



Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung



Schwerpunkt

Vulnera- bilitäten

Bildung ist eine
Notwendigkeit

Manizha Bakhtari

SEITE 4

Armut und soziale
Ungleichheit

Verletzlichkeiten heute

SEITE 9

Künstliche
Intelligenz

Sieben Mythen

SEITE 43

Inhalt

Editorial

- 1 John Evers: VHS macht Zukunft!

Medienpreise

- 2 Miriam Anna Moderegger, Peter Zwielehner: 28. Radiopreise der Erwachsenenbildung: Bildung hörbar machen
3 Nominierungen für den 58. Fernsehpreis der Erwachsenenbildung
4 Manizha Bakhtari: Bildung und Medien stärken die Menschen und die Gemeinschaft

Zu dieser Ausgabe

- 6 Gerhard Bisovsky: Vulnerabilität als Aufgabe für die Volkshochschule

Schwerpunkt Vulnerabilitäten

- 9 Martin Schenk: Die Narbe. Armut und soziale Ungleichheit: Verletzlichkeit in stürmischen Zeiten
13 Theresia Ruziczka: Mögliche Auswirkungen von Vulnerabilität bei zukünftigen Erwachsenen
16 Erika Strasser: Psychische Gesundheit und Erwachsenenbildung im Umgang mit Vulnerabilität
18 Bettina Novacek-Luger und Marco Schnell: Vulnerabilität verstehen, Barrieren abbauen, Teilhabe ermöglichen – ein Blick auf die strukturellen Bedingungen von Erwachsenenbildung
21 Damir Saračević: Vulnerabilität als pädagogischer Auftrag
23 Jeanette Hammer: Die Bildungsberatung NÖ als Antwort auf soziale Ungerechtigkeit
26 Flavia Enengl, Andreas Riesenfelder: Langzeitbeschäftigungslosigkeit in Österreich
31 Philipp Assinger, Ina Holzer-Kontschnick, Wolfgang Moser, Agnes Söllradln: Demokratiebildung für junge Erwachsene mit Migrationsbiografie

Bildungsthemen

- 34 Gerhard Bisovsky: Erwachsenenbildung ist wichtig. Interview mit Daniela Piegler
35 Johannes Greß: Die WKO und ihr „G’spür“ für galaktische Geschäfte
37 Wilhelm Richard Baier: Latein ist nicht logisch!
41 Doris Vickers: Die Kraft der Ambiguität: Ein Plädoyer für Latein als Schule des Denkens
43 Sandra Schön et al.: Sieben Mythen der KI-Nutzung
48 ProEuropeanValues: Ausgewählte Grantees 2025 – Projektberichte
50 Martina Aicher: AK Jopsy – ein bildbasiertes, niederschwelliges Interessenstool
52 Kathrin Niedermoser, Matthias Trauner: Lifelong Changes: Transformationen in der Bildungs- und Berufsberatung

Aus den Volkshochschulen

- 55 Peter Zwielehner: Zuwächse bei Kursen und Teilnahmen. VHS als Bildungsnahversorger
57 Miriam Anna Moderegger: Mit Vertrauen in die Zukunft
58 Stefan Vater: Demokratie als Lebensform – OGM-Umfrage DeMOOC 2026
59 Warum die Stärkung der Erwachsenenbildung für die Gastronomie überlebenswichtig ist
60 Europa ist für uns kein Fördertopf – sondern ein Raum für Solidarität, Bildung und Rechte.
61 VHS Kärnten: Neuer Vorstand
61 Stefan Fischnaller als Obmann der Vorarlberger Volkshochschulen bestätigt
62 Mehr Bildung für alle: Neuer VHS-Standort am Sophienpark in Wien
63 Stefan Vater: ETHLAE – Neue Technologien für eine ganzheitliche Medienkompetenz

Personalia

- 65 Fred-Sinowatz-Bildungspreis 2025 an Christine Teuschler
65 Ehrenzeichen für Horst Horvath
66 Elisabeth Brugger: Lorenz Mikoletzky – nachträgliche Würdigung zum Achtziger
67 Christian H. Stifter: Dr. Emmi Torggler-Wöß (1925–2026)
68 Gerhard Bisovsky: André Schläfli 1950 bis 2025
68 Martin Haidinger: Martin Bernhofer zum Gedenken
69 Brigitte Pellar 1947 bis 2026

Rezensionen

- 70 Gerhard Bisovsky: Bildung im Schatten des Krieges
Werner Lenz:
71 Kurt Guwak/Judith Kohlenberger/Laurenz Ennser-Jedenastik: Demokratie sucht Zukunft.
72 Oliver Rathkolb: Ökonomie der Angst. Die Rückkehr der Angst.
73 Zarah Bruhn: Wer, wenn nicht wir? Unsere Zukunft neu denken.
75 Hartmut Rosa: Situation und Konstellation. Vom Verschwinden des Spielraums.
76 Sabine Weiß: Die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls von Working-class-Studierenden an der Universität.
77 Carolin Emcke: Respekt ist zumutbar. Texte zu unserer Gegenwart.

Autor*innen

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

VHS macht Zukunft!

JOHN EVERS

Vertrauen ist in Zeiten tiefgreifender Umbrüche keine Selbstverständlichkeit. Gerade deshalb ist ein aktuelles Signal aus der österreichischen Bildungslandschaft von besonderem Gewicht: Die Volkshochschulen zählen zu den Institutionen mit den höchsten Vertrauenswerten im Land. Dieses Vertrauen fällt nicht vom Himmel. Es ist das Ergebnis von 130 Jahren Bildungsarbeit, die konsequent an der Lebensrealität der Menschen ansetzt – auf der Seite der Teilnehmenden, ihrer Interessen und Motive. Volkshochschulen stehen für eine Bildung, die Orientierung bietet, Menschen ernst nimmt und zur eigenständigen Urteilsbildung befähigt.

Mit dem Jahresschwerpunkt **„VHS macht Zukunft – Bereit für den Wandel“** positionieren sich die Volkshochschulen dort, wo die zentralen Fragen unserer Zeit verhandelt werden. Demografischer Wandel, ökologische Herausforderungen, digitale Transformation und soziale Ungleichheiten prägen das gesellschaftliche Klima ebenso wie eine zunehmend angespannte internationale Lage. Gerade in diesem Kontext wächst die Bedeutung von Bildungsräumen, die Orientierung ermöglichen.

Der österreichweite **VHS Aktionstag am 30. März** hat diesen Anspruch sichtbar gemacht. In allen Bundesländern wurde Bildung als öffentliche, gemeinschaftliche Aufgabe präsentiert. Volkshochschulen haben damit einmal mehr unter Beweis gestellt, dass sie Orte sind, an denen Zukunft nicht nur diskutiert, sondern gemeinsam gelernt und gestaltet wird.

Dass lebensbegleitendes Lernen dafür eine zentrale Voraussetzung ist, steht auch im Mittelpunkt der **Jahrestagung der Konferenz Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ) am 22. September in Graz**. Unter dem Motto

„Zukunft Lernen. Was braucht lebensbegleitendes Lernen heute?“ wird diskutiert, wie Erwachsenenbildung Menschen nicht nur in Zeiten des Wandels, sondern auch angesichts multipler Krisen stärkt. Die Eröffnung durch **Bundesministerin Eva Maria Holzleitner** unterstreicht die politische und gesellschaftliche Relevanz dieser Frage.

Gerade vor dem Hintergrund globaler Konflikte gewinnt politische bzw. demokratische Erwachsenenbildung zusätzlich an Bedeutung. Sie ist kein Instrument militärischer Interessenpolitik, sondern dem demokratischen Auftrag verpflichtet. Volkshochschulen – ebenso wie viele andere gemeinnützige Einrichtungen der Erwachsenenbildung – stehen für unabhängige, plurale und kontroverse Bildungsarbeit. Sie schaffen Räume, in denen unterschiedliche Perspektiven auf Sicherheit, Frieden, Neutralität und internationale Verantwortung verhandelt werden können – ohne Überwältigung, ohne Vereinfachung, ohne Vereinnahmung.

Lebensbegleitendes Lernen bedeutet in diesem Sinne deutlich mehr als Qualifizierung, mehr als bloßes Up- oder Reskilling. Es bedeutet, Menschen zu befähigen, mit Wandel und Unsicherheit umzugehen, Informationen kritisch zu prüfen, Manipulation zu erkennen und Konflikte dialogisch zu bearbeiten. Erwachsenenbildung stärkt damit nicht nur individuelles Wissen, sondern leistet einen zentralen Beitrag zur demokratischen Resilienz unserer Gesellschaft.

Vor diesem Hintergrund braucht es eine neue **Strategie für lebensbegleitendes Lernen**, die Bildung als öffentliches Gut versteht und die Umsetzung des Rechts auf Bildung als Grundlage sozialer Teilhabe begreift. Breite Kompetenzentwicklung ist dabei auch ein Schlüssel für die erfolgreiche Transformation unserer Gesellschaft. Die Gestaltung

sozialer, ökonomischer, digitaler und ökologischer Veränderungen erfordert die gezielte Stärkung von Basis- und transversalen Kompetenzen. Um Menschen für (Weiter-)Bildung zu begeistern, müssen ihre Interessen und Lebensrealitäten konsequent im Mittelpunkt stehen.

Nicht zuletzt gilt für eine solche Strategie: Eine starke Demokratie braucht eine starke, gemeinnützige Erwachsenenbildung. Ein leistungsfähiges Erwachsenenbildungsnetz stärkt kritisches Denken, Medienkompetenz und demokratische Teilhabe. Es ist damit ein unverzichtbarer, auf allen Ebenen anzuerkennender Bestandteil des österreichischen Bildungssystems.

//

PS: Da der VÖV im ORF-Publikumsrat vertreten ist, noch ein paar Worte zur aktuellen Reformdebatte. Wer hier ausschließlich über Gremien, Posten und Strukturen spricht, übersieht den eigentlichen Kern: Ohne eine starke demokratische Öffentlichkeit bleibt jede Reform wirkungslos. Vertrauen in öffentlich-rechtliche Medien entsteht nicht durch Organisationspläne, sondern durch ein Publikum, das informiert, kritisch und beteiligungsfähig ist. Genau hier kommt Bildung ins Spiel – insbesondere die gemeinnützige Erwachsenenbildung, die täglich demokratische Kompetenzen stärkt und auch jene erreicht, die sonst kaum Gehör finden. Eine zukunftsfähige ORF-Reform muss diese Bildungsräume als Partner begreifen. Für die Volkshochschulen ist und bleibt ein starker öffentlich-rechtlicher Rundfunk jedenfalls sehr, sehr wichtig. Daher bieten wir – gerade auch als Einrichtung mit höchsten Vertrauenswerten – hier gerne unsere Partnerschaft an.

Im Schwerpunkt der nächsten Ausgabe der ÖVH wird das Thema „Zukunft Lernen“ stehen. Dabei wollen wir uns grundsätzlich mit der Zukunft des Lernens befassen, aber auch damit, wie sich das Lernen – insbesondere das Lernen Erwachsener – heute und morgen gestaltet. Beiträge zum Schwerpunkt und zu anderen Rubriken senden Sie bitte bis Mitte September 2026 an: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

28. Radiopreise der Erwachsenenbildung: Bildung hörbar machen



MIRIAM ANNA MODEREGGER, PETER ZWIELEHNER



Foto: Michaela Obermair

Wie Radio Orientierung gibt, Wissen zugänglich macht und demokratische Teilhabe stärkt, zeigte die Verleihung der 28. Radiopreise der Erwachsenenbildung, die am 22. Jänner 2026 im ORF RadioKulturhaus stattfand. Ausgezeichnet wurden Radioproduktionen, die gesellschaftlich relevante Themen fundiert, verständlich und mit hohem erwachsenenbildnerischem Anspruch aufbereiten – und damit beispielhaft zeigen, wie Bildung in Zeiten tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen hörbar wird.

Eröffnet wurde der Abend von Heinz Fischer, Bundespräsident a. D. und Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, der einlud, den Preis als Anlass zu nehmen, gemeinsam für eine Kultur des lebensbegleitenden Lernens einzutreten,

„eine Kultur, in der Medien und Bildung Hand in Hand gehen, um Orientierung zu geben, Teilhabe zu ermöglichen und die Demokratie zu stärken“.

In ihren Grußworten hob die für Erwachsenenbildung zuständige Bundesministerin Eva-Maria Holzleitner die Rolle der Erwachsenenbildung für die Demokratie hervor: „Wir brauchen Erwachsenenbildung – ob in der KEBÖ oder im Radio – heute mehr denn je.“ Ohne Medien ist Demokratie nicht denkbar und eine Medienwelt ohne Radio ist unvollständig. Gerade in Zeiten von Desinformation und wachsender Wissenschaftsfeindlichkeit leisten Erwachsenenbildung und qualitätsvoller Journalismus einen unverzichtbaren Beitrag zu einer informierten und kritischen Gesellschaft.“

Einen besonderen inhaltlichen Akzent setzte die afghanische Diplomatin, Autorin und Journalistin Manizha Bakhtari, die in ihrer Preisrede eindringlich auf die globale Bedeutung von Bildung und Medien aufmerksam machte: „Bildung ist kein Privileg – sie ist eine Notwendigkeit! Erwachsenenbildung und Bildungsmedien ermächtigen Menschen, geben ihnen Würde und öffnen Türen für Partizipation, Hoffnung und Widerstandsfähigkeit.“

Aus insgesamt über 170 eingereichten Produktionen österreichischer Radiosender wählte eine Jury jene Beiträge aus, die durch journalistische Qualität, gesellschaftliche Relevanz und besonderen erwachsenenbildnerischen Wert überzeugten. John Evers, Sprecher der Jury und Vorsitzender der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ), betonte: „Die ausgezeichneten Sendungen zeigen, wie Radio komplexe Themen verständlich macht, Orientierung bietet und Menschen befähigt, sich aktiv mit dem gesellschaftlichen Wandel auseinanderzusetzen.“

Die Radiopreise der Erwachsenenbildung 2025 gingen an folgende Produktionen: In der Kategorie Literatur, Kultur und Kunst wurde der Ö1-Radiokolleg-Beitrag „Das Absurde“ ausgezeichnet. Der Eduard-Ploier-Preis für ökonomische, demokratische und politische Bildung ging an die Ö1-Sendereihe „Es war ein kämpferisches Leben“. In der Kategorie Wissenschaftsvermittlung, Wissenschaftskommunikation, technische Bildung und Digitalisierung wurde „Einfach erklärt – der Wissenspodcast in einfacher Sprache“ (Inklusive Lehrredaktion/FM4 / Ö1 Campus Radio) prämiert. Der Preis in der Kategorie Nachhaltigkeit und Zukunftskompetenzen ging an „Kein Zurück: Fürs Klima ins

Gefängnis“ aus der Sendereihe „Hörfeld“ von Radio Radieschen. In der Kategorie Menschenrechte und Gesellschaft zeichnete die Jury zwei Beiträge aus: „Im Gespräch: Francesca Albanese“ (Ö1) sowie „Netzwerk Vöcklabruck gegen Gewalt“ vom Freien Radio Salzkammergut.

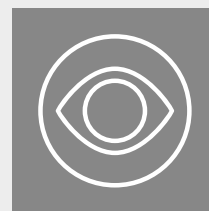
Die ausgezeichneten Produktionen zeigen eindrucksvoll, welche Rolle die Erwachsenenbildung und die Bildungsmedien bei der Einordnung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen spielen – von Demokratie und Menschenrechten über

Klimakrise und Digitalisierung bis hin zu inklusiver Wissensvermittlung. Damit spiegeln sie auch zentrale Anliegen der österreichischen Erwachsenenbildung wider: Menschen für den gesellschaftlichen Wandel zu stärken, kritisches Denken zu fördern und Bildung als lebensbegleitenden Prozess zu verstehen – bereit für den Wandel, getragen von Medienvielfalt und journalistischer Verantwortung.

Der Radiopreis wird seit 1998 von den zehn Verbänden der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBO)

gestiftet – die Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich, das Berufsförderungsinstitut Österreich, der Buchereiverband Österreichs, das Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich, das Ländliche Fortbildungsinstitut Österreich, der Ring Österreichischer Bildungswerke, die Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich, der Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, der Verband Österreichischer Volkshochschulen und das Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich. //

Nominierungen für den 58. Fernsehpreis der Erwachsenenbildung



Aus 95 Einreichungen wurden 17 Fernsehbeiträge in fünf Kategorien nominiert.

Kategorie „Literatur, Kultur und Kunst“:

- ORF-Kulturdokumentation „Jazz in Österreich. Von der Befreiung zum Neubeginn“, ausgestrahlt auf ORF 2.
- „Ohrenschmaus – Literatur für alle“, ausgestrahlt in der Sendereihe „Österreich-Bild“ auf ORF 2.
- Dokumentation „Kunst als Medizin“, ausgestrahlt in der Sendereihe „kulturMATINEE“ auf ORF 2.

Kategorie „Ökonomische, demokratische und politische Bildung“:

- Dokumentation „Miet-Mafia in Wien: Wie Immobilienhaie Mieter*innen loswerden“ aus der MOMENT.at-Sendereihe, ausgestrahlt auf OKTO.
- „ZIB 2 History“-Beitrag „50 Jahre Fristenregelung – Straffreiheit bei Abtreibung“, ausgestrahlt auf ORF 2.
- „Überreichtum – Millionäre fordern Reichensteuer“, ausgestrahlt in der Sendereihe „WELTjournal“ auf ORF 2.

Kategorie „Wissenschaftsvermittlung, -kommunikation, technische Bildung und Digitalisierung“:

- „ZIB Magazin Spezial“-Beitrag „Trump und die Tech-Milliardäre. Wie US-Konzerne Druck auf Europa ausüben“, ausgestrahlt auf ORF 1.
- Sendereihe „Mayrs Magazin – Wissen für alle“ auf ORF 2.
- „Radikal Viral – TikTok als Gefahrenquelle“, ausgestrahlt im Rahmen der „Media Academy“ auf OKTO.

Kategorie „Nachhaltigkeit und Zukunftskompetenzen“:

- Reportage „Badeschluss. Das Ende der Schwimmbäder“, ausgestrahlt in der Sendereihe „Am Schauplatz“ auf ORF 2.
- ORF-3sat Dokumentation „Boomende Städte, sterbendes Land“ in Koproduktion mit Good Media Solutions.
- ORF-3sat-Dokumentation „Wolkenbruch und Hitzestau – Die Stadt im Klimastress“, in Koproduktion mit LOOKS Vienna.

Kategorie „Menschenrechte und Gesellschaft“:

- „Jede Dritte: Wie männliche Gewalt Frauenleben zerstört“, ausgestrahlt in der Sendereihe „What the FEM?“ auf W24 – Wiener Stadtfernsehen.
- Videominiaturen „Menschenrechte“, ausgestrahlt auf DORFTV.
- „ZIB 2 History“-Beitrag „Partnerschaft statt Patriarchat – 50 Jahre Familienrechtsreform“, ausgestrahlt auf ORF 2.
- Dokumentarfilm „Angkommen“, ausgestrahlt in der Sendereihe „Jukebox“ auf OKTO.
- Kulturdokumentation „Zu viel, zu laut, zu Frau“ von 3sat.

Die Preisträger*innen werden bei der **Preisüberreichung**, die am **25. Juni um 18:30** im ORF RadioKulturhaus in Wien stattfindet, bekanntgegeben.

Anmeldungen zur Verleihung bitte per E-Mail bis 15. Juni 2026 an medienpreise@vbs.or.at. //

Bildung und Medien stärken die Menschen und die Gemeinschaft

Rede von Manizha Bakhtari, afghanische Botschafterin in Österreich, zur Verleihung der 28. Radiopreise der Erwachsenenbildung am 22. Jänner 2026 im RadioKulturhaus Wien

MANIZHA BAKHTARI

Sehr geehrte Damen und Herren, es ist mir eine Ehre, heute bei der Verleihung der Radiopreise der Erwachsenenbildung zu sprechen, auch wenn ich leider nicht persönlich anwesend sein kann. Ich bin Dr. John Evers, dem Generalsekretär des VÖV, sowie den Organisator*innen sehr dankbar, dass sie mich eingeladen haben, meine Gedanken zu Erwachsenenbildung, Medien und der transformativen Kraft des Lernens zu teilen.

Zunächst möchte ich sagen, dass Österreichs Engagement für Erwachsenenbildung, Flüchtlingsintegration und inklusives Lernen ein Vorbild für die ganze Welt ist. Durch die Unterstützung von Programmen für vertriebene Gemeinschaften, die Förderung der Stimme von Frauen und Mädchen sowie die Förderung von Medien, die bilden und stärken, zeigt Österreich, dass Bildung ein Menschenrecht, ein Grundpfeiler des Friedens und ein Motor für soziale und wirtschaftliche Entwicklung ist.

Ich möchte den Nominierten und Gewinner*innen der Radiopreise der Erwachsenenbildung sagen: Ihre Arbeit ist von unschätzbarem Wert. Indem Sie Wissen teilen, Dialoge schaffen und Veränderungen anregen, sorgen Sie dafür, dass das Lernen jeden Winkel unserer Gemeinschaften erreicht. Sie erinnern uns daran, dass Bildung und Medien untrennbare Säulen unserer inklusiven Gesellschaft sind. Herzlichen Glückwunsch!

Erwachsenenbildung ist weit mehr als nur der Erwerb von Wissen, sie ist eine

Lebensader, ein Instrument zur Selbstermächtigung und eine Grundlage für sozialen Zusammenhalt. Durch Bildung erwerben Menschen die Fähigkeiten, das Selbstvertrauen und die Handlungsfähigkeit, um sich voll und ganz in ihre Gemeinschaften einzubringen, einer sinnvollen Arbeit nachzugehen und ein Leben in Würde zu führen.

Hier in Österreich heißen Erwachsenenbildungsinstitutionen Flüchtlinge aus aller Welt willkommen. Viele von ihnen, darunter Frauen und Mädchen aus Afghanistan, stehen vor Herausforderungen, die für die meisten von uns unvorstellbar sind. Für sie ist Bildung nicht nur eine Chance, sondern eine Brücke zu Hoffnung, Stabilität und Selbstständigkeit.

Ich möchte kurz auf die Frauen und Mädchen in Afghanistan eingehen. Bildung ist für sie ein grundlegendes Menschenrecht, das ihnen jedoch weiterhin systematisch verwehrt wird. Heute ist es Millionen afghanischer Mädchen untersagt, eine weiterführende Schule oder Universität zu besuchen. Dabei wissen wir aus jahrzehntelangen weltweiten Erfahrungen und aus eigener Erfahrung, dass die Bildung von Mädchen tiefgreifende und weitreichende Auswirkungen hat: Bildung befähigt Frauen, am Arbeitsleben teilzunehmen, einen Beitrag zur Wirtschaft zu leisten und Führungs- und Entscheidungspositionen zu übernehmen. Sie verändert ganze Gemeinschaften und beschleunigt die Entwicklung einer Nation. Die Folgen der Verweigerung



Foto: Bernhard Holub

https://de.wikipedia.org/wiki/Manizha_Bakhtari

von Bildung für Mädchen sind überall in Afghanistan sichtbar, insbesondere jedoch im Gesundheitswesen: Der Mangel an medizinischem Personal, Krankenpflegerinnen und Ärztinnen ist bereits zu einer Krise geworden. Eine Krise, die Frauen und die gesamte Gesellschaft betrifft. In einem Land, in dem viele Frauen nur von weiblichen medizinischen Fachkräften versorgt werden können, führt der Mangel an ausgebildetem Personal dazu, dass vermeidbare

Krankheiten unbehandelt bleiben, Geburten lebensbedrohlich werden und die Gemeinschaft geschwächt wird. Die tragischen Auswirkungen davon haben wir bei den beiden jüngsten Erdbeben in den westlichen Provinzen gesehen. Unmittelbar nach den Erdbeben benötigten Tausende von Frauen und Mädchen dringend medizinische Hilfe. Aber der Mangel an qualifiziertem weiblichem medizinischem Personal verlangsamte die Hilfsmaßnahmen und verschlimmerte das Leid. Der Mangel an weiblichen Hilfskräften in Afghanistan hat auch während humanitärer Krisen schwerwiegende Folgen. In vielen Gemeinden hindern kulturelle Normen Frauen daran, mit männlichen Helfern zu sprechen, was bedeutet, dass ihre Bedürfnisse oft ungehört und unerfüllt bleiben. Wenn es nicht genügend ausgebildete humanitäre Helferinnen gibt, um Schäden zu begutachten, Hilfe zu leisten und psychologische Unterstützung zu bieten, wird die Hälfte der Bevölkerung praktisch unsichtbar. Bei Katastrophen wie den jüngsten Erdbeben verzögert diese Lücke die Hilfsmaßnahmen, schränkt den Zugang zu Unterkünften, Gesundheitsversorgung und lebensnotwendigen Gütern ein und erhöht das Risiko von Ausbeutung und Traumata für Frauen und Mädchen. Ohne humanitäre Helferinnen sind Notfallmaßnahmen unvollständig und ungerecht, wodurch die Schwächsten noch stärker gefährdet sind.

