularchivs auffindbar. Die genaue Zitation befindet sich in den Quellen am Ende des Artikels und orientiert sich an Fußnote 15 (siehe oben).

¹⁷ Stifter, Christian / Streibel, Robert: >> ... und mich freudig zum Nationalsozialismus bekenne! << Die Neuordnung der Wiener Volkshochschulen 1938–1945: Gleichschaltung, Programmstruktur, Karrieristen und Täter. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 29 Jg., 2020 S. 139.

¹⁸ Vgl. Ebda. S. 140.

¹⁹ Vgl. Ebda. S. 158–159.

²⁰ Ebda. S. 159.

genheit setzt an den Wiener Volkshochschulen sehr früh ein. Christian H. Stifter weist hier etwa – und das finde ich besonders bemerkenswert – auf das Angebot *Verfemt und geächtet – die Dichtung in der Emigration von 1938–1945*²¹ aus dem Wintersemester 1946/47. Besonders spannend ist es, dass die Wiener Volkshochschulen sich als erste Organisation in Österreich dem Fach Zeitgeschichte widmeten und somit den universitären Zweig vorwegnahmen.²² Dies zeigt die gesellschaftspolitische Kraft, welche die Volkshochschulen damals wie heute haben.

Literatur

Hartmann, Ludo Moritz: Demokratie und Volksbildung.
In: <https://adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/demokratie-und-volksbildung>

Schenck, Jan / Verbrannte Orte e.V.: Verbrannte Orte. Nationalsozialistische Bücherverbrennungen in Deutschland. Wien, Berlin: Mandelbaum Verlag 2023.

Stifter, Christian: Aspekte der Demokratiezentriertheit „moderner“ Erwachsenenbildung am Beispiel der Popularisierung von Wissenschaft. In: Stifter, Christian / Bisovsky, Gerhard (Hrsg.): »Wissen für Alle«. Beiträge zum Stellenwert von Bildung in der Demokratie. Wien: edition vhs 1996, S. 110–136.

Stifter, Christian/Streibel, Robert: >> ... und mich freudig zum Nationalsozialismus bekenne!<< Die Neuordnung der Wiener Volkshochschulen 1938–1945: Gleichschaltung, Programmstruktur, Karrieristen und Täter. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 29 Jg., 2020, S. 139–187.

Kästner, Erich: Kann man Bücher verbrennen? Zum Jubiläum einer Schandtat, 9. Mai 1947. In: Kästner, Erich: Über das Verbrennen von Büchern. Zürich: Atrium Verlag 2012, S. 7–11.

Wiedermann, Volker: Das Buch der verbrannten Bücher. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2008.

Weitere Quellen:

Verfassungsschutzbericht 2024 (30.10.2025)

<https://www.deutschlandfunkkultur.de/eine-neue-welle-von-buchverboten-trifft-schulen-in-florida-102.html> (30.10.2025)

<https://www.vhs.at/de/e/lesing/b/2024/02/26/bibliothekerverbranntenbuecher> (30.10.2025)

<https://www.erinnern.at/bundeslaender/salzburg/artikel/salzbuerger-buecherverbrennung-1938-2013-interview-anlaesslich-des-jahrestages-am-30.-april-2020> (30.10.2025)

Baum-Prels, Vicki: Sondervorstellung Verein „Rede- und Lesehalle deutscher Studenten“: Altfranzösischer Musikabend. Einzelveranstaltung an der Wiener Urania im Kursjahr 1910/11. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025).

Beer-Hofmann, Richard: Hofmannsthal-Feier (Zum 60. Geburtstag); (gemeinsam mit anderen Mitwirkenden). Einzelveranstaltung an der Volkshochschule Volksheim Ottakring im Kursjahr 1933/34. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025).

Beer-Hofmann, Richard: Rezitation. Einzelveranstaltung (Sonntagsvortrag) an der Volkshochschule Volksheim Ottakring im Kursjahr 1918/19. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Sie sind Lern- und Begegnungsorte wider dem Vergessen. Dies geschieht durch die unermüdete Arbeit von Vortragenden, Teilnehmenden und Kolleg*innen, die Kurse, Vorträge und Workshops mit Leben füllen. Es gibt neben der *Bibliothek der verbrannten Bücher* eine Reihe gelungener, wunderbarer Projekte an Volkshochschulen zu diesem Thema. Wie etwa *Juden in Penzing* der Volkshochschulen Hietzing und Penzing, an dem Robert Streibel und die leider viel zu früh von uns gegangene Sylvia Kuba federführend waren. All dies hat etwas gemeinsam.

Es ist eine Haltung der Courage, die sich der Verachtung von menschlichem Leben entgegensetzt. //

²¹ Vgl. Stifter, Christian: Aspekte der Demokratiezentriertheit „moderner“ Erwachsenenbildung am Beispiel der Popularisierung von Wissenschaft. In: Stifter, Christian / Bisovsky, Gerhard (Hrsg.): »Wissen für Alle«. Beiträge zum Stellenwert von Bildung in der Demokratie. Wien: edition vhs 1996, S. 121.

²² Vgl. Ebda. S. 121.

Friedell, Egon: Rezitation. Einzelveranstaltung (Sonntagsvortrag) an der Volkshochschule Volksheim Ottakring im Kursjahr 1920/21. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Graf, Oskar Maria: Lesung aus eigenen Werken. Einzelveranstaltung in der Wiener Urania im Kursjahr 1931/32. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Kaus, Gina: Lesung aus eigenen Werken. Vortrag an der Literarischen Fachgruppe der Volkshochschule Volksheim Ottakring im Kursjahr 1928/29. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Koenig, Alma Johanna: Lesung aus eigenen Werken. Einzelveranstaltung in der Wiener Urania im Kursjahr 1935/36. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Kraus, Karl: Literarische Lesung – „Der Verschwander“ (Raimund); (mit Musik); (gemeinsam mit anderen Mitwirkenden) in der Wiener Urania im Kursjahr 1935/36. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Lasker-Schüler, Else: Literarische Lesung. Einzelveranstaltung im Wr. VBV im Kursjahr 1920/21. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Mann, Thomas: Goethes Laufbahn als Schriftsteller. Vortrag an der Wiener Urania im Kursjahr 1932/33. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Mann, Thomas: Lesung aus eigenen Werken. Einzelveranstaltung an der Wiener Urania im Kursjahr 1913/14. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Mann, Thomas: Lesung aus eigenen Werken. Einzelveranstaltung an der Wiener Urania im Kursjahr 1934/35. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Musil, Robert: Lesung aus eigenen Werken. Vortrag an der Literarischen Fachgruppe der Volkshochschule Volksheim Ottakring im Kursjahr 1929/30. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Polgar, Alfred: Lesung aus eigenen Werken. Einzelveranstaltung im Wr. VBV im Kursjahr 1928/29. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Salten, Felix: Lesung aus eigenen Werken. Einzelveranstaltung (Sonntagsvortrag) an der Volkshochschule Volksheim Ottakring im Kursjahr 1914/15. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Salten, Felix: Lesung aus eigenen Werken. Einzelveranstaltung in der Wiener Urania im Kursjahr 1934/35. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Salten, Felix: Literarische Lesung. Einzelveranstaltung im Wr. VBV im Kursjahr 1913/14. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Schnitzler, Arthur: Lesung aus eigenen Werken. Einzelveranstaltung (Sonntagsvortrag) an der Volkshochschule Volksheim Ottakring im Kursjahr 1914/15. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Schnitzler, Arthur: Lesung aus eigenen Werken. Einzelveranstaltung in der Wiener Urania im Kursjahr 1914/15. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Spiel, Hilde: Lesung aus eigenen Werken (Roman „Kathi auf der Brücke“). Vortrag an der Literarischen Fachgruppe der Volkshochschule Volksheim Ottakring Zweigstelle Leopoldstadt im Kursjahr 1933/34. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Torberg, Friedrich: Lesung aus eigenen Werken. Vortrag an der Literarischen Fachgruppe der Volkshochschule Volksheim Ottakring im Kursjahr 1937/38. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Wassermann, Jakob: Lesung aus eigenen Werken. Einzelveranstaltung an der Wiener Urania im Kursjahr 1913/14. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Wells, H.G.: League of Nations. Vortrag an der Fachgruppe Englische Sprache und Literatur im Wr. VBV im Kursjahr 1926/27. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

Zweig, Stefan: Honoré de Balzac. Vortrag an der Volkshochschule Volksheim Ottakring im Kursjahr 1908/09. Datenbankauszug aus: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), THESEUS-Datenbank „Kurse und Vorträge“ (30.10.2025)

70 Jahre VHS Kärnten - ein Fest der Bildung und der Begegnung



Personen von l. n. r.: Bundespräsident a. D. Heinz Fischer, Bürgermeister Martin Kulmer, VHS Geschäftsführerin Beate Gfrerer, Vorstandsvorsitzender der Kärntner Volkshochschulen und des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen Gerwin Müller, Bezirksstellenkoordination der VHS St. Veit Martina Mittweg, Landesrat Daniel Fellner.

Fotos: Stefan Regenfelder



Am 16. Oktober wurde im Rathaus St. Veit das 70-jährige Bestehen der VHS Kärnten gefeiert. Gefeiert wurde der Neubeginn in Kärnten nach 1945 und die Gründung des Landesverbandes der Kärntner Volkshochschulen¹. Gemeinsam mit rund 200 Ehrengästen wurde auf sieben Jahrzehnte Bildung, Ermöglichung, Leidenschaft, Begeisterung und Gemeinschaft in allen Regionen Kärntens zurückgeblickt und gleichzeitig auch der Blick nach vorne gerichtet. Neben vielen anderen Ehrengästen feierten mit: Bundespräsident a. D. und Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen Heinz Fischer, Landesrat Daniel Fellner, Bürgermeister Martin Kulmer, AK-Vizepräsident Gerald Loidl, Peter Schlögl, Vizerektor der Uni Klagenfurt, John Evers, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, die Vorstandsmitglieder sowie viele Kooperations- und Bildungspartner*innen und Kolleg*innen aus den Volkshochschulen.

In seinen Grußworten skizzierte Bundespräsident a. D. Heinz Fischer, Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, skizzierte die Entwicklung ab 1955: „Die Gründung der Kärntner Volkshochschulen erfolgte in einer Zeit enormen Aufbruchs,

getragen von der Überzeugung, dass Demokratie nur dort gedeiht, wo Bildung allen offensteht. Die Bildungsinstitution hat den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aufstieg nach dem Zweiten Weltkrieg und in den letzten Jahrzehnten entscheidend mitgestaltet.“ Fischer betonte zudem die bundesweite Relevanz der vermeintlich „kleinen“ Kärntner Volkshochschulen: „Gemessen an Kursteilnahmen und Veranstaltungen zählen sie zu wichtigen Bildungsakteuren in Österreich. Ihre mediale Präsenz schafft bundesweit Bewusstsein für wichtige Themen der Volksbildungsarbeit.

„Die Kärntner Volkshochschulen stehen seit 70 Jahren für das, was Bildung im besten Sinn bedeutet: Offenheit, Teilhabe und lebenslanges Lernen. Sie schaffen Orte der Begegnung, an denen Menschen unabhängig von Alter oder Bildungsstand ihre Chancen erweitern und gemeinsam wachsen können. Bildung ist der Schlüssel zu Selbstbestimmung und sozialer Gerechtigkeit – und die Volkshochschule Kärnten zeigt seit sieben Jahrzehnten, wie dieser Schlüssel in der Praxis wirkt: mit Herz, ganz viel Engagement und Mut.“ „Ich gratuliere den Kärntner Volkshochschulen ganz herzlich zu 70 Jahren

motivierter Bildungsarbeit!“, so Landesrat Daniel Fellner.

Gerwin Müller, Vorstandsvorsitzender des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und der Kärntner Volkshochschulen, berichtete von Besonderheiten: „Die umtriebige und unkonventionelle Art in der Konzeption und Planung, aber auch in den Partnerschaften, ist es, die die Kärntner im Kanon aller österreichischen Volkshochschulen einzigartig machen.“ Mit dem EU-Beitritt erweiterten die Kärntner VHS 1995 ihren Arbeitsbereich um ein neues, seither kontinuierlich wachsendes Standbein EU-Projekte. Beliefen sich die Mittel zur Umsetzung von regionalen, nationalen und internationalen Projekten im Jahr 2003 noch auf rund eine Million Euro, wurden 2023 bereits über vier Millionen Euro (davon 19 Prozent EU-Mittel) zur Umsetzung gesellschaftspolitisch bedeutender Bildungs- und Beratungsprojekte für Kärnten lukriert. Damit wurde direkt Geld ins Bundesland geholt und attraktive, oftmals gratis Angebote für die Gemeinden ermöglicht. Die Innovationskraft zeige sich historisch beispielsweise in einem frühen Schwerpunkt auf berufliche Aufstiegschancen: „Bereits ab den 1950er Jahren etablierten die Kärntner Volkshochschulen Lehrveranstaltungen, die auf staatliche Prüfungen vorbereiteten, die so genannte „B-Matura.“ Dies war in einer Zeit, bevor die Abendschulen diese Rolle einnahmen, ein absolutes Novum in Österreich.

Geschäftsführerin Beate Gfrerer lenkte ihr Augenmerk auf die Zukunft und verwies auf kontinuierlich steigende Zahlen: „Aktuell laufen 3.000 Kurse mit mehr als 25.000 Teilnehmer*innen an 80 Kursorten in ganz Kärnten. Unsere Formkurve weist stark nach oben – 2025 wird ein Rekordjahr für die Kärntner Volkshochschulen werden, bisher verzeichnen wir ein Plus von zehn Prozent im Vergleich zum Vorjahr.“ Neben dem klassischen Kursprogramm zeigte sich Gfrerer stolz auf das umfangreiche Portfolio an Veranstaltungen, Exkursionen und exklusiven Formaten im Jubiläumsjahr, die die Bandbreite der VHS in all ihren Facetten darstellen. „Mein Anspruch ist es, ein breites Spektrum an Menschen mit unterschiedlichen Interessen zu erreichen: Ob Führungen in nicht allgemein zugänglichen interessanten Bauwerken Kärntens, Gespräche mit herausragenden Persönlichkeiten oder on- und offline-Angebote zu aktuellen

¹ Zur Geschichte der Kärntner Volkshochschulen: Wilhelm Filla (2015): Der lange Aufstieg der Kärntner Volkshochschulen. Vorgeschichte und 60 Jahre Landesverband Kärntner Volkshochschulen. Klagenfurt: Die Kärntner Volkshochschulen

Themenstellungen – Bildung ist etwas Lustvolles. So lebe ich Bildung und so vermittele ich Bildung,“ betonte Gfrerer, die seit 1995 in den Kärntner Volkshochschulen und seit 2015 deren Geschäftsführerin ist.

Als „Herzensangelegenheit“ bezeichnete Gfrerer den Bereich der Basisbildung, die Vermittlung grundlegender Lese-, Schreib-, Rechen- und EDV-Kompetenzen für Erwachsene: „Bildung darf nicht elitär, sie muss inklusiv sein. Wir holen Menschen da ab, wo sie stehen und begleiten sie ihr Leben lang bei ihren Bildungsbedarfen. Dabei antizipieren wir wirtschaftliche, gesellschaftspolitische und persönliche Bedarfe und gießen sie in maßgeschneiderte individuelle Bildungsangebote. Besonderes Augenmerk legen wir auf die ländlichen Regionen, aus denen sich die meisten Anbieter schon verabschiedet haben: Wir machen Bildung für Jede und Jeden finanziell leistbar zugänglich.“ Die PIAAC-Studie hatte im Dezember letzten Jahres zu Tage gefördert, dass 30 Prozent der Bevölkerung Probleme mit dem sinnerfassenden Lesen hätten – unabhängig von ihren sprachlichen Wurzeln. Dies bestätigte, dass Basisbildung bei weitem kein Randthema sei, betonte Gfrerer. Die Kärntner Volkshochschulen hätten bereits ab dem Ende der 1990er Jahre eine Vorreiterrolle bei der Fokussierung bildungsbenachteiligter Menschen eingenommen: „In Kärnten wurde die österreichweit einzige „VHS-Grundbildung“ als fachspezifische, landesweit tätige und nicht regional gebundene VHS geschaffen,“ ergänzte Müller.

„Die Kärntner Volkshochschulen stehen für Offenheit, Teilhabe und lebenslanges Lernen. Diese Werte sind heute wichtiger denn je.

Unabhängig von Alter, Herkunft oder Vorbildung bieten die Volkshochschulen den Menschen einen Ort zur persönlichen Entwicklung, Weiterbildung und Begegnung. Besonders möchte ich den neuen Standort der VHS am St. Veiter Hauptplatz hervorheben – mitten im Zentrum der Herzogstadt. Dort entstehen neue Möglichkeiten für Wissenserweiterung, Inspiration und gemeinsames Lernen. Mit diesem Standort bringen wir auch neues Leben in die Altstadt. Bildung und Wirtschaft arbeiten hier Hand in Hand. Davon profitiert das Stadtzentrum deutlich. Das zeigt: Bildung gehört mitten ins Leben – dorthin, wo Menschen wohnen, arbeiten und ihre Zukunft gestalten,“ so Bürgermeister von St Veit Martin Kulmer.

Der slowenischsprachige Autor und Verleger Lojze Wieser sprach in seiner Keynote „Eine Familie aus Menschen“ über Chancen eine sichere Welt zu bauen. Mit Wieser und seiner Botschaft seien zahlreiche Wesensmerkmale der Kärntner Volkshochschulen erfüllt, betonte Gfrerer. „Die Kärntner Volkshochschulen setzen mit ihrer inklusiven Bildungsarbeit gesellschaftspolitische Akzente, die individuelle Potenziale fördern, den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken und die demokratische Mitbestimmung ermöglichen,“ schloss die Geschäftsführerin.



Foto 03: The Talltones in erweiterter Besetzung

Foto: Privat

Musikalisch wurde der gelungene Abend von der Gruppe The Talltones umrahmt. Mit Liedern aus der Arbeiterbewegung, aus der Frauenbewegung und schließlich einer eigens für diesen Abend geschriebenen ‚VHS-Hymne‘ – Lieder, die programmatisch für die Gründungsinstitution der VHS Kärnten, die Arbeiterkammer und für die Ausrichtung der VHS auf Emanzipation und Empowerment stehen. //

Quelle

Presseaussendung der Kärntner Volkshochschulen.

DIE KÄRNTNER VOLKSHOCHSCHULEN

80 Kursorte in Kärnten, 3.000 durchgeführte Kurse im Jahr mit 25.500 Teilnahmen, 30 laufende regionale, nationale und internationale Projekte, 2 Jugendzentren, 70 hauptberufliche Mitarbeiter*innen und 625 nebenberufliche Kursleiter*innen

Wiedereröffnung des Österreichischen Volkshochschularchivs nach Generalsanierung

Nach umfassender Generalsanierung wurde das Österreichische Volkshochschularchiv am Donnerstag, dem 23. Oktober 2025, am Standort Kürschnergasse 9, 1210 Wien, feierlich wiedereröffnet. Die Feierlichkeiten fanden im Beisein von Bürgermeister Dr. Michael Ludwig und Dr. Heinz Fischer,

Bundespräsident a. D. und Präsident des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, statt.

Michael Ludwig: „Das Österreichische Volkshochschularchiv ist nicht nur ein Ort der Erinnerung, sondern ein lebendiger Wissenspeicher, der die demokratische und

emanzipatorische Tradition der Volksbildung in Österreich dokumentiert und weiterträgt. Es ist ein Ort, an dem sich das historische Gedächtnis der Volksbildung mit dem Bildungsauftrag der Gegenwart verbindet. Die Stadt Wien steht seit jeher für den freien Zugang zu Bildung und für eine offene, solidarische Gesellschaft. Das Österreichische Volkshochschularchiv ist ein unverzichtbarer Bestandteil unserer Bildungslandschaft und ein Symbol für das demokratische Selbstverständnis unserer Stadt.“

Heinz Fischer: „Die Geschichte der Volksbildung ist ein wesentlicher Bestandteil der österreichischen Demokratiegeschichte. Das Österreichische Volkshochschularchiv bewahrt nicht nur Dokumente, sondern auch das Gedächtnis einer Bewegung, die Bildung

als Menschenrecht versteht. Mit der Wiedereröffnung wird ein bedeutender Ort der österreichischen Bildungs- und Zeitgeschichte gestärkt – als Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.“

Christian H. Stifter, Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs: „Seit über drei Jahrzehnten ist es unser Ziel, die Geschichte der Volks- und Erwachsenenbildung nicht nur zu bewahren, sondern sie lebendig zu halten und für kommende Generationen zugänglich zu machen: durch Forschung, Publikationen, Ausstellungen und internationale Kooperationen. Das Archiv ist ein Ort des Wissens, der Erinnerung und der kritischen Reflexion. Mit der neuen Infrastruktur können wir unsere Aufgaben als Gedächtnis der österreichischen Volkshochschulen und als wissenschaftliches Forschungszentrum noch besser erfüllen.“

EIN ORT, AN DEM VERGANGENHEIT, GEGENWART UND ZUKUNFT DER ERWACHSENENBILDUNG ZUSAMMENFINDEN

Im Rahmen des „Sanierungs- und Investitionsprogramms Wiener Volkshochschulen 2030“ wurde die VHS Großfeldsiedlung, in der sich das Österreichische Volkshochschularchiv befindet, nicht nur sicherheitstechnisch auf den neuesten Stand gebracht, sondern die Kursräume und technische Ausstattung wurden modernisiert sowie die Raumkonzepte barrierearm gestaltet. Die Generalsanierung des

Österreichischen Volkshochschularchivs umfasst acht Büroräume für die Mitarbeiter*innen des Archivs, den Lesesaal für Archivalienausgabe und Recherche, einen neuen Präsentationsraum für Vorträge, Diskussionen und Präsentationen, einen Medienraum mit Hochleistungsscanner zur Digitalisierung der Bestände, einen Restaurierungsraum sowie Kopier- und Materialräume. Zusätzlich wurden zwölf Archiv-Magazinräume auf neuesten Stand gebracht. Alle Magazinräume sind belüftet und klimatisiert und werden von der MA 34 fernüberwacht, um ganzjährig ein stabiles Raumklima zu gewährleisten.

Die seit 2018 unter Denkmalschutz stehenden Bestände des Österreichischen Volkshochschularchivs gliedern sich in das Vereinsarchiv, Verbandsarchiv, Programmarchiv, Plakatararchiv, Bildarchiv, Audioarchiv, Videoarchiv, den Bestand Vor- und Nachlässe sowie in die Studienbibliothek mit ihrer Periodika-Sammlung.

Die Archivalien erreichen aneinandergereiht eine Länge von 6.000 Laufmetern. Die Studienbibliothek umfasst 60.000 Bände und 800 Periodika. Die online zugängliche Datenbank der Kurse und Vorträge der Wiener Volkshochschuleinrichtungen ab dem Jahr 1887 enthält rund 475.000 Einträge.

Die Bestände und Sammlungen sowie die Bibliothek des Österreichischen Volkshochschularchivs sind öffentlich und kostenfrei zugänglich. Die Archivmitarbeiter*innen unterstützen gerne bei der Recherche und beraten bei Forschungsvorhaben. //



V. l.: Dr. John Evers (Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen), Dr. Heinz Fischer (Bundespräsident a. D. und Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen), Dr. Michael Ludwig (Bürgermeister der Stadt Wien), Hon.-Prof. Dr. Lorenz Mikoletzky (Vorsitzender des Fördervereins des Österreichischen Volkshochschularchivs), Dr. Christian H. Stifter (Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs), Herbert Schweiger, MBA, MA (Geschäftsführer der Wiener Volkshochschulen GmbH).

Foto: Franz Svoboda

Weitere Informationen unter:
<http://archiv.vhs.at>

Quelle

Pressemitteilung der Wiener Volkshochschulen GmbH

Ehrungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen im Jahr 2025

INGRID HAMMER

Der VÖV vergibt Ehrungen an Mitarbeiter*innen und Kursleiter*innen für besondere Verdienste um die Volkshochschulen. Im Jahr 2025 wurden 77 Ehrungen vergeben. Davon waren 27 Ehrenurkunden (EU), 32 Verdienstzeichen (VZ), 17 Große Verdienstzeichen (GVZ) und ein Ehrenzeichen (EZ).

Das „Statut zur Verleihung von Auszeichnungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen“ regelt die Ehrungen wie folgt:

Die Ehrenurkunde des VÖV wird an Personen verliehen, die für die österreichische Volkshochschule anerkanntswerte Leistungen erbracht haben. Für das Verdienstzeichen gilt die Erbringung besonderer Leistungen, wenn beispielsweise ein/e Kursleiter*in durch 20 Jahre, ein/e VHS-Leiter*in durch 15 Jahre und ein Vorstandsmitglied eines Landesverbandes durch zehn Jahre in dieser Funktion besonders erfolgreich tätig war.

Das große Verdienstzeichen wird für die Erbringung besonderer Leistungen verliehen, wenn Kursleiter*innen durch 30 Jahre, VHS-Leitungen durch 25 Jahre und Vorstandsmitglieder eines Landesverbandes durch 20 Jahre in dieser Funktion besonders erfolgreich tätig waren. Das Ehrenzeichen des VÖV soll an Personen verliehen werden, die sich um die Österreichische Volkshochschule besondere Verdienste erworben haben.

Für besondere Verdienste um den Verein wird mit Vorstandsbeschluss die ehrende Funktionsbezeichnung „Ehrenmitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen“ vergeben.

Wir bedanken uns bei allen ausgezeichneten Kolleginnen und Kollegen sehr herzlich für ihre erfolgreiche und wichtige Tätigkeit für die österreichischen Volkshochschulen und gratulieren allen geehrten Persönlichkeiten. //

BL	Nachname	Vorname	Titel	Ehren- urkunde	Verdienst- zeichen	Gr. Verdienst- zeichen	Ehren- zeichen	Ehren- mitgliedschaft
OÖ	Almaguer-Lehner	Anabel	Mag. ^a	2025				
OÖ	Althuber	Christiana		2025				
OÖ	Angerer	Ilona	Mag. ^a	2025				
OÖ	Bayer	Lucie				2025		
OÖ	Blanka	Annelie		2025				
OÖ	Brunner	Beate		2025				
S	Cetin	Abdullah			2025			
OÖ	Damian-Wheaton	Romy				2025		
OÖ	Danter	Christina	Dr. ⁱⁿ	2025				
S	Di Monte	Gudrun			2025			
OÖ	Docherty BA	Mathew	Ing.	2025				
S	Ebner	Franz			2025			
T	Egger	Bernhard	Dipl.-Päd. BEd		2025			
S	Erker	Maria			2025			
V	Fischnaller	Stefan	Mag.				2025	
OÖ	Freinthalder	Karl			2025			
T	Fuchs	Barbara			2025			
T	Gentile Montes de Gritsch, BA	Gabriela			2025			
S	Gimeno-Represas von Dallermassl	Ana Marina			2025			
T	Gollé	Stella	Mag. ^a		2025			
T	Grothues	Claudia	Dipl. oec. troph. (FH)		2025			
OÖ	Hackl	Silvia	Mag. ^a	2025				
S	Hartig-Ziller	Pascale			2025			
OÖ	Heigl	Anja	Mag. ^a		2025			
OÖ	Heinel	Ilse	Dr.			2025		
OÖ	Heinel	Norbert	Dr. mult.		2025			
OÖ	Herzenberger	Christian				2025		
OÖ	Hofer	Irene		2025				
OÖ	Hofmann	Helene				2025		
OÖ	Huber	Saowanee		2025				
OÖ	Jahn	Roswitha				2025		
OÖ	Kapaun	Sonja			2025			
T	Kern	Malgorzata		2025				
S	Kernstock	Eva-Maria			2025			
S	Klinger	Veronika				2025		
OÖ	Krivinka	Sibylle		2025				
OÖ	Kronsteiner	Barbara	Dr. ⁱⁿ	2025				
T	Lanbach	Ingrid	Mag. ^a			2025		
OÖ	Lehner, B.A.	Leona				2025		
S	Lepschi-Stocker	Barbara	MMag. ^a		2025			
OÖ	Lindl	Svetlana			2025			
OÖ	Loderer	Daniela		2025				
S	Mark	Clelia			2025			
T	Martha	Anna	Dr. ⁱⁿ		2025			
OÖ	Neubacher, BSc	Thomas Franz		2025				
OÖ	Oberleitner	Débora Leao			2025			
OÖ	Oltay	Robert	Mag. art.		2025			
T	Oppitz-Plörer	Christine	Mag. ^a			2025		
S	Pajtler	Bojana			2025			

BL	Nachname	Vorname	Titel	Ehren- urkunde	Verdienst- zeichen	Gr. Verdienst- zeichen	Ehren- zeichen	Ehren- mitgliedschaft
OÖ	Papaioannou	Dimitris				2025		
OÖ	Paradiso	Angelika		2025				
OÖ	Pfeil	Leopold	Dr.	2025				
OÖ	Postlmayer	Karoline		2025				
OÖ	Radic	Violetta			2025			
T	Raffler	Reinhold	HR Dr.		2025			
OÖ	Rainer	Hermann	Mag.	2025				
OÖ	Riedler	Alois	Dr.		2025			
OÖ	Riedler	Maria			2025			
OÖ	Riffert	Emérida				2025		
OÖ	Roither	Ingrid			2025			
OÖ	Schopper	Margarete Samira				2025		
T	Schreyer	Antje	Dr. ⁱⁿ	2025				
OÖ	Schwarz	Friedrich	Dr.			2025		
OÖ	Steiger	Erika		2025				
OÖ	Sweeney	Maria	Mag. ^a		2025			
T	Tiefenbrunner	Helene		2025				
S	Unterdorfer	Ulrike				2025		
T	Unterrainer	Andrea		2025				
OÖ	Velo-Gamboa	Karla Ivetta	Mag. ^a	2025				
T	Verdross	Hannes	Mag.			2025		
OÖ	Walser-Vassilieva	Ekaterina			2025			
S	Wendlinger	Veronika				2025		
OÖ	Wieser	Barbara		2025				
OÖ	Wimmer	Alois	MMag.	2025				
S	Wintersteller	Wolfgang	Prof. Mag.		2025			
OÖ	Zec	Belmir	Mag.		2025			
OÖ	Zellinger	Gerald		2025				

Sylvia Kuba, Direktorin der VHS Penzing und Hietzing verstorben

Vor wenigen Jahren hat die Direktorin der Wiener VHS Penzing, Silvia Kuba, auch die VHS Hietzing als Leiterin übernommen. Am Montag den 21.7.2025 ist Sylvia Kuba, nach langer, schwerer Krankheit verstorben. Die anerkannte Erwachsenenbildungs- und Digitalisierungsexpertin war seit ihrer Jugend eine engagierte Kämpferin für Frauenrechte und soziale Gerechtigkeit. Sylvia Kuba, Jahrgang 1982, studierte Publizistik an der Universität Wien. Sie war von

2005 bis 2007 Vorsitzende des Verbandes Sozialistischer Student*innen Österreichs, später Pressesprecherin für die Arbeiterkammer Wien und danach im Staatssekretariat im Bundesministerium für Finanzen tätig. Seit 2014 war Sylvia Kuba Direktorin der VHS Penzing, 2024 übernahm sie zusätzlich die VHS Hietzing. Die Volkshochschulwelt trauert um eine fantastische Kollegin und Freundin, die viel zu früh von uns gegangen ist. //



Foto: VHS Wien

Alfred Hülbig, Leiter der Lebensschule an der VHS Brigittenau

ist am 15. August 2025 im Alter von 96 Jahren verstorben. Die „Lebensschule“ war eines der Modellprojekte der Wiener Volkshochschulen und des Gewerkschaftsbundes, in dem Grundkompetenzen sowie Wissen über die Welt in einer ganzheitlichen Art und Weise vermittelt wurden. Themen aus Naturwissenschaften, Kultur, Geographie und Geschichte wurden vorgetragen und im Arbeitskreis intensiv diskutiert. In der politischen Bildung war die Aufarbeitung der Kriegswirren sowie der Verbrechen der Nationalsozialisten für die Nachkriegsgeneration

von enormer Wichtigkeit. An der VHS Brigittenau wurde die Lebensschule im Jahr 1958 als Pilotprojekt gegründet.¹

Alfred Hülbig begleitete die Lebensschule an der VHS Brigittenau in ihren verschiedenen Entwicklungsphasen. In den 1970er Jahren wurde aus der Lebensschulgruppe der „Klub der jungen Ehepaare“, die VHS Brigittenau wurde fixer Treffpunkt. Mit dem veränderten Status wurden auch die Vortragsthemen anders gestaltet. Mit Fachleuten wurde über Familienrecht, Konsumentenschutz, Schulpolitik und persönliche

Probleme des Alltags diskutiert. Gemeinsame Ausflüge und Wochenendfahrten sowie Studienreisen nach Schweden, Budapest und Prag waren, wie auch in der Lebensschule, weiterhin wichtige Ergänzungen zum monatlich stattfindenden Kursprogramm. In den 1960er Jahren wurde das 25-jährige Jubiläum gefeiert, das Kursprogramm wurde im Klubbetrieb weitergeführt.