Die Katastrophe hat gezeigt, was passiert, wenn eine Generation von Mädchen vom Lernen ausgeschlossen wird. Das Land ist in Krisenzeiten weniger gut vorbereitet, weniger widerstandsfähig und anfälliger. Investitionen in die Bildung von Mädchen sind nicht nur eine moralische Verpflichtung, sondern auch ein Grundpfeiler der öffentlichen Gesundheit, der wirtschaftlichen Entwicklung und der nationalen Stabilität. Die Zukunft Afghanistans hängt davon ab, das Potenzial seiner Frauen und Mädchen zu erschließen. Und das beginnt mit dem Recht auf Bildung!

Stellen Sie sich einmal vor: Ein junges Mädchen träumt davon, Ärztin, Ingenieurin oder Lehrerin zu werden. Ohne Zugang zu einer Schule wird dieser Traum zunichte gemacht, aber mit Bildung wird er zu einer Quelle der Hoffnung, Widerstandsfähigkeit und des Potenzials für ihre ganze Familie.

Deshalb sind Erwachsenenbildungsprogramme wie die in Österreich angebotenen so wichtig. Sie bieten Frauen, die früher keine Schulbildung erhalten haben, die Möglichkeit zu lernen, sich weiterzuentwickeln und an der Gesellschaft teilzunehmen.

Bildung ist nicht nur eine moralische Verpflichtung, sondern auch eine wirtschaftliche und soziale Notwendigkeit. Eine gut ausgebildete Bevölkerung fördert das Wirtschaftswachstum, stärkt öffentliche Institutionen und unterstützt Innovationen. Jedes zusätzliche Schuljahr erhöht das Einkommen, verringert die Armut und verbessert die Gesundheit. Das sind keine abstrakten Vorteile. Es handelt sich um messbare, greifbare und lebensrettende Ergebnisse.

In Afghanistan haben jahrzehntelange Investitionen in die Bildung von Mädchen zu bemerkenswerten Ergebnissen geführt. Die Alphabetisierungsrate stieg, die Gesundheit von Müttern und Kindern verbesserte sich, und Frauen begannen, sich stärker am zivilen und politischen Leben zu beteiligen. Leider sind viele dieser Errungenschaften nun gefährdet. Aber die Lehren daraus sind klar. Ohne Bildung haben Gesellschaften Schwierigkeiten, sich zu entwickeln. Mit Bildung können sie aufblühen.

Liebe Freunde!

Erwachsenenbildung bietet auch eine zweite Chance. Sie ermöglicht es denjenigen, die früher keine Schulbildung erhalten haben, Versäumtes nachzuholen, neue Fähigkeiten zu erwerben und sich an veränderte Umstände anzupassen. Für afghanische Flüchtlinge sind diese Programme oft der erste sichere Ort, an dem sie lernen und sich unabhängig weiterentwickeln können. Deutsch lernen, berufliche Fähigkeiten erwerben oder einfach zum ersten Mal Wissen erwerben – all das kann Leben verändern.

Die Medien, insbesondere das Radio, spielen in diesem Umfeld eine zentrale Rolle. Radio ist zugänglich, unmittelbar und persönlich. Es erreicht Menschen in abgelegenen Gemeinden, verbindet Lernende mit neuem Wissen und verstärkt die Stimmen derer, die sonst vielleicht ungehört blieben. Durch die Würdigung herausragender Leistungen in der Bildung und in den Bildungsmedien unterstreicht der Radiopreis der Erwachsenenbildung die Kraft der Medien,

zu bilden, zu informieren und zum Dialog anzuregen.

Die gemeinnützigen Erwachsenenbildungsorganisationen in Österreich verdienen besondere Anerkennung. Ihr Engagement für die Schaffung von Räumen, in denen Flüchtlinge, Migrant*innen und marginalisierte Gruppen lernen und sich einbringen können, ist vorbildlich. Durch ihre Angebote haben unter anderem Mitglieder der afghanischen Diaspora zum ersten Mal Fähigkeiten, Selbstvertrauen und Handlungsfähigkeit erworben. Sie erfahren, was Bildung wirklich bedeutet: Empowerment, Freiheit und Hoffnung. Bildung hat auch einen breiteren gesellschaftlichen Nutzen. Wenn Menschen gebildet sind, werden Gesellschaften demokratischer, widerstandsfähiger und innovativer.

Lassen Sie mich eine Geschichte erzählen: Eine junge Frau aus Afghanistan, die ich kenne, begann jetzt in Österreich, an Erwachsenenbildungskursen teilzunehmen, um Deutsch zu lernen und berufliche Fähigkeiten zu erwerben. Zum ersten Mal in ihrem Leben konnte sie sich eine Zukunft vorstellen, in der sie arbeiten, ihre Familie unterstützen und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen konnte. Das ist die transformative Kraft der Bildung.

Abschließend möchte ich Ihnen folgenden Gedanken mit auf den Weg geben: Bildung ist kein Privileg, sondern eine Notwendigkeit. Für viele, ja sogar für alle marginalisierten Gemeinschaften bietet Bildung die Chance, Barrieren zu überwinden, einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten und ein Leben in Würde zu führen. Gemeinsam schaffen Erwachsenenbildungsprogramme und eine durchdachte Medienberichterstattung transformative Möglichkeiten. Lassen Sie uns weiterhin für diese Anliegen eintreten. Unterstützen Sie diejenigen, die unter schwierigen Umständen lernen wollen, und sorgen Sie dafür, dass die Kraft der Bildung alle Menschen überall erreicht.

Vielen Dank für Ihr Engagement, Ihre Vision und Ihr Engagement, Menschen und die Gesellschaft durch Bildung und Medien zu stärken. Gemeinsam können wir Türen öffnen, Brücken bauen und Leben verändern.

Vielen Dank!

//

Vulnerabilität als Aufgabe für die Volkshochschule


 Schwerpunkt

GERHARD BISOVSKY

„Soziale Ungerechtigkeiten, strukturelle und persönliche Krisen sowie zunehmender Stress für manche Bürger*innen scheinen in der heutigen Gesellschaft und Sozialpolitik immer mehr Raum einzunehmen. In diesem Zusammenhang spielt das Konzept der Vulnerabilität mittlerweile eine wichtige Rolle in akademischen, staatlichen und alltäglichen Darstellungen der menschlichen Existenz. Politische Entscheidungsträger*innen und Praktiker*innen befassen sich nun mit der Bekämpfung von Vulnerabilität durch ein breites Spektrum von Maßnahmen.“ (Brown et al.: 2017).

Spätestens seit der Pandemie sind die Begriffe „vulnerabel“ oder „vulnerable Gruppen“ im Alltag angekommen und vielen Menschen geläufig. Dabei handelt es sich allerdings um ein Thema beziehungsweise um Personen, bei denen im Alltag auch gerne weggesehen wird. Im Rahmen des Schwerpunkts dieser Ausgabe der ÖVH soll genauer hingesehen und exemplarisch diskutiert werden, welche Strategien für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen und für Volkshochschulen im Besonderen erfolgreich sind oder entwickelt werden können.

Bildung, insbesondere die Erwachsenenbildung durch Volkshochschulen, steht für Ermächtigung, für den Fokus auf Stärken und neuerdings auch für Resilienz. Vulnerabilität ist die Kehrseite dessen, denn ohne Vulnerabilität, verstanden als Verwundbarkeit und Verletzlichkeit, ergäben Konzepte des Empowerments keinen Sinn. Dabei meint Vulnerabilität nicht das tatsächliche Verletzt- oder Beschädigtsein, sondern die Möglichkeit oder Wahrscheinlichkeit, beschädigt zu werden (vgl. Ziabel et al.: 2017, S. 13). Dieses Wissen ist im Kontext der Erstellung von Programmen und Maßnahmen wichtig, um Handlungen, die potenziell verletzend sein können, zu vermeiden. Dieses Verständnis von Vulnerabilität ist für die

Politik von zentraler Bedeutung, insbesondere angesichts der aktuellen Sparpolitik.

Vulnerabilität wird sehr vieldeutig definiert, das reicht von individuellen Dispositionen bis hin zu sozialen Konstruktionen. Vulnerabilität ist im Zusammenhang mit vulneranten Faktoren oder Strukturen zu sehen, die Vulnerabilität hervorbringen können (vgl. ebd., S. 11). Eine solche vulnerable Struktur wäre beispielsweise der frühe Übergang in weiterführende Schulformen, der oft zu geringen Aufstiegsmöglichkeiten im Bildungswesen und zu Ausschlüssen von weiterführender Bildung führt.

In der Bildung, die am Individuum ansetzt, idealerweise darüber hinausgeht und gesellschaftliche Verhältnisse in den Blick nimmt, interessiert die Brücke bzw. der Weg von der individuellen Auseinandersetzung, der Stärkung, der Erkenntnis, hin zum Handeln, das wiederum von der Gestaltung des Umfelds und der Gesellschaft reichen kann. Vulnerable Personen bzw. vulnerable Gruppen sind Adressat*innen einer Bildungsarbeit, die sich im eingangs genannten Sinn als emanzipatorisch versteht und die, wie die Volkshochschulen, niederschwellig agiert, allen Menschen offen steht und Bildung zu sozial verträglichen Tarifen anbietet.

VULNERABLE GRUPPEN – WER SIND SIE?

Gesundheit Österreich spricht von Gruppen, die aufgrund verschiedener Merkmale wie Alter, Geschlecht, ethnischer Hintergrund oder sozioökonomischem Status „anfälliger sind für soziale, wirtschaftliche, kulturelle, politische oder gesundheitliche Benachteiligungen“¹.

Die Vereinten Nationen sprechen vor dem Hintergrund der Erklärung der Menschenrechte von folgenden vulnerablen Gruppen: Menschen afrikanischer

Abstammung; indigene Völker; Roma, Sinti und Reisende; Personen, die nationalen, ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheiten angehören. Genannt werden weiters Migrant*innen; Flüchtlinge, Asylsuchende und Binnenvertriebene; Menschen, die in extremer Armut leben; Frauen und Mädchen sowie Personen, die sich der LGBTQ+-Gruppe zugehörig fühlen.²

Darüber hinaus sind Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen und ältere Personen zu nennen.

Im Kontext einer „chancengerechten Gesundheitsförderung“ werden gesundheitliche Vulnerabilität und soziale Benachteiligung als wechselseitige Einflussfaktoren betrachtet. Aus der Lebenslaufperspektive betrachtet und unter Einbeziehung der Lebensphasenmodelle ist Vulnerabilität mit „Lebensübergängen und kritischen Lebensereignissen“ verbunden. Lebensübergänge beziehen sich auf Übergänge in oder zwischen Lebensphasen; typische Lebensübergänge im Kindes- und Jugendalter sind Übergänge zwischen Schulstufen oder von der Schule ins Arbeitsleben oder an die Universität; typische Lebensübergänge im Alter sind der Übergang in die Pensionierung oder der Verlust an Autonomie insbesondere im höheren Lebensalter. Kritische Lebensereignisse sind Tod, Trennung, Scheidung, schwere Unfälle, Erkrankungen, Gewalterfahrung, Flucht und andere. Kritische Lebensereignisse und Lebensübergänge bergen die Möglichkeit der Vulnerabilität in sich, sie können aber auch Chancen für persönliches Wachstum bringen (vgl. Gesundheitsförderung Schweiz: 2025).

Vulnerablen Gruppen wird in der Bildungspolitik und in der Sozialpolitik durchaus Aufmerksamkeit zuteil; davon zeugen zahlreiche bildungspolitische, sozialpolitische und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen. Diese Maßnahmen sind notwendig und wichtig, denn sie stärken die betroffenen Personen. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass soziale Problemstellungen nicht individualisiert oder gar therapeutisiert werden, anstatt politische Lösungen

¹ Vgl. <https://fgoe.org/Glossar/Vulnerable>. Personengruppen und <https://wkc.who.int/our-work/health-emergencies/knowledge-hub/community-disaster-risk-management/vulnerability-and-vulnerable-populations> [27.4.2026].

² Siehe: Vulnerable Groups | United Nations [27.4.2026]. Auf dieser Seite finden auch mehrere internationale Beispiele gelungenen Empowerments sowie Erklärvideos zu Rassismus und Diskriminierung.

zu suchen. Weiters ist darauf zu achten, dass es zu keiner Stigmatisierung von Personen oder Gruppen kommt, denen das Merkmal vulnerabel zugeschrieben wird.

VULNERABILITÄT UND BILDUNGSBENACHTEILIGUNG

Vulnerabilität kann zu Benachteiligungen beim Zugang zu Bildung und beim Verbleib in Bildungsaktivitäten führen, umgekehrt kann Bildungsbenachteiligung vulnerant wirken. Daher sei hier kurz auf den Themenbereich der Bildungsbenachteiligung eingegangen.³

Zu den bekanntesten Faktoren, die Bildungsbenachteiligung verursachen, gehören genderspezifische Aspekte, Migration, Flucht und Verfolgung, Grenzen im „Mobilitätsradius“, kritische Lebensereignisse, fehlende pädagogische Unterstützung sowie verschiedene Arten von Beeinträchtigungen. Wodurch konkrete Benachteiligungen zustande kommen, sei anhand einiger Beispiele dargestellt. Geschlechtstypische Benachteiligungen ergeben sich zum Beispiel durch eine geringere Bildungsaspiration von Eltern für ihre Töchter, häufigere familiäre Belastungen wie Kindererziehung, Haushalt und Pflege von Angehörigen oder Brüche in der Bildungslaufbahn infolge früher Schwangerschaften. Junge Männer dagegen werden öfter durch schulische Verdrossenheit und Devianz zur Bildungsrisikogruppe, vor allem dann, wenn in ihrem Milieu einer höheren Bildung kein hoher Wert beigemessen wird. Hier spielen Herkunftseffekte eine Rolle. Raymond Boudon (1974) spricht von primären und sekundären Effekten. Erstere liegen vor, wenn soziale Ungleichheiten im Bildungssystem aus unterschiedlichen familiären Ausgangsbedingungen hervorgehen. Sekundäre Herkunftseffekte zeigen sich dann, wenn beispielsweise weiterführende Schulentscheidungen nicht aufgrund der Leistungen, sondern auf der Basis sozial bedingter Einschätzungen von Chancen, Risiken und Nutzen getroffen werden, etwa beim Besuch einer berufsbildenden Schule für ein Kind aus der Arbeiterklasse. Formale Chancengleichheit führt nicht zu gleichen Chancen und Entscheidungen.

Auch die Entfernungen des Wohn- oder Arbeitsortes zu Bildungsstätten wirken sich oft hemmend auf den Besuch von Weiterbildungsmaßnahmen aus, da sich die meisten Menschen vorwiegend innerhalb eines bestimmten „Mobilitätsradius“ aufhalten. Vor allem niedrig qualifizierte Personen nehmen seltener längere Strecken zum Bildungsort in Kauf (Mörth et al.: 2005).

Darüber hinaus wissen Personen mit geringerer Qualifikation weniger über Fördermöglichkeiten für Weiterbildungsprogramme als Personen mit höherer Schulbildung.

Bildungsbenachteiligungen können durch verschiedene Barrieren entstehen. Im wissenschaftlichen Diskurs werden situative, dispositive, akademische, institutionelle und pädagogische Barrieren beim Zugang zu Bildungseinrichtungen und beim Verbleib in Bildungsaktivitäten genannt (MacKeracher et al.: 2006). Situative Barrieren beziehen sich dabei auf lebensbezogene Rahmenbedingungen wie beschränkte Ressourcen an Zeit, Energie und Finanzen sowie familiäre Versorgungspflichten. Dazu kommen Barrieren, die durch negative Lernerfahrungen, geringes Selbstvertrauen, Unsicherheit gegenüber Lehrenden und/oder der Bildungseinrichtung entstehen. Demgegenüber bezeichnet die akademische Barriere Fähigkeiten und Fertigkeiten in Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen, Rechnen, Computerkenntnisse, Umgang mit Informationen, Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistung, kritisches und reflektierendes Denken etc. Zugangsbarrieren erfahren Lerninteressierte oft auch durch die Institutionen der Erwachsenenbildung selbst, etwa durch unklare und unzureichende Vorinformationen über die Lernangebote, durch mangelnde Beratung, geringe technische Unterstützung, etwa beim digitalisierten Lernen oder durch ungünstige Kurszeiten.

Pädagogische Hindernisse meinen ein mangelndes Verständnis der Lehrenden für das Lernen Erwachsener, die Vorteile eines lerner*innenzentrierten Unterrichts sowie die Bedürfnisse erwachsener Lernender nach relevanten Inhalten, Anerkennung bereits erworbener Kenntnisse, Respekt sowie nach einem bedürfnisorientierten lebenslangen Lernen.

STRATEGIEN DER ERWACHSENENBILDUNG – BEDEUTUNG LOKALER UND REGIONALER KONTEXTE

Die Wirkung arbeitsmarktpolitischer und bildungspolitischer Zielsetzungen hängt auch davon ab, wie sie auf lokaler und regionaler Ebene in die Praxis umgesetzt werden. Die lokale Ebene ist insofern bedeutend, als sie konkrete Maßnahmen auf die Lebensrealitäten erwachsener Lernender in den jeweiligen sozialen und räumlichen Kontexten ausrichtet. Die Erwachsenenbildung ist ein gutes Beispiel für die Bedeutung lokaler Lernumgebungen und Infrastrukturen, die zum Abbau von Teilnahmebarrieren und zur Ermutigung zur

Teilnahme am lebensbegleitenden Lernen beitragen. Die Teilnahme von Erwachsenen in prekären Lebenssituationen hängt besonders von der Zugänglichkeit lokaler Lerninfrastrukturen, der Verfügbarkeit von entsprechenden Angeboten sowie Informations- und Beratungsstrukturen ab. Vielfach finden sich auf der lokalen und regionalen Ebene Netzwerke, die auf Vertrauen basieren; oft erfolgt eine Abstimmung zwischen sozialen Diensten sowie Arbeitsmarkteinrichtungen und Bildungseinrichtungen (vgl. Broeck et al.: 2026).

Broeck et al. arbeiten am Beispiel der Niederlande an den Gelingensbedingungen für das Lernen von Personen in vulnerablen Situationen: 1) Institutionalisierung einer inklusiven Governance; 2) verbesserter politischer Wille und Aufbau von Koalitionen der Interessengruppen; 3) Finanzierung von regional gebündelten mehrjährigen Modellen; 4) integrierte Monitoringsysteme, die gemeinsam mit den Lernenden entwickelt werden zur Erfassung von Ergebnissen und Erfahrungen; 5) vertrauensvolle Partnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen, Sozialbehörden, Kommunen und Arbeitgeber*innen; 6) beziehungsorientierte Beratung⁴ durch engagierte Lernbegleiter*innen, integrierte Dienstleistungen und berufliche Weiterbildung; 7) Öffentlichkeitsarbeit als proaktive und vertrauensbasierte Maßnahmen mit Peer-Botschafter*innen und lokalen Netzwerken (ebd.).

Einrichtungen der Erwachsenenbildung, insbesondere Volkshochschulen, wenden sich mit flexiblen Angeboten und wohnortnah an die Menschen. Sie sind daher auch die ideale Grundlage für die Entwicklung und Umsetzung von Strategien zur Stärkung von Personen und Gruppen mit einem vulnerablen Hintergrund (vgl. Vater 2021). Welche Strategien erfolgversprechend sein können, zeigen exemplarisch grundlegende Beiträge, Forschungen sowie praxisbezogene Berichte aus der österreichischen Arbeitsmarktpolitik und Erwachsenenbildung.

Für eine ganzheitliche Erwachsenenbildung plädiert Martin Schenk, Mitinitiator der Armutskonferenz und Sozialexperte der Diakonie. Gefragt sind Kopf, Hand, Fuß und Herz. Der Kopf steht für Denken und

³ Vgl. dazu ausführlicher: die Ausgabe der ÖVH mit dem Schwerpunkt Bildungsbenachteiligung. <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2021-2/273-fruehjahrsommer-2021/> [27.4.2026]

⁴ Vgl. dazu auch den Beitrag von Jeanette Hammer in dieser ÖVH.

Sprachenlernen, die Hand für das praktische Tun, der Fuß für Bewegung und das Herz für Zusammenhalt, das Erleben von Gemeinschaft und Begegnungen. Schenk plädiert auch dafür, den Blick auf den „lebensweltlichen Wissensschatz“ von Menschen, die als „bildungsfern“ bezeichnet werden, zu richten. Denn Bildung ist nicht ausschließlich formales Wissen.

Die Sozialpädagogin Theresia Ruziczka diskutiert, wie sich Substanzkonsum und psychische Erkrankungen von Jugendlichen im Erwachsenenalter auswirken können. Das Wissen über die Vulnerabilität von Menschen ist die Voraussetzung für die Entwicklung individueller Strategien sowie von Bildungsstrategien und -programmen in der Erwachsenenbildung. Solche Programme erfordern unterstützende und begleitende Maßnahmen.

Erika Strasser von der VHS Salzburg zeigt am Beispiel des Formats „Happy Minds“, das von Volkshochschulen in mehreren Bundesländern und in Südtirol durchgeführt wird, dass Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle beim Thema psychische Gesundheit übernehmen kann, indem sie durch Informationsveranstaltungen, die sich an den regionalen Anforderungen und Themen orientieren, das Bewusstsein für die psychische Gesundheit stärken kann.

Die Gelingenbedingungen von Bildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen für vulnerable Gruppen und Personen sind Thema des Beitrags von Bettina Novacek et al. der Wiener Volkshochschulen. Der Stabilisierung vulnerabler Personen kommt in Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen besondere Bedeutung zu. Viele Barrieren auf dem Bildungs- und Qualifizierungsweg sind jedoch systemischer Natur und können nicht durch Bildung alleine gelöst werden. Daher ist es wichtig und notwendig, dass Erwachsenenbildungsorganisationen, staatliche Auftraggeber*innen und auch Wissenschaftler*innen auf Augenhöhe agieren, damit die Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Maßnahmen in Folge in die Politik einfließen.

Damir Saračević vom Institut für interkulturelle Pädagogik der VHS Oberösterreich plädiert für eine inklusive Erwachsenenbildung und fordert eine stärkere Verzahnung von Bildung, Arbeitsmarkt und sozialer Unterstützung, den Ausbau lokaler und regionaler Kooperationen, eine aktive Einbindung der Zielgruppen in die Angebotsgestaltung, mehr interkulturelle Kompetenzen in allen Bildungsbereichen

sowie eine langfristige Finanzierung erfolgreicher Programme.

Ziel der Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene soll, so Jeannette Hammer von der Bildungsberatung Niederösterreich, die Herstellung von Chancengerechtigkeit sein. Beratung hat sich an der Verbesserung der individuellen Chancen der Kund*innen zu orientieren, der Prozess selbst ist aber auch chancengerecht zu gestalten. Das betrifft die Haltung der Berater*innen, den Zugang, die Methoden und die Rahmenbedingungen. Die Sicherstellung von niederschwelliger Beratung und regionalen Angeboten kann nicht nur nach Projektperioden finanziert werden, sondern erfordert eine nachhaltige Finanzierung.