Mit Alfred Hülbig ist eine der wenigen noch lebenden Personen verstorben, die eine Lebensschulgruppe geleitet haben und die, wie viele andere aus der Volkshochschul-Familie für eine innovative und gesellschaftsbezogene Bildungseinrichtung stehen. //

¹ Zur Lebensschule an der VHS Brigittenau siehe auch: <https://presse.wien.gv.at/2008/10/10/50-jahre-lebensschule>

Elke Gruber emeritiert

Am 29. Oktober wurde Elke Gruber in einem fulminanten Festakt im Meerscheinschlössl in Graz in die Pension verabschiedet. Rund 200 Personen, viele langjährige Weggefährter*innen aus Wissenschaft, Praxis, Politik und Verwaltung aus ganz Österreich, aus Deutschland und aus der Schweiz waren nach Graz gekommen, um Elke Gruber zu feiern.

Elke Gruber setzte ihre in der DDR begonnene akademische Laufbahn ab 1988 an der Universität Graz fort, wo sie am Institut für Erziehungswissenschaften als wissenschaftliche Mitarbeiterin begann. Sie promovierte mit einer Schrift zur beruflichen Bildung und habilitierte sich 2001 mit einer Arbeit über Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen im Fach Pädagogik an der Universität Graz. Von 2002 bis 2014 war sie Inhaberin des Lehrstuhles für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagen und ab November 2014 übernahm sie den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Graz in der Nachfolge von Werner Lenz. Im Herbst 2019 wurde Elke Gruber mit der Leitung des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft betraut. Sie lehrt und forscht in den Bereichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Lebenslanges Lernen (hier insbesondere zu

Fragen der Organisation, Steuerung und Professionalisierung), Berufspädagogik, internationale Bildungsentwicklungen, Curriculumentwicklung und Bildungsgeschichte.

Elke Gruber war maßgeblich für die Entwicklung von Ö-Cert verantwortlich, gemeinsam mit Peter Schlögl. Bei Ö-Cert ist sie als Vorsitzende der unabhängigen Akkreditierungsgruppe tätig. Weiters war sie auch an der Entwicklung der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) beteiligt, wo sie viele Jahre Vorsitzende der Akkreditierungsgruppe war.

Elke Gruber ist Mitherausgeberin der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (ZfW) beim Springer Verlag sowie Mitglied des Fachbeirats beim Magazin *erwachsenenbildung.at*.

Elke Gruber steht für ein gelingendes Zusammenwirken von Wissenschaft und Forschung mit erwachsenenbildnerischer Praxis, Verwaltung und Politik. Dieses Zusammenwirken hat mehrere international vielbeachtete „Leuchttürme“ hervorgebracht, wie die Initiative Erwachsenenbildung (heute: Level Up – Erwachsenenbildung), die Initiative Bildungsberatung und die schon genannten Ö-Cert und die wba, an deren Entwicklung und Implementierung Elke Gruber wesentlich mitgewirkt hat. //



V. l.: Regina Barth, langjährige Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung im Ministerium, Elke Gruber und Elisabeth Brugger, langjährige pädagogische Leiterin der VHS Wien und Pädagogische Referentin des VÖV.

Foto: Privat

Maria Lehner: ... und dann ins Schwarze Meer. Porträts.

Ulm: danube books Verlag 2025, 205 Seiten.



WERNER LENZ

Frauen und Flüsse haben Gemeinsamkeiten. Sie ermöglichen Leben, sie nähren, sie suchen ihren Lauf... Maria Lehner, österreichische Autorin, Erwachsenenbildnerin und Kulturmanagerin erinnert an Lebensströme im 20. Jahrhundert. In zehn Kapiteln werden auf der Basis von Gesprächen, Interviews, Archivrecherchen und Reisebegegnungen biografische, mit literarischer Freiheit verfasste (Über)Lebensgeschichten skizziert. Angesiedelt an der Donau und ihren Zu- und Nebenflüssen, erfahren wir vorwiegend das Schicksal von Frauen. Männer kommen, um in der Flussmetapher zu bleiben, eher in der Rolle als Nebenarme oder überwindbare Hindernisse vor.

Eingeleitet wird jedes Kapitel mit poetischen Zeilen. Mit ihnen wird der Fluss vorgestellt, der in der jeweiligen Lebensgeschichte besondere Bedeutung hat und der, wenn auch auf Umwegen, in die Donau „und dann ins Schwarze Meer“ mündet. Auf diese Weise wächst ein kartografisches Netz der Donau und einiger ihrer Zuflüsse. Zusammenhänge zwischen sozialhistorisch recherchierten Lebensbedingungen werden sichtbar – gestaltet, getrennt und begrenzt von fließendem Wasser.

Das erste Frauenporträt – alle Frauen sind im 20. Jahrhundert geboren – nimmt seinen Ausgangspunkt an der Memminger Ach. 1918, in einer jüdischen Familie geboren, erlebt die Protagonistin bereits in ihrer Kindheit aggressive Feindschaft gegen Juden. Aus Memmingen, historisch als erster Ort bekannt, in dem im 16. Jahrhundert „Menschenrechte“ formuliert und gefordert wurden, flieht die Familie, zerstreut sich. Einen Stein, der eines Nachts Fenster ihres Zuhauses zersplitterte, nimmt die Porträtierte auf ihrer Fluchtreise bis Palästina, wo sie 1934 eintrifft, als Erinnerung zeitlebens mit sich.

An der March in Olmütz, zu Beginn des letzten Jahrhunderts geboren, begleiten wir das Schicksal einer tschechischen Auto-Rennfahrerin. Als eine der ersten Frauen mit Führerschein teilte sie mit ihrem Mann, ebenfalls Rennfahrer, Erfolge und Siege (mit der Wagenmarke Bugatti). Der Rennsport brachte aber auch Verluste. Nach dem frühen Unfalltod ihres Mannes, gibt die damals berühmte Rennfahrerin die Wettfahrten auf und bewährt sich als Managerin und Organisatorin in der Privatwirtschaft.

Berührend liest sich das Schicksal von Kindern im Südburgenland in den 1920er Jahren. Mit vierzehn Jahren verlassen viele von ihnen das Elternhaus und „gehen in Dienst“. Wenn sie sich nach vielen Jahren im Ausland wieder in ihrem Heimathaus an der Strem zusammenfinden, meinen die Geschwister: „Erst jetzt, erwachsen, lernen wir einander kennen“ (S. 85).

Die Autorin porträtiert Frauen, die sich in Domänen, die bislang Männern vorbehalten waren, z. B. dem Fußballspielen, bewährten. Frauen, die gelernt haben, zur rechten Zeit zu reden, und zur rechten Zeit über das, was sie erkannt haben, zu schweigen. Z. B. Frauen, aufgewachsen im Zweiten Weltkrieg (1939 – 1945) als Sloweninnen an der Drau in Kärnten, verhaftet, knapp dem Tod entkommen, die besorgt beobachten, ob sich die von ihnen erlebte politische Geschichte wiederholen könnte.

Ein Lebensschicksal endet früh im Teenageralter in Budapest an der Donau, im Ungarnaufstand 1956. Das Zeitungsfoto eines skandinavischen Journalisten kurz vor ihrem Tod, löst erst Jahrzehnte später Recherchen aus. Diese ermöglichen, das kurze Menschenleben würdevoll in Erinnerung zu behalten.

Das letzte Kapitel ist einer in der Donau verschwundenen Insel gewidmet. „Ada Kalleh“, die „befestigte Insel“, gibt es seit 1968 nicht mehr. Sie wurde geflutet, damit ein Kraftwerk Strom in die angrenzenden Länder Jugoslawien und Rumänien lieferte. Somit kam auch ein jahrhundertlanges Zusammenleben verschiedener Kulturen am „glücklichsten Ort Europas“ an sein Ende. Die Menschen wurden umgesiedelt. Ihre Erinnerungen kreisen aber noch immer um die Insel, wie damals bei der Überflutung die Vögel, auf der Suche nach ihren Nestern und ihrer Brut.

In den bewegten und bewegenden Lebensgeschichten findet die Autorin zu einer Sprache, die dem Fließen der Flüsse gleicht: kritisch – mitreißend; besinnlich – ruhig gleitend; bedächtig – strömend; fragend – in Strudeln dahin; spannend – über Stromschnellen hinweg!

Maria Lehner bietet Geschichte in Geschichten. Sie zeigt, wie man sie entdecken und schaffen kann, wieviel Wertvolles sicherlich noch verborgen ist. Ihr Vorbild ermutigt, die jeweils eigene, persönliche Sprache zu finden sowie die individuelle Geschichte nicht gering zu schätzen. Was man aus ihren Geschichten lernen kann, lässt die Autorin eine Porträtierte sagen: „... den Mund halten, wenn dein Reden jemanden in Gefahr bringen könnte. Aber laut sein, wenn's um ein Unrecht geht“ (S. 102).

Für die Erwachsenenbildung ein wertvolles Buch in den Kategorien Geschichte, Gesellschaft und Politik. Außerdem sehr attraktiv und beispielgebend für Vorhaben im Bereich „citizen science“: <https://www.citizen-science.at/netzwerk/partner/csna-partner-die-wiener-volkshochschulen>

Nicht zuletzt: ein Geschenk- und Gedkenbuch. //

Barry J. Hake/Kirsi Ahonen/ Christian H. Stifter (eds.): Reformers, Activists, Intellectuals, and the Circulation of Knowledge. Studies in Social, Cultural, and Popular Educational Movements in Europe, 1815–1973.

Berlin: Peter Lang 2025, 157 Seiten.

WERNER LENZ

Wer historische Entwicklungen erklärt, sollte es sich nicht zu einfach machen. Attribute wie „emanzipatorisch“ oder „neoliberal“ reichen nicht aus, um Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Veränderungen und dem sozio-politischen Beitrag von Erwachsenenbildung sowie ihren didaktischen Formen und inhaltlichen Angeboten zu verstehen. Solche trendigen Verkürzungen werden den oft widersprüchlichen Wirkungen erwachsenbildnerischer Theorie und Praxis in der Geschichte – sei es mehr liberal oder mehr herrschaftsorientiert – nicht gerecht.

Differenzierte historische Forschung, wird in der Einleitung vermittelt, ist daher unabdingbar. Eine Gruppe renommierter Internationaler Forscher*innen legt als prononciertes Beispiel deshalb ihre auch auf gemeinsamer Diskussion beruhenden Ergebnisse in Buchform vor.

Das Buch umfasst – neben einer Absicht und Inhalt der Publikation erläuternden Einleitung – acht Beiträge, die ein internationales Spektrum der europäischen Erwachsenenbildung im Zeitraum der letzten beiden Jahrhunderte betreffen. Das in Englisch verfasste Buch entwirft ein differenziertes Bild sozio-politischer Bestrebungen der Erwachsenenbildung und einiger ihrer Protagonisten. Die Publikation bietet Mosaiksteine ambitionierter Forschung. Es regt den wissenschaftlichen Sektor an, der Historie der Erwachsenenbildung weiterhin womöglich sogar mehr Aufmerksamkeit zu widmen, und warnt davor – diskret, höflich aber bestimmt –, sich vom Zeitgeist eines „schwarz-weiß-Denkens und Urteilens“ vereinnahmen zu lassen.

Zum Inhalt:

Barry J. Hake, Hochschullehrer, Mitbegründer und langjähriger, inspirierender Protagonist der „European Society for Research on the Education of Adults“ (ESREA), gibt Einblick in die Entwicklung der niederländischen Erwachsenenbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Deutlich herausgearbeitet werden Rolle der Religion im Widerstreit zwischen Katholiken und Protestanten, politische Konflikte, nationalstaatliche Bestrebungen, realpolitische Machtverteilung, konfessionelle Bildung sowie Positionierung von innovativer Erwachsenenbildung vor einem politischen Hintergrund von Aufklärung und Revolution.

Über Arbeiterbildung zwischen 1880 und 1910 in Finnland, damals autonome Region des Russischen Reiches, schreibt Kirsi Ahonen, Hochschullehrerin an finnischen Universitäten. Sie fokussiert auf den Wandel von liberaler zu sozialistischer Bildungsarbeit. Thematisiert wird die erste Wahlberechtigung von Frauen (1916) und die bis heute aktuelle Frage „Bildung oder Agitation?“.

Auf die ersten feministischen Aktivitäten im Osmanischen Reich geht Zeynep Alica, Hochschul- und Gymnasiallehrerin in der Türkei, ein. Ihr Forschungsbericht legt den Schwerpunkt auf die informelle Bildung von Frauen – vermittelt durch eine Zeitung, „Newspaper for Ladies“, und andere an die Öffentlichkeit adressierte Publikationen im Zeitraum 1895–1908.

Annette Rasmussen und Karen E. Andreasen, akademische Forscherinnen aus Dänemark, berichten über emanzipatorische

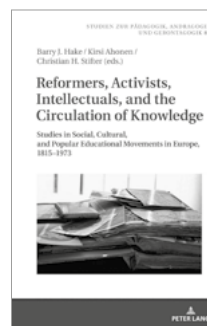
Einflüsse auf Frauen durch das „Danish Home Economics Movement“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Nachteilig für Frauen erwies sich allerdings die Aufwertung der Tätigkeit im Haushalt zum Beruf. Dadurch blieben sie auf private, gering bezahlte Arbeit bezogen und wurden von der Teilnahme am öffentlichen Sektor weiterhin ferngehalten.

Francesca Baker, Universität Tübingen, analysiert die Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen in der Weimarer Republik. Damalige Konzeptionen der Erwachsenenbildung, wie z. B. „Arbeitsgemeinschaft“, „Volksbildung“, „Neue Richtung“ sowie entsprechend engagierte Institutionen, werden auch hinsichtlich ihrer politischen Dimensionen diskutiert.

Auf Volksbildung mit völkischer Intention geht Bernd Käßlinger, Professor an der Universität Gießen, ein. Sein Forschungsinteresse richtet sich u. a. auf die Bedeutung, die die Ideologie von „landwirtschaftlicher Kultur“ in ihrer dystopischen Aura bis in die Gegenwart mit sich bringt.

Simon Oehlers, Universität Tübingen, charakterisiert die „Deutsche Volkshochschule Brunn“ als letzte Bastion, von der bis Anfang 1928 kritische Einwände gegen Rassismus und Rassenideologie geäußert wurden. Widerstand gab es auch gegenüber einem Vertrauen in „politische Neutralität“ von Bildung, da dies als nicht zweckmäßig empfunden wurde, um Demokratie zu stärken und zu bewahren.

Der letzte Beitrag über die „verkümmerte“ Entwicklung der Erwachsenenbildung in Irland (1911–1973) stammt von Alan McCarthy.



Der 2024 verstorbene, bis dahin am University College Cork in Irland tätige Forscher öffnet den Blick auf den politischen Umbruch und die Verwobenheit von „großer“ und nationaler Politik sowie von Religion und bildungspolitischer Orientierung von Institutionen.

Persistenz und Wandel, wie sie von heute aus zu beurteilen sind, bleiben, wie alle Beiträge zeigen, Aufgabe der historischen Betrachtung. Die Qualität der Texte und der Konnex

zwischen Vergangenheit und Gegenwart unterstützen das Plädoyer der Forschenden, ein „European Research Network“ weiterhin zu fördern und zu fordern. Wissenschaftliche Erkenntnisse zu erarbeiten und sie zu kommunizieren, bedürfen eben einer tragfähigen Organisationsform.

Organisatorische Energie benötigte es auch, um den internationalen wissenschaftlichen Dialog und das Zustandekommen der vorlie-

genden Buchpublikation zu ermöglichen. Den österreichischen Erwachsenenbildner*innen Gerhard Bisovsky, Stefan Vater und Verena Springer danken die Autoren*innen des Buches dafür.

In der Erwachsenenbildung eignet sich das Buch für die Bereiche Politik, Gesellschaft, Kultur und für die Professionalisierung. In wissenschaftlichen Bibliotheken sollte es nicht fehlen. //

David Spencer: Wurzelreich. Über die gemeinsame Evolution von Pflanze und Mensch.

München: Droemer Verlag 2025, 252 Seiten.

WERNER LENZ

Die Rhizosphäre – das „Wurzelreich“ (rhizo, griechisch: Wurzel) – ist schwer zu erforschen. Sobald man in den Boden vordringt, stört man die dort existierenden Organismen, Bakterien und verzweigten Pilzfäden. Doch das Wissen um das Wurzelmikrobiom scheint von ähnlicher Bedeutung wie das der menschlichen Darmflora für mentales und körperliches Wohlbefinden.

Pflanzen investieren viel in Kommunikation, gestalten aktiv ihre ökologischen Nischen, entwickeln Ökosysteme, kultivieren den Einsatz von Mikroben, kooperieren als Teampayer oder verdrängen wenig willkommene Nachbarn. Das geht in jedem Boden vor sich, und zwar seit Beginn pflanzlicher Existenz. Dies war vor etwa 470 Millionen Jahren, als eine an Land geschwemmte Alge, sich an die Lebensbedingungen auf der damals durchwegs felsigen Erde anzupassen begann.

In der Evolutionsgeschichte der Pflanzen finden sich viele Analogien zu der des Menschen. Allerdings ist dabei nicht zu vergessen, dass die der Menschen wesentlich kürzer ist – die Hominiden eingeschlossen umfasst die Ära menschlicher Lebewesen etwa drei Millionen Jahre, die des Homo sapiens nach bisherigen Funden bis zu 300.000 Jahren.

Es ist verführerisch, im Buch zu schmökern, die Geschichte und Existenzformen unserer „krautigen Mitbewohnerinnen“ an beliebiger Stelle aufzugreifen und neugierig, erstaunt dem sich „verzweigt entfaltenden“

Wissen zu folgen, ohne dass Stamm und Wurzeln der Erkenntnisse außer Sicht geraten.

David Spencer, Pflanzenbiologe, Science-Slammer, engagierter Umweltnetzwerker, hat sein Buch mit erwachsenenbildnerisch-didaktischem Geschick attraktiv strukturiert. Die sieben Kapitel des Buches entsprechen dem Wachstum einer Pflanze: Keimung, Wurzeln schlagen, der Sonne entgegen, miteinander wachsen, Gedeih und Verderb, Blütezeit, Saat setzen.

Im ersten Kapitel erklärt David Spencer, inklusive biologischem Basiswissen, wie es den Pflanzen gelang, die anfangs noch sehr unwirtliche felsige Welt zu besiedeln. Mit der erworbenen Fähigkeit, durch Fotosynthese eigene Energie zu produzieren, und dem Geschick, sich mit Pilzen zu verbünden, konnten die ersten Pflanzen, das waren Moose, „landen“.

Um sesshaft zu werden, benötigten sie eine weitere Erfindung: unterirdische Anker – Wurzeln. In den dazu begleitenden notwendig vollzogenen Entwicklungen sieht David Spencer einen Ruf der Pflanzen bestätigt: Sie sind Meisterinnen der Anpassung. Besonders drei Fähigkeiten, die den Pflanzen halfen, die Welt zu erkunden und sich auf ihr auszubreiten, betont der Biologe: (chemische) Kommunikation, Wahrnehmung von Zeit und eine Form von „Gedächtnis“. Letzteres ist an der Sonnenblume zu beobachten, deren Blütenkopf tagsüber der Sonne folgt und sich über Nacht wieder nach Osten ausrichtet.



David Spencer fragt im Zusammenhang mit den vielen unterschiedlichen Fähigkeiten von Pflanzen, ob man bei ihnen die Begriffe „Lernen“, „Entscheiden“, „Intelligenz“ anwenden darf oder ob diese nur in Bezug auf Menschen vorbehalten bleiben. In diesem Sinn überlegt er, ob der Ausdruck „Kulturpflanzen“ angebracht ist. Leben wir nicht eher in einer „Pflanzenkultur“, wenn wir bedenken, in welcher Abhängigkeit wir von Pflanzen unter anderem in Medizin und Nahrung sind? Von Kaffee bis Schokolade, erinnert der Autor (S. 129), „empfangen wir tagtäglich die psychoaktiven Pflanzenstoffe mit offenen Armen“.

Bemerkenswert findet David Spencer auch die Fähigkeit unserer „krautigen Freunde“, bis zu 90 % Verlust ihres Körpers zu überleben, sich zu regenerieren und wieder auszutreiben. Ihr modularer Aufbau ermöglicht Flexibilität und Resilienz. Aber sie brauchen das Leben in Gemeinschaft, in der sie ihre „molekularen Gespräche“ führen, um allfällige Krisen zu bewältigen. Sie haben kein „Gehirn“ oder Steuerzentrum, sie werden von den Wurzeln aus geleitet. Das hat Biologen schon veranlasst, von „umgekehrten Tieren“ zu sprechen.

Im Kapitel „Gedeih und Verderb“ gibt der Autor Einblick in die ständigen Konflikte im Leben von Pflanzen. Konflikte entstehen um einen Platz an der Sonne, um Nährstoffe, Wasser, optimale Stellung für Bestäubung oder um die Samenverbreitung. Auch bei

ihrer „Kriegsführung“ setzen Pflanzen ihr Geschick zu kommunizieren ein. Forschungen haben nachgewiesen, referiert David Spencer, wehrhaft zu sein, ist in den Pflanzen genetisch verankert. Die diversen Abwehr- und Botenstoffe zu entschlüsseln, könnte auch zu einer umweltfreundlichen und nachhaltigen Landwirtschaft beitragen.

Wie begeistert David Spencer seine Forschungen betreibt und seine Erkenntnisse vermittelt, ist durchwegs im ganzen Buch zu spüren. Seine engagierte Haltung Pflanzen als „krautige Mitbewohnerinnen“ dieser Erde zu verstehen und zu akzeptieren, drückt sich gegen Ende des Buches in einem „Wunsch-

zettel“ aus. Er meint, einige seiner Anregungen könnten wir ganz leicht im Alltag erproben und in diesen integrieren:

- Eigenheime, Terrassen, Balkone bepflanzen und sich zusätzlich an den dann findenden Insekten erfreuen;
- beim Einkaufen und Kochen fröhlich experimentieren, des Öfteren neue Gemüsesorten erproben;
- wissenschaftlichen Erkenntnissen, nicht unkritisch, aber etwas vertrauensvoller begegnen und selbst in diversen Initiativen – Citizen-Science – durch dokumentierte Beobachtungen beitragen.

Nicht zuletzt: Da uns Pflanzen als Grundlage

unserer Ernährung in der gemeinsamen Zeit der Evolution beigestanden sind, empfiehlt David Spencer (S. 237): „Gebt euren Kindern also Pflanzen! Sie halten eine Menge Antworten auf die drängenden Fragen unserer Zeit bereit.“

Das engagiert und wissenschaftlich fundiert verfasste Buch eignet sich für die Volkshochschulen in den Kategorien Gesundheit, Naturwissenschaft, Kinder und Eltern. Es erfreut sicherlich in der Professionalisierung nicht nur Biolog*innen, sondern alle Lehrenden und Interessierte, die zu klimafreundlicher Lebensführung ermutigen und Wissen vermitteln wollen. //

Laura Wiesböck: Digitale Diagnosen. Psychische Gesundheit als Social-Media-Trend.

Wien: Paul Zsolnay Verlag 2025, 175 Seiten.

WERNER LENZ

Laura Wiesböck: Digitale Diagnosen. „Diagnose-Enthusiasmus“, „gesellschaftliche Pathologisierungsprozesse“, „Mental-Health-Influencer*in“, „Healing“ sind einige der auffälligen Begriffe, wenn die Darstellung von psychischer Gesundheit auf Social-Media-Plattformen diskutiert und soziologisch analysiert wird. Dies unternimmt Laura Wiesböck, Soziologin am Institut für Höhere Studien in Wien. Absicht ihres Buches ist es, „die gegenwärtige Entschlossenheit, hinderliche und unangenehme Gefühlslagen, Handlungsweisen, Erfahrungen oder auch Personen krankhaft zu deuten“ (S. 11).

Die Autorin konstatiert und beschreibt, welche Vielfalt an Diagnosen über die psychische Verfasstheit, welche psychologischen Themen und medizinische Terminologie nicht zuletzt mit Hilfe von Social-Media öffentlich in Gebrauch sind. „Sad Girl Culture“ oder die „Romantisierung von Depression“, nur als zwei Beispiele genannt, sind aber auch Basis für erfolgreiche Kommerzialisierung durch Influencer*innen und Psychofirmen. Medikamente, therapeutische Dienstleistungen, aber auch stylische Produkte, z. B. „Anxiety“-beschriftete Haarspangen, werden vermarktet.

Wie inflationär Begriffe gebraucht werden, verdeutlicht Laura Wiesböck an „toxisch“, „Trauma“ und „triggern“. Die Autorin erklärt dies mit dem Bedürfnis, dass die eigenen Verletzungen anerkannt und individuelle Vulnerabilität aufgezeigt werden. Vermehrt wird der Wunsch nach eindeutiger Erklärung eines psychischen Zustandes vorgebracht. Mehrdeutigkeit irritiert. Die virtuelle Plattform gibt einen engen Rahmen vor, urteilt die Soziologin, wodurch die Ambivalenz menschlichen Verhaltens ausgeblendet wird – ein „eindeutiges“ Krankheitsbild wird konstruiert.

Die Autorin weist darauf hin, dass sich mittels Social-Media, eine „Laienexpertise“ – als Expert*innen agieren meist selbst Betroffene – etabliert hat. Sie üben besonders bezüglich psychischer Krankheiten eine hohe „Deutungsautorität“ aus. Gleichzeitig erhöht sich die Erwartung der Ratsuchenden, aus dem Internet vertrauenswürdige Information zur Hilfe bei Krisen zu erhalten. Die auskunfts- und beispielgebenden Influencer*innen und „Content Creators“ werden zu Autoritäten von Wissen. Durch ihre pädagogische Funktion, Wissen und Verhalten anderen, hauptsächlich (aber nicht nur) Erwachsenen zu vermitteln, prakti-

zieren sie die Rolle von Weiterbildner*innen. Ohne dass es im Buch genannt wird, ist die Thematik plötzlich als ein Feld nicht institutionell organisierter Weiterbildung zu erkennen. Sind hier nicht viele „Selbsthilfegruppen“ im Netz aktiv? Ergeben sich dadurch für Forschende neue, spannende, herausfordernde Fragen – von der Qualität der Vermittlung bis zur fachlichen Legitimation der Vermittelnden?

Laura Wiesböck sieht in dieser „Hochstilisierung von Betroffenen zu Erfahrungsexpert*innen“ die gleiche Logik, wie wenn Influencer*innen ihren Follower*innen Probleme erklären und Rat geben. Wenn Letztere diese annehmen, sich damit identifizieren und selbst weitergeben, entsteht ein digital erzeugter „Modus der Nachahmung“. Laura Wiesböck erinnert, dass im digitalen Kapitalismus Inhalte Aufmerksamkeit durch starke Reize erzeugen wollen, um finanziellen Profit zu lukrieren. Differenzierte Aussagen haben auch bei gutem Willen und guten Absichten keine Priorität.

Im Weiteren diskutiert die Autorin „Pathologisierung als Entlastungsstrategie“. Auf psychische Probleme zu verweisen, dient oft, z. B. bei männlicher Gewalt gegen Frauen, um sich



als Täter vor Verantwortung zu schützen. Außerdem ist es einfacher, als Opfer auszuhalten, von psychisch Belasteten als von Täter*innen bewusst und berechnend getäuscht oder beschädigt zu werden.

„Pathologisierung“ dient letztlich, um zugrunde liegende patriarchale Strukturen zu verschleiern. Gesellschaftliche Probleme werden dadurch individualisiert, ein Einzeltäter statt der gesellschaftlichen Verfasstheit in den Vordergrund gehoben. So werden rassistische Übergriffe oder Hassausbrüche nicht als gesellschaftlich mitbedingt verfolgt, sondern als individuelle Taten verharmlost.

Soziale Medien mit ihren verkürzten, knappen, oft fragmentarischen Informationen wirken dabei als Katalysatoren einer eindimensionalen Betrachtungsweise und einseitigen Be- und Verurteilung.

Auch im Kapitel „Mental Health und Selfcare als Wohlstandsphänomen“ argumentiert die Autorin gesellschaftsorientiert. Sie sieht

im dominierenden Konzept des Neoliberalismus den Grund, warum Gesundheit, Ausgeglichenheit, positive Gestimmtheit, Belastbarkeit und Selbstsorge angestrebt werden. Mit Selfcare, mit Selbstsorgearbeit soll dem neuen neoliberalen Gesundheitsbewusstsein – „Healthism“ – entsprochen werden.

Kritisch betrachtet die Autorin eine in den sozialen Medien zunehmende neoliberale Spiritualität und spirituelle Industrie, die Menschen bewusst von ihren materiellen und politischen Realitäten fernhalten will. In diesen kritischen Fokus stellt die Autorin aktuelle Formen von „Healing“, die teilweise außerhalb therapeutischer und medizinischer Settings erfolgen.

Das letzte Kapitel plädiert für „zwischenmenschliche Ambivalenz und Trost“. Laura Wiesböck resümiert, dass die sozialen Medien, dem gesellschaftlichen Trend folgend, die individuelle Verantwortung für Gesundheit überbetonen. Zum anderen dominiert das „Prinzip der Eindeutigkeit“, wodurch weder intellektu-

elle noch emotionale Widersprüche oder Ungewissheiten Platz haben. Anstatt Menschen mit Problemen pathologisch zu kategorisieren oder „wegzuoptimieren“, fordert die Autorin soziale gemeinschaftliche Räume. Dort sollten „Menschen sich und andere in ihrem Erholungsbedürfnis, ihren Krisenphasen oder ihrer Traurigkeit annehmen können, ohne den Anspruch, daraus etwas Optimierendes oder Wachstumsförderndes zu ziehen“ (S. 158).