Die Arbeitsmarktintegration von Beschäftigungslosen ist ein zentrales Thema für Maßnahmen gegen Vulnerabilität, von der Langzeitarbeitslose besonders betroffen sind. Flavia Enengl und Andreas Riesenfelder von L&R-Sozialforschung geben auf Grundlage ihrer Analysen wichtige Hinweise für Strategien. Gesundheitlichen Belastungen, die eine wesentliche Hürde für die Arbeitsmarktintegration darstellen, sollte im Vorfeld von Qualifizierungsmaßnahmen und im Betrieb durch gesundheitsfördernde Maßnahmen entgegengewirkt werden. Der Altersdiskriminierung kann durch direkte Lohnförderungen wie Eingliederungsbeihilfen begegnet werden, für Personen mit multiplen Belastungen bietet sich eine Beschäftigung am dritten Arbeitsmarkt an. Frauenspezifische Fördermaßnahmen des AMS berücksichtigen Pflege- und Betreuungspflichten und Vereinbarungen für mobiles Arbeiten oder flexible Arbeitszeitgestaltung bzw. Betriebskindergärten oder Eltern-Kind-Arbeitszimmer wären adäquate Maßnahmen. Individuelle Bewerbungstrainings und Kurskostenförderung könnten unterstützend wirken.

Demokratiebildung in der Basisbildung für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund ist das Thema des Beitrags eines Autorentams um Philipp Assinger, das an der Universität Graz und der Urania Steiermark tätig ist. Die Evaluation des Projektes zeigt, dass Lebensbereiche wie Freizeit, Freunde und Familie in die Demokratiebildung aufgenommen werden könnten (Demokratie als Lebensform⁵); Demokratiebildung ist mit Lebensweltbezug umzusetzen, und sie trägt zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen bei. Breite und vielfältige Kooperationen mit Demokratie-Expert*innen aus den unterschiedlichsten Kontexten bewähren sich bei der Demokratiebildung,

Methoden und Materialien sind im Hinblick auf die jeweilige Zielgruppe zu entwickeln.

Fazit: Menschen scheitern nicht an mangelndem Willen, sondern vielfach an Bedingungen, die die Teilhabe am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft erschweren. Bildung kann die Betroffenen stärken, sie trägt zur Stabilisierung und zur Arbeitsmarktintegration bei, sie kann auch konkrete Beiträge und Hilfestellungen für Personen leisten, die von Armut betroffen sind. Aber Bildung kann Armut nicht abschaffen. Bildung kann jedoch dazu beitragen, soziale, bildungspolitische und arbeitsmarkt-relevante Strategien und Maßnahmen zu entwickeln, die die Gesellschaft sozial gerechter machen. Und Bildung kann ermutigen und ermächtigen, für einen gesellschaftlichen Wandel einzutreten. //

Verwendete Literatur

- Broek, Simon, van der Linden, Josje, Semeijn, Judith Hilde & Kuijpers, Maria Anna Catharina Theresia (2026): 'Everyone Wants It... but the System Works Against People': Organisational Perceptions on Local Learning Infrastructures for Adults in Vulnerable Positions. In *Journal of Adult and Continuing Education*. Verfügbar unter: [Journal of Adult and Continuing Education - Volume 0, Number 0](https://doi.org/10.1017/S1474746416000610) [30.4.2026].
- Brown, Kate, Ecclestone, Kathrin & Emmel, Nick (2017): The Many Faces of Vulnerability. In: *Social Policy and Society*, 16 (3), 497–510. doi:10.1017/S1474746416000610
- Dziabel, Nadine, Dederich, Markus & Höhne, Thomas (Hrsg.) (2017): *Vulnerabilität: Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gesundheitsförderung Schweiz (2025): *Vulnerabilität in unterschiedlichen Lebensphasen. Gesundheitliche Chancengerechtigkeit in Gesundheitsförderung und Prävention fördern. Faktenblatt 112*. Verfügbar unter: [Faktenblatt.112.GFCH.2025-01.Vulnerabilitaet-unterschiedlichen-Lebensphasen.pdf](https://www.gfsch.ch/faktenblatt-112-vulnerabilitaet-unterschiedlichen-lebensphasen.pdf) [30.4.2026].
- MacKeracher, Dorothy, Suart, Theresa & Potter, Judith (2006): *Barriers to participation in Adult Learning. State of the field report*. University of New Brunswick. Verfügbar unter: <http://en.copian.ca/library/research/sotfr/barriers/barriers.pdf> [30.4.2026].
- Mörth, Ingo, Ortner Susanne & Gusenbauer, Michaela (2005): *Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – der Weg in die Weiterbildung. Eine Bildungsinitiative Sigl, Landesrat für Wirtschaft, Arbeit, Bildung und Jugend, Land Oberösterreich*. Linz: Institut für Kulturwirtschaft & Kulturforschung 2005. Verfügbar unter: [https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/11/Niedrigqualifizierte_und.Weiterbildung.pdf](https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/11/Niedrigqualifizierte_und>Weiterbildung.pdf) [30.4.2026].
- Vater, Stefan (2021): *Volkshochschulen und Bildungsbenachteiligung*. In: *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*. Frühjahr/Sommer 2021, Heft 273/72. Jg., verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2021-2/273-fruehjahrssommer-2021/schwerpunkt-bildungsbenachteiligung/volkshochschulen-und-bildungsbenachteiligung/>

5 Vgl. dazu den Beitrag von Stefan Vater in dieser ÖVH.

Die Narbe

Armut und soziale Ungleichheit: Verletzlichkeit in stürmischen Zeiten

Schwerpunkt

MARTIN SCHENK

Wir sitzen alle im selben Boot, heißt es. In Wirklichkeit: Wir sitzen alle im selben Sturm, aber in ganz unterschiedlichen Booten. Da gibt es robuste Schiffe, kleine Nusschalen, starke Jachten, schmale Ruderboote – die ganz unterschiedlich den hohen Wellen und dem Sturm trotzen können. Menschen sind verletzlicher, verwundbarer, je nachdem, in welchem Boot sie sich befinden.

Die kleinste finanzielle Mehrbelastung bringt bei Armutsbetroffenen stets das Gleichgewicht – sofern es überhaupt eines gibt – durcheinander. Ihre Lebensrealität besteht im Alltag darin, mit den Rechnungen und Ausgaben zu jonglieren: Wenn Geld hereinkommt, wird eines der Löcher gestopft. Es gab keine Stunde Null vor der Teuerung, in der die Haushaltsbudgets der Armutsbetroffenen ausgeglichen gewesen wären: „Ich esse schon seit längerem nur einmal am Tag, habe Kontakte eigentlich völlig abgebrochen und sitze daheim, weil das einfach das Kostengünstigste ist. Das ist aber jetzt nicht unmittelbar eine Folge der Inflation im letzten Dreivierteljahr, sondern ich hatte vorher schon kein Geld und habe dementsprechend vorher schon Maßnahmen setzen müssen“. Das sagt ein Mann, der unter der Armutsgrenze lebt. Eine groß angelegte qualitative Studie (Dawid: 2023) hat seine Stimme und die Stimmen vieler anderer hörbar gemacht. Strategien, der Entwertung des Einkommens zu begegnen, waren: mehr zu arbeiten, Ersparnisse aufbrauchen, Schulden zu machen, auf die Hilfe von Familie, Freundeskreis und Nachbarschaft zu bauen, die Nothilfen von diversen Einrichtungen zu nutzen oder alternative Geldquellen zu erschließen. So haben zwei Pensionistinnen – eine armutsbetroffen, die andere aus der unteren Mittelschicht – eine geringfügige Beschäftigung angenommen, eine Alleinerzieherin hat zu ihrer Vollzeitarbeit einen Zusatzjob fürs Wochenende, und ein Teilzeitbeschäftigter ist aktuell auf der Suche nach einer

zweiten Teilzeitstelle. Für einen Armutsbetroffenen geht nicht mehr viel: „Ich habe mich halt wirklich reduziert. Viel weiter geht's nicht. Das Nächste ist dann [...] Plasma spenden, dass halt auch von der Seite ein bisschen was reinkommt. Oder halt Medikamentenstudien.“ Was bei allen zur Sprache kommt, sowohl bei denen, die unter der Armutsgrenze leben als auch bei denen, die drohen, darunter zu fallen: „Bei Freunden, die wohlhabend sind, da rede ich nicht über meine Probleme, weil ich möchte mich nicht klein fühlen, sagen wir so.“ Und: „Da ist eine große Sorge, eine große Angst in mir drinnen. Manchmal lasse ich das raus, ich spreche darüber mit meinem Mann und mit Ihnen jetzt. [...] Ich finde auch, es ist peinlich. [...] Meistens behalte ich das bei mir“, sagen Befragte aus der unteren Mitte.

BROT UND ROSEN

Einen Korb voller Brot brachte Elisabeth die Stiegen hinunter. Heimlich. Es war ihr von der Herrschaft verboten worden, Leuten in sozialer Not Essen zu bringen. Sie trat in den Hof der Wartburg, blickte vorsichtig nach allen Seiten und wollte durch das Tor rasch ins Freie verschwinden. Da sprangen zwei Wachen aus der Dunkelheit hervor und hielten sie auf. Die Soldaten zwangen Elisabeth, das Tuch über dem Brot zu lüften, um zu kontrollieren, was die junge Frau da verdächtig mit sich trug. Doch der Korb war voller Rosen. Elisabeth durfte weitergehen. Das Brot kam zu denen, die es benötigten. Seit dieser Geschichte aus der mittelalterlichen Grafschaft Thüringens sind Brot und Rosen miteinander verbunden. In den USA organisierten sich vor 100 Jahren Näherinnen mit dem Ruf: „Wir brauchen Brot, aber wir brauchen die Rosen dazu.“ 20.000 Textilarbeiterinnen kämpften in Massachusetts für ein Einkommen, von dem sie und ihre Kinder auch leben konnten. Brot steht für die existenziellen Lebensmittel, für Materielles, für Existenz-

sicherung, Einkommen, leistbares Wohnen, Arbeit. Die Rosen weisen auf Lebensmittel, die man nicht essen kann, aber trotzdem zum Leben braucht – wie Anerkennung, Musik, Freundschaften oder Vertrauen. Um das geht es auch heute. Hunderttausende machen sich Sorgen um den Job, Hunderttausende kommen mit dem schlechten Lohn nicht über die Runden, Wohnen ist unleistbar und das soziale Netz der Mindestsicherung wurde zerschnitten. Die aktuellen Krisen machen sichtbar, unter welchen Folgen Menschen am meisten leiden, wenn sie der Rosen beraubt sind: Einsamkeit, Schlafprobleme, Ohnmacht, Erschöpfung, Beschämung. Die Rosen machen die Welt lebendig (Schenk: 2024).

Die sozialen und ökonomischen Verhältnisse gestalten unseren Alltag der Weltbeziehungen. Sie ermöglichen lebendige Resonanzen (Rosa: 2016) zwischen mir und der Welt – oder eben nicht. Erstens: Einsamkeit bedeutet, sich von der Welt getrennt fühlen. Die Welt gibt es da draußen, aber ich gehöre nicht mehr dazu. Die Welt mag tönend, farbig, warm und frisch sein. Meine Welt ist es nicht. Die Welt ist fremd geworden zu einem selbst. Wer sich von allen guten Geistern verlassen fühlt, verliert auch das Vertrauen in die Welt rundum. Zweitens: Vertrauen heißt, sich der Welt zugewandt fühlen. „Den meisten kann man vertrauen. Stimmt das?“ Am wenigsten „Ja“ darauf sagen können diejenigen, die schlechte Jobs haben, die unter der Armutsgrenze leben, die am sozialen Rand stehen. Drittens: Einander zu erleben als Menschen, die Einfluss haben, deren Handeln sinnvoll erscheint, wird als „Selbstwirksamkeit“ bezeichnet. Die Welt bekommt einen Sinn. Mit Ohnmacht vergeht dieser „Weltsinn“ (Antonovsky: 1997). Auch hier sind die stärkenden Faktoren nicht gleich verteilt. Je geringer der soziale Status, desto eher erleben die Betroffenen Situationen der Ohnmacht, der Einsamkeit und der Beschämung. Und viertens: Achtung und

Wertschätzung bedeuten, in der Welt gesehen zu werden. Um diese Gefühle der Respektabilität wurden in der Geschichte des Sozialstaats stets die zentralen Auseinandersetzungen geführt.

„Die Welt dreht sich halt weiter und ich komme irgendwie nicht nach.“ Das sagt ein junges Mädchen, das in einer Familie mit wenig Geld lebt (Dawid: 2021). Armutsbetroffene und Armutsgefährdete, Leiharbeiter*innen und Ich-AGs, prekäre Künstler, Leute mit Sozialhilfe und Notstandshilfe, Alleinerziehende und sozial benachteiligte Jugendliche haben über ihr Leben in der Krise gesprochen. Ein Fünfzehnjähriger wollte sein Sparschwein opfern, als er hörte, es geht schlecht und die Mama hat kein Geld. Die Jugendlichen hatten unter den finanziellen Problemen ihrer Eltern psychisch mitzuleiden und kämpften mit Gefühlen der Ohnmacht.

„Ich hab`mich voll geniert, wir haben uns total zurückgezogen“. Armut macht einsam. Die Alleinerzieherin und ihre Kinder verschwanden in dieser „beengten Welt“, sie rangen um den Gestaltungsraum, den sie zum Überleben brauchen. Jetzt geht es ihr und ihren drei Kindern wieder besser, rückblickend sagt sie: „Am schlimmsten ist, dass einem die Kraft ausgeht. Hilfreich waren damals alle jene, die uns stärkten.“

Diese Erhebungen „von unten“ zeigen, wie wichtig ein existenzsicherndes und gutes Arbeitslosengeld ist, wie massiv sich beengtes Wohnen auf Bildung und Gesundheit der Kinder auswirkt, welch zerstörerische Folgen eine schlechte Sozialhilfe zeitigt, wie stark Depressionen und Einsamkeit mit Existenzangst verbunden sind.

Die finanziellen Einbußen durch die höheren Preise, der Verlust an Lebensqualität sowie das Wegbrechen von Zukunftsplänen und -träumen lassen das Gefühl von Ohnmacht entstehen. Die untere Mitte ist in ihrer Empörung über die Teuerung, die ihre Situation so verschlechtert hat, lauter als die Armutsbetroffenen, die wiederum laut werden, wenn es um die Faktoren geht, die sie einst – das heißt schon vor Einsetzen der Teuerung – in Armut gebracht haben. „Die Strategien der beiden befragten Gruppen unterscheiden sich insofern, als die Armutsbetroffenen die Schritte nach unten, die die Mittelschicht jetzt gerade machen muss, häufig schon in dem Augenblick hinter sich gebracht haben, als sie in Armut geraten sind“, analysiert Dawid. So erzählen auch Armutsbetroffene, dass sie früher Bio-Lebensmittel gekauft haben, allerdings bezieht sich dieses „früher“ nicht auf die

Zeit vor der Teuerung, sondern vor den Ereignissen, die sie in Armut geführt haben: z. B. eine Erkrankung, die Pensionierung nach einem Erwerbsleben als Ein-Personen-Unternehmerin oder die Geburt eines behinderten Kindes.

Die untere Mittelschicht macht in Folge der Teuerung gerade große Schritte zurück, die insbesondere die Lebensqualität betreffen, während die Armutsbetroffenen so sehr an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden, dass ihnen kaum noch Normalität bleibt: Im Supermarkt sind für sie z. B. nur noch die abgelaufenen Lebensmittel leistbar, ansonsten heißt es im Sozialmarkt einkaufen. Die untere Mitte hingegen schränkt Freizeit und soziale Kontakte massiv ein: „Früher bin ich jedes Wochenende in irgendein Lokal, zwei, drei Bier und so weiter und so fort. Das mach` ich nicht mehr, das kann ich mir nicht mehr leisten“, erzählt ein Mann aus der unteren Mittelschicht.

Der Verzicht, den Armutsbetroffene leisten mussten, ist oft objektiv winzig, aber subjektiv riesig. Wer von einem öffentlichen Kaffeeautomaten zu einem anderen, um wenige Cent billigeren wechselt, bewegt sich in so engem Rahmen, dass das statistisch schwer zu erfassen ist, empfindet aber eine massive Einschränkung der Lebensqualität. Die Erhebung bringt Einblicke, wie sich die soziale Lage im Frühjahr 2023 „von unten gesehen“ anfühlte. „Einen Kaffee trinken ist Luxus geworden“, erzählt eine armutsbetroffene Frau. „Sie fangen beim Automatenkaffee in der Klinik an, der kostet jetzt 1,10 oder 1,20 Euro. Sie fangen an zu sparen, sie suchen sich einen Automaten, wo sie ihn noch billiger finden. Sie setzen sich an die Universität, sie setzen sich da hin, weil sie wissen, da sind noch Automaten, da kriegen S` um 50 Cent noch einen Kaffee, da können sie sich zwei gönnen, da können sie sich zwei Luxuskaffee gönnen.“

Wenn wir die Inflation abgelten, dann ist alles wieder ok, meinten manche. Das stimmt dort, wo vorher alles ok war. Dort aber, wo schon seit jeher massive Lücken und Fehlentwicklungen aufgetreten sind, kommt die Teuerung dazu. Die Krise offenbart die Lücken und Fehlentwicklungen von vorher umso schmerzlicher – auch für diejenigen, die jetzt neu betroffen sind: Mangel an leistbarem Wohnen, funktionierender Sozialhilfe, verfügbaren Therapieplätzen oder guten Schulen für jeden. Auf die untere Mittelschicht sollte dabei im Sinne der Armutsvermeidung besonderes Augenmerk gelegt werden.

SCHMERZ

Eine blitzförmige Narbe steht auf Harry Potters Stirn. Die Verletzung wurde ihm als Baby zugefügt, als Voldemort, der böse und mächtige dunkle Lord, ihn zu töten versuchte. Diese Narbe schmerzt Harry noch immer, und sie erinnert ihn beständig an seine Mutter, die starb, als sie sich schützend vor ihr Baby warf. Die Narbe sagt, du bist verletzlich. Kein unverwundbarer Held, kein Panzer auf zwei Beinen. „Du brauchst dich für das, was du fühlst nicht zu schämen, Harry, im Gegenteil, die Tatsache, dass du Schmerz wie diesen empfindest, ist deine größte Stärke“. So versucht der Leiter der Schule in Hogwarts, Professor Dumbledore, Harry zu ermutigen, seinen Schmerz zuzulassen. Harry ist kein unverwundbarer Superheld, sondern verletzlich. Und was er schafft, erringt er mit der Hilfe anderer. Da sind seine Freunde Ron und Hermine, da ist Professor Dumbledore, der in letzter Minute Unterstützung bringt, da ist der tiefe Gedanke an seinen Vater, der ihm einen Beschützer gegen die lebendig-todbringenden Dementoren schickt, da ist Harrys Mutter, die ihn vor Voldemort bewahrt und deren liebendes Vermächtnis Harry stark macht. Es ist die Qualität von Harrys persönlichen Beziehungen, denen er seine Fähigkeiten verdankt.

„Jeder kann gewinnen, wenn er nur will“ oder „jeder ist seines Glückes Schmied“ – das sind die Parolen der vermeintlich unverwundbaren Superhelden. In den letzten Jahren haben sich zwei ideologische Stränge miteinander verwoben. Die Sündenbockgeschichte mit ihrer Kernaussage „Wenn die nicht wären, wäre alles besser“ und die Ideologie der Gewinner: „Jeder kann gewinnen, wenn er nur will.“ Zum Gewinner blickt man nach oben, beim Sündenbock blickt man nach unten. Mit dem Gewinner ist man eins, den Sündenbock schmeißt man raus. „Wenn die nicht wären, wäre alles besser“, Eine Gruppe finden, die an allem und jedem schuld ist. Schuld an dem, was schief läuft in einem Gemeinwesen. Und sich dann vorstellen, dass alles besser wäre, wenn die nicht mehr da wären. Daran schließt die Ideologie der Gewinner unmittelbar an. Umgekehrt ausgedrückt: selber schuld, wer es nicht schafft. Diese Ideologie ist besonders wirkungsvoll, weil sie „Verlierer“ beschämt und „Gewinner“ bestätigt. Sie stützt die, die es geschafft haben, und hält die, die am Boden sind, still. An die „Verlierer“ ergeht die Aufforderung, fair zu bleiben, die Niederlage mit einer Gratulation an den „Gewinner“ hinzunehmen, sich schlussendlich mit diesem zu identifizieren. Das Leben

– ein olympischer Gedanke. „Dabei sein ist alles“, aber bitte in der unteren Etage. Und bitte immer weiter lächeln! Die großen Enttäuschungen, die Niederlagen, die Risse, dürfen dann gar nicht wahrgenommen werden, da überhaupt keine Enttäuschung wirklich respektiert wird. Alle Enttäuschungen werden beschwichtigt oder zu verlogenen Heldenstories umgebogen.

„Du bist verletztlich“, sagen aber die großen Menschheitsgeschichten. Die Achillesferse erinnerte den griechischen Kämpfer Achilles daran, und trotz Bad im Drachenblut fiel Siegfried das Lindenblatt auf die verletzte Schulter. Oder die Geschichte vom Baby in einem Stall – stark und zerbrechlich zugleich.

Unverwundbarkeit ist gar nicht möglich, und zu wünschen ist sie auch nicht. Unverletzlichkeit birgt die Gefahr der Gnadenlosigkeit in sich. Und gebiert gepanzerte Körper auf zwei Beinen in Politik und Gesellschaft. Denn nur wer selbst verletztlich ist, kann auch die Verwundbarkeit des anderen wahrnehmen. Der große Songwriter Leonard Cohen hätte beim Blick auf Harry Potters Narbe wohl mit seinen berühmten Liedzeilen geantwortet: „Forget your perfect offering/There is a crack in everything/That's how the light gets in.“ (Vergesst euer perfektes Opfer. Da ist ein Riss, ein Riss in allem. So kommt das Licht herein). Es sind die Risse, durch die das Leben hereindringt.

Krisen sind Einschnitte und Übergänge, besonders aber sind sie Abschiede. Es sind Trennungen, Verletzungen, es sind Verluste. Wo aber ist Platz für den Schmerz darüber? Wo können wir die Bitterkeit schmecken? In Krisengesellschaften wird Tag für Tag, Stunde für Stunde über Abschiede verhandelt, ohne sie zu begreifen.