Mit wissenschaftlicher Diktion aber durchaus lesefreundlich und mit vielen Beispielen verfasst, warnt das Buch vor dem Einfluss der Social-Media-Szene speziell im Bereich psychischer Gesundheit. Aber es macht auch aufmerksam, welche neuen Formen in der Suche nach Beratung und in der Weitergabe von Wissen entstehen. Verantwortliche, Forschende, Lehrende im Bildungsbereich – besonders in der Erwachsenenbildung – erleben vielleicht gerade, wie ihre bislang auf gesicherte Qualität gestützte Autorität gründlich in Frage gestellt wird. //

Roger Hackstock: Wie wir die Welt retten, ohne uns dauernd Sorgen zu machen.

Wien: Kremayr & Scheriau 2025, 219 Seiten.

WERNER LENZ

Einen sicheren Tipp, um eine Party zu crashen? Reden Sie über die Energiewende, und die Stimmung ist im Keller. Das meint humorvoll der Hochschullehrer, Energieberater, Erwachsenenbildner, Autor, vielfältig und schon langjährig im Klimaschutz aktive Optimist Roger Hackstock.

Der Titel seines Buches ist Programm. Zuversichtlich wünscht sich der Autor für die kommende Generation, dass der Ausstieg aus der fossilen Energie, das fossile Zeitalter, nur mehr Thema für die Geschichtsbücher sein wird. Mit dieser Grundstimmung hat Roger Hackstock ein aufheiterndes, sicherlich nicht bedrückendes Buch über die Chancen, dem Klimawandel positiv zu begegnen, verfasst.

Der Autor weiß aber, wie und warum sich Satire und Ironie im Zusammenhang mit Klimaschutz schwertun. Wenn 2023 die 28. UN-Klimakonferenz im Steuerparadies Dubai stattfand und von einem hochran-

gigen Ölmanager geleitet wurde, hatten Klimaforscher*innen nichts zu lachen und die bittere Realität erschlug jeden Witz über das Ereignis. https://de.wikipedia.org/wiki/UN-Klimakonferenz_in_Dubai_2023 Nichtsdestotrotz – jammern bringt nichts, meint der Autor. Er empfiehlt, selbstbewusst und zuversichtlich eine nachhaltige Zukunft einzufordern. In vielen Beispielen zeigt sein Buch, diese hat schon begonnen und ist nicht mehr aufzuhalten.

In den ersten Kapiteln argumentiert Roger Hackstock dagegen, wie medial, auch in Filmen und Songs, Katastrophen inszeniert werden. Zukunft wird dabei völlig mit Angst besetzt. Er plädiert für fröhliche, bunte Bilder, die eine lebbare Zukunft als Ort der Zuversicht, darstellen. Große Hoffnungen setzt er auf die Jugend. Als spezielle Bewegung skizziert er „Fridays for Future“. Aber, so der scherzhafte Hinweis, nicht nur Freitage, sondern auch der

Rest der Woche sollten einer zufriedenstellenden Zukunft gewidmet werden.

Wege zu einer solchen verheißungsvollen Zukunft skizziert Roger Hackstock im Kapitel „Die schöne Welt von morgen“ – unter anderem an Beispielen der Städte Kopenhagen und Paris. Der Umbau dieser und anderer Städte, mit dem Ziel Klimaschutz und Lebensqualität zu erhöhen, hat schon begonnen.

Nachdrücklich erinnert Roger Hackstock an die historische Entwicklung Europas. In der Geschichte Europas gelang es immer wieder, mit Traditionen zu brechen und einengende Dogmen zu überwinden. Warum soll das nicht in Hinblick auf erneuerbare Energien, als „Motor des Wandels“, für eine neue Welt auch gelingen. Ein „neuer Kompass“, eine neue Leitidee, die die „Verantwortung für das Ganze“ umfasst, sollen die Intention unterstützen.

Diese Überlegungen führen den Autor im Kapitel „Ein neuer Kompass“, zur Frage, was



ein gutes Leben ausmacht. Soweit Langzeitstudien vorliegen, heißt die Antwort: Gute soziale Beziehungen lassen uns glücklicher und gesünder leben! Es ist nicht der schnelle Gewinn, es sind nicht Ruhm und Reichtum!

„Wirtschaft neu denken“ heißt das folgende Kapitel. Darin werden u. a. der „European Green Deal“, Investitionen in grünes Wachstum, diskutiert und auch sieben Stufen vorgestellt, wie die Transformation in nachhaltige Unternehmen erfolgen kann. Letztlich werden in diesem Prozess des Wandels zwei Sinnfragen formuliert: „Was ist die Aufgabe des Unternehmens in der Gesellschaft? Wie dient es dem Planeten, der Umwelt, der Gemeinschaft und den Kundinnen und Kunden?“ (S. 168).

Damit wird auch ein Menschenbild angesprochen, das für Bildungs- und Erziehungsziele bedeutsam ist. Roger Hackstock vertraut auf „The survival of the friendliest“. Im Gegensatz zum Homo oeconomicus – egoistisch, aggressiv,

am eigenen Vorteil interessiert – präferiert Roger Hackstock das Bild eines freundlichen, unterstützenden, mit seinen Mitmenschen in positiven Beziehungen stehenden Menschen.

Wird die Welt als komplexes, vernetztes System verstanden, mit einer Kreislaufwirtschaft, in der Materialien und Energie zirkulieren, würde sich der Abfall extrem reduzieren, weil er sich als Nahrung für den nächsten Prozess erweist oder Produkte so lange wie möglich repariert werden. Einer rein technologischen Lösung, wie oft vorgeschlagen, steht Roger Hackstock äußerst skeptisch gegenüber. Wenn wir uns nicht primär von Geld leiten lassen und begreifen, weder Wachstumszwang noch Wegwerfmentalität ausgeliefert zu sein, haben wir Chancen „ein lustvolles Leben ohne sinnlose Verschwendung und Naturzerstörung zu führen“ (S. 188).

Besonders in diesem Kapitel finden sich Ideen und Vorschläge für die Praxis der Er-

wachsenbildung. Z. B. lassen sich für Antworten auf die Frage „Was man im Leben wirklich braucht?“ sicherlich interessante Workshops und Seminare konzipieren. Inhaltlich und didaktisch könnten sie von theoretischen Erwägungen bis zur realen Überprüfung unseres Besitzes, der vielen Dinge, die wir unser Eigen nennen, führen.

„Packen wir's an!“, fordert der Autor mit dem letzten Kapitel. Politische Weichenstellungen sind natürlich wichtig, aber auch eine „Lyrik des Handelns“. Gemeint ist, mit positiven, lebendigen Bildern – Storytelling – die Sehnsucht zu wecken, klimaneutral zu leben. Wichtig: Die Vorteile, die sich daraus für den Alltag ergeben, sollen sichtbar werden, damit die Menschen „zu Verbündeten“ werden.

Das Buch hat hohen Stellenwert für die politische Bildung und unterstützt alle Angebote, die sich zuversichtlich für klimaneutrale Lebensweisen einsetzen. //

Ulli Lust: Die Frau als Mensch. Am Anfang der Geschichte.

Berlin: Reproduct Verlag 2025, 256 Seiten.

WERNER LENZ

So könnte es gewesen sein. Vielleicht ein wenig anders. Sicherlich noch vielfältiger. Wir erkunden den historischen Lebensraum des Homo sapiens. Höhlenzeichnungen, Begräbnisstätten, Steinwerkzeuge, Jagdwaffen, Menschen- und Tierknochen, Figurinen – kleine Statuen – aus Knochen, Stein und gebranntem Ton geben Zeugnis. Wir interpretieren.

Die mehrfach ausgezeichnete österreichische Comic-Zeichnerin, Autorin und Professorin für Visuelle Kommunikation an der Hochschule Hannover, Ulli Lust, bringt uns Urgeschichte nahe. Sie fasst archäologische Befunde zusammen und verbindet den Text mit ihren Zeichnungen/Comics zu eindrucksvollen, verständlichen Geschichtsbildern. Dafür nutzt sie eine seit den 1980er Jahren anerkannte literarische Gattung: Graphic Novel. https://de.wikipedia.org/wiki/Graphic_Novel

Der Titel des Buches ist Botschaft und Signal. Ulli Lust will der Rolle der Frau in ihrer frühen Geschichte neue Konturen geben. Das betrifft einen Zeitraum vor etwa 100.000

bis vor etwa 12.000 Jahren sowie Lebensräume, die von Klimaschwankungen betroffen waren. Spuren von zumeist bedrohten noch existierenden „Naturvölkern“ – indigene Völker oder traditional orientierte Ethnien – führen bis in unsere Gegenwart.

Die Autorin wählt zwei persönliche Zugänge zu ihrem Thema. Der erste bezieht sich auf ihr Heranwachsen in der 1960er- und 1970er-Jahren und den Bezug zur „Scham“. Diese zu verbergen, war strenges Gebot in ihrer Kindheit. Erstaunt nahm sie bei Besuch von Museen wahr, dass dies bei Fundstücken weiblicher Darstellungen aus der Steinzeit keinesfalls der Fall war. Zudem gab es wesentlich mehr weibliche als männliche Artefakte. Die Figurinen, z. B. die Venus von Willendorf etwa 25.000 Jahre alt, erwiesen sich oft auch als Muttergöttinnen: selbstbewusst, aufrecht und unbedeckt. Schamvoll, in geknickter Haltung, sich bedeckend erscheinen weibliche Statuen erst in und seit der griechisch-römischen Antike. Behutsam klärt Ulli Lust darüber auf, dass die weiblichen Figurinen der

Vorzeit die Kategorie Mensch repräsentieren. Mit höflicher Eleganz stellt sie die „Legende von der natürlichen Dominanz des Mannes“ in Frage.

Den zweiten persönlichen Zugang öffnet die Autorin anhand einer Flugreise. Ihre Selbstbehauptung gegenüber einem sich allzu breit machenden Sitznachbarn nutzt sie im Kapitel „Sozialverhalten bei Menschenaffen“ zu einem kleinen Lehrstück aus der Evolutionsforschung. Empathie, Kooperationsbereitschaft und Vertrauen waren offensichtlich nützliche Eigenschaften, die die relativ kleine Population Homo sapiens in ihrer damaligen Umwelt – gegenüber zahlreichen, sehr großen, aggressiven, beutehungrigen Raubtieren – entwickelte, um zu überleben.

Hinzu kamen noch die Fähigkeiten, voneinander zu lernen, und Wissen weiterzugeben. Wissen hüteten die Alten und die Schaman*innen. Letztere stellten, oft auch mittels des Feuers, eine Verbindung zum Jenseits, zur „Anderswelt“, her. Masken, ebenfalls Fundstücke, verbargen die Gesichter auf



schamanischen „Geistreisen“ vor den ihnen begegnenden Geistern.

Als Verbindung zur Gegenwart zeichnet und beschreibt Ulli Lust das Schicksal der indigenen Bevölkerung in Botswana, der Khoisan-Buschleute, die älteste heute noch existierende Wildbeuter-Menschengruppe. Die Autorin schildert deren zunächst erfolgreichen Kampf um ein ihren Bedürfnissen entsprechendes Reservat. Aus diesem wurden sie aber bald wieder vertrieben. Sie standen dem Interesse der Regierung, kostbare Bodenschätze abzubauen, im Wege. Ihr Lebensraum und das ursprüngliche Ökosystem wurden dabei zerstört. So reicht die Geschichte der Urzeit-Menschen – unserer Homo sapiens Vorfahren – bis in unsere Gegenwart.

Weitere Schwerpunkte in der bildreichen Geschichtsdokumentation sind u. a. die „Farbe Rot“, deren Gebrauch sich bei den Menschen begleitend durch Jahrtausende nachweisen lässt, oder die „Rolle der Frau als Jägerin“. Der Körperbau gefundener Skelette und daraus ableitbare Muskelansätze lassen keine Zweifel aufkommen: Frauen waren als den Männern gleichwertige Jägerinnen tätig. Die herkömmliche Auffassung einer strengen Arbeitsteilung zwischen Männern, die auf die Jagd gingen, und Frauen, die Beeren sammelten, ist nicht mehr haltbar. Geschlechterrollen sind flexibel, ist aus der Geschichte zu erkennen, und nicht durch „die Natur“ festgelegt.

<https://www.nationalgeographic.de/geschichte-und-kultur/2023/07/frauen-jagd-geschlechter-mythos-jaeger-sammler>

Aufgrund der Lebensbedingungen konnte auch das komplexe und langdauernde Aufziehen eines Kindes nicht nur durch eine Person erfolgen. Es war Aufgabe einer zusammengehörenden Gruppe. Beschützen, ernähren, Fähigkeiten für das Überleben zu erlernen oder Vertrauen zu sich selbst und zur Umwelt entwickeln, war sicherlich dem Mitwirken mehrerer Bezugspersonen zu verdanken.

Ulli Lust präsentiert keine durchgängige Geschichte der Frau. Aber sie vermittelt ihre fundierte Überzeugung: Frau zu sein war in der Geschichte des Homo sapiens (und ist noch immer) ein soziales Geschehen mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten, es zu gestalten. Der Forschung adäquat, die ja auf Basis von Ausgrabungen, Funden und Zeitbestimmungen an verschiedenen Orten der Erde ein unvollständiges Mosaik mit vielen offenen Fragen bietet, erzählt Ulli Lust nachvollziehbare Geschichten aus der Geschichte. Diese sind genau recherchiert und in einem umfangreichen Anhang mit interdisziplinärer wissenschaftlicher Literatur dokumentiert. Anthropologie, Archäologie, Archäogenetik, Evolutionsbiologie u. a. tragen zum Verständnis unserer Vergangenheit bei.

Ulli Lust betont eine feministische Sichtweise auf die, in den letzten Jahrzehnten besonders rasant zunehmenden Erkenntnisse über unsere Vorfahren. Die dafür kunstvoll angefertigten Zeichnungen und Bilder der Autorin erweitern beim Lesen die kognitive Dimension um die emotionale. Die Kombination von neuem Wissen und emotionalem Hintergrund erleichtert es, ein auf emanzipatorischer Bildung beruhendes, gegen Diskriminierung gerichtetes Verhalten im sozialen Geschehen zu entfalten.

In der Erwachsenenbildung kann dieses Buch als ansprechender, attraktiver, motivierender Lehr-/Lernbehelf in den Kategorien Gesellschaft, Persönlichkeitsbildung, Kultur und Elternbildung dienen. Darüber hinaus ermöglicht die Lektüre sicherlich lustvolle Selbstbildung.

Für ihren Sachcomic hat Ulli Lust den mit 25.000 Euro dotierten Deutschen Sachbuchpreis 2025 gewonnen. Die Auszeichnung wurde am 17. Juni 2025 in der Hamburger Elbphilharmonie überreicht. Den Deutschen Sachbuchpreis vergibt die Stiftung Buchkultur und Leseförderung des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels. Er geht an ein „herausragendes Sachbuch in deutschsprachiger Originalausgabe, das gesellschaftlich relevante Impulse setzt“ (<https://orf.at/#/stories/3397058/>). //

Martyna Linartas: Unverdiente Ungleichheit. Wie der Weg aus der Erben- gesellschaft gelingen kann.

Hamburg: Rowohlt Verlag 2025, 320 Seiten.

WERNER LENZ

„Vermögen“ drückt unser aller Leistung in der Gesellschaft aus. „Überreichtum“ drückt bestehende Ungleichheiten zum Vorteil weniger Menschen aus. Ungeschminkt erklärt Martyna Linartas, Politikwissenschaftlerin, Forscherin und Hochschuldozentin, die „Erben-gesellschaft“ zu einer der größten Feinde der Demokratie. Doch sie meint: Die durch das ungleiche Verteilen von Vermögen entstandene Ungleichheit ist ein politisches Phänomen – daher auch politisch zu lösen.

Klar und selbstbewusst formuliert Martyna Linartas, warum sie dieses Buch verfasst hat:

- um die bestehende Ungleichheit als eine der größten Herausforderungen unserer Zeit „be-/greifbar“ zu machen;
- um zur Erkenntnis beizutragen, „dass die Lösungen gegen Ungleichheit in unserer Hand liegen“ (S. 17).

Ergänzend zu ihren langjährigen Forschungen bezieht die Autorin ihre Erkenntnisse



aus Interviews mit hochrangigen Akteur*innen aus Politik und Wirtschaft. Was die Datenlage betrifft, bezieht sich das Buch auf die Verhältnisse in Deutschland.

Zu Beginn bringt die Autorin Ungleichheit mit Hilfe von Zahlenrelationen nahe, z. B. referiert sie, dass etwa 40 Prozent der deutschen Haushalte keine Ersparnisse haben, sind also bei plötzlich notwendigen Anschaffungen größerer Haushaltsgeräte in gewissen Schwierigkeiten. Ungleichheit betrifft aber weniger

die Einkommen, diese werden u. a. durch Steuern ausgeglichen, sondern die Verteilung von Vermögen. Deshalb versucht die Autorin das Vermögen von „Superreichen“ – sie bevorzugt allerdings den Ausdruck „Überreiche“ – in ein Verhältnis zu dem Vermögen der Gesamtbevölkerung zu bringen. Etwa mit dem Hinweis: Die zwei reichsten Familien Deutschlands besitzen mehr als die ärmere Hälfte der Bevölkerung, das sind etwa 42 Millionen Menschen. Analoges findet sich in Österreich: <https://www.derstandard.at/story/3000000275155/bcg-superreiche-halten-37-prozent-des-finanz-verm246gens-in-214sterreich>

Etwa 80 Prozent des bestehenden Milliardenvermögens in Deutschland, zum Teil stammen große Zugewinne aus der Zeit des Nationalsozialismus, wurden vererbt. Problematisch erachtet die Autorin die Ungleichheit von Vermögen in den Auswirkungen auf Klimawandel und Demokratie. Klare Konsequenzen ergeben sich auch im Bildungsreich. Weniger als ein Drittel der Kinder von Nichtakademiker*innen studieren, aber 80 Prozent von Eltern mit akademischem Abschluss. Bezüglich sich daraus ergebender Lebenschancen folgert die Politologin: „Wer arm geboren wird, bleibt arm; wer mit einem goldenen Löffel im Mund groß wurde, wird fortan mit diesem speisen“ (S. 72). Generell hat sich die soziale Mobilität gegenüber den 1970er Jahren wieder verringert.

Steuern erklärt Martyna Linartas zu „einem der wichtigsten Werkzeuge der Demokratie“. Sie dienen u. a. der Infrastruktur, der Sicherheit, der Wohlfahrt. Deshalb spricht die Autorin bewusst nicht von „Steuerlast“. Niedere Steuern, weiß sie aufgrund ihrer Lebens-

erfahrung in anderen Ländern, beschränken dort eine zivilisierte, moderne und gerechte soziale Lebensform. In Hinblick auf Einkommen gelingt es in Deutschland durch Steuern und Transferleistungen (z. B. Familienbeihilfe, Arbeitslosengeld) Ungleichheiten zu reduzieren. Das ist beim Vermögen nicht der Fall.

Im umfangreichsten Kapitel des Buches erörtert Martyna Linartas daher „Eine kurze Geschichte der deutschen Erbschaftssteuer“ ab Ende des Ersten Weltkriegs (1918), von der Weimarer Republik bis in die Gegenwart. Das Resümee: Das „Schwert der Demokratie“, die Erbschaftssteuer, hat ihre Fürsprache eingebüßt und verloren. Unter den Bedingungen des Neoliberalismus ist es zu einem „hölzerne Kochlöffel“ geworden. Doch die Kritik am Neoliberalismus ist, wenn auch noch nicht von der Politik aufgegriffen, lauter geworden, die Diskussion um die Erbschaftssteuer wieder aufgeflammt.

In einem eigenen Kapitel, „Die Wirtschaftselite über Staat, Steuern und Ungleichheit“, stellt die Autorin die Ergebnisse ihrer zwischen 2020 und 2022 durchgeführten Interviews mit achtzehn deutschen Wirtschaftsbossen (darunter zwei Frauen) – Manager von DAX-Unternehmen – vor. Die Frage, ob Ungleichheit als problematisch empfunden wird, beantworten 80 Prozent der Interviewten eindeutig mit „Ja“. Große Bedeutung, um Ungleichheit zu verringern, kommt nach Meinung der Wirtschaftselite der Bildung zu. Oft in Verbindung mit „Leistung“ und dem Hinweis auf den eigenen erbrachten Arbeitsaufwand. Das gilt erklärt die Autorin, allerdings nicht mehr für die junge Generation, sondern für Erfolgreiche im Alter von über fünfzig Jahren.

Zudem beruht heute die Hälfte aller Vermögen auf Erbschaften und Schenkungen. Daher spricht Martyna Linartas von einer „Erbengesellschaft“ und verlangt ein Ende der steuerlich schonenden „Sonderbehandlung“.

Die Autorin fragt kritisch, warum Vermögen nicht wie Einkommen behandelt und progressiv besteuert wird. U. a. stellt sie zur Diskussion, ob nicht eine Deckelung von Erbe sowie eine „Nachlasssteuer auf das gesamte Vermögen“ sinnvoll wären. Dadurch würde die Größe der Erbschaftssumme überhaupt erst bekannt werden. Abschließend plädiert die Autorin für ein in der Diskussion kurz erwähntes aber schnell wieder von der öffentlichen Bühne verschwindendes Instrument gegen Ungleichheit: Grunderbe. Gemeint ist, „dass junge Menschen mit Erreichen der Volljährigkeit (oder kurz darauf) ein bestimmtes Vermögen erhalten würden“ (S. 249). Die Auszahlung in der Jugend würde Ungleichheit reduzieren, indem Türen zu Bildung und Eigeninitiativen besonders für die 50 Prozent des ärmeren Teils der Gesellschaft geöffnet würden.

Martyna Linartas ist überzeugt: „Wie können eine gerechte Gesellschaft gestalten“ (S. 277). Ihr Buch liest sich als engagierte Aufforderung an die Zivilgesellschaft und an die Verantwortlichen in der Politik, Änderungen der Ursachen bestehender gesellschaftlicher Ungleichheit ernsthaft in Betracht zu ziehen.

Das wissenschaftlich fundiert und mit überlegten Argumenten verfasste Buch eignet sich für Politische Bildung sowie für die Programmbereiche Gesellschaft und Kultur.

Mehr Informationen zum Thema Ungleichheit unter: <https://ungleichheit.info/de> //

Tobias Glück: Erwachsen. Die Muster, Prägungen und Erwartungen aus unserer Kindheit – und wie wir uns von ihnen befreien können.

Wien: Christian Brandstätter Verlag 2025, 198 Seiten.

WERNER LENZ

Erwachsen werden, erwachsen sein – es ist gar nicht so leicht, den Status des Erwachse-

nen auf die Schnelle festzulegen. Der Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen

zeichnet sich durch vielfältige Stationen, weniger durch eine klare Grenze aus.



Tobias Glück, Psychologe und Psychotherapeut, stellt sein Verständnis vom Erwachsensein zu Beginn des Buches an einen befreienden Akt gekoppelt vor: sich nicht mehr „den Wünschen und Erwartungen der Eltern verpflichtet fühlen“ (S. 7). Der Autor verwendet den Begriff des „inneren Kindes“. Dieser umfasst die kindlichen Anteile von Erwachsenen, „also frühere Erfahrungen, Gefühle, Bedürfnisse und Verletzungen, die das heutige Verhalten und Erleben unbewusst beeinflussen“.

Das Buch ist vom Autor nicht als Ratgeber konzipiert – vielmehr als Mutmacher. Es will anregen, über verschiedene Aspekte des Lebens nachzudenken und Änderungen, wenn angebracht, zu wagen. Begleitet wird es von einer Prise Hoffnung: Es ist nie zu spät, „erwachsen“ zu werden.

Aus diesem Ziel erklärt sich der Stil des Buches. Es beinhaltet keine Verweise auf Fachliteratur in wissenschaftlicher Diktion, sondern präsentiert aus dem Erfahrungsschatz des Autors als Berater und Vortragender – als Weiterbildner – Gedanken und Wissen in lockerer Form.

Dem Aufbau des Buches folgend nähert sich der Autor zunächst begrifflich dem „Erwachsensein“ als Zustand an. Rechtliche, biologische, soziale, neurologische und andere Aspekte geben unterschiedliche

Grenzen zum Erwachsensein an. Tobias Glück sieht in Zeiten zunehmender Unsicherheit und kurzfristigen Wandels sowie aufgrund aller Relativität im Leben Stabilität als erwünschtes Charakteristikum für Erwachsensein. Er definiert es deshalb, „ein Wissen von Zukunft zu haben und das eigene Leben auf etwas Beständiges hin auszurichten“ (S. 13).

Aus seiner Praxis als Psychologe und Psychotherapeut sind ihm negative Gefühle vieler Menschen bekannt, die sich im Erwachsenenalter noch immer „ähnlich ausgeliefert fühlen, wie in ihrer Kindheit“ (S. 16). Der Autor erörtert, wie Kindheit nachwirkt und welche Rolle Eltern noch im Leben ihrer erwachsenen Kinder einnehmen können. In diesem Zusammenhang finden auch „Trauma“ und „Bindung“ seine Aufmerksamkeit. Letztlich meint er, kommt es auf das Individuum an, selbstkritisch und freundlich zu sich selbst eine innere Stimme zu entwickeln und die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen.

Wiederholt weist Tobias Glück auf sein Verständnis hin, wie ein erwachsenes Leben zu führen ist. Für ihn besteht es darin, eigenverantwortlich und bewusst Entscheidungen zu treffen. Dies auch unter Beachtung eines sozialen und persönlichen Wertekanon. Da bei jeder Entscheidung gewisse

Unsicherheiten nicht auszuschließen sind, hält es der Autor für wichtig, Angst vor Entscheidungen abzubauen. Dazu kommt, das hält er ebenfalls für ein Kriterium des Erwachsenseins, die Entscheidungen anderer zu akzeptieren und zu respektieren.

In diesem Sinne erörtert er, wie bedeutsam es ist, sich über Kontrollmechanismen, oft noch aus der Kindheit vorhanden, klar zu werden und Grenzen – auch als Selbstschutz – zu achten. Für die individuelle Balance ist es schließlich nicht unwesentlich, ein den jeweiligen Beziehungen anpassbares Verhältnis von Nähe und Distanz zu entwickeln.

Nicht zuletzt verweist der Autor noch auf die gesellschaftliche Dimension des Erwachsenseins. Er wendet sich gegen den Gebrauch starrer Weltbilder und plädiert für die Fähigkeit zum Dialog, zur Selbstreflexion und zur Akzeptanz anderer.

Die von Tobias Glück geschilderten Erfahrungen aus individuellen Gesprächen und Beratungssituationen in Organisationen bieten ein breites Spektrum, um Gedanken und Diskussionen über das Erwachsenwerden als lebenslangen Prozess in Gang zu bringen.

In den Volkshochschulen ist das Buch vornehmlich für die Programmbereiche Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeitsentwicklung geeignet. //

Ulli Fejer: Leben in Verbundenheit. Lern- und Bildungskonzeptionen für eine gelingende Zukunft.

Großbebersdorf: Buchschmiede 2025, 203 Seiten.

WERNER LENZ

„Die Welt ist krisenhaft“, urteilt Ulli Fejer. Die agile Forscherin, praktisch tätig als Erwachsenenbildnerin im Gemeinwesen, als Projektentwicklerin und als kooperative Coachin, verzweifelt aber nicht. Im Gegenteil, ihr mahnendes Urteil über die bedrohte „Welt“ – das beinhaltet Klimawandel, Kluft zwischen Arm und Reich, anhaltende Dis-

kriminierung von Frauen, Artensterben u. a. m. – motiviert sie, nach attraktiven Wegen in eine „gelingende Zukunft“ zu suchen. Lernen und Bildung versteht sie dabei als wichtige Stützen, um das Ziel, „in Verbundenheit zu leben“, zu erreichen.

Adressat*innen ihrer Reflexionen und Erkenntnisse sind in erster Linie Menschen

mit bildender, lehrender, beratender oder kultureller Funktion, aber auch alle gesellschaftspolitisch Engagierten, die beitragen wollen, die sich transformierenden Gegenwartsgesellschaften im Hinblick auf Demokratie und Klimagerechtigkeit zu stärken.

Das in den letzten drei Jahren durchgeführte und nun als Buch vorliegende For-



schungsprojekt konzentriert sich auf folgende Fragestellungen: „Welche Haltungen und Kompetenzen, welche Erfahrungen und welches Wissen fördern ein Leben in Verbundenheit? Wie können sie in verschiedenen Bildungszusammenhängen umgesetzt werden?“

Zur Beantwortung begibt sich Ulli Fejer zunächst in einen theoretischen Kontext. Mit ihrem Standort im Bildungsfeld nimmt sie eine feministische, interdisziplinäre Position ein. Sie blickt, durchwegs gestützt auf aktuelle wissenschaftliche Fachliteratur, besorgt auf den Zustand der Welt. Aus westlicher Perspektive bedauert sie eine „Kultur der Trennung“, die sich, bezogen auf die gemeinschaftliche Existenz aller Lebewesen, global ausgebreitet hat.

In ihrer Diskussion aktueller Menschenbilder fordert die Autorin eine Ergänzung zu unserer gegenwärtig vorherrschenden rational-wissenschaftlichen Auffassung – nämlich „Besinnung auf Körperlichkeit, Lebendigkeit und Verbundenheit“ (S. 40). Mit der Intention für eine Welt einzutreten, in der alle Menschen jeden Geschlechts als gleich wertvoll erachtet werden, sollten auch Werte wie Hingabe, Kooperation, Sinn für Gemeinschaft, Harmonie und Liebe wieder mehr in den Vordergrund gestellt werden. Darauf fußend plädiert die Autorin vehe-

ment für Verbundenheit – ein Signalbegriff, der sich interdisziplinär in den letzten Jahren als gesellschaftliches, zukunftsfähiges Motiv positioniert hat. Ob und wie sich dies in Lerninhalte und Bildungsprozesse transferieren lässt, wird im praxisorientierten Teil des Buches dargestellt.

Dazu zählen zehn Beispiele von Lern- und Bildungsmodellen – z. B. gewaltfreie Kommunikation, Tiefenökologie, Gemeinwohl-Ökonomie – inklusive Interviews mit deren Proponent*innen. Die Modelle sind, zwar mit unterschiedlichen Lernfeldern ausgestattet, als Beiträge zu verstehen, wie Verbundenheit lernend geübt und gestärkt werden kann.

Im Weiteren diskutiert die Autorin praxisbezogen, was Lernen und Bildung für eine „kooperative, solidarische und nachhaltige Welt“ leisten können. Von ihr konstruierte Lernfelder sollen dieser Zielsetzung dienen. Es handelt sich um fünf Themenbereiche, die soziales, kulturelles, ökologisches, politisches und wirtschaftliches Lernen umfassen.

Als Ergebnis der Studie präsentiert Ulli Fejer ein Konzept ihrer „Praxis der Verbundenheit“. Letzteres versteht die Autorin als Leitlinie für Lern- und Bildungsprozesse, um Verbundenheit zu lernen, zu üben und weiterzuentwickeln. Konkret stellt die Autorin drei schon bewährte Initiativen vor:

„Erneuerbare Energiegemeinschaften“, „Frauenetzwerke in der Steiermark“, „Gemeinschaftsgärten in Graz“. Alle drei sind dem Ziel verpflichtet, „gelingende Zukunft“ mitzugestalten. Körper, Geist und Seele als Einheit zu sehen und zugleich kollektiv mit der Natur in Kooperation zu leben, liegt einer „Praxis der Verbundenheit“ als Menschenbild zugrunde.