Hier liegt die Mutter begraben. Daneben die Bitterkeit. Anderswo liegt das Meer. Mit diesen dreien, der Mutter, dem Meer und der Bitterkeit, führt die Philosophin und Psychoanalytikerin Cynthia Fleury in den Untergrund des Ressentiments. La mere, l'amer, la mer – im Französischen klingen Mutter, Bitterkeit und Meer zusammen. Die elterliche Trennung, die das Erwachsenwerden umfängt, der Schmerz, dessen Bitterkeit sich nicht von selbst löst, das Meer, das uns die weite See eröffnet. Im Ressentiment sind sie alle drei begraben. Fleury argumentiert für einen „Umgang mit der Bitterkeit, bei dem man sich nicht der Illusion der Reinheit oder Absolutheit unterwirft.“ Die Bitterkeit beeinträchtigt den Geschmack. Das ist nicht so einfach. Dieser Geschmack ist aber auch gleichzeitig eine Form der Heilung

vom Ressentiment. Denn es kann schnell gehen, dass Nachbarn zu Feinden werden. Wir haben nebeneinander und miteinander gelebt, erzählen Freunde aus dem ehemaligen Jugoslawien. Im selben Dorf, in derselben Straße. Plötzlich gab es kein Gespräch mehr, nur mehr Misstrauen, Ressentiments und Hass. Ressentiments wirken wie Drogen. Die Gewöhnung an einen Wirkstoff, wobei dessen Wirkung durch wiederholte Einnahme abnimmt, bezeichnet die Suchthilfe als „Toleranzentwicklung“. Um dieselbe Wirkung wie vorher zu erzielen, muss die Dosis erhöht werden. Das Ressentiment bestätigen, heißt es anzufeuern. Nietzsche erwähnte bereits des Ressentiments schädliche Wirkung als Vergiftung, Scheler sprach gar von Selbstvergiftung. Es verlangt nach ständiger Steigerung, schwächt aber zugleich den Organismus, den es beherrscht. „Man kann das Ressentiment durchmachen, aber ihm zu erliegen, auf unbegrenzte Zeit in ihm stecken zu bleiben, bedeutet, sich zum Sklaven zu machen, sich der tödlichen Leidenschaft zu unterwerfen“, schreibt Fleury. Das erinnert an Martin Luther Kings Rede in Washington, als er zu Beginn das Unrecht und die Diskriminierung abrufte, derer sich die Schwarzen ausgesetzt wissen. Hier wird der Schmerz und die Bitterkeit verhandelt. Doch dann, wenn die Vergeltung kommen müsste, wechselt King: „Lasst uns nicht den Kelch des Ressentiments und des Hasses trinken, um unseren Durst nach Freiheit zu stillen“. Dann folgt der Blick aufs Meer: „I have a dream.“ Ich habe einen Traum. Dem Ressentiment zu begegnen, heißt auf die See zu schauen, „umherreisen, auf den Horizont zugehen, ein Anderswo finden, um wieder in der Lage zu sein, im Hier und Jetzt zu leben“ (Fleury). Das Ressentiment aber dreht alles allein um sich selbst, vergiftet jeden Fortschritt. So wird der Schmerz zu einem Akt der Selbstunterwerfung, wird die Wut zu einer sich selbst zerfressenden Einübung ins Gehorchen. Versucht ja nicht, mich zu überlisten, sagt der in sein Ressentiment verliebte Mensch, der sein Netz spinnt, um sich darin besser zu verfangen. Wir alle haben mit Verletzungen in unserem Leben zu kämpfen. Von Kindheit an. Von Mutter- und Vattertagen an. Verletzungen können durch Ressentiments weitergetragen werden, wodurch sie noch mehr Schaden verursachen. Sie können unterdrückt werden und so den Fluss des Lebens zum Stillstand bringen. Hier liegt die Mutter begraben. Oder sie können angenommen werden und so für die Herausforderungen des Lebens frei machen.

Im Kern geht es hier auch um die Zukunft der Demokratie: die Bitterkeit schmecken und das offene Meer sehen.

„Ich vermute, einer der Gründe, warum Menschen so hartnäckig an ihrem Hass festhalten, ist, weil sie spüren: Wenn der Hass einmal verschwunden ist, werden sie gezwungen sein, sich mit Schmerz zu beschäftigen“, sagt Schriftsteller James Baldwin. Das gilt für Hassprediger, aber das gilt umgekehrt auch für uns alle in anderer Form. Es ist zurzeit keine leichte Situation. Viel Erschöpfung jetzt nach so vielen Monaten Krise. Dazu die nahen Kriege und die neue Unübersichtlichkeit mit den Teuerungen. Für autoritäre Politiken ein fatal fruchtbarer Boden. In diesen Augenblicken sind Dinge politisch durchsetzbar, die sonst bei Verstand, Abwägung und Verhältnismäßigkeit nie gingen. Weil der Schmerz so groß ist.

GUTE PRAXIS FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG

Zum einen kann Erwachsenenbildung in ihren Angeboten Brot und Rosen anbieten. Das heißt Kopf, Hand, Fuß und Herz sind gefragt. Der Kopf mit Denken oder Sprachen lernen, die Hand mit praktischem Tun und Werken, der Fuß mit Bewegung und Begehungen und nicht zuletzt das Herz, das Gemeinschaft erlebt und an Begegnungen wächst. All das braucht es fürs gute Lernen. Das gilt auch für eine gute Erwachsenenbildung: Kopf, Hand, Fuß und Herz. Sie soll das Leben in seiner Fülle im Blick haben. Leben ist mehr als Überleben.

Zum anderen ist der Beitrag mit all den Initiativen in Basisbildung, Alphabetisierung, Deutschkursen oder Orientierungshilfen im Alltag nicht zu unterschätzen. Das stärkt in den Stürmen des Lebens. Auch Wirtschafts- und Finanzbildung sind wichtig. Achten muss die Erwachsenenbildung aber darauf, wirtschaftliches Handeln in soziale, politische und ökologische Verhältnisse einzubetten. Zusammenhänge sehen, Kontext herstellen – das wäre beispielsweise eine gute Finanzbildung; eine schlechte aber ist es, soziale und ökonomische Risiken zu individualisieren, noch dazu auf dem Rücken einkommensschwacher Bevölkerungsgruppen. Altersarmut von Frauen ist nicht auf deren mangelndes Finanzwissen zurückzuführen, wie manche dieser Kurse behaupten. Hier werden nicht nur Zusammenhänge falsch dargestellt, sondern auch die tatsächlichen Ursachen von Frauenarmut verschwiegen. Diese Spielart von Finanzbildung ist verhaltensversessen und verhältnisvergessen. Heraus kommt eine Ideologie

„Jeder kann es schaffen, wenn er nur Finanzbildung macht“, nach dem Motto „wer arm ist, ist selber schuld“. Die Armutskonferenz hat hilfreiche Materialien mit vielseitigen Modulen, ausgearbeiteten Stundenmodellen und inspirierenden Ideen erarbeitet. Die Angebote für die Sekundarstufe II können in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden, weitere Ideen finden sich im Buch „Wir alle machen Wirtschaft“ (2025). Die Unterrichtsmaterialien setzen sich mit zentralen Fragestellungen im Themenfeld Armut und Ungleichheit auseinander: Was ist Armut? Wie wirkt sich Kinderarmut aus? Welche Dimensionen der Armut gibt es? Wie funktioniert der Sozialstaat? Was sind soziale Transferleistungen? Was bedeutet soziale Ausgrenzung? Wie hängen Armut und Krankheit zusammen? Wie wirken sich Klimabelastungen aus? Frisst Armut Demokratie? Welche Wechselwirkungen gibt es mit Bildung, Wohnen oder Arbeit?

In der Steiermark haben einige Dutzend einkommensarme Menschen gemeinsam mit Schauspieler*innen der Theaterwerkstatt InterACT (2011) im Rahmen eines einwöchigen Workshops ein Forumtheaterstück zur Armut und Überschuldung erarbeitet. „Kein Kies zum Kurven kratzen“, so der Name von Stück und Projekt, wurde in über dreißig Orten quer durch die Steiermark und in ganz Österreich aufgeführt. Weit mehr als 1.000 Menschen haben sich im Zuge der Aufführungen an der Suche nach Lösungen zur Vermeidung und Bekämpfung von Armut beteiligt, die schließlich im Rahmen einer Aufführung im österreichischen Parlament mit verantwortlichen Politiker*innen diskutiert wurden. In einem Folgeprojekt entwickelten Jugendliche, die Sozialwissenschaftler*innen der NEET-Gruppe (No education, employment or training) zuordnen, Szenen aus ihren Erfahrungen zum Stück „Jung, pleite, abgestempelt“. Die Szenen zeigen ihr Leben auf der Straße, in der Familie, am Arbeitsamt, in der Schule und in psychiatrischer Behandlung. Im Rahmen der interaktiven Aufführungen wurden gemeinsam mit dem Publikum Lösungsansätze – auch unkonventioneller Art – entwickelt und schließlich von den Jugendlichen selbst ein Forderungspaket zusammengestellt, das sie inzwischen auch persönlich mit Politiker*innen und Entscheidungsträger*innen auf regionaler und nationaler Ebene diskutiert haben (InterACT: 2013). Andere Themen und Stücke folgten.

Auf diese Weise entstehen Orte, von denen Ausgeschlossene zu sprechen und zu

handeln beginnen. Dabei geht es um Formen kollektiven Handelns, die sich konkret in den Lebenslagen der Betroffenen verorten. Wohnungslose Frauen und Männer und deren Freund*innen sammeln sich um eine Straßenzeitung, an der sie mitarbeiten und die sie verkaufen, arbeitslose Jugendliche stellen sich im Videofilm dar, Alleinerzieherinnen organisieren untereinander Kinderbetreuung, Armutsbetroffene gestalten ein Straßentheater vor dem Parlament. Es ist eine „Inventur der verborgenen Talente“, all die ökonomisch entwerteten Fähigkeiten und Kenntnisse von Menschen zu heben. Da geht es um handwerkliche, soziale und künstlerische Ressourcen. Da werden Orte erobert und interpretiert. Öffentliche Räume werden als Bühnen beleuchtet und gemeinsam „bespielt“.

Oft gerät außer Blick, dass Personen mit der Bezeichnung „bildungsfern“ als Menschen ohne Bildung abgestempelt werden und deren lebensweltlicher Wissensschatz unberücksichtigt bleibt. So wird formales Wissen mit Bildung verwechselt und finanziell ärmere Menschen als „ungebildet“ gebrandmarkt. Dagegen gibt es wunderbare Lehrgänge zu Erfahrungsexpert*innen oder Peers. In multiprofessionellen Teams dürfen Peers und Betroffene nicht fehlen. Das sind Menschen, die beispielsweise wissen, was Krankheit heißt, und aus der eigenen Erfahrung als Genesungsbegleiter*innen mithelfen können. Dafür sollte es österreichweit eine für die Betroffenen kostenlose Ausbildung geben und Peers einen selbstverständlichen Platz in der Gesundheitsversorgung bekommen.

Weitere gute Beispiele für alternative Bildungsarbeit sind Projekte zwischen Kultur- und Sozialeinrichtungen bei Hunger auf Kunst und Kultur (Panzenböck & Wagner: 2018), oder stille Begleiter*innen auf Ämtern über die Initiative „Mitgehn“. In Dialogforen kommen die Betroffenen mit AMS, Sozialamt oder Pensionsversicherung ins Gespräch, lernen über ihre Rechte und geben den Behörden Feedback zu ihrer Bürgerfreundlichkeit. Im Projekt Kulturtransfair, das mit dem Kulturpass verknüpft ist, findet sich jährlich ein Tandem von Kultur- und Sozialeinrichtungen zusammen, um etwas gemeinsam zu entwickeln. Zum Beispiel die günstige „Wiener Kuchl“ zum selber Bauen für Wohnungslose oder Videos benachteiligter Jugendlicher von „ihren Orten“ in der Stadt.

Wir sitzen alle im selben Sturm, aber eben in ganz unterschiedlichen Booten. Wir verfügen über ungleiche Ressourcen, um das

schwankende Schiff über Wasser zu halten. In diesem stürmischen Umfeld kann sich die Erwachsenenbildung bewähren. //

UNTERRICHTSMATERIALIEN FÜR DIE VERWENDUNG IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Sekundarstufe II: Armut und Arbeit; Armut – Definition und Messung; Armut und Demokratie; Armut und Migration; Armut und Mythen; Armut und Reichtum.

<https://www.armutskonferenz.at/unterrichtsmaterialien>

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997):** Salutogenese. Zur Entmystifizierung von Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Armutskonferenz et al. (Hrsg.) (2025):** Wir alle machen Wirtschaft. Für eine zukunftsfähige Wirtschafts- und Finanzbildung. Wien: Mandelbaum.
- Dawid, Evelyn (2023):** Die Teuerung und das untere Einkommensdrittel: Wirkungen und Strategien. Eine Erhebung zur sozialen Lage aus Sicht von Betroffenen. Die Armutskonferenz. Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz.
- Dawid, Evelyn (2021):** Armutsbetroffene und die Corona-Krise 2.0. Eine zweite Erhebung zur sozialen Lage aus der Sicht von Betroffenen. Die Armutskonferenz. Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz.
- Dimmel, Nikolaus, Heitzmann, Karin, Schenk, Martin & Stelzer-Orthofer, Christine (2024):** Armut in der Krisengesellschaft. Wien: Löcker.
- Fleury, Cynthia (2023):** Hier liegt Bitterkeit begraben. Über Ressentiments und ihre Heilung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- INTERACT (2011):** Kein Kies zum Kurven kratzen. Reloaded. Endbericht. Graz. Verfügbar unter: <https://www.interact-online.org/archiv/gruppen-und-communities/armutserfahrene-menschen/6-interact/archiv/308-kein-kies-zum-kurven-kratzen--reloaded> [25.4.2026.]
- INTERACT (2013):** Stopp! Jetzt reden wir! Vorschläge, Anliegen und Forderungen aus der Sicht der Projektmitwirkenden und des Publikums. Graz. Verfügbar unter: https://www.armutskonferenz.at/media/interact_stopp_jetzt_reden_wir_forderungen-2013.pdf [25.4.2026.]
- Panzenböck, Stefanie & Wagner, Monika (2018):** Von der Würde der Wellen und den Grenzen des Gugelhupfs. 15 Jahre Hunger auf Kunst und Kultur. Weitra: Bibliothek der Provinz.
- Rosa, Hartmut (2016):** Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Schenk, Martin (2024):** Brot und Rosen. Über Armut; oder den Unterschied zwischen Hungern und Fasten macht die Freiheit. Wien: Edition Konturen.

Mögliche Auswirkungen von Vulnerabilität bei zukünftigen Erwachsenen

Substanzkonsum und psychische Erkrankungen im Jugendalter

Schwerpunkt

THERESIA RUZICZKA

Begriffe wie Vulnerabilität, Resilienz oder psychische Erkrankungen finden vermehrt den Weg in unsere Alltagssprache. Um jedoch die Zusammenhänge, die hinter diesen Begriffen stecken, zu verstehen, ist eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit der Thematik erforderlich. Das Begreifen von Vulnerabilität gewinnt zunehmend an Relevanz, denn sie kann überall sichtbar werden, wo Menschen aufeinandertreffen. Der Ausdruck Vulnerabilität beschreibt die Verwundbarkeit der Seele und bildet das Gegenstück zur Resilienz (Höwler: 2020, S. 12). Ob ein Mensch vulnerabel oder resilient ist, hängt mit den vorhandenen Schutz- beziehungsweise Risikofaktoren, sowie den erlebten Erfahrungen zusammen. Diese Faktoren sind individuell, variieren in ihrer Intensität und sind wandelbar. Vor allem wirken sie von Anbeginn des Lebens auf einen Menschen ein und begleiten ihn zum Teil auch durch das gesamte Leben. Bereits Kinder und Jugendliche sind diesen Faktoren ausgesetzt. Überwiegen die Risikofaktoren, kann es schon in diesem frühen Alter zur Entwicklung einer psychischen Erkrankung oder einer substanzbezogenen Störung kommen. Beide Krankheitsbilder bedingen sich in einem hohen Ausmaß und bleiben meist bis ins Erwachsenenalter bestehen.

Um eine weitere Sensibilisierung zu stärken und den bis heute bestehenden Stigmatisierungen entgegenzuwirken, wird im Folgenden kurz auf die Themen psychische Erkrankungen und substanzbezogene Störungen bei Jugendlichen eingegangen. Die Relevanz für die Erwachsenenbildung ergibt sich daraus, dass diese Jugendlichen zu Erwachsenen heranreifen und die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten nutzen können. Zudem soll sichtbar gemacht werden, wie früh psychiatrische Symptomatiken wurzeln können, um ein Verständnis für den langen und meist fordernden Weg aus der Erkrankung zu schaffen.

PSYCHISCHE ERKRANKUNGEN

Die Manifestation psychischer Erkrankungen findet oft im Jugendalter statt, teilweise bereits früher. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Adoleszenz eine Zeit von vielen Umbrüchen und Entwicklungskrisen ist. Durch Früherkennung und spezifische Angebote könnte einer Chronifizierung entgegengewirkt werden. Um die Komplexität der vorliegenden Problemstellung begreifen zu können, sind deren Ätiologie und Epidemiologie relevante Faktoren (Bock et al.: 2019, S. 401).

ÄTIOLOGIE

Die Ätiologie beschreibt die möglichen Ursachen einer vorliegenden Erkrankung.

Die Entstehung von psychischen Erkrankungen ist auf das bio-psycho-soziale Modell zurückzuführen. Demnach gibt es mehrere Faktoren, nämlich biologische, psychologische und soziale, welche die Krankheitsentstehung bedingen. Biologische Faktoren sind beispielsweise genetische Komponenten oder angeborene Eigenschaften. Psychologische Faktoren beziehen sich auf individuelle Persönlichkeitsaspekte oder die Qualität der Bindung an Bezugspersonen. Soziale Faktoren sind alle von außen auf ein Individuum einwirkenden Einflüsse. Diese beinhalten zum Beispiel den Erziehungsstil der Eltern, das Lernen am Modell oder die Einflüsse der Gleichaltrigen (Brandt et al.: 2023, S. 25 f.).

EPIDEMIOLOGIE

Mit Epidemiologie ist die Verbreitung, zum Beispiel eines Krankheitsbildes, gemeint.

Psychische Erkrankungen sind in Österreich im Kindes- und Jugendalter weit verbreitet. Knapp ein Viertel der Bevölkerung bis 18 Jahren weist eine psychische Erkrankung auf. Berücksichtigt man alle jungen

Menschen, die bis zu ihrem 18. Lebensjahr an einer psychischen Erkrankung gelitten haben, erhöht sich die Zahl auf ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen. Diese frühen Störungsbilder können für Betroffene bis ins Erwachsenenalter Folgen haben (Fuchs & Karwautz: 2017, S. 100). Aus einer repräsentativen Schulstichprobe von Wagner et al. (2017) aus dem Jahr 2017 gehen die ersten Prävalenzen¹ von psychischen Erkrankungen bei Jugendlichen in Österreich hervor. Bei dieser Studie wurde ein Screening-Verfahren und anschließend Interviews mit den Jugendlichen und ihren Eltern durchgeführt. Um auch Jugendliche zu erreichen, die sich nicht mehr in der Schule befanden, wurden diese mittels Kursen für Arbeitslose und psychosoziale Dienste durch ein Zufallsverfahren in die Studie mit aufgenommen. Hervorgegangen ist eine Punktprävalenz² von 23,93 Prozent und eine Lebenszeitprävalenz³ von 38,82 Prozent. Die Komorbiditätsrate⁴ lag bei über 40 Prozent innerhalb jeder Diagnosekategorie (S. 1484–1489).

Zusätzlich ist anzumerken, dass eine weitere Studie von Fuchs et al. (2016) aus dem Jahr 2016, die sich ehemaligen Patient*innen

¹ Anteil der erkrankten Bevölkerung; hier: Anteil der Jugendlichen in Österreich, die an einer psychischen Erkrankung leiden oder litten.

² Anzahl der Personen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt (in diesem Fall zum Zeitpunkt der Erhebung) erkrankt sind.

³ Anzahl der Personen, die bis zum Zeitpunkt der Erhebung jemals in ihrem Leben erkrankt waren.

⁴ Anteil der Personen, die von mehr als einer Erkrankung betroffen sind; hier: Anteil der Jugendlichen, die zusätzlich zu einer psychiatrischen Erkrankung von einer oder mehreren weiteren psychiatrischen Erkrankungen bzw. substanzbezogenen Störungen betroffen sind.

der KJPP (Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie) Innsbruck widmete, ergeben hat, dass ehemalige Patient*innen in ihrem weiteren Lebensverlauf besonders gehäuft Sucht- und Angsterkrankungen sowie Persönlichkeitsstörungen entwickeln. Dies wurde unabhängig von der Ursprungsdiagnose im Kindes- oder Jugendalter festgestellt. Zudem wurde betont, dass mehr als 60 Prozent der Patient*innen die eine substanzbezogene Störung aufwiesen, auch im Erwachsenenalter aufgrund ihrer Suchterkrankung in einer stationären Behandlung waren (ebd., S. 1, 7). Das Wissen über die Epidemiologie ist nicht nur wichtig, um die Realität der Verbreitung psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen in Zahlen zu belegen, sondern auch, um die dringende Notwendigkeit von Angeboten für diese Altersgruppe zu untermauern (Wagner et al.: 2017, S. 1483).

SUBSTANZBEZOGENE STÖRUNGEN

ÄTIOLOGIE

Wie bei anderen psychischen Erkrankungen ist auch die Abhängigkeitsentstehung auf ein bio-psycho-soziales Modell zurückzuführen (Müller & Trabi: 2019, S. 110). Im Jugendalter besteht eine entwicklungsbedingte Imbalance neuronaler Systeme, die zur Entstehung einer substanzbezogenen Störung beiträgt. Präfrontale Regionen, die für die kognitive Kontrolle benötigt werden, reifen bis ins Erwachsenenalter. Subkortikale Vernetzungen,⁵ zu denen das mesolimbische System⁶ gehört, sind bereits ausgereift. Diese sind für Risikobereitschaft, Belohnungssysteme und affektive Reizverarbeitung zuständig. Das Ungleichgewicht führt dazu, dass Jugendliche vermehrt im Affekt handeln, was Auswirkungen auf die Risikobereitschaft und Verhaltensweisen bei emotionalen oder sozialen Belastungen haben kann (Arnaud & Thomasius: 2022, S. 344). Dazu kommt der hohe Einfluss von Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren, die sich maßgeblich auf das Konsumverhalten Jugendlicher auswirken können. Diese Faktoren „[...] sind biologische, psychologische und soziale Einfluss- bzw. Bedingungsfaktoren, die der Erkrankung vorausgehen, durch ungünstiges Zusammenwirken die Erkrankung verursachen und deren Verlauf bestimmen“ (Arnaud & Thomasius: 2019, S. 65).

EPIDEMIOLOGIE UND KONSUMPRÄVALENZ

Schätzungen zufolge würden 11,4 Prozent aller Kinder und Jugendlichen aus

hochindustrialisierten Gebieten zumindest einmal in ihrem Leben die Diagnosekriterien für eine substanzbezogene Störung erfüllen (Arnaud & Thomasius: 2021, S. 486).

Den Zusammenhang bestehender Komorbiditäten zeigt eine Pilotstudie von Herz et al. (2018) aus dem AKH Wien, welche im Jahr 2017 Patient*innen (12–17 Jahre) mit psychischen Erkrankungen und einem komorbiden Substanzgebrauch in den Fokus stellte. Diese kam zum Ergebnis, dass 76 Prozent der Studienteilnehmer*innen eine psychotrope Substanz konsumierten und 32 Prozent einen regelmäßigen Konsum aufwiesen. Die höchste Lebenszeitprävalenz stellte dabei Alkohol mit 76 Prozent dar. Dieser Konsum wurde als meist riskant beschrieben, da Intoxikationen,⁷ regelmäßiger Konsum sowie Episoden exzessiven Konsums festgestellt wurden (S. 18–20).

Die ESPAD⁸-Erhebung von Strizek et al. (2024) aus dem Jahr 2024 zeigt für Österreich folgende Konsumprävalenzen:

Alkohol

Etwa 20 Prozent der Schüler*innen haben angegeben, regelmäßig Alkohol zu konsumieren. Drei bis fünf Prozent erfüllen die Voraussetzungen für einen risikobehafteten Konsum, wobei neun Prozent mindestens eines der Risikokriterien erfüllen.

Nikotin

Hier zeigt sich eine Lebenszeitprävalenz von 57 Prozent, eine Monatsprävalenz von 37 Prozent und ein regelmäßiger Konsum von 18 Prozent der Schüler*innen. Dabei wandelt sich die Konsumform von der Zigarette (23 Prozent) zu E-Zigaretten (29 Prozent) und Nikotinbeuteln (17 Prozent). So ist der Zigarettenkonsum rückläufig, jedoch der Konsum von E-Zigaretten steigend. Zwei Drittel der Jugendlichen haben angegeben, mehrere dieser Produkte gleichzeitig zu konsumieren.

Cannabiskonsum

Dieser zeigt wenig Veränderung auf. Bei zwei Prozent der Schüler*innen weist das Konsumverhalten auf einen problematischen Konsum hin.

Weitere Substanzen

Zudem machen Jugendliche vorwiegend Erfahrungen mit NPS (neuen psychoaktiven Substanzen), Schnüffelfstoffen, Lachgas und dem Mischkonsum von Alkohol und Medikamenten (S. 3 f.).

In Wien befindet sich ein Kompetenzzentrum für Freizeitdrogen – checkit.wien.

Neben den Informations- und Beratungsangeboten liegt auf der Website ein jährlich erscheinender Jahresbericht⁹ vor, in welchem die Analyseergebnisse des Drug Checking Angebotes des Vorjahres dargestellt werden.

Zusätzlich werden auf der Website detaillierte Substanzinformationen bereitgestellt. Diese Informationen sind nicht nur für Konsument*innen, sondern auch für Nicht-Konsument*innen von Bedeutung, zum Beispiel bei der Erkennung von Substanzkonsum oder -beeinträchtigung. Früherkennung und Frühinterventionen haben einen hohen Stellenwert in der Prävention. Deswegen sollte ein Bewusstsein für beispielsweise Verhaltensveränderungen geschaffen werden, um Auffälligkeiten anzusprechen und mögliche Unterstützungsangebote vorzustellen.

DIAGNOSTIK

Die WHO (2025) beschreibt im ICD¹⁰⁻¹¹ eine Abhängigkeit als Störung, bei der es Schwierigkeiten gibt, den Konsum zu regulieren. Dies kann durch den wiederholten oder kontinuierlichen Konsum dieser Substanzen eintreten. Ein charakteristisches Merkmal ist ein verstärkter innerer Drang zum Konsum dieser Substanz. Die Diagnosekriterien lauten wie folgt:

1. Verminderte Kontrolle über den Konsum. Diese kann von einem drängenden Gefühl begleitet sein, die Substanz konsumieren zu müssen.
2. Der Konsum erhält einen federführenden Stellenwert im Leben. Er wird anderen

⁵ Verbindungen der Hirnstrukturen unterhalb des Kortex (Großhirnrinde). Beteiligte Strukturen sind z. B. der Hippocampus (zuständig für das Gedächtnis) oder der Thalamus (zuständig für die Schaltung von Sinnesinformationen). Diese Verbindungen tragen u. a. dazu bei, dass Informationen im Gehirn weitergeleitet oder Emotionen und Gedächtnisprozesse verarbeitet werden.

⁶ Zentrales Belohnungs- und Motivationssystem des Gehirns.

⁷ Vergiftung des Körpers, z. B. durch eine Überdosierung von Substanzen oder Medikamenten.

⁸ European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs.

⁹ Vgl. <https://checkit.wien/https-checkit-wien-wp-content/uploads/2025-09-checkit-jahresbericht24-ger-pdf/> [21.4.2026].

¹⁰ Vgl. International Classification of Diseases – Internationale Klassifikation der Krankheiten.

Aktivitäten vorgezogen, dabei werden negative Konsequenzen in Kauf genommen.

3. Physiologische Merkmale können auftreten. Dazu gehören eine Toleranzentwicklung, Entzugssymptome und das fortlaufende Konsumieren der Substanz, um Entzugssymptomen entgegenzuwirken.

Um die Diagnose stellen zu können, muss das Konsumverhalten über zwölf Monate bestehen, beziehungsweise über drei Monate, wenn es einen täglichen oder beinahe täglichen Konsum gibt (ebd., S. 459–559).

Bei Jugendlichen sind die Diagnosekriterien für einen schädlichen Gebrauch öfter erfüllt als jene für eine Abhängigkeit (Trabi & Müller: 2019, S. 102).

Ein schädlicher Gebrauch zeichnet sich laut WHO (2025) dadurch aus, dass es zu einer Schädigung der psychischen oder physischen Gesundheit kommt oder andere Personen durch das Verhalten geschädigt werden. Unter die Schädigung der eigenen Person fallen nachstehende Kriterien:

- Intoxikationen,
- direkte oder sekundäre toxische Wirkung auf Körpersysteme und Organe,
- schädliche Konsumform.

Die Schädigung der Gesundheit anderer Personen umfasst jede Form körperlicher Schädigung, Traumata und psychischer Störungen, die aus dem Verhalten unter Substanzinfluss resultieren.

Das Konsumverhalten muss über zwölf Monate, beziehungsweise mindestens einen Monat bei kontinuierlichem Konsum bestehen (ebd., S. 459–559).

KOMORBIDITÄTEN

Komorbidität beschreibt das gleichzeitige Vorhandensein mehrerer Störungsbilder. Dabei stellt das gemeinsame Bestehen einer substanzbezogenen Störung und einer anderen psychischen Erkrankung, besonders im Jugendalter, beinahe den Regelfall dar (Essau: 2020, S. 291). Diese Häufigkeit kann durch die ähnliche Ätiologie und die gegenseitige Beeinflussung der beiden Störungen erklärt werden. Einerseits hat Substanzmissbrauch einen erheblichen Einfluss auf den Verlauf einer jugendpsychiatrischen Erkrankung, andererseits geht diese kinder- und jugendpsychiatrische Störung dem Substanzmissbrauch voraus. Zudem setzen psychisch kranke Jugendliche den Substanzkonsum häufig zur Selbstmedikation ein, um bestehende Symptomatiken zu lindern. Somit bildet eine kinder- oder jugendpsy-

chiatrische Störung einen Risikofaktor für einen späteren Substanzmissbrauch oder eine Abhängigkeit (Arnaud & Thomasius: 2019, S. 61).

Die Evaluierung, ob ein psychiatrisches Krankheitsbild bereits vor dem Substanzkonsum vorhanden war, hat eine diagnostische Relevanz. Sollte ein solches erst nach dem Konsum eingetreten sein und nach einer abstinenter Phase wieder abklingen, handelt es sich um eine substanzinduzierte psychische Störung und keine komorbide psychische Störung. Diese Unterscheidung ist bedeutend in der Behandlung. Gegebenenfalls sollte eine (Differential-)Diagnostik im Behandlungsverlauf durchgeführt werden, um Diagnosen wahrheitsgemäß stellen zu können (Moggi & Donati: 2004, S. 13–15).

Die häufigsten begleitenden Störungen sind die Störung des Sozialverhaltens, AD(H)S, Depressionen und Angststörungen (Brewer et al.: 2017, S. 4), sowie Traumafolgestörungen.

BEHANDLUNGSANGEBOTE

Durch die berufliche Erfahrung der Autorin als Sozialpädagogin in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie darf eines nicht unerwähnt bleiben: Reden hilft. Sowohl als Betroffene*r, wie auch als Angehörige*r. Niemand muss und soll mit seinen Sorgen alleine bleiben.

Doch wohin wendet man sich?

In Niederösterreich gibt es beispielsweise drei Kinder- und Jugendpsychiatrien, welche verschiedene Behandlungssettings anbieten und bis zum 18. Lebensjahr für die Versorgung psychisch kranker Kinder und Jugendlicher zuständig sind.

Für die Suche von spezifischen Behandlungsangeboten eignet sich zum Beispiel das öffentliche Gesundheitsportal Österreich.¹¹ In diesem sind Telefonnummern, wie auch Einrichtungen aufgelistet, die Betroffenen zur Seite stehen. Um psychologische oder psychotherapeutische Therapieplätze zu finden, können die Websites Psyonline oder Psychnet genutzt werden. Im Falle einer substanzbezogenen Störung kann der Suchthilfekompass¹² bei der Wahl eines Behandlungsangebotes Klarheit verschaffen. Sollte es sich um eine akute Gefährdung handeln, sollte ohne Zögern der Rettungsruf 144 gewählt werden.

AUSBLICK

Ein Leben ohne Belastungen und Krisen gibt es nicht und wird es auch nie geben.

Doch dies hat einen entscheidenden Nutzen, nämlich, dass jeder Mensch Herausforderungen und Krisen braucht, um sich weiterzuentwickeln und durch die Bewältigung seine Resilienz zu stärken. So kann mit künftigen Situationen sicherer umgegangen werden, wodurch sie sich diese gar nicht erst zu einer Krise zuspitzen müssen. Trotzdem haben nicht alle Menschen die gleichen Voraussetzungen und das nötige Werkzeug, sich den Herausforderungen stellen zu können, mit denen sie im Laufe ihres Lebens konfrontiert werden. Das Fragen nach Unterstützung kann ebenso eine große Hürde darstellen. Deswegen ist es wichtig, nicht mit Scheuklappen durch soziale Situationen zu gehen, sondern achtsam und bewusst. Überall dort, wo Menschen zusammenkommen, kann auffallen, dass die Last auf den Schultern des Gegenübers zu groß geworden ist. Manchmal kann bereits ein kurzes Gespräch, mit ernsthaftem Interesse am Gegenüber, einen Teil der Last abnehmen und sollte dies nicht ausreichen, ist die Information über Beratungs- oder Behandlungsangebote ein kleiner Teil, der viel bewirken und in manchen Fällen sogar ein Leben retten kann. //

Nützliche Links

<https://checkit.wien/https-checkit-wien-wp-content/uploads/2025-09-checkit-jahresbericht24-ger-pdf/>

<https://checkit.wien/substanzen/>

<https://www.gesundheit.gv.at/leben/suizidpraevention/anlaufstellen/kriseneinrichtungen.html>

<https://www.gesundheit.gv.at/leben/suizidpraevention/betroffene/krisentelefonnummern.html>

<https://www.gesundheit.gv.at/service/beratungsstellen/krankheiten/psyche/psychische-krankheiten.html>

<https://www.gesundheit.gv.at/service/beratungsstellen/krankheiten/abhaengigkeit-sucht/sucht-beratung.html>

<http://suchthilfekompass.goeg.at/#/start>

<https://www.psyonline.at/>

<https://www.psychnet.at/>

¹¹ Vgl. <https://www.gesundheit.gv.at/service/beratungsstellen/krankheiten/psyche/psychische-krankheiten.html> [21.4.2026].

¹² Vgl. <http://suchthilfekompass.goeg.at/#/start> [21.4.2026].

Verwendete Literatur

- Arnaud, Nicolas & Thomasius, Rainer (2019):** Substanzmissbrauch und Abhängigkeit bei Kindern und Jugendlichen. 1. Auflage (S. 61, 65). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Arnaud, Nicolas & Thomasius, Rainer (2021):** Störungen durch Substanzgebrauch und abhängige Verhaltensweisen in der ICD-11. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 49 (6), 486.
- Arnaud, Nicolas & Thomasius, Rainer (2022):** Substanzbezogene Störungen und Transitionspsychiatrie. In: Nervenarzt, 93 (4), 344.
- Bock, Astrid, Huber, Eva, Müller, Steffen, Henkel, Miriam, Sevecke, Kathrin, Schober, Alexander, Steinmayr-Gensluckner, Maria, Wieser, Elke & Benecke, Cord (2019):** Psychisches Strukturniveau im Jugendalter und der Zusammenhang mit späterer psychischer Erkrankung. Eine Langzeitstudie. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 47 (5), 401.
- Brewer, Stanley, Godley, Mark D. & Hulvershorn, Leslie A. (2017):** Treating Mental Health and Substance Use Disorders in Adolescents. What Is on the Menu? In: Curr Psychiatry Rep, 19 (5), 4.
- Essau, Cecilia. A. (2020):** Chapter 11 – Comorbidity of addictive problems. Assessment and treatment implications. In: Paul H. Delfabbro (Hrsg.), Adolescent Addiction. Second Edition (S. 291). San Diego: Academic Press.
- Fuchs, Martin & Karwautz, Andreas (2017):** Epidemiologie psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Eine narrative Übersichtsarbeit unter Berücksichtigung österreichischer Daten. In: Neuropsychiatrie vereinigt mit Psychiatrie und Psychotherapie, 31 (1), 100.
- Fuchs, Martin, Kemmler, Georg, Steiner, Hans, Marksteiner, Josef, Haring, Christian, Miller, Carl, Hausmann, Armand, & Sevecke, Kathrin (2016):** Child and adolescent psychiatry patients coming of age. A retrospective longitudinal study of inpatient treatment in Tyrol. In: BMC Psychiatry, 225 (16), 1,7.
- Strizek, Julian, Akartuna, Deniz, Busch, Martin & Schwarz, Tanja (2024):** ESPAD Österreich 2024. Ergebnisbericht. Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz.
- Herz, V., Franzin, N., Huemer, J., Mairhofer, D., Philipp, J., & Skala, Katrin (2018):** Substance use and misuse among children and youth with mental illness. A Pilot study. In: Neuropsychiatrie, 32 (1), 18–20.
- Höwler, Elisabeth (2020):** Kinder- und Jugendpsychiatrie für Gesundheitsberufe, Erzieher und Pädagogen. 2. Auflage (S. 12). Berlin: Springer.
- Kirschenbauer, Hans-Joachim (Hrsg.) (2023):** Kinder- und Jugendpsychiatrie für Pädagogen und Soziale Arbeit. Ein Handbuch für die Praxis. 2. Auflage (S. 25 f.). Bern: Hogrefe Verlag.
- Müller, Christian & Trabi, Thomas (2019):** „Österreichisches Modell“ der Opioidsubstitution bei Minderjährigen. Modell der mehrdimensionalen Behandlungsstrategien. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, 167 (2), 110.
- Moggi, Franz, & Donati, Ruth (2004):** Psychische Störungen und Sucht. Doppeldiagnosen (S. 13–15). Band 21. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Trabi, Thomas & Müller, Christian (2019):** Substanzbezogene Störungen bei Jugendlichen. Prävalenz, Konsummuster, Risikoprofil und Behandlungsindikationen. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, 167 (2), 102.
- Wagner, Gudrun, Zeiler, Michael, Waldherr, Karin, Philipp, Julia, Truttmann, Stefanie, Dür, Wolfgang, Treasure, Janet L., & Karwautz, Andreas F. K. (2017):** Mental health problems in Austrian adolescents. A nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. In: European Child & Adolescent Psychiatry, 26 (1), 1483–1489.
- World Health Organization (2025):** International Classification of Diseases, Eleventh Revision (ICD11). Genf: World Health Organisation.

Psychische Gesundheit und Erwachsenenbildung im Umgang mit Vulnerabilität

Schwerpunkt

ERIKA STRASSER

Mit der COVID-19-Pandemie ist das Bewusstsein für vulnerable Gruppen stärker geworden. Der Begriff bezieht sich auf Menschen oder Gruppen, die aufgrund ihrer Lebenssituation besonders stark von Belastungen oder gesellschaftlichen Krisen betroffen sind. Meist gibt es mehrere Gründe dafür, etwa soziale Ungleichheit, gesundheitliche Probleme, unsichere Lebensbedingungen oder fehlende Unterstützung.

Besonders in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche wird deutlich, wie eng diese Einflüsse miteinander zusammenwirken. Die

vergangenen Jahre waren von globalen Krisen, wirtschaftlicher Unsicherheit, steigenden Lebenshaltungskosten und gesellschaftlichen Spannungen geprägt. Gleichzeitig verändern Digitalisierung, Entwicklungen in der Arbeitswelt und neue soziale Strukturen die Lebensbedingungen vieler Menschen. Das kann Unsicherheit auslösen und sich negativ auf das psychische Wohlbefinden auswirken.

Damit ist psychische Gesundheit längst kein Thema mehr, das sich nur auf bestimmte soziale Gruppen oder das Gesundheits-

wesen beschränkt. Sie betrifft Menschen in verschiedenen Lebenssituationen, etwa Jugendliche in der Ausbildung, Erwachsene im Berufsleben, Menschen mit Betreuungsverantwortung, Beschäftigte in unsicheren Arbeitsverhältnissen oder ältere Menschen, die mit Veränderungen im sozialen Umfeld konfrontiert sind. Internationale Berichte weisen darauf hin, dass psychische Belastungen in vielen Bevölkerungsgruppen zunehmen und einen wesentlichen Einfluss auf Lebensqualität und gesellschaftliche Teilhabe haben (WHO: 2022).

Dabei zeigt sich, dass Belastungen innerhalb der Gesellschaft ungleich verteilt sind. Studien zur Gesundheit und Lebenssituationen in Europa legen nahe, dass Faktoren wie Einkommen, Bildung, soziale Netzwerke oder Migrationserfahrungen eine wichtige Rolle spielen. Personen mit weniger Ressourcen sind häufiger von Stress, Unsicherheit oder gesundheitlichen Problemen betroffen (Inchley et al.: 2020).

Entscheidend sind dabei Situationen, in denen persönliche Probleme mit schwierigen Lebensbedingungen zusammenkommen. Beispielsweise können finanzielle Unsicherheit, unsichere Arbeit, geringe Bildungschancen oder Einsamkeit dazu führen, dass Menschen stärker belastet sind und weniger Unterstützung haben.

PSYCHISCHE GESUNDHEIT ALS GEMEINSAME VERANTWORTUNG

Die wachsende Aufmerksamkeit für psychische Gesundheit macht deutlich, dass das seelische Wohlbefinden zunehmend als gemeinsame Aufgabe der Gesellschaft gesehen wird. Neben medizinischer und therapeutischer Hilfe sind auch soziale und bildungspolitische Maßnahmen wichtig. Wissen über psychische Gesundheit, Möglichkeiten zur Prävention und ein guter Zugang zu Informationen können dabei helfen, Belastungen früh zu erkennen und passende Unterstützung zu finden.

Auch Bildungseinrichtungen sind in diesem Zusammenhang wichtig. Schulen, Hochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung vermitteln Wissen, ermöglichen Austausch und greifen gesellschaftliche Themen auf. Dabei erreichen sie Menschen in verschiedenen Lebensphasen und sozialen Lagen.

Besonders Einrichtungen der Erwachsenenbildung können solche Themen gut aufgreifen. Volkshochschulen sind schon lange offene Orte für Bildung und Austausch. Sie bieten allen Menschen – unabhängig von Alter, Herkunft oder Bildung – die Möglichkeit, sich zu informieren, weiterzubilden und miteinander ins Gespräch zu kommen.

Das ist vor allem für Menschen in schwierigen Lebenssituationen von großer Bedeutung. Niederschwellige Angebote, die leicht zugänglich, kostengünstig oder anonym sind, können Hemmschwellen abbauen und es erleichtern, sich mit Themen zu befassen, über die im Alltag oft nur schwer gesprochen wird.

ERWACHSENENBILDUNG ALS ORT FÜR INFORMATION UND AUSTAUSCH ZUR PSYCHISCHEN GESUNDHEIT

Ein Beispiel für solche Angebote ist die Online-Vortragsreihe „Happy Minds“, die von der Volkshochschule Salzburg organisiert wird. Ziel ist es, Wissen über psychische Gesundheit verständlich zu vermitteln und für viele Menschen zugänglich zu machen. Fachleute aus Wissenschaft und Praxis geben Einblicke in aktuelle Forschung, erklären gesellschaftliche Entwicklungen und zeigen Möglichkeiten der Prävention und Unterstützung auf.

Ein zentraler Aspekt ist die Auswahl der Themen sowie der Expertinnen und Experten. Zudem ermöglicht die Online-Durchführung eine große Reichweite. Volkshochschulen aus Tirol, Oberösterreich, dem Burgenland sowie aus Südtirol sind derzeit

als Partner bei „Happy Minds“ beteiligt und können eigene Themenwünsche sowie Fachpersonen einbringen. Die Auswertung der Anmeldungen zeigt ein großes Interesse, insbesondere in der Westhälfte Österreichs sowie im benachbarten Bayern, mit bis zu 90 Teilnehmenden pro Abend.

Für die Umsetzung des Formates ist eine gute Organisation erforderlich. Dazu gehören eine funktionierende Technik mit Online-Räumen und ein sicherer Ablauf. Auch die Betreuung der Fachleute sowie Vor- und Nachbesprechungen sind Teil davon. Darüber hinaus werden die Vortragsabende dokumentiert und Materialien wie Präsentationsfolien den Interessierten zur Verfügung gestellt.

Solche Formate leisten einen wichtigen Beitrag zur Information und Sensibilisierung der Öffentlichkeit. Viele Menschen sind unsicher im Umgang mit psychischen Belastungen oder wissen nicht, wo sie Unterstützung finden können. Bildungsangebote können hier Orientierung bieten und dazu beitragen, das jeweilige Thema offen anzusprechen.

Darüber hinaus bieten solche Veranstaltungen Raum für gesellschaftlichen Austausch. Teilnehmende können Fragen stellen, Erfahrungen teilen und neue Perspektiven kennenlernen. Gerade bei sensiblen Themen wie psychischer Gesundheit kann dieser Austausch dazu beitragen, Vorurteile abzubauen und offener darüber zu sprechen.

In Zeiten gesellschaftlicher Veränderungen wird soziale Teilhabe immer wichtiger. Sie wird vor allem dann gestärkt, wenn Menschen Zugang zu Bildung, Informationen und sozialen Kontakten haben. Gleichzeitig zeigt sich, dass eingeschränkte Zugänge in diesen Bereichen die Teilhabe erschweren können.

Die Erwachsenenbildung kann hier eine wichtige Rolle übernehmen. Sie spricht Menschen in verschiedenen Lebenssituationen an und eröffnet Chancen zur Weiterbildung, zur Beteiligung an der Gesellschaft und zur persönlichen Entwicklung. Gleichzeitig kann sie Themen wie psychische Gesundheit stärker aufgreifen und so das Bewusstsein dafür stärken.

Formate wie „Happy Minds“ zeigen, dass solche Angebote nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Diskussionen in der Gesellschaft anregen können. Volkshochschulen schaffen Räume für Austausch und Reflexion und helfen so, psychische Gesundheit als gemeinsame Aufgabe zu verstehen.

ABSCHLUSS

Wenn man sich mit Vulnerabilität beschäftigt, wird klar, dass psychische Belastungen oft mit Veränderungen in der Gesellschaft zusammenhängen. Gleichzeitig haben Menschen viele Stärken, um mit Herausforderungen umzugehen – besonders dann, wenn sie Unterstützung erhalten.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung. Als offene Lernorte schaffen sie Raum für Information, Austausch und gemeinsame Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen. Wenn sie Themen wie psychische Gesundheit aufgreifen und niederschwellige Angebote bereitstellen, helfen sie dabei, Herausforderungen sichtbar zu machen und gemeinsam Lösungen zu finden. Auf diese Weise wird ein offener Umgang mit psychischer Gesundheit gefördert. //



Kostenlose Vortragsreihe Happy Minds:

Die Volkshochschulen bieten ein Programm an, um Ihr mentales Wohlbefinden zu stärken. In der Vortragsreihe „Happy Minds“ vermitteln Expert:innen hilfreiche Informationen, regen zu offenen Diskussionen an und geben Ihnen praktische Werkzeuge an die Hand, um Ihre mentale Gesundheit zu fördern.

Nutzen Sie das Angebot – Sie können an jedem Vortrag einzeln teilnehmen, ganz anonym und kostenlos!

Mehr Informationen:



Zugang über die Website per Zoom-Link: www.volkshochschule.at

Literatur

World Health Organization (2022): World Mental Health Report: Transforming Mental Health for All. Geneva: WHO.

Inchley, Jo et al. (2020): Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Vol. 1. Key findings. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Vulnerabilität verstehen, Barrieren abbauen, Teilhabe ermöglichen – ein Blick auf die strukturellen Bedingungen von Erwachsenenbildung


 Schwerpunkt

BETTINA NOVACEK-LUGER UND MARCO SCHNELL MIT BEITRÄGEN VON: MARIA GASSNER, STEFANIE GÜNES-HERZOG, KAROLINE KADELSKI, KATHRIN NIEDERMOSER, ASTRID PFAFL, MARTINA SCHNEIDER, JELENA ZLOJUTRO

Die Wiener Volkshochschulen arbeiten seit Jahren an einer Aufgabe, die politisch gern beschworen, aber selten konsequent umgesetzt wird: soziale und ökonomische Teilhabe für jene zu ermöglichen, die strukturell benachteiligt sind. Was in politischen Sonntagsreden als „Chancengerechtigkeit“ erscheint, zeigt sich im Alltag der VHS als harte Realität. Menschen scheitern nicht an mangelndem Willen, sondern an Bedingungen, die soziale und wirtschaftliche Teilhabe systematisch erschweren. Wer in instabilen Wohnverhältnissen lebt, mit Armut, psychischen Belastungen, Diskriminierung oder lückenhafter Bildungsgeschichte konfrontiert ist, hat einen ungleich schwereren Zugang zu Bildung, Arbeit und gesellschaftlicher Mitgestaltung. Bildung ist in diesem Kontext niemals isolierbar; soziale Stabilisierung ist der notwendige Boden für Lernprozesse.