Ulli Fejer bietet mit ihrem Buch Orientierung, wie und in welche Richtung Lern- und Bildungsprozesse für eine gelingende Zukunft gestaltet werden können. Sie schließt ihr Buch hoffnungsvoll erstaunt darüber, wie viel an innovativer Praxis und Entwicklung sie bei ihrer Recherche schon in aktiver Bewegung entdeckt und kennengelernt hat – wenn auch außerhalb etablierter Bildungsinstitutionen! Aber gerade das ist, wie schon in der Geschichte der Erwachsenenbildung öfters der Fall, eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung: neuen Ideen und attraktiven Entwicklungen, die das Zusammenleben aller Lebewesen positiv fördern, Raum zu geben.

Das Buch eignet sich für die Professionalisierung sowie besonders für die Programmbereiche Gesellschaft, Politik und Kultur. Sicherlich ist es auch für alle an einer lebenswerten Zukunft Interessierten mit Gewinn zu lesen. //

Christian Dorninger: Große Herausforderungen, kleine Erfolge, viele Barrieren. Zur Zeitgeschichte des Bildungswesens in Österreich. Schul- und Hochschulgeschichte. Band 9.

Wien: LIT Verlag 2025, 422 Seiten.

WERNER LENZ

Der Titel signalisiert die inhaltliche Linie: Im österreichischen Bildungswesen könn-

ten und sollten noch viele innovative Änderungen vorgenommen werden. Sicherlich

nicht unbekannt sind die seit vielen Jahren in den Medien kolportierten Berichte über



stets neue statistisch, empirisch abgesicherte Studien – soziale Herkunft beeinflusst überdurchschnittlich stark Bildungsverlauf und Höhe der Bildungsabschlüsse. Der Eindruck hat sich stabilisiert: Das Bildungswesen hierzulande gleicht einer „Festung“. Ihre traditionellen sozialen Schranken wollen sich für die notwendigen gesellschaftlichen Transformationen und individuellen Bildungs- und Lernbedürfnisse nicht öffnen.

Christian Dorninger hat als langjähriger Verwaltungsbeamter im Bildungsministerium sowie als Lehrer und universitärer Lehrbeauftragter Kenntnisse und Erfahrungen erworben, wie Bildung in den letzten Jahrzehnten „funktioniert“.

Der Autor, von 2013 bis 2018 schließlich als Sektionsleiter für Berufs- und Erwachsenenbildung im Ministerium tätig, setzt sein Insiderwissen durchwegs sachlich-informativ, argumentierend-verbindlich und Zusammenhänge erklärend ein. Auch wenn er vom „Kümmerdasein“ der Erwachsenenbildung schreibt, kann man ihm das nicht verübeln. Zum einen, Erwachsenenbildung „kümmert“ sich ja wirklich mit relativ geringen öffentlichen Ressourcen um wichtige soziale Aufgaben in der Gesellschaft. Zum anderen ist das ständige Bitten und Betteln der Verantwortlichen für Erwachsenenbildung um angemessene und ausreichende Finanzierung durch die öffentliche Hand, genauso wie die vorhin erwähnten Berichte über „soziale Herkunft“, zum Standardrepertoire bei Konferenzen, Tagungen oder Zukunftsplanungen geworden.

Christian Dorningers einleitender Abriss der Bildungsgeschichte Österreichs umfasst die Epoche vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs (1945). In den darauffolgenden Zeitraum bis zur Jahrtausendwende fällt die Neuorganisation der Schule mit den Schulgesetzen von 1962 und 1974. Dies betrifft auch die Bildungsexpansion in den 1970er-Jahren, neue Leistungsbeurteilung

und die Einsetzung einer „Schulreformkommission“.

In der Erwachsenenbildung kam es in den ersten Nachkriegsjahren zu Neugründungen. Von Anfang an war die Finanzierung problematisch, weswegen die Institutionen der beruflichen Weiterbildung, WIFI und BFI, bei Wirtschafts- und Arbeitskammern angesiedelt wurden. Als spezielle Einrichtungen für sich weiterbildende, höherqualifizierende Erwachsene werden „Arbeitermittelschule“ und „Berufsaufstiegsprüfung“ genannt.

Anfang der 1970er-Jahre, der sozioökonomische Bedarf an „education permanente“ war gestiegen, kam es im Bereich Erwachsenenbildung zu sichtbaren, teilweise nachhaltigen Innovationen: Gründung der Volkshochschule für politische Bildung im Burgenland (1971), die Etablierung der „KEBÖ – Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich“ (1972), das „Erwachsenenbildungsförderungsgesetz“ (1973). Genau dokumentiert wird zudem die Forcierung des Zweiten Bildungswegs, speziell die „neue Berufsaufstiegsprüfung“ (1997), wodurch die Kooperation zwischen Schule und Erwachsenenbildung verstärkt wurde.

In das letzte Dezennium des Jahrtausends fallen intensivste Bildungs Kooperationen innerhalb Europas (Österreich wurde 1995 Mitglied der EU). Schüleraustausch, Teilnahme an EU-Förderungsprogrammen wurden erweitert und ab 1993 – von struktureller Bedeutung – eine gesetzliche Basis für die Gründung von Fachhochschulstudiengängen beziehungsweise Fachhochschulen geschaffen.

In einem eigenen Kapitel nimmt Christian Dorninger eine „Standortbestimmung des österreichischen Schulwesens um die Jahrtausendwende“ vor. Hervorgehoben und diskutiert werden u. a. empirische Schulforschung, Koedukation, Schulentwicklung, Sonderpädagogik und inklusive Bildung, Berufsbildung und das kooperative System der Erwachsenenbildung.

Letzteres intendiert, Professionalisierung und Qualität auszubauen und zu sichern.

In den 1990er-Jahren wurde die Veränderung in der Population der Schüler*innen immer auffälliger – Gastarbeiterkinder, Migrant*innen, Flüchtlinge. Die Orientierung an Kompetenzen und Qualität, Akzeptanz der PISA-Forschung sowie Wandel durch die Digitalisierung sind weitere Aspekte. Bildungsreformen um und nach 2000 sieht der Autor in einer „Restauration“ seit 2017 wieder in Frage gestellt. Mit diesen Ausführungen öffnet er Zugang zu Themen und Ursachen der aktuellen bildungspolitischen Diskussion.

Die übersichtliche Darstellung, immer ergänzt um entsprechende Zeitdokumente, um Interviews und eigene Erfahrungen des Autors sowie um wissenschaftliche Expertisen, erhellen den Horizont des Bildungswesens. Problemlagen im Bildungssektor werden in ihrem bildungspolitischen Kontext sichtbar. Die Lektüre trägt zu einem klaren Verständnis bei, wie sich das Bildungswesen entwickelt hat und wie es weiterentwickelt werden könnte.

Für die Erwachsenenbildung stellt sich als drängende Herausforderung, neu zu bewerten, in welcher „bildungspolitischen Randlage“ sie sich befindet und wie dieser Situation gegenzusteuern ist, damit sie ihre wichtigen gesellschaftlichen Aufgaben optimal erfüllen kann.

Es ist wohl nicht mehr zu übersehen: Die zunehmende Lebenserwartung jüngerer Generationen – „longevity“ – verlangt im Allgemeinen nach einer Neuorientierung, welche Konsequenzen qualitätsvolle Langlebigkeit für Bildungsplanung und -angebote mit sich bringt. Im Besonderen stellt sich die Frage nach Konzepten, Modellen und Organisationsformen, wie die Transformation zu lebensbegleitender und lebensintegrierter Bildung unter sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen in Gegenwart und Zukunft erfolgen soll. //

Frank E. Zachos: Die Natur kennt keine Grade.

Ein biologischer Faktencheck für hitzige Debatten um Vielfalt, Glauben und Identität.

Graz – Wien – Berlin: Leykam Verlag 2025, 255 Seiten.

WERNER LENZ

Existiert eine „Natur des Menschen“, gibt es „Menschenrassen“, was bewirkt „Evolution“, in welchem Verhältnis stehen „Religion und Wissenschaft“? Fragen und Themen, die, oft ideologisch umstritten, von gesellschaftlichen Interessengruppen unterschiedlich beantwortet und vereinnahmt werden.

Frank E. Zachos, Privatdozent für Zoologie und Evolutionsbiologie an der Universität Wien, Kurator für Säugetiere am Naturhistorischen Museum in Wien, will mit seiner Publikation beitragen, solche und weitere einschlägige, komplexe Fragestellungen aus biologischer Sicht sachlich zu erörtern. Er schreibt „gegen die Simplifizierung und für einen intellektuellen Pluralismus“ (S. 11), indem die Biologie ohne Überhöhung ernst genommen werden soll. Der Autor verspricht keine endgültigen Antworten, sondern will Problemlagen offenlegen und zugleich einladen, mitzudenken.

Das Buch ist in fünf Kapitel gegliedert, essayistisch verfasst und kann in beliebiger Reihenfolge gelesen werden. Im ersten Kapitel diskutiert der Autor „Die philosophische Dimension der Biologie“. Dies betrifft u. a. auch die Herkunft des menschlichen Erkenntnisvermögens. Der „Evolutionären Erkenntnistheorie“ zufolge hat sich stammesgeschichtlich ein „Schubladendenken“ mit klaren, abgegrenzten Begriffen entwickelt, damit Menschen sich rasch im jeweiligen neuen Umfeld orientieren können. Das daraus resultierende Einteilen der Welt in „feste Kategorien“ widerspricht aber der Natur, in der nur Weniges streng binär – aus zwei Einheiten bestehend – auftritt. Statt Schwarz-Weiß existieren Grauzonen. Frank E. Zachos urteilt, „dass die Realität fließender und vielfältiger ist, als simple Dichotomien und binäre Kategorien uns das glauben machen“ (S. 33). Deshalb tritt er mit seinem Buch für ein Denken ein, das Grauzonen und unscharfe Grenzen respektiert.

An den Themen „Menschenrassen“ und „Geschlecht“ wird das im Buch verdeutlicht. In diesem Sinn hält Frank E. Zachos fest, dass

Art, Unterart oder „Rasse“ nicht objektiv existieren. Gruppen von Lebewesen können real sein, doch ihre Klassifikation bleibt willkürlich. Somit stellt er die Gültigkeit, Menschen nach „Rassen“ einzuteilen, in Abrede.

Analog zum Begriff „gender“, der die sozialen Aspekte des Geschlechts betont, verweist Frank E. Zachos in Zusammenhang mit „Rassen“ auf „race“. Dieser Begriff lenkt den Blick von biologischen Aspekten auf „gesellschaftlich konstruierte Kategorien, die soziale Ungleichheiten abbilden“ (S. 117). Der Autor betont diese Terminologie, weil wissenschaftliche Untersuchungen von „race“ („racial sciences“) klären könnten, „wie kulturelle, soziologische und politische Faktoren zu realem Rassismus beitragen“ (ebd.). Stammesgeschichtlich sind alle Menschen Afrikaner, von „Kontinentalrassen“ zu reden, hält Frank E. Zachos für „ein Hirngespinnst ohne biologische Grundlage“ (S. 128).

Im Kapitel „Evolutionsbiologie in ihrem kulturellen Kontext“, dem das Kapitel „Zum Verhältnis von Evolution und Religion“ folgt, wird eine aktuelle, wissenschaftsbasierte Sicht auf den Menschen vorgestellt. Im historischen Ursprung erwies sich Darwins „survival of the fittest“ für die damalige politisch-ideologische Weltansicht (zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts) des imperialen Großbritanniens sehr nützlich. Im 20. Jahrhundert wurde das „Konzept Evolution“ von religiösen Kreisen angepasst und integriert. „Intelligent Design“ und „Kreationismus“ versuchen die Schöpfungsbasis beizubehalten, indem die Erschaffung einiger Lebens-Grundtypen (z. B. Adam und Eva, Ur-Ente) angenommen wird. Aus diesen sei in nur wenigen tausend Jahren dank einer „Hyperevolution“ die heutige Artenvielfalt hervorgegangen.

Frank E. Zachos legt Nachdruck darauf, dass Wissenschaft die Religion nicht zerstört. Er referiert auch empirische Untersuchungen, wonach Wissenschaft nicht automatisch zu Säkularisierung, zur Lösung von der Kirche führt. Er sieht zwei getrennte, voneinander unabhängige Auf-



gaben: Wissenschaft erklärt, wie die Welt funktioniert, die Religion den Sinn und Zweck des Lebens. Frank E. Zachos lässt Galileo Galilei (1564 – 1642) mit einem ihm zugeschriebenen Aporismus zu Wort kommen, demgemäß „die Wissenschaft erkläre, wie der Himmel funktioniert, die Religion hingegen, wie man in den Himmel komme“ (S. 78).

Als Menschenbild hält Frank E. Zachos fest: Menschen sind, wie jede andere Art, Ergebnis eines evolutiven Prozesses. Da Evolution ein dynamischer Prozess ist, was ständige Veränderung mit sich bringt, widerspricht das „einer fixen unveränderlichen menschlichen Natur“ (S. 90).

Diese Auffassung wird auch im letzten Kapitel „Zur Biologie der menschlichen Sexualität“ vom Autor vertreten. Er diskutiert die Vieldeutigkeit des Begriffs „Geschlecht“ und die soziale Funktion von Sexualität. Am Beispiel Homosexualität belegt er ihre weite Verbreitung in verschiedenen Kulturen und im Tierreich. Auch hier wendet sich Frank E. Zachos gegen das Erfinden fester Kategorien, denn die belebte Welt ist ein Kontinuum. Er zitiert einen Kollegen, „dass die Natur Vielfalt liebt, die Gesellschaft sie aber leider hasst“ (S. 161).

Frank E. Zachos registriert den Wunsch der Menschen nach einer Sonderstellung und das Bedürfnis, „einzigartig auf einzigartige Weise“ zu sein. In Ergänzung dazu versteht der Autor die (Evolutions-)Biologie als Quelle für Erkenntnisse über die Vielfalt und Schönheit der Welt, als Wissenschaft von der Diversität.

Die Lektüre ermuntert zu freiem Denken und dazu, keine schnellen Urteile zu fällen. Besonders bei konkreten Erklärungen ist wegen der komplexen Überlagerung von Kultur und Biologie Vorsicht und achtsame Zurückhaltung geboten. Statt vereinfachende Dichotomien zu äußern – sie führen schnell zu Diskriminierung und Ausgrenzung – ist es ratsam, auf die „feinen Grade“ zu achten: auf die vielen Unterschiede in der belebten Welt, auf die Grauzonen und auf die Überlappungen.

Bei Grauzonen geht es nicht, nach Meinung des Autors, um die eine korrekte Lösung, sondern um ein Kontinuum an Vorschlägen.

In der Erwachsenenbildung eignet sich das Buch für die Bereiche Naturwissenschaft und Politische Bildung. Aber auch in der Fortbil-

dung von Lehrer*innen sowie in der Elternbildung kann es zu einem veränderten Blick auf die Welt und ihre Lebewesen anregen. //

Sepp Hochreiter: Was kann künstliche Intelligenz?

Wird sie Wohlstand für alle schaffen, Krebs heilen und das Klimaproblem lösen?

Salzburg – Wien: ecoWing Verlag 2025, 205 Seiten.

WERNER LENZ

Die Welt um uns herum besser zu verstehen, fasziniert am meisten! Sepp Hochreiter beschreibt in seinem Buch Grenzen und Möglichkeiten der Künstlichen Intelligenz – der KI. Zugleich gibt er autobiografisch Einblick in seinen Weg als KI-Forscher vom Verfassen seiner Diplomarbeit (1990) bis zum gegenwärtigen Status als Unternehmer und Universitätsprofessor für Artificial Intelligence am „Institute for Machine Learning“ an der Johannes-Kepler-Universität in Linz.