Vulnerabilität ist dabei kein individuelles Versagen, sondern Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse. Armut, Klassismus, Diskriminierung und brüchige Bildungsbiografien bestimmen maßgeblich, wer Zugang zu Weiterbildung und gesellschaftlicher Teilhabe erhält. Exemplarisch seien genannt: Jugendliche mit psychosozialen Belastungen, brüchigen Schulkarrieren oder Hafterfahrung, geflüchtete Menschen mit Traumabelastungen, finanzieller Abhängigkeit und unsicherem Aufenthaltsstatus, Angehörige der Rom*nja Community mit generationenübergreifenden Ausgrenzungserfahrungen, längere Zeit arbeitslose Personen mit und ohne gesundheitliche/n Einschränkungen, Menschen mit Behinderungen, (formal) geringqualifizierte Menschen mit maximal Pflichtschulabschluss, Frauen in prekären

Lebenslagen, „working poor“, oder Personen mit Migrations- oder Fluchthintergrund – sie alle kämpfen mit mehrfachen, oft kumulativen Barrieren. Diese Barrieren sind nicht zufällig, sondern Ergebnis struktureller Benachteiligungen, diskriminierender Praktiken und unzureichend passender Systeme. Vulnerabilität darf also nicht auf Migration verkürzt werden, vielmehr sind breite Teile der Bevölkerung betroffen. Und viele Betroffene sind geübt im Umgang mit ihren alltäglichen Schwierigkeiten, haben sich aus Scham oder Angst vor Stigmatisierung in kompetenter Weise Umgehungsstrategien angeeignet.

Die Wiener Volkshochschulen begegnen im Geschäftsbereich „Öffentliche Aufträge“ diesen Realitäten mit niedrigschwelligen Angeboten, die Kontinuität, professionelle Beziehung und sichere Lernräume bieten. Diese Kurs- und Beratungsangebote sind ausschließlich von der öffentlichen Hand finanziert und somit immer auch Ausdruck politischen Willens. Umso relevanter ist es, als Auftragnehmer*in von Bundesministerien und Stadt Wien sowie deren zu- und untergeordneten Stellen, wie AMS, ÖIF, Sozialministeriumservice, Waff, FSW und Magistratsabteilungen, ein klares und gleichzeitig differenziertes Verständnis von Zielgruppen und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen zu haben, dieses zu kommunizieren, aber auch die Grenzen der eigenen Wirkungsmöglichkeiten zu kennen. Sicher ist: Es gelingt den Wiener Volkshochschulen täglich, Menschen individuell zu stärken – der Anspruch, Vulnerabilitäten strukturell zu reduzieren, kann freilich nur bedingt eingelöst werden.

GELINGENSBEDINGUNGEN:

STABILISIERUNG VOR QUALIFIZIERUNG

Teilhabe gelingt, wenn Grundbedürfnisse gesichert sind. Wohnen, Gesundheit, psychische Stabilität, minimale finanzielle Absicherung – ohne diese Basis bleiben Bildungsversuche oft prekär. Wer nicht weiß, ob die Miete bezahlt werden kann, ob das Kind betreut ist oder ob der eigene Aufenthaltsstatus gesichert bleibt, wird sich nur schwer auf einen Kurs konzentrieren können. Die Volkshochschulen verbinden daher bewusst Bildung und Sozialarbeit in ihren Angeboten für vulnerable Zielgruppen.

Sozialpädagogische Begleitung, psychosoziale Unterstützung und verlässliche Beziehungen schaffen den stabilen Rahmen, der Lernprozesse ermöglicht. Projekte wie College 25+, das Demontage- und Recyclingzentrum (DRZ) oder die Basisbildungs- und Pflichtschulabschlussangebote im Rahmen der Initiative Level-Up zeigen, wie eng Bildungs- und Lebensrealitäten miteinander verwoben sind. Im College 25+ werden Bildungsangebote wie Deutschkurse mit Sozialberatung, Berufsorientierung und kostenloser Kinderbetreuung kombiniert. Im Sozialökonomischen Betrieb DRZ werden berufliche Qualifizierung und praktische Arbeitserfahrung durch Sozialarbeiter*innen und Outplacer*innen begleitet. In der Basisbildung und in den Lehrgängen zum erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss werden grundlegende Kompetenzen vermittelt, gleichzeitig wird mit Unterstützung sozialpädagogischer Betreuung an Selbstvertrauen, Alltagsbewältigung und Zukunftsperspektiven gearbeitet.

Kinderbetreuung – wie im College 25+ oder bei „Mama lernt Deutsch“ – ist kein Zusatzangebot, sondern ein struktureller Hebel, der vielen Alleinerziehenden, vorwiegend Frauen, überhaupt erst die Kursteilnahme ermöglicht. Gelingende Bildungsprozesse setzen also voraus, dass Lebenslagen stabilisiert, Belastungen ernst genommen und Unterstützungsstrukturen verlässlich verfügbar sind.

STRUKTURELLE LÜCKEN UND BARRIEREN: WO DAS SYSTEM VERSAGT, KANN DIE VHS EINSPRINGEN?

Viele Barrieren entstehen nicht erst im Kursraum, sondern im System selbst. Die Wiener Volkshochschulen nehmen diese Barrieren wahr und versuchen im Dialog mit der öffentlichen Hand Angebote so zu gestalten, dass vulnerable Zielgruppen gut erreicht werden. Manchmal bewähren sich Angebote so gut, dass sie integraler Bestand-

teil und somit systemverändernd wirksam werden – das bleibt jedoch die Ausnahme.

Integrationskurse folgen oft migrationspolitischen statt bildungspolitischen Logiken. Starre Vorgaben, Sanktionen und Zugangsschwellen verhindern, dass Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund tatsächlich ankommen. Wer zu spät kommt, eine Prüfung nicht besteht oder aus familiären Gründen ausfällt, riskiert Sanktionen, statt Unterstützung zu erhalten. Niederschwellige Angebote wie College 25+, Basisbildungskurse der Initiative Level-Up oder – bis März 2026 – Deutschkurse im Rahmen von „Integration ab Tag 1“ setzen hier einen Kontrapunkt, indem sie verlässlich individuelle Bildungs- und Integrationswege ermöglichen. „Integration ab Tag 1“ bietet Asylwerbenden in der Grundversorgung nicht nur Spracherwerb, sondern Tagesstruktur, soziale Kontakte und erste Orientierung im neuen Land. Nach dem Projektende stellten die Wiener Volkshochschulen den ehemaligen Teilnehmenden kostenfreie bzw. ermäßigte Plätze im offenen Kursprogramm zur Verfügung, um Teilhabe zu sichern, Anschlussfähigkeit zu gewährleisten und einem Bruch in der Lernbiografie gerade junger asylwerbender Menschen vorzubeugen. Sie versuchten damit auf individueller Ebene eine aus Einsparungsnotwendigkeiten des Auftraggebers entstandene systemische Lücke zu füllen. Einige Menschen konnten dadurch sicherlich kurzfristig unterstützt werden, die Wirkung bleibt jedoch auf individueller Ebene. Menschen in österreichischen Asylverfahren durch Bildung und Beratung sinnvolle Tagesstrukturen und Perspektiven zu geben, bräuhete hingegen politischen Willen und eine längerfristige Finanzierung.

Auch die den verpflichtenden Deutschkursen vorgelagerten Sprachstandserhebungen des ÖIF sind in ihrer Ausgestaltung eine systemische Barriere, an der integrationswillige Menschen scheitern können. Hochschwellige, digital implementierte Testverfahren liefern besonders bei digital ungeübten Personen methodenbedingt verzerrte Ergebnisse, bilden nur Momentaufnahmen ab und berücksichtigen weder Bildungsbiografien noch Belastungen. Anders das Zuweisungssystem des AMS Wien: Die BBE Deutsch Clearing der Wiener Volkshochschulen ist den Deutschkursen vorgelagert. Sie ergänzt standardisierte Tests um ausführliche Beratungsgespräche. Erst im Dialog mit den Teilnehmer*innen entsteht ein realistisches Bild, das Lernvoraussetzungen, Ziele und Lebensumstände einbezieht

und so die Grundlage für passende Kurszuweisungen bildet. Auch die Erläuterung des Testergebnisses trägt zur Akzeptanz des zugewiesenen Kursplatzes bei – immerhin handelt es sich nicht um einen freiwilligen Kontext. Die BBE Deutsch Clearing ist nach mehr als 13 Jahren ein etablierter Bestandteil des AMS-Deutschkurs-Systems in Wien und trug in dieser Zeit deutlich zur Zufriedenheit der Teilnehmenden und zur Reduktion der Kursabbrüche bei – eine Erfolgsgeschichte mit größerer struktureller Wirkungstiefe.

Lange Nostrifizierungsverfahren und fehlende Anerkennung ausländischer Qualifikationen blockieren berufliche Integration. Viele Menschen verfügen über Abschlüsse und Berufserfahrung, die im österreichischen System nicht oder nur teilweise anerkannt werden. Die Wiener Volkshochschulen bieten mit Vorbereitungskursen für die Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung und Lehre mit Matura sowie mit BiDe (Bildungskoaching und berufsbezogenes Deutsch) konkrete Wege, um trotz bürokratischer Hürden und während längerer Wartezeiten realistische Perspektiven zu eröffnen. Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und Vertriebene aus der Ukraine werden vor bzw. neben sprachlicher und fachlicher Qualifizierung im Kurs auch bei ihren Anerkennungsverfahren unterstützt und bei der Planung ihrer weiteren (Aus-) Bildungswege beraten. Dadurch werden Bildungsbiografien verkürzt und Chancen auf qualifikationsadäquate Beschäftigung erhöht.

Finanzielle Hürden, wie sie etwa durch Kürzungen der Wiener Mindestsicherung Anfang 2026 vermehrt für Alleinerziehende und Familien mit Kindern, Niedriglohnbeschäftigte und prekär Beschäftigte, ältere oder gesundheitlich eingeschränkte Menschen entstehen, erschweren speziell diesen sozioökonomisch schlechter gestellten Menschen den Zugang zu Bildung. Kursbeiträge, Fahrtkosten, Lernmaterialien oder fehlende technische Ausstattung können dazu führen, dass existierende Angebote für sie faktisch nicht nutzbar sind. Die Wiener Volkshochschulen begegnen dem mit Anerkennung des Mobilpasses der Stadt Wien für Ermäßigungen, sozial gestaffelten Kursbeiträgen und kostenlosen, frei zugänglichen Angeboten wie der Wiener Lernhilfe, die Kindern und Jugendlichen schulische Anschlussfähigkeit ermöglicht.

Die digitale Kluft führt bei Menschen mit geringer formaler Bildung, Fluchterfahrung oder Langzeitarbeitslosigkeit zu Barrieren

bei Behördenwegen, AMS-Terminen und Bewerbungsprozessen. Wem Smartphone bzw. Computer, stabiles Internet oder grundlegende digitale Kompetenzen fehlen, ist von vielen Prozessen faktisch ausgeschlossen. Gleichzeitig kommt der kompetenten Nutzung von Social Media eine wachsende Bedeutung zu, da sie ein möglicher Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe sein kann, insbesondere für vulnerable Zielgruppen. Für viele von ihnen zählen soziale Netzwerke und Messenger Dienste zu den zentralen Informationsquellen für Alltagsthemen, Arbeit, Bildung oder rechtliche Fragen. Fehlende Medien- und Informationskompetenz erhöhen jedoch das Risiko, Desinformation, Verschwörungsnarrativen oder gezielten Falschmeldungen zu erliegen – insbesondere dort, wo sprachliche Barrieren, geringe institutionelle Anbindung oder ein stark eingeschränkter Zugang zu verlässlichen Informationsquellen bestehen. Digitale Exklusion bedeutet somit nicht nur den Ausschluss von formalen Prozessen, sondern auch eine erhöhte Anfälligkeit für Manipulation und gesellschaftliche Polarisierung. Die Lehrgänge zum Pflichtschulabschluss und zur Basisbildung der Initiative Level Up, das College 25+ und BiDe (Bildungskoaching und berufsbezogenes Deutsch) vermitteln daher digitale Bildung, die technische Grundkompetenzen ebenso wie kritische Medien- und Social Media Kompetenz umfasst, alltagsnah und stellen damit eine zentrale Voraussetzung für soziale Teilhabe, Selbstbestimmung und Chancengerechtigkeit dar.

Jugendliche und Erwachsene mit Justizerfahrung erleben oftmals harte Brüche in Bildungsbiografien. Haft, Bewährung, Auflagen und Stigmatisierung erschweren den Wiedereinstieg in Bildung und Arbeit. VHS-Jugendcoaching, BOA (Beratung, Orientierung, Arbeit) und AusbildungsFit-BOK begleiten Übergänge, bieten Beratung, Berufsorientierung, Praxiserprobung und Vermittlung in ein Ausbildungsverhältnis. Wenn Volkshochschulen fokussiert mit Justiz, AMS, Sozialträgern und Betrieben zusammenarbeiten, können sie mit ihren Angeboten konkrete Perspektiven für Menschen mit Justizerfahrung schaffen.

Menschen, die außergewöhnlichen Belastungslagen wie Flucht oder Armut ausgesetzt sind, sind in besonderem Maße von Zugangshürden und Brüchen an den Schnittstellen der Systeme Arbeit, Soziales, Justiz und Migration betroffen. Politische und rechtliche Rahmenbedingungen ändern sich, Zuständigkeiten für Zielgruppen

wechseln, Förderlogiken greifen nicht, Angebote sind nicht aufeinander abgestimmt. Die Volkshochschulen können hier eine Brückenfunktion übernehmen. Die Bildungsberatung in Wien an den Wiener Volkshochschulen fungiert als Schnittstelle zwischen Systemen und begleitet Erwachsene durch komplexe Übergänge – unabhängig von Alter, Herkunft oder formaler Qualifikation. One Stop Shop Modelle wie College 25+ oder Ausbildungsfit BOK bündeln Deutschkurse, Sozialberatung, Berufsorientierung und Vermittlung an einem Ort.

Politische Bildung erreicht vulnerable Gruppen oft nicht. Statt kritischer Partizipation stehen in vielen öffentlich finanzierten Kursen Pflichten, Wertevermittlung und Integrationsnormen der Mehrheitsgesellschaft und Forderungen der Politik im Vordergrund. Die Angebote der Wiener Volkshochschulen versuchen, in diesen Kurssettings mit Teilnehmenden institutionelle Erwartungshaltungen zu reflektieren, Machtverhältnisse zu thematisieren und konkrete Handlungsoptionen für demokratische Teilhabe zu vermitteln. Es geht nicht nur darum, „das System zu verstehen“, sondern darum, sich darin bewegen, es hinterfragen zu dürfen und mitgestalten zu können. Damit kommt gut das zugrundeliegende Verständnis der Wiener Volkshochschulen in der Förderung individueller Resilienz zum Ausdruck: Es geht nicht um das Aushaltenlernen von Belastung oder die Kompensation individueller Mankos, sondern darum, das Verständnis für strukturelle Zusammenhänge und Wirkungsmechanismen von Menschen in vulnerablen Lebenssituationen zu stärken.

AMARO DROM: ROM*NJA ALS ELABORiertes BEISPIEL FÜR VULNERABLE ZIELGRUPPEN

AMARO DROM ist ein Projekt, das auf den europäischen und nationalen Strategien zur Gleichstellung, Inklusion und Teilhabe der Roma basiert – eine Gruppe, die gleich mehrfach von strukturellen Benachteiligungen betroffen ist. Durch den breiten Konsens auf EU-Ebene sind die Strategien elaboriert: Sie sind intersektional angelegt und benennen die Grenzen früherer individualisierter Integrationsansätze. Sie machen deutlich, dass individuelle sozioökonomische Inklusion mit Maßnahmen zur Gleichstellung und Partizipation kombiniert werden muss, um erfolgreich zu sein.

Rom*nja erfahren überdurchschnittlich häufig, dass Bildungsanstrengungen nicht automatisch zu Beschäftigung führen, insbesondere in einem Arbeitsmarkt, der nach wie

vor von Diskriminierung geprägt ist. Sprachbarrieren und fehlende Bildungsabschlüsse erschweren den Zugang, bestehende (Aus-) Bildungsangebote zur Qualifizierung gehen jedoch häufig an der Lebensrealität dieser Zielgruppe vorbei: Starre Kurszeiten, komplexe Anmeldeverfahren, fehlende Sprachmittlung führen dazu, dass Rom*nja sie erst gar nicht in Anspruch nehmen.

Durch niederschwellige, kostenlose und kultursensible Bildungs- und Berufsberatung, Bewerbungscoaching und individuelle Perspektivenplanung schafft AMARO DROM konkrete Zugangsmöglichkeiten. Die mehrsprachige, lebensweltorientierte Beratung basiert auf Vertrauen statt auf Kontrolle. Aufsuchende Beratung und Unterstützung bei sozialen Problemlagen wie Wohnen, finanzieller Unsicherheit oder Behördenkontakten vermitteln Wissen und ermöglichen Teilhabe.

Das Projekt verfolgt auch die strategisch benannten Gleichstellungs- und Partizipationsziele: Durch Informations- und Sensibilisierungsarbeit zur Sichtbarmachung von Lebensrealitäten von Rom*nja trägt AMARO DROM dazu bei, Vorurteile abzubauen, ein Verständnis für sozioökonomische Ausschlussmechanismen und den Dialog zwischen Mehrheitsgesellschaft und vulnerabler Zielgruppe zu fördern. Dies ist besonders relevant vor dem Hintergrund eines tief verankerten Antiziganismus, der sich auf Bildungschancen, Erwerbsbiografien und das Sicherheitsgefühl im öffentlichen Raum auswirkt.

AMARO DROM wirkt somit einerseits auf individueller Ebene im Sinne eines Empowerment-Ansatzes: Menschen werden ermutigt und befähigt, ihre eigenen Bildungs- bzw. Berufsbiografien aktiv zu gestalten. Andererseits wirkt AMARO DROM auf struktureller Ebene durch Sensibilisierung institutioneller Akteur*innen, Vernetzung von Communities und Sichtbarmachung von Diskriminierung von Rom*nja. Das Projekt steht exemplarisch für eine erwachsenenbildnerische Praxis, die soziale Ungleichheit nicht naturalisiert, sondern als Ergebnis veränderbarer gesellschaftlicher Strukturen begreift und bearbeitet. Das ist besonders in Zeiten mannigfaltiger Krisen wesentlich, um gesellschaftlichen Zusammenhalt und demokratiepolitische Festigung zu fördern.

FAZIT: DIE ROLLE DER VOLKSHOCHSCHULEN FÜR VULNERABLE ZIELGRUPPEN

Die Projekte und öffentlichen Aufträge

der Wiener Volkshochschulen zeigen, dass Erwachsenenbildung – gerade im urbanen Kontext – eine tragende Säule sozialer Infrastruktur ist. Menschen, die aufgrund struktureller Benachteiligungen, Diskriminierung, Armut, instabiler Lebenslagen oder traumatischer Erfahrungen als vulnerabel gelten, begegnet die VHS mit einem tiefen Verständnis für ihre Lebensrealitäten. Vulnerabilität entsteht nicht aus individuellen Defiziten, sondern aus gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Teilhabe erschweren oder verhindern.

Volkshochschulen können strukturelle Lücken nicht kompensieren, aber sie können gleich einem soziologischen Seismographen durch Zielgruppennähe und Blick auf Übergänge sowie Barrieren wahrnehmen, mit gezieltem Lobbying bei relevanten Stellen zur Sprache bringen und – so Finanzierung und politischer Wille vorhanden sind – mit Angeboten sensibel reagieren. Zu kritisieren bleibt, dass Bildungsangebote für vulnerable Gruppen vorwiegend in eben jener Form zeitlich befristeter Projekte organisiert sind, wie sie hier dargestellt wurde. Mit verlässlicher, langfristiger Finanzierung, abgesichert durch gesetzliche Verankerung von Bildungsprogrammen, könnten Volkshochschulen ihre Rolle für vulnerable Zielgruppen nachhaltig erfüllen.

Die Wiener Volkshochschulen fungieren als Brückenbauerinnen zwischen Systemen, sie stellen keine Defizitdiagnosen, sondern sind Orte der Stabilisierung, Schutzzräume, in denen Bildung ohne Beschämung möglich ist, und Motoren sozialer und wirtschaftlicher Teilhabe. Sie verbinden Bildung mit sozialer Arbeit, Arbeitsmarktintegration mit Empowerment, individuelle Unterstützung mit Reflexion struktureller Gegebenheiten. In einer Zeit wachsender Ungleichheiten und zunehmender politischer Polarisierung ist der Umgang mit vulnerablen Gruppen von zentraler demokratiepolitischer Bedeutung.

Erwachsenenbildung in diesem Sinne ist somit ein demokratisches Versprechen an Menschen, die als vulnerabel gelten. Ein Versprechen, dass Teilhabe möglich ist, wenn Barrieren abgebaut, Lebensrealitäten ernst genommen und Menschen in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Die Wiener Volkshochschulen erfüllen dieses Versprechen täglich, indem sie durch Bildung und Beratung einen unverzichtbaren Beitrag zu einer demokratischen, solidarischen und chancengerechten Stadtgesellschaft – heute und in Zukunft. //

Literatur

- Amtswege Stadt Wien. Ausstellung eines Mobilpasses – Ansuchen.** Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/amswege/ausstellung-mobilpass> [7.4.2026].
- Bundeskanzleramt Österreich (2021):** Strategischer Rahmen der EU zur Gleichstellung, Inklusion und Teilhabe der Roma bis 2030. Strategie zur Fortführung der Inklusion der Roma in Österreich. Wien: Bundeskanzleramt. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:b556a06c-cd86-4b3d-a492-815c8a1bfb84/Strategie%20Roma%20Inklusion.pdf> [25.4.2026].
- Bundesministerium Frauen, Wissenschaft und Forschung (2026):** Level Up – Erwachsenenbildung. Verfügbar unter <https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/start>
- Die Wiener Volkshochschulen (2026):** Die Projekte der Wiener Volkshochschulen. Die Wiener Volkshochschulen als Partnerin öffentlicher Auftraggeber*innen. Verfügbar unter: <https://www.vhs.at/de/ueber-die-vhs/projekte> [30.3.2026].
- European Commission (2020):** EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020–2030. Brüssel: Europäische Kommission. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:8de05187-1c09-4400-a6a2-445cad5be439/EU-Rahmen%20zur%20Gleichstellung,%20Inklusion%20und%20Teilhabe%20der%20Roma%20bis%202030.pdf> [13.4.2026].
- Evers, John (2023):** „Bildung ist Gemeinschaftsaufgabe“. Interview mit Heinz Fischer (2022). In: Rudolf Egger & Gerhard Bisovsky (Hrsg.), Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert. Gemeinsam lernend (Aus-)Wege finden. Wien: Springer VS.
- Kohlenberger, Judith (2022):** Das Fluchtparadox. Über unseren widersprüchlichen Umgang mit Vertreibung und Vertriebenen. Wien: Kremayr & Scheriau.
- Reinprecht, Christoph, Walch, Nora & Nardai, Tina (2022):** Studie zur Evaluierung der nationalen Strategie zur Inklusion der Rom:nja in Österreich (Sensiro). Wien: Universität Wien. Verfügbar unter: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:cf8b5f65-feg7-49c0-a580-124ed48c6afb/studie_sensiro.pdf [13.4.2026].
- Schlögl, Peter (2022):** Basisbildung in Österreich: Bildungstheoretische und didaktische Grundlagen. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf).
- Stadt Wien – Soziales, Sozial- und Gesundheitsrecht (MA 40) (2026):** Monatsbericht der Wiener Mindestsicherung (März 2026). Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/spezial/mindestsicherung-monatsbericht/> [7.4.2026].
- Steiner, Maria, Pessl Falkensteiner, Gabriele, Köpping, Maria, Juen, Isabella & Spoljaric, Katarina (2023):** Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung. Endbericht. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
- VÖV (2026):** Klassismus in Österreich: Was die neue Studie zeigt und warum es Erwachsenenbildung braucht. Siehe: <https://www.vhs.or.at/themen/aktuelles-wissenswertes/klassismus-in-oesterreich-was-die-neue-studie-zeigt-und-warum-es-die> [7.4.2026].