Wozu KI gut ist? Das menschliche Denken kommt beim Erfassen sehr komplexer Systeme an seine Grenzen. KI kann als Werkzeug helfen, das Vermögen, Komplexität zu erfassen, zu erweitern. Sie kann Systeme modellieren, komplizierte, vielschichtige Muster erkennen, die für Menschen zu komplex und daher nicht verstehbar sind. Als Beispiel dient der Klimawandel. Um ihn zu „verstehen“, müssen u. a. Daten über Meeresströmungen, Verschmutzung der Luft oder Wetterphänomene zusammengeführt werden, um Modelle zu generieren, aus denen sich ein Handeln gegen den Klimawandel ableiten lässt.

Sepp Hochreiter beschreibt die Geschichte der KI in den letzten Jahrzehnten in Verbindung mit seiner Forschungstätigkeit und seinen folgenreichen Erkenntnissen auf diesem Sektor. Von Anfang an stellt der Autor sein Forschungsinteresse klar. Er sucht nach einer KI, „die unsere Welt versteht und modellieren kann“ (S. 11). Letztlich geht es um „eine entscheidende neue Idee“, setzt der Autor fort, „wie man Probleme löst, die man nie zuvor gesehen hat“.

Nach Grundlagenforschung und Skalierung (Erweiterung des Potenzials unter begrenzten Kosten) befindet sich KI nun in der

Phase der Industrialisierung. Nun soll die Kooperation zwischen Unternehmen und Forschungsinstitutionen intensiviert werden. Das Ziel sei, meint Sepp Hochreiter, mit Hilfe von KI u. a. Klimawandel zu bekämpfen, Krebs zu besiegen oder Energieprobleme zu lösen. Der Autor sieht KI ganz in den Diensten des Menschen stehend.

In inhaltlicher Reihenfolge beginnt das Buch mit „Lernende Netze“. Neuronale Netze, häufig aber fälschlich mit den Vernetzungen des menschlichen Gehirns gleichgesetzt, verfügen durch mehrere aufeinander gelagerte Schichten über ein „Deep Learning“.

Zugleich berichtet der Autor, welche Haltungen ihm als jungen Wissenschaftler Kraft gaben, ihn aber auch später als renommierten Forscher motivierten: sich längere Zeit auf ein Problem zu konzentrieren; sein logisches, strategisches im Schachspiel geübtes Denken einzusetzen; mit Freude und Neugier ungelöste Probleme zu bearbeiten; Mut sich mit anderen Fragestellungen als mit denen des Mainstreams zu beschäftigen; theoretische Erkenntnisse in praktische Folgerungen umzusetzen; an wissenschaftlichen Ideen festzuhalten, auch wenn sie unmittelbar in der „scientific community“ nicht geschätzt werden. Sein Durchhaltevermögen und seine beständige Forschungsintensität lohnten sich – er konnte zum globalen Erfolg der neuronalen Netze beitragen.

Im Kapitel „Mensch versus Maschine“ hebt der Autor die Besonderheiten menschlichen Lebens gegenüber der KI hervor. Während letztere tausende Beispiele braucht, um eine Aufgabe zu lernen und zu generalisieren, braucht das menschliche Gehirn nur wenige. Im Gegensatz zur KI kann sich das mensch-

liche Gehirn an neue Situationen anpassen, zwischen verschiedenen Aufgaben wechseln oder komplexe Entscheidungen treffen. Da das Gehirn nicht gleich der KI lernt, sei es nach Sepp Hochreiter notwendig, die Forschung zu adaptieren – „weg vom reinen Optimieren hin zu einer flexibleren, menschenähnlichen Denkweise“ (S. 81).

Im Weiteren wird das Potential der durch KI möglichen Simulationen vorgestellt. Simulationen bilden reale Systeme oder Personen nach, aber ohne die Kosten und Risiken physikalischer Experimente. Inzwischen haben sich durch Verwendung der KI in Simulationen Innovationsplattformen mit dem „Potential unsere Welt zu transformieren“, entwickelt. Das betrifft, beschreibt Sepp Hochreiter exemplarisch, „intelligente“ Landwirtschaft, neue Geschäftsmodelle und Arbeitsweisen der Industrie, „schlaue“ Autos, Pharmaindustrie, Klimawandel, Medizin und nicht zuletzt die Wissenschaft.

Damit Europa den offensichtlichen Rückstand in der KI-Entwicklung gegenüber anderen „globalen Playern“ aufholt, sei ein neues Denken, das Entscheidungsstrukturen, Hierarchie und politische Steuerung betrifft, notwendig. Der Autor erhofft sich viele Impulse durch Innovationen von einer neuen Generation an Fachkräften, für die KI „ein integraler Bestandteil ihres Werkzeugsatzes ist“ (S. 147).

Das Buch wirkt als Plädoyer, sich in allen Berufs- und Bildungsbereichen mit der neuen Technologie KI vertraut zu machen. In diesem Sinne ist das Buch für die Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen und für alle, die die Transformation „der Welt“ – im größeren oder kleineren Umfeld – aktiv oder passiv erleben, empfehlenswert. //



Autor*innen

Betina Aumair, Mag.^a MA, geb. 1976. 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

Regina Barth, Mag.^a, geb. 1956. Studium der Biologie an der Universität Wien. Seit 1987 im Bildungsministerium tätig, von 2012 bis 2021 Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung. Kontakt: bartbre@icloud.com

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

Elisabeth Brugger, Dr.ⁱⁿ, geb. 1954. Studium der Pädagogik und Psychologie in Salzburg und in Innsbruck. Pädagogische Assistentin an der Wiener VHS Ottakring von 1981 bis 1986. Pädagogische Referentin im Verband Wiener Volksbildung 1986 bis 2009, von 2009 bis 2014 Pädagogische Leiterin der Wiener Volkshochschulen. Pädagogische Referentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen von 2007 bis 2012. Kontakt: e.brugger@at.net

Helen Buchs, Dr.ⁱⁿ, geb. 1983. Soziologin, Verantwortliche Think-Tank TRANSIT und Projektleiterin Forschung & Entwicklung beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB). Kontakt: helen.buchs@alice.ch

Irene Cennamo, Assoz. Prof. Dr.ⁱⁿ, geb. 1970 in Bozen/Südtirol. Trainerin und Lehrbuchautorin in inter- und transkultureller Begegnungspädagogik, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Alphabetisierung in Südtirol/Trentino. Seit 10 Jahren an der Universität Klagenfurt im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung tätig. Sie forscht und lehrt zu community-basierten Lern-/Handlungsräumen Erwachsener in kleinräumlichen, bildungsaktivistischen Kontexten mit Fokus auf sozial-ökologische Transformation. Kontakt: irene.cennamo@aau.at

John Evers, Dr., geb. 1970. Historiker, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Kontakt: john.evers@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

Elke Gruber, em. Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, geb. 1959. Seit 2014 Inhaberin des Lehrstuhles für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Graz, von 2002 bis 2014 Inhaberin des Lehrstuhles für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt. Elke Gruber lehrt und forscht zu den Bereichen Erwachsenen- und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen und hier insbesondere zu den Themen Organisation und Steuerung, Professionalisierung, Lehren und Lernen von Erwachsenen, Anerkennung und Validierung. Kontakt: elke.gruber@uni-graz.at

Ingrid Hammer, geb. 1964, Assistentin des Generalsekretärs des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Kontakt: ingrid.hammer@vhs.or.at

Angelika Hrubesch, Mag.^a, MAS, geb. 1976, seit mehr als 20 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig mit den Schwerpunkten Sprachförderung und Basisbildung. Leiterin des Lernraum.wien | AlfaZentrum der Wiener Volkshochschulen. Kontakt: angelika.hrubesch@vhs.at

Sandra Hummel, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Universität Graz, TU Dresden, CIDS - Center for Interdisciplinary Digital Sciences, Department for Information Services and High Performance Computing (ZIH), Bildungswissenschaftlerin und KI-Forschungsgruppenleiterin. Kontakt: sandra.hummel@tu-dresden.de

Monika Kastner, Dr.ⁱⁿ, geb. 1975, studierte Pädagogik an der Universität Graz, Habilitation für das Fach Erziehungswissenschaft 2010 und seitdem assoziierte Professorin an der Universität Klagenfurt am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Lernen und Bildung Erwachsener aus einer Perspektive sozialer Gerechtigkeit, professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, kritische Forschung zur Grundbildung und partizipative Forschung. Kontakt: monika.kastner@aau.at

Mareen Köpnick, Mag.^a, Stv. Bereichsleitung Geschäftsbereich Grundbildung der Wiener Volkshochschulen. Kontakt: mareen.koepnick@vhs.at

Tanja Leitner, MMag.^a MA, geb. 1980; Studium Lehramt Deutsche Philologie und Anglistik/Amerikanistik, Diplomstudium Pädagogik, Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt, Masterstudium Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten; Pädagogische Leiterin der Kärntner Volkshochschulen. Kontakt: t.leitner@vhs.ktn.at

Werner Lenz, em. Univ.-Prof. Dr., geb. 1944. Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft. Kontakt: werner.lenz@uni-graz.at

Silvia Lipp, Dr.ⁱⁿ BSc MSc, geb. 1981. Promovierte Wirtschaftspädagogin. Senior Lecturer mit erweiterten Forschungsaufgaben an der Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik. Forschungsbereiche: Technologiegestützte Lehr-Lern-Formen, Wirtschaftsethik, Berufliche Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Finanzbildung. Kontakt: silvia.lipp@uni-graz.at

Franz Mock, BA MA, geb. 1987. Studium der Germanistik. Standortkoordinator der VHS Erlaa (Wien) und Programm-Manager für Politik und Gesellschaft sowie Deutsch als Zweitsprache an der VHS Liesing. Kontakt: franz.mock@vhs.at

Christian Nowak, Mag., geb. 1961. Studium Bildungswissenschaften, Fachreferent für Höhere Bildungsabschlüsse und für Lernförderung an den Wiener Volkshochschulen. Kontakt: christian.nowak@vhs.at

Sarah Mühleck, geb. 1984, studierte Erziehungswissenschaft, Psychologie und öffentliches Recht (Magister) an der Universität Heidelberg. Sie ist als pädagogische Mitarbeiterin an der Volkshochschule Worms seit 2016 für die Leitung der Fachbereiche Arbeit, Beruf und Digitalisierung, Grundbildung und Schulabschlüsse verantwortlich. Kontakt: sarah.muehleck@worms.de

Mona Pielorz, Dipl.-Päd.ⁱⁿ, geb. 1977. Studium der Erwachsenenbildung und Weiterbildung; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. Forschungsschwerpunkte sind Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen, Kompetenz- und Portfolioentwicklung sowie europäische Berufsbildungs- und Erwachsenenbildungspolitik. Weitere Tätigkeiten umfassen Projektleitungen, Gutachten und Evaluationen zu RPL (Recognition of Prior Learning) in Europa und Afrika. Kontakt: pielorz@die-bonn.de

Helmut Peissl, geb. 1961. Studium der Medien- und Kommunikationswissenschaft an der AlpenAdria-Universität Klagenfurt. Seit 2010 Geschäftsführer

von COMMIT und verantwortlich für die Konzeption von Weiterbildungskonzepten zum Feld kritische Medienkompetenz. Leitung von Studienprojekten für die Rundfunk- und Telekomregulierungsbehörde RTR und für die Abteilung Medien und Informationsgesellschaft des Europarates zu Medienkompetenz und Community Medien in Europa. Kontakt: hp@commit.at

Peter Schögl, Dr. phil., geb. 1967, Univ.-Prof. für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Klagenfurt. Vorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung. Kontakt: peter.schoegl@aau.at

Andrea Sedlacek, Mag.^a, geb. 1988. Studium der Allgemeinen und Angewandten Sprachwissenschaft in Wien. Wissenschaftlich-pädagogische Projektarbeit bei COMMIT – Community Medien Institut zu den thematischen Schwerpunkten Kritische Medienkompetenz, Medien und Mehrsprachigkeit, Demokratie- und Wissenschaftsvertrauen. Zeitweise Projektarbeit am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien zu Nachhaltigkeitskommunikation. Kontakt: as@commit.at

Nicole Slupetzky, Dr.ⁱⁿ, geb. 1972. Direktorin der Volkshochschule Salzburg. Nach ihrem Studium der Geschichte und Politikwissenschaft promovierte sie 1999 und ist seit über 20 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig. Ihr besonderes Interesse gilt der Förderung von Bildungszugängen und der Qualität im lebenslangen Lernen. Ehrenamtlich engagiert sie sich im Österreichischen Alpenverein und ist als Vizepräsidentin für die Alpenvereinsakademie sowie die Kulturagenden und den Gletschermessdienst zuständig. Kontakt: slupetzky@volkshochschule.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

Stefan Vater, Dr., geb. 1971. Studium der Soziologie in Linz und Berlin sowie Philosophie in Salzburg und Wien. Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und Leiter des Bereichs Bildungspolitik und wissenschaftliche Dienste sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudien an verschiedenen Universitäten. Kontakt: stefan.vater@vhs.or.at

Doris Vickers, MA BA, geb. 1980. Studium der klassischen Philologie und Digital Humanities. Stabstelle Digitalisierung und Fachreferentin für Computer, Internet & Multimedia der Wiener Volkshochschulen GmbH; forscht zu digitalen Methoden in den Geisteswissenschaften. Kontakt: doris.vickers@vhs.at

Lynette Weber, MA, geb. 1998. Erziehungswissenschaftlerin, Projektleiterin Forschung & Entwicklung beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) und Redaktorin Education Permanente. Kontakt: lynette.weber@alice.ch

Peter Zwielehner, Mag., geb. 1977. Statistik der österreichischen Volkshochschulen und der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ); Büro Medienpreise im Verband Österreichischer Volkshochschulen. Kontakt: peter.zwielehner@vhs.or.at



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. 10 Grundkurse und 3 Aufbaukurse bieten Ihnen 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
					Nachhaltigkeit und Demokratie

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 iMOOC 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/>



Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung
Herbst/Winter 2025, Heft 285/76. 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 Rezensionenstücke 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**

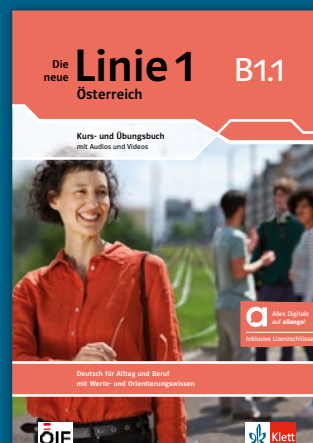
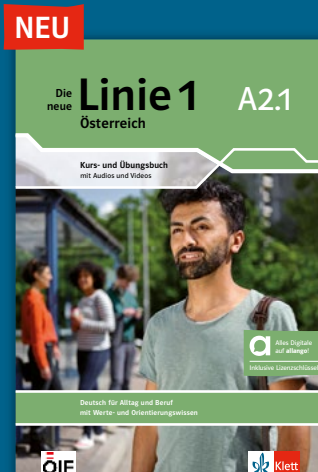
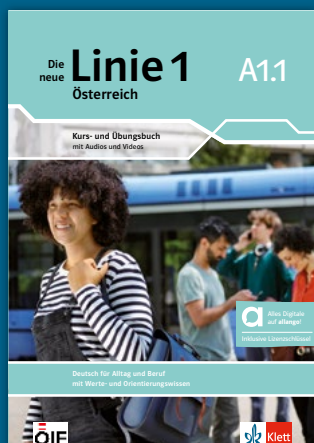
DIE NEUE LINIE 1 ÖSTERREICH



[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!