Vulnerabilität als pädagogischer Auftrag – Perspektiven aus der interkulturellen Erwachsenenbildung in Oberösterreich

Schwerpunkt

DAMIR SARAČEVIĆ

Zwischen strukturellen Barrieren und individuellen Ressourcen fungiert interkulturelle Erwachsenenbildung als Schlüssel für soziale Inklusion. Der Beitrag gibt anhand der Praxis des Instituts Interkulturelle Pädagogik der VHS OÖ einen Einblick in Zielgruppen, Maßnahmen und strukturelle Herausforderungen im Umgang mit Vulnerabilität und formuliert Perspektiven für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung.

Die Auseinandersetzung mit Vulnerabilität hat in den letzten Jahren – nicht zuletzt seit der COVID-19-Pandemie – deutlich an gesellschaftlicher und politischer Relevanz gewonnen. Der Begriff ist längst im Alltag angekommen und beschreibt Lebenslagen, in denen Menschen aufgrund struktureller, sozialer oder individueller Faktoren einem erhöhten Risiko von Ausgrenzung und Benachteiligung ausgesetzt sind.

Für die Erwachsenenbildung stellt sich dabei nicht nur die Frage, welche Personengruppen betroffen sind, sondern vor allem, welche Strategien geeignet sind, um Teilhabe zu ermöglichen und soziale Inklusion nachhaltig zu stärken.

VULNERABLE GRUPPEN IM KONTEXT VON BILDUNG UND MIGRATION

Aus der Perspektive der interkulturellen

Bildungsarbeit zählen insbesondere Menschen mit Flucht- und Migrationsbiografie, Eltern mit geringer formaler Bildung sowie Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien zu jenen Gruppen, die von Vulnerabilität betroffen sein können. Diese ergibt sich häufig nicht aus individuellen Defiziten, sondern aus strukturellen Rahmenbedingungen: fehlende Sprachkenntnisse, eingeschränkter Zugang zu Bildungsangeboten, prekäre Lebenssituationen oder mangelnde Orientierung im Bildungssystem.

Vulnerabilität ist dabei als dynamisches Konzept zu verstehen. Sie entsteht im Zusammenspiel von gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Lebenslagen und kann durch geeignete Maßnahmen reduziert, aber auch verstärkt werden.

In diesem Kontext kommt der Erwachsenenbildung – insbesondere niederschwelligen und gemeinwesenorientierten Angeboten – eine zentrale Rolle zu.

ERFOLGREICHE ANSÄTZE UND BESTEHENDE HERAUSFORDERUNGEN

Die Praxis zeigt, dass insbesondere folgende Faktoren zum Erfolg beitragen:

- Niederschwellige Zugänge und lebensweltorientierte Angebote;
- Vertrauensaufbau durch kontinuierliche Beziehungsarbeit;
- Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz der Mitarbeiter*innen;
- enge Kooperation mit lokalen Akteur*innen.

Gleichzeitig bestehen strukturelle Herausforderungen. Dazu zählen vor allem Budgetkürzungen, kurzfristige Projektfinanzierungen, steigende Bedarfe sowie Spannungsfelder zwischen bildungspolitischen Vorgaben und den tatsächlichen Bedürfnissen vor Ort. Diese Rahmenbedingungen erschweren eine langfristige und nachhaltige Planung.

ROLLE DER ERWACHSENENBILDUNG IM GESAMTSYSTEM

Im Zusammenspiel mit Arbeitsmarktpolitik, Bildungspolitik und sozialer Arbeit übernimmt die Erwachsenenbildung eine vermittelnde und verbindende Funktion. Sie schafft Zugänge zu Bildung, stärkt individuelle Kompetenzen und unterstützt Integrationsprozesse.

Volkshochschulen nehmen dabei eine besondere Rolle ein, da sie traditionell für Offenheit und Niederschwelligkeit stehen. Sie können flexibel auf gesellschaftliche

Veränderungen reagieren und Bildungsangebote für unterschiedliche Zielgruppen bereitstellen.

PERSPEKTIVEN FÜR EINE INKLUSIVE ERWACHSENENBILDUNG

Aus der Praxis ergeben sich mehrere zentrale Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung:

- stärkere Verzahnung von Bildung, Arbeitsmarkt und sozialer Unterstützung;
- langfristige Absicherung erfolgreicher Programme;
- Ausbau von Kooperationen auf lokaler und regionaler Ebene;
- aktive Einbindung der Zielgruppen in die Gestaltung von Angeboten;
- stärkere Berücksichtigung interkultureller Kompetenzen in allen Bildungsbereichen.

DAS INSTITUT INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK DER VHS OÖ ALS AKTEUR IM FELD

Das Institut Interkulturelle Pädagogik (IIP) der VHS Oberösterreich ist ein etablierter Akteur im Bereich der interkulturellen Bildungsarbeit. Als Teil der gemeinnützigen Volkshochschule OÖ ist das Institut im sozialpädagogischen und interkulturellen Bereich tätig und erreicht mit rund 350 Kursen und Vorträgen jährlich etwa 4.000 Teilnehmer*innen.

Ziel des Instituts ist es, Gemeinden, Bildungseinrichtungen und Migrant*innenselbstorganisationen fachlich zu unterstützen, Eltern in ihren Erziehungs- und Bildungskompetenzen zu stärken sowie Kinder im österreichischen Bildungssystem zu fördern. Damit leistet das IIP einen konkreten Beitrag zur Verbesserung von Bildungschancen und zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts.

Die Maßnahmen werden im Auftrag des Landes Oberösterreich sowie zahlreicher Gemeinden umgesetzt. Über 200 Trainer*innen und Betreuer*innen sind im Einsatz – viele von ihnen mehrsprachig und mit eigener interkultureller Erfahrung. Diese personelle Struktur ermöglicht einen Zugang zu Zielgruppen, die durch klassische Bildungsangebote oft nur schwer erreicht werden.

MASSNAHMEN UND PROGRAMME: EIN PRAXISORIENTIERTER ZUGANG

Die Arbeit des IIP gliedert sich in vier zentrale Aufgabenbereiche, die unterschiedliche Dimensionen von Vulnerabilität adressieren:

Frühe Förderung setzt bereits im Vorschulalter an und zielt darauf ab, sprachliche und soziale Kompetenzen frühzeitig zu stärken. Damit werden wichtige Grundlagen für spätere Bildungserfolge geschaffen.

Lernförderung unterstützt Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext. Durch gezielte Begleitung werden Bildungsbenachteiligungen reduziert, schulische Leistungen stabilisiert und Übergänge im Bildungssystem erleichtert.

Sprachförderung stellt einen Schlüsselbereich dar. Deutschlernangebote werden lebensweltorientiert gestaltet und mit Alltagskompetenzen verbunden. Sprache wird dabei als zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe verstanden.

Elternarbeit stärkt die Rolle der Eltern als Bildungsbegleiter ihrer Kinder. Informations- und Beratungsangebote fördern das Verständnis für das Bildungssystem und verbessern die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Institutionen.

Ergänzt werden diese Maßnahmen durch Begleitung sowie durch Projekte in Kooperation mit Schulen, Gemeinden und zivilgesellschaftlichen Organisationen. Diese Vernetzung ist entscheidend, um strukturelle Barrieren abzubauen und nachhaltige Wirkung zu erzielen.

Alle Aktivitäten des Instituts stehen unter dem Leitgedanken der „Gelebten Vielfalt“ – verstanden als aktives Miteinander, gegenseitige Unterstützung und gemeinsames Lernen. Für dieses Engagement wurde das IIP mehrfach ausgezeichnet.

FAZIT

Vulnerabilität ist kein Randphänomen, sondern Ausdruck gesellschaftlicher Ungleichheiten. Erwachsenenbildung kann einen wesentlichen Beitrag leisten, diese Ungleichheiten zu reduzieren – vorausgesetzt, sie wird als zentraler Bestandteil sozialer Infrastruktur verstanden und entsprechend unterstützt.

Die Erfahrungen des Instituts Interkulturelle Pädagogik der VHS OÖ zeigen, dass wirksame Maßnahmen möglich sind, wenn sie konsequent an den Lebensrealitäten der Menschen ansetzen und langfristig angelegt sind.

Weitere Informationen zu unseren Programmen und Tätigkeitsbereichen finden Sie unter: www.vhs-interkulturell.at //

Die Bildungsberatung NÖ als Antwort auf soziale Ungerechtigkeit – ein niederschwelliges Unterstützungsangebot für vulnerable Gruppen

Schwerpunkt

JEANETTE HAMMER

Die Frage, wie vulnerable Zielgruppen in Niederösterreich nachhaltig unterstützt werden können, führt unweigerlich zu einem komplexen Geflecht von Akteur*innen: Arbeitsmarktservice, Sozialträger, Bildungsinstitutionen, Beratungsstellen, soziale Unternehmen und Gemeinden teilen sich die Verantwortung – doch oft fehlt der verbindende Blick.

Das Beratungsangebot des Netzwerkes der Bildungsberatung NÖ bildet eine dieser Brücken und ich werde hier aus der Praxis als Bildungs- und Berufsberaterin berichten.

Bei meiner Überschrift habe ich mich von einem Artikel von Hooley und Sultana aus dem Jahr 2016 zum Thema Career Guidance for Social Justice inspirieren lassen. (Vgl. Hooley & Sultana: 2016). Die beiden Autoren beziehen sich dabei auf die Anfänge der Berufsberatung (Anfang des 20. Jahrhunderts) als „soziale Reform“. Sie sollte nicht nur Einzelne unterstützen, sondern die gesellschaftliche Teilhabe von z. B. Migrant*innen oder Arbeiter*innen in der Industrialisierung ermöglichen. Heute ähneln die Herausforderungen jenen von damals – prekäre finanzielle Situationen, fehlende soziale Mobilität, Ausgrenzung – heute zum Beispiel verursacht durch fehlende digitale Kenntnisse, gesundheitliche Einschränkungen, fehlende Mobilität etc.

In der Bildungs- und Berufsberatung begegnen wir häufig Menschen mit unterschiedlichen Herausforderungen – wie etwa fehlenden Bildungsabschlüssen, Migrationshintergrund, fehlenden Betreuungseinrichtungen (für Kinder oder pflegebedürftige Angehörige), gesundheitlichen Einschränkungen, fehlender Mobilität oder dem Alter. In manchen Fällen haben die Personen nicht nur mit einem Hemmnis, sondern gleich mit

mehreren zu kämpfen – z. B. gesundheitliche Probleme mit 55+. Dies alles kann dazu beitragen, dass man sich unversehens in der Gruppe der Vulnerablen wiederfindet.

Seit einigen Jahren beobachten wir in der Bildungsberatung besonders den Anstieg der Menschen mit psychischen bzw. physischen Einschränkungen, die vermehrt die Unterstützung bei der Planung ihrer weiteren beruflichen Laufbahn suchen. Auch die Beratungsanfragen aus der Altersgruppe 55+, die einen Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt anstreben, nehmen zu.

Vulnerabilität im Alter oder bei gesundheitlichen Einschränkungen ist oft keine Frage des Wollens, sondern des Könnens: Fehlende Anbindungen an den Arbeitsmarkt, unsichere Mobilität oder das Gefühl, „abgehängt“ zu sein, verstärken die Spirale der Ausgrenzung.

Doch was passiert, wenn Beratung nicht erst einsetzt, wenn die Krise da ist – sondern präventiv, niederschwellig und dort, wo die Menschen sind? Die Bildungsberatung Niederösterreich zeigt mit ihrem mobilen und aufsuchenden Beratungsangebot direkt in den verschiedenen Regionen: Teilhabe gelingt, wenn sie als gemeinsame Aufgabe verstanden wird – von Berater*innen, regionalen Partner*innen und den Betroffenen selbst.

Am Beginn möchte ich Ihnen das Netzwerk Bildungsberatung Niederösterreich kurz vorstellen.

GRUNDSÄTZLICHES ZUM PROJEKT

„BILDUNGS- UND BERUFSBERATUNG NÖ“

Wer wir sind:

Die Anfänge der Bildungs- und Berufsberatung Österreich liegen im Jahr 2005 mit der Gründung einer Arbeitsgruppe zur

Entwicklung einer Strategie zu Information, Beratung und Orientierung zu Bildung und Beruf (IBOBB) (vgl. erwachsenenbildung.at: 2020).

Schon seit beinahe 20 Jahren wird Bildungs- und Berufsberatung in Niederösterreich angeboten. Begonnen als kleines Pilotprojekt mit lediglich drei Berater*innen für das größte Flächenlandes Österreichs, konnte sie ab 2007 mithilfe von EU-, Bundes- und Landesmitteln ausgeweitet und als Netzwerkprojekt etabliert werden. Heute besteht das Netzwerk aus acht Partnerorganisationen: das sind die „MAG Menschen und Arbeit GmbH“ als Träger und Koordinationsstelle, die „Kammer für Arbeiter und Angestellte NÖ“ als inhaltlicher Tandempartner mit finanzieller Beteiligung, das „ABZ*AUSTRIA“, ein Verein zur Förderung von Arbeit, Bildung und Zukunft von Frauen, das „JUSY – Jugendservice Ybbstal“, die Erwachsenenbildungseinrichtung „BhW Niederösterreich GmbH“, der Verband der NÖ Volkshochschulen, das „BACH Bildungszentrum“ der Diakonie sowie TRANSJOB, ein Verein für Wirtschafts- und Beschäftigungsinitiativen.

Aktuell führen 26 Berater*innen jährlich über 10.000 Beratungen für Personen zwischen 15 und 65 Jahren durch. Die Beratungen sind kostenfrei, unabhängig und vertraulich, werden an über 90 regionalen Standorten vor Ort, aber auch per Telefon, Video, E-Mail oder Chat durchgeführt. Zusätzlich zu den Einzelberatungen gehören auch Workshops, Kurzvorträge sowie Info- und Messerveranstaltungen zu den Aufgaben.

Die zentralen Beratungsthemen sind u. a. berufliche Orientierung, Infos zu Förderungen, Wiedereinstieg, die Suche nach passenden Aus- oder Weiterbildungen, Höherqualifizierung, das Nachholen von Bildungsabschlüssen. (Vgl. bbn: 2026).

Was uns leitet:

Im Leitbild der Bildungs- und Berufsberatung NÖ sind der Auftrag, die Leistung, die Zielgruppen, die Struktur sowie die Werte beschrieben. Hier ist unter anderem verankert: „Wir nehmen uns genügend Zeit und arbeiten ganzheitlich, lösungs-, ressourcen- und personenzentriert mit dem Ziel, die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit unserer Kund*innen zu erweitern. Wir ermutigen Menschen, ihre Chancen in der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt wahrzunehmen. Wir unterstützen sie dabei, ihre persönlichen Stärken und Fähigkeiten zu erkennen und selbstbestimmt die nächsten

Schritte ihres Bildungs- und Berufsweges zu planen. Unsere Beratungsleistungen sind getragen von Wertschätzung und Respekt gegenüber allen Beratungskund*innen.“ (Vgl. bbn: 2025).

Welche Zielgruppen wollen wir erreichen?

Grundsätzlich steht das Beratungsangebot allen Personen zwischen 15 und 65 Jahren in Niederösterreich offen. Dazu kommen prioritäre Zielgruppen, die aufgrund der Förderung über den Europäischen Sozialfonds besonders zu beachten sind, wie ältere, niedrigqualifizierte, nichterwerbstätige oder behinderte Menschen sowie Personen mit Migrationshintergrund und Menschen, die sich aufgrund ihrer (peripheren) Wohnlage regional benachteiligt fühlen (Europäischer Sozialfonds Plus: 2025).

Das Ansprechen der Zielgruppen erfolgt auf vielfältige Weise und soll stets positiv, persönlich, stärkenorientiert und wertschätzend erfolgen. Zu den zentralen Zielen der gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit zählen niederschwellige Zugänge, Professionalität, Qualität und das Vermitteln von Begeisterung und einer anregenden Atmosphäre.

Wie entwickeln wir uns weiter?

Zum einen geben die Fördergeber*innen inhaltliche Ziele und Anforderungen aufgrund der gesellschaftlichen oder arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen vor. So entwickelten wir im Zuge der letzten Förderantragstellung Maßnahmen zu den ESF-Querschnittszielen Antidiskriminierung, Gleichstellung und ökologische Nachhaltigkeit (Europäischer Sozialfonds Plus in Österreich: 2025). Diese reichen von der Erhöhung der Barrierefreiheit (Räume, Sprache, Website), der Reflexion des Beratungsangebots hinsichtlich des Nutzens für die prioritären Zielgruppen, der Vernetzung mit relevanten Einrichtungen, den Weiterbildungsangeboten für Berater*innen bis hin zur kritischen Reflexion der Öffentlichkeitsarbeit hinsichtlich genderneutraler und genderinklusive Sprache.

Zum anderen kommen aus der täglichen Beratungspraxis, aus der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen oder von Vernetzungspartner*innen neue Bedarfe und Bedürfnisse zu Tage, die es gilt, innerhalb des Netzwerkes aufzugreifen und aktiv anzugehen. Dies gelingt z. B. durch die Installation einer Arbeitsgruppe, das Organisieren von Weiterbildungen, durch das Entwickeln eines neuen Beratungsangebots oder durch die Adaptierung von bestehenden Konzepten.

DIMENSIONEN DER VULNERABILITÄT

Es gibt bei diesem Thema meiner Erfahrung nach zwei Punkte, bei denen man ansetzen kann – auf der einen Seite gibt es strukturelle Hemmnisse, wie z. B. fehlender Zugang zu Mobilität, schwierige (regionale) Arbeitsmarktsituation, Fehlen von (regionalen) Bildungsangeboten bzw. Betreuungsplätzen, fehlende finanzielle Unterstützung etc. und auf der anderen Seite intrinsische Hemmnisse der einzelnen Menschen.

Wie kann jetzt die Bildungs- und Berufsberatung beim Thema Vulnerabilität unterstützen:

Als Bildungs- und Berufsberater*innen können wir die strukturellen Hemmnisse aufzeigen und „nach oben delegieren“ – d. h. wir zeigen als „Seismographen“ auf, wo wir in der Beratungspraxis an strukturelle Grenzen stoßen, besprechen und melden das in unseren jeweiligen Organisationen und hoffen, dass die Verwaltung bzw. die Politik dem Gehör schenkt und es vielleicht zu wirksamen Maßnahmen (Projekte, Förderungen, Investitionen) kommt.

Im Falle der intrinsischen Hemmnisse können wir in einem Beratungsprozess gemeinsam mit unseren Kund*innen arbeiten, um diese bewusst zu machen und im besten Falle aufzulösen.

Einige Beispiele aus der Beratungspraxis:

Die folgenden Beispiele betreffen meiner Erfahrung nach oft Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen bzw. oft auch ältere Menschen, die mit einem Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt und einer damit oft verbundenen Umorientierung konfrontiert sind.

Viele (ältere) Menschen haben schon länger keine formale Bildung absolviert und daher Angst, dass sie das Lernen verlernt haben bzw. haben negative Lernerfahrungen. Sie trauen sich in ihrem Alter nicht mehr zu, was (ganz) Neues lernen zu können bzw. auch einen beruflichen Abschluss nachzuholen – hier hilft meiner Erfahrung der Hinweis, auf die non-formal und informell erworbenen Kompetenzen („Learning by Doing“) und generell das Sichtbarmachen von bereits vorhandenen Kompetenzen (z. B. Workshops zum Thema Kompetenzen, Biographiearbeit). Viele meiner Kund*innen gehen mit folgender Erkenntnis aus diesem Beratungsprozess:

„Ich habe gar nicht gewusst, dass ich so viel kann!“ (O-Ton einer Kund*in aus

einem Workshop zum Thema Kompetenz+ Beratung)

Eine weitere Unterstützung ist dann auch die Begleitung im Lernprozess bei einer beruflichen Umorientierung, wie es sie schon in einigen Projekten (z. B. Einstieg in einen Pflegeberuf oder in einen technischen Beruf) gibt.

Umorientierung/Veränderung braucht Stabilität! Wenn es an allen Ecken und Enden kracht – gesundheitliche Probleme, finanzielle Unsicherheiten, familiäre Probleme –, dann hat man wenige bzw. keine Ressourcen und Energien mehr für eine Veränderung. Hier ist es meiner Meinung nach hilfreich, mit Übungen und kleinen Schritten sich dem Thema Veränderung zu nähern. (Vgl. Nohl & Egger: 2016)

Viele Menschen haben wenig bzw. keinen Überblick über die Vielfalt an unterschiedlichen Berufsbildern und können sich daher auch wenig dafür begeistern, einen anderen Beruf auszuüben bzw. zu erlernen. Man braucht schon einen sehr diversen Freundes- oder Bekanntenkreis, damit man von den zirka 2.000 Berufen, die es in Österreich gibt, vielleicht 50 kennt. Daher braucht es viel Information und am besten Möglichkeiten, sich die in Frage kommenden Berufe in der Praxis anzuschauen bzw. auszuprobieren. Meiner Erfahrung nach begreifen bzw. lernen Menschen am besten durch „greifen“!

Eine komplette Umorientierung in ein anderes Berufsfeld ist manchmal auch mit finanziellen Einbußen und mit einem Sicherheitsverlust (neue bzw. jüngere Kolleg*innen, neuer Arbeitsbereich, neue bzw. jüngere Vorgesetzte) verbunden. Wenn man sich lange nicht beruflich verändert hat (z. B. 30 Jahre bei derselben Firma), dann kann einem das schon sehr Angst machen und blockieren. Es braucht (nicht nur im Alter) Mut, sich einzugestehen, dass man etwas (noch) nicht kann und vielleicht Andere oder Jüngere fragen muss – vor allem, wenn man bis jetzt immer der/die Wissende war. Wenn man in einem Berufsfeld neu anfängt, dann ist man laut Kollektivvertrag auch meist ganz „unten“ eingestuft – das geht sich dann oft nicht mit den monatlichen Ausgaben aus und schreckt vor einer Umorientierung ab, da z. B. Kreditraten und/oder die Unterstützung der eigenen Kinder mit einem niedrigeren Einkommen im neuen Beruf nicht mehr möglich wären.

Oft finden die Menschen auch den Zugang zu den Unterstützungsangeboten nicht – durch fehlendes Wissen oder die Unsicherheit, eine Beratung in Anspruch

zu nehmen. Daher versuchen wir in der Bildungsberatung, die Menschen dort abzuholen, wo sie sich gerade befinden. Wir gehen mit unserer Beratungsleistung zum Beispiel in Rehabilitationseinrichtungen (z. B. in der psychischen Reha) und sind dort Teil der Vorbereitung für das Leben nach der medizinischen Rehabilitation. Wenn wir Beratungen und Workshops in Frauenberufszentren oder sozialökonomischen Betrieben anbieten und uns mit anderen Beratungsstellen wie fitzwork, der Sozialberatung oder der Arbeitsassistenten vernetzen, dann erreichen wir niederschwellig Menschen, die von sich vielleicht nicht auf unser Beratungsangebot gestoßen wären.

Die Bildungs- und Berufsberatung ist ein Baustein in einem Netzwerk aus unterschiedlichen (regionalen und überregionalen) Beratungsstellen und Institutionen und kann somit eine der anfangs erwähnten Brücken für die Menschen zwischen den verschiedenen Anlaufstellen sein.

CHANGENGERECHTIGKEIT IN DER BERATUNG

Ich möchte hier am Ende kurz den Fokus darauf richten, was wir als Netzwerk Bildungsberatung NÖ unternehmen, um die Chancengerechtigkeit in der Beratung zu erhöhen – denn das liegt unmittelbar in unserem Handlungsspielraum und hier können wir konkret immer wieder daran arbeiten. Die folgende Aufzählung ist auch Bestandteil eines ausführlicheren Artikels im dvb-forum und wird in der Ausgabe 1/2026 erscheinen (voraussichtlich erstes Halbjahr 2026).

Chancengerechtigkeit als Ziel der Beratung

Bildungs- und Berufsberatung soll dazu beitragen, dass Menschen unabhängig von sozialen, wirtschaftlichen oder demografischen Voraussetzungen fairen Zugang zu Bildung, Arbeit und gesellschaftlicher Teilhabe haben.

Zwei Dimensionen von Chancengerechtigkeit

Entscheidend ist sowohl, wie Beratung die individuellen Chancen der Kund*innen verbessert, als auch, wie chancengerecht die Beratung selbst gestaltet ist (Haltung, Zugang, Methoden, Rahmenbedingungen).

Beratung als strukturierter, empowernder Prozess

Freiwillige Beratung beginnt mit der Klärung des Anliegens, analysiert Ressourcen, Erfahrungen und Interessen und mündet in gemeinsam entwickelte, konkrete Handlungsschritte.

Rolle und Grenzen der Berater*innen

Berater*innen benötigen eine hohe Sensibilität für Ungleichheiten, können Benachteiligungen benennen und empowern, sind aber nicht in der Lage, gesellschaftliche Ungerechtigkeiten grundsätzlich aufzulösen.

Qualitätskonzept als Rahmen für Chancengerechtigkeit

Das partizipativ entwickelte bbn-Qualitätskonzept definiert Leitbild, Qualitätsstandards, Prozesse, Rollen, Zusammenarbeit im Netzwerk und kontinuierliche Qualitätssicherung als Grundlage chancengerechter Beratung.

Netzwerkorientierte und lernende Organisation

Klare Strukturen, transparente Kommunikation, demokratische Werte, flache Hierarchien und kontinuierliche Weiterentwicklung stärken Qualität, Kooperation und Anpassungsfähigkeit des Netzwerks.

Professionalisierung der Berater*innen als Schlüssel

Durch gezielte Weiterbildungen, Austauschformate, Supervision, Intervention

und hohe Beteiligung erleben Berater*innen Chancengerechtigkeit selbst – und können diese Haltung wirksam an Kund*innen weitergeben.

TEILHABE IST KEIN ZUFALL – SIE IST DAS ERGEBNIS GEZIELTER WEICHENSTELLUNGEN

Die Beispiele aus der Praxis der Bildungsberatung Niederösterreich zeigen, dass wir Vulnerabilität mit gezielten Strategien begegnen können. Menschen mit unterschiedlichen Hemmnissen brauchen Chancen – und diese entstehen dort, wo Beratung nicht nur informiert, sondern empowert, wo sie nicht nur weiterverweist, sondern Netzwerke knüpft, und wo sie nicht nur Defizite benennt, sondern Ressourcen sichtbar macht.

Die Bildungsberatung NÖ kann diese Brücken nicht allein bauen. Es braucht:

- Politische Weichenstellungen, die niederschwellige Beratung und regionale Angebote dauerhaft sichern – statt sie von Projekt zu Projekt zu finanzieren.
- Kooperationen über Sektorengrenzen hinweg, die Arbeitsmarkt, Bildung und Soziales als gemeinsame Aufgabe begreifen.
- Eine Gesellschaft, die Umorientierung und Lernen in jedem Alter wertschätzt – und das Verständnis, dass Investitionen in Bildung und Beratung Investitionen in den sozialen Zusammenhalt sind.

Wir in der Bildungsberatung NÖ haben die Erfahrung gemacht, dass Teilhabe gelingen kann, wenn wir sie als Prozess gestalten – mit Geduld, mit Mut und mit dem klaren Blick darauf, was Menschen in den unterschiedlichen Situationen brauchen. Die Tools dafür sind da. Jetzt gilt es, sie einzusetzen – konsequent, langfristig und gemeinsam. //

Quellenverzeichnis

Bildungs- & Berufsberatung NÖ – bbn (2026): Bildungs- und Berufsberatung Niederösterreich. Verfügbar unter: <https://bildungsberatung-noe.at/> [19.4.2026].

erwachsenenbildung.at Wissen vernetzt. Bildung wirkt (2020): Themen-Archiv: Bildungsberatung. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/themen/bildungsberatung/> [19.4.2026].

Europäischer Sozialfonds Plus in Österreich (2025): Förderprogramm – Schwerpunkte. Verfügbar unter:

<https://www.esf.at/foerderprogramm/schwerpunkte/> [19.4.2026].

Europäischer Sozialfonds Plus in Österreich (2025): Förderprogramm – Förderungen und Vergaben 2021–2027. Zielgruppenorientierte anbieterneutrale Bildungsberatungsangebote. Verfügbar unter: <https://www.esf.at/foerderprogramm/foerderungen-und-vergaben-2021-2027/?filterType=&filterArea=&filterRegion=30&filterOrganisation=> [19.4.2026].

Hooley, Tristram & Sultana, Ronald G. (2016): Career guidance for social justice. In: NICEC journal, (36) 1, 2–11. Verfügbar unter: <https://niecejournal.co.uk/index.php/nc/article/view/285> [19.4.2026].

Nohl, Martina & Egger, Anna (2016): Micro-Inputs Veränderungscoaching. Die wichtigsten Modelle, Erklärungshilfen und Visualisierungen für das Coaching von Veränderungsprozessen. Bonn: Edition Training aktuell.

Langzeitbeschäftigungslosigkeit in Österreich

Möglichkeiten und Grenzen einer erfolgreichen Arbeitsmarktintegration

FLAVIA ENENGL, ANDREAS RIESENFELDER

1 STUDIENHINTERGRUND UND ZIELE DER STUDIE

Die Bekämpfung der Langzeitbeschäftigungslosigkeit ist eine zentrale Aufgabe der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Trotz der Etablierung vielfältiger Instrumente und Betreuungsformen zeigen sich Grenzen bei den Erfolgen einer dauerhaften Integration langzeitbeschäftigungsloser Menschen in den Arbeitsmarkt. Hier setzt eine rezent, von L&R Sozialforschung im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) durchgeführte Studie an, deren zentrale Ergebnisse im vorliegenden Artikel reflektiert werden (Riesenfelder et al.: 2025). Die Studie verfolgt das Ziel, die Möglichkeiten und Grenzen der erfolgreichen Arbeitsmarktintegration von langzeitbeschäftigungslosen Personen zu erforschen.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden in einem ersten Schritt Struktur- und Längsschnittanalysen von AMS-DWH-Daten und Tageskalenderdaten des Dachverbands der Sozialversicherungsträger Österreichs mit Fokus auf die Gruppe der langzeitbeschäftigungslosen Personen des Jahres 2022 vorgenommen. Darauf aufbauend wurde eine Befragung von langzeitbeschäftigungslosen Personen mittels eines repräsentativen quotengesteuerten Online-Surveys durchgeführt und durch eine fernmündliche Befragung ergänzt. Der daraus resultierende Gesamtdatenbestand wurde zuerst einer deskriptiven Analyse der Ursachen, Hintergründe und Probleme der Arbeitslosigkeit unterzogen. Im Anschluss daran wurden die Daten mit multivariaten statistischen Modellen der logistischen Regression hinsichtlich zentraler Einflussfaktoren auf die Arbeitsmarktintegration der Langzeitbeschäftigungslosen im Nachbeobachtungszeitraum untersucht. Anschließend wurde eine differenzierte Beurteilung der Teilnahme an arbeitsmarktpolitischen Angeboten vorgenommen und eine typisierende Beschreibung langzeitbeschäftigungsloser Personen erstellt.

In der Jahresstatistik 2022 des AMS wurden durchschnittlich 89.450 langzeitbeschäftigungslose Personen gemessen. Mit einer Anzahl von 2.228 Fällen deckt die im Rahmen der Studie durchgeführte Befragung der langzeitbeschäftigungslosen Personen somit eine Stichprobe im Umfang von 2,5 Prozent des Jahresdurchschnittsbestands ab. Da die Befragung hinsichtlich der zentralen soziodemographischen Merkmale repräsentativ für diese Personengruppe ist, lassen sich aus den Ergebnissen Schlüsse ziehen, die für langzeitbeschäftigungslose Personen in Österreich insgesamt gelten.

Zusätzlich wurden die Möglichkeiten und Grenzen des (Wieder-)Einstiegs langzeitbeschäftigungsloser Personen in das Berufsleben aus der Perspektive der Betriebe beleuchtet. Dabei wurde der Beitrag der Betriebe zur Arbeitsmarktintegration langzeitbeschäftigungsloser Personen sowie zur Prävention des Übertritts in Langzeitbeschäftigungslosigkeit erforscht. Zu diesem Zweck wurde eine Befragung von Personalverantwortlichen in Betrieben mittels eines Online-Surveys durchgeführt und durch eine fernmündliche Befragung ergänzt.

2 RISIKOFAKTOREN FÜR ARBEITSLOSIGKEIT UND UNTERSTÜTZUNGSBEDARFE

Zu den häufigsten individuellen Risikofaktoren für Arbeitslosigkeit zählten den Angaben der Langzeitbeschäftigungslosen zufolge gesundheitliche Beschwerden (47 Prozent) sowie Pflege- und Betreuungspflichten (20 Prozent) und fehlende Qualifikationen oder Fachkenntnisse (19 Prozent). Diese Ergebnisse befinden sich im Einklang mit dem Themenpapier von Arbeit Plus (2024), welches die Erhöhung des Risikos für Langzeitbeschäftigungslosigkeit durch gesundheitliche Beeinträchtigungen und niedrige formale Bildung feststellt. Dementsprechend konnten Unterstützungsbedarfe im Bereich bedarfsorientierter Aus- und

Weiterbildungsangebote (43 Prozent) identifiziert werden.

Interessant ist aber, dass nur vergleichsweise wenige der befragten Betriebe unzureichende bzw. fehlende Fachkenntnisse oder Qualifikationen als eine Herausforderung bei der Beschäftigung von langzeitbeschäftigungslosen Personen (32 Prozent) wahrnahmen. Auch hinsichtlich der vorhandenen Deutschkenntnisse divergieren die Einschätzungen der Langzeitbeschäftigungslosen und der Betriebe: Während lediglich vier Prozent der Langzeitbeschäftigungslosen unzureichende Deutschkenntnisse als einen Risikofaktor für Arbeitslosigkeit betrachteten, empfand ein Drittel der Betriebe dies als herausfordernd bei der Aufnahme von Langzeitbeschäftigungslosen.

Mit Blick auf das Geschlecht zeigte sich eine Ungleichverteilung einzelner Risikofaktoren zu Ungunsten von Frauen, die sich hauptsächlich im Bereich der Pflege- und Betreuungspflichten sowie der Mobilität und der Höhe der monatlichen Transferleistungen verorten lassen.

Auf struktureller bzw. institutioneller Ebene stellten insbesondere fehlende Einladungen zu Bewerbungsgesprächen (55 Prozent) sowie fehlende Antworten auf Bewerbungsschreiben (46 Prozent) große Herausforderungen bei der Arbeitssuche dar. Demzufolge wurde die Hilfe bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen (41 Prozent) als häufiger Unterstützungsbedarf genannt sowie der Wunsch nach individuellem Bewerbungstraining (32 Prozent) geäußert. Aber auch die Verbesserung der Informationslage über offene Stellen (48 Prozent) stellt einen zentralen Wunsch Langzeitbeschäftigungsloser im Zusammenhang mit dem Bewerbungsprozess dar. Die Benachteiligung bei der Arbeitssuche aufgrund des Alters (46 Prozent) war ein weiterer hinderlicher Faktor, dem eine große Bedeutung beigemessen wurde.

Weitere zentrale Unterstützungsbedarfe für langzeitbeschäftigungslose Personen bestehen in der Bereitstellung von Unterstützungsangeboten durch zukünftige Arbeitgeber*innen (43 Prozent) sowie im Bereich Gesundheit, etwa durch Beratungsangebote bei persönlichen Schwierigkeiten (42 Prozent und durch gesundheitsfördernde Angebote (40 Prozent).

AMS-Angebote zielen darauf ab, diese Unterstützungsbedarfe möglichst umfassend zu adressieren. In weiterer Folge wird die Bewertung der AMS-Betreuung aus Sicht der Langzeitbeschäftigungslosen näher dargestellt.

Schwerpunkt

3 INANSPRUCHNAHME VON UND ZUFRIEDENHEIT MIT AMS-ANGEBOTEN UND AMS-BETREUUNGSLEISTUNGEN AUS SICHT DER LANGZEITBESCHÄFTIGUNGSLOSEN PERSONEN

In den letzten 365 Tagen vor dem Untersuchungstichtag im Jahr 2022 hat ein Großteil (70 Prozent) der langzeitbeschäftigungslosen Personen das Angebot einer Beratungs- und Betreuungseinrichtung (BBE) in Anspruch genommen, womit diese Angebotsform auch den weitaus größten Anteil der Teilnahmen abdeckt. Bei weiteren neun Prozent fanden sich Kurskostenförderungen, bei fünf Prozent geförderte Beschäftigungsverhältnisse des Typs SÖB (Sozialökonomischer Betrieb) und GBP (geförderte Beschäftigungsprojekte), bei weiteren vier Prozent jeweils Aus- und Weiterbildungen, Berufsorientierungen und Basisbildungen und bei drei Prozent Eingliederungsbeihilfen. Der Rest der Teilnahmen erreichte Anteilswerte von maximal einem Prozent.

Knapp ein Viertel der Langzeitbeschäftigungslosen hat im letzten Jahr an keinen AMS-Angeboten teilgenommen. Dessen ungeachtet verzeichneten die langzeitbeschäftigungslosen Personen eine relativ hohe Zufriedenheit mit den AMS-Angeboten. Insbesondere die Zufriedenheit mit der begleitenden Beratung und Betreuung durch externe Anbieter*innen (70 Prozent sehr/eher zufrieden) und mit der Betreuung durch AMS-Berater*innen (67 Prozent) fiel sehr positiv aus, aber auch die Aus- und Weiterbildung (67 Prozent) und die Eingliederungsbeihilfe (65 Prozent) trafen bei den Langzeitbeschäftigungslosen auf großen Zuspruch. Vergleichsweise kritischer wurden das Unternehmensgründungsprogramm des AMS (55 Prozent) und die SÖBs (50 Prozent) beurteilt.

Ein näherer Blick auf die AMS-Betreuung zeigte, dass die Langzeitbeschäftigungslosen insbesondere den höflichen Umgang der AMS-Berater*innen (81 Prozent stimmen sehr/eher zu), die gut verständlichen Erklärungen (78 Prozent) und die ausreichenden Kontakte mit den Berater*innen (77 Prozent) positiv bewerteten. Gemäß der logistischen Regressionsanalyse steht eine positive Bewertung der Erklärungen seitens der AMS-Berater*innen mit einer deutlich höheren Erwerbschance in Verbindung.

Ein Großteil der befragten Betriebe hatte Erfahrungen mit AMS-Förderungen für langzeitbeschäftigungslose Personen. Insbesondere die Arbeitskräfteüberlasserbetriebe (84 Prozent) haben bereits AMS-Förderungen in

Anspruch genommen. Darüber hinaus konnten vor allem Mittel- und Großbetriebe (75 Prozent) sowie Betriebe in Ostösterreich (79 Prozent) bereits Erfahrungen mit AMS-Förderungen sammeln. Diese äußerten generell eine hohe Zufriedenheit hinsichtlich der Abrechnung (88 Prozent sehr/eher zufrieden) und Beantragung (87 Prozent) der Förderungen, aber auch der verfügbaren Informationen über Fördermöglichkeiten (82 Prozent). Die Höhe der finanziellen Förderungen (72 Prozent) wurde hingegen kritischer beurteilt. Wurden AMS-Förderungen bislang nicht in Anspruch genommen, stellten das fehlende Wissen über Fördermöglichkeiten sowie keine Notwendigkeit für AMS-Förderungen (jeweils 47 Prozent trifft sehr/eher zu) die Hauptgründe dafür dar.

4 ZENTRALE THEMENFELDER UND EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE BESCHÄFTIGUNGS-AUFNAHME

Nicht zuletzt aufgrund der Vielzahl an gleichzeitig möglichen potenziellen Einflussfaktoren auf eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration werden rein deskriptive Analysen keine erschöpfenden und inhaltlich aussagekräftigen Erkenntnisse in dieser Sache tätigen können. Zur Vermeidung dieses Problems wurde in der Studie auf ein zentrales multivariates Modell der logistischen Regression zurückgegriffen. Mit diesem Modell wurde es möglich, die Vielzahl der potenziellen Einflussfaktoren und ihre Dimensionen gemeinsam zu untersuchen. Somit konnten allfällige Scheinkorrelationen zwischen einem potenziellen Einflussfaktor und der Zielvariable ausgeschlossen werden. Das zentrale Modell wurde um weiterführende Logit-Detailanalysen auf Angebotsebene ergänzt, die den Beitrag ausgewählter arbeitsmarktpolitischen Angebotsformen auf die Arbeitsmarktintegration näher untersuchten.

Die zu erklärende Zielvariable basiert dabei auf Erwerbskarrierenanalysen: Demnach ist für die Gruppe der langzeitbeschäftigungslosen Personen des Jahres 2022 ein Beschäftigungserfolg gegeben, wenn im sechsmonatigen Nachbeobachtungszeitraum zwischen Oktober 2023 und März 2024 zumindest 91 durchgehende Beschäftigungstage oberhalb der Geringfügigkeitsgrenze vorlagen.

Die Input-Variablen speisten sich für das zentrale Logit-Modell zum einen aus der Befragung der langzeitbeschäftigungslosen Kund*innen des Jahres 2022 mit zirka 150 Items, zum anderen aus einem umfangreichen Indikatorenset basierend auf DWH- und DV-Auswertungen mit mehr als 310 Indikatoren. Nach einer Reihe von Prüf- und

Abstimmungsläufen kristallisierten sich im zentralen Logit-Modell 34 Input-Variablen als jene mit signifikantem Einfluss² auf die Erwerbsentwicklung heraus. Dabei wird ersichtlich, dass den Themen Gesundheit, Alter, Bildungsniveau, Fachkenntnisse, Geschäftsfalldauer, Wohnregion und Angebotsteilnahme ein sehr hoher Stellenwert einzuräumen ist. Zu den weiteren Themen mit signifikantem Einfluss zählen die finanzielle Situation der langzeitbeschäftigungslosen Personen, Mobilität, gesichertes Wohnen, der Status Wiedereinsteiger*in und das Alter der Kinder, sowie Beratung und Begleitung und weiters auch Einträge zum Berufswunsch und zur Branche des letzten Dienstverhältnisses.

Mittels der Detailanalysen wurden für sechs ausgewählte Angebotsformen, die im Zeitraum von drei Monaten rund um den Untersuchungstichtag eine Mindestanzahl von 70 Teilnahmen verzeichneten, weiterführende deskriptive Analysen durchgeführt sowie vereinfachte Logit-Teilmodelle bestehend aus zentralen Variablen in den Bereichen Sozialcharakteristika sowie Informationen zum Gesundheitszustand und zur Geschäftsfalldauer erstellt.

Aus dem Zusammenspiel der Befunde aus den deskriptiven Analysen und der logistischen Regressionsanalysen konnten letztlich nachfolgende vier zentrale Themenfelder isoliert werden.

4.1 THEMENFELD „GESUNDHEITLICHE SITUATION“

Die gesundheitliche Situation langzeitbeschäftigungsloser Personen erwies sich als besonders entscheidend für die (Wieder-) Aufnahme einer Berufstätigkeit. Gesundheitliche Beschwerden wurden als der häufigste individuelle Risikofaktor für Arbeits-

¹ Der Untersuchungstichtag wurde für jede untersuchte Person getrennt mittels eines Randomisierungsprozesses berechnet. Zur Auswahl standen die zwölf Monatsendstichtage des Jahres 2022.

² Wie stark sich die einzelnen Einflussfaktoren auf den Beschäftigungserfolg langzeitbeschäftigungsloser Personen auswirken, lässt sich aus den entsprechenden Odds-Ratios bzw. den relativen Chancen ablesen. Eine Odds-Ratio kann als Chancenverhältnis dafür bezeichnet werden, dass ein Ereignis eintreten kann bei Zutreffen des Indikators gegenüber der Chance, dass das Ereignis eintreten kann bei Nicht-Zutreffen des Indikators. Sie kann dabei Werte von 1 annehmen, gleichbedeutend mit einer gleichbleibenden Wahrscheinlichkeit. Werte über 1 deuten auf eine steigende Wahrscheinlichkeit hin, dass das prognostizierte Ereignis eintritt, Werte unter 1 entsprechen einer sinkenden Wahrscheinlichkeit.

losigkeit genannt – wie auch die Fachliteratur zeigt (bspw. Paul & Zechmann: 2018; Paul et al.: 2016, Reidl et al.: 2017). So umfasst der Typ der gesundheitlich belasteten Personen die größte Personengruppe mit einem Anteilswert von rund 29 Prozent. Die logistische Regressionsanalyse zeigte zudem, dass mehrfache gesundheitliche Beschwerden sich stark negativ auf die Erfolgchancen langzeitbeschäftigungsloser Personen hinsichtlich ihrer (Wieder-)Beschäftigung im Nachbeobachtungszeitraum auswirken – ein hochsignifikantes Ergebnis.

Detailanalysen auf Angebotsebene zeigen allerdings, dass manche arbeitsmarktpolitische Angebote eine Hebelwirkung für mehrfach gesundheitlich belasteten Langzeitbeschäftigungslose haben können. So wiesen beispielsweise die Kurskostenförderungen positive Effekte bei Personen dieser Teilgruppe aus, ebenso wie die Beratungs- und Betreuungsangebote und das insgesamt sehr wirksame Angebot der Eingliederungsbeihilfe.

Auch aus Sicht der befragten Betriebe stellten gesundheitsbedingte Einschränkungen im Arbeitsalltag (55 Prozent) sowie Ausfälle aufgrund von gesundheitlichen Beschwerden und häufigen Krankenständen (54 Prozent) zentrale Herausforderungen bei der Beschäftigung von Langzeitbeschäftigungslosen dar.

4.2 THEMENFELDER „HÖHERES LEBENSALTER UND ALTERSDISKRIMINIERUNG“

Mit höherem Alter erwies sich die (Wieder-)Eingliederung langzeitbeschäftigungsloser Personen in den Arbeitsmarkt als zunehmend schwierig, was auf ein Zusammenspiel von sich häufenden Risikofaktoren und Formen von Altersdiskriminierung zurückzuführen ist. In der Folge umfasst die Typologie der älteren, bei der Arbeitssuche benachteiligten Langzeitbeschäftigungslosen die zweitgrößte Personengruppe mit rund 18 Prozent.

Mit höherem Alter steigen auch die mehrfachen gesundheitlichen Belastungen in der Untersuchungsgruppe sukzessive. Darüber hinaus nahmen ältere Langzeitbeschäftigungslose ab 55 Jahren generell in geringerem Ausmaß Beratungs- und Betreuungsangebote in Anspruch. Ebenso sinkt die Inanspruchnahme von externen Kursförderungen und Eingliederungsbeihilfen. Vor dem Hintergrund, dass sich Eingliederungsbeihilfen gemäß der logistischen Regressionsanalyse besonders positiv auf die Beschäftigungschancen niederschlagen, stellt

dies einen weiteren Hinderungsgrund für die (Wieder-)Beschäftigung älterer langzeitbeschäftigungsloser Personen dar.

Aber auch unabhängig von diesen Einflussfaktoren hat ein Lebensalter ab 55 Jahren selbst eine höchst signifikante negative Auswirkung auf die Erfolgchancen Langzeitbeschäftigungsloser, wie den Befunden der logistischen Regressionsanalyse zu entnehmen ist. Dies deutet direkt auf die Evidenz von Altersdiskriminierung hin – und zwar unabhängig von Fachqualifikation oder gesundheitlichen Lagen. Dass ältere Personen schlechtere Chancen haben, zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen zu werden, konnten auch eine SORA-Studie (Schönherr & Bohrn 2023) nachweisen, und ein Themenpapier von Arbeit Plus (2024) identifiziert ein höheres Alter als zentralen Risikofaktor für Langzeitbeschäftigungslosigkeit.

In der Betriebsbefragung finden sich indirekte Hinweise auf mögliche altersspezifische Ungleichheiten in der Behandlung von langzeitbeschäftigungslosen Personen. So wurde beispielsweise von mehr als die Hälfte der befragten Betriebe eine hohe Ausfallquote aufgrund häufiger Krankenstände als Herausforderung gesehen – ein Aspekt, welcher häufig altersspezifisch konnotiert ist.

4.3 THEMENFELD „PFLEGE- UND BETREUUNGSPFLICHTEN“

Pflege- und Betreuungspflichten spielen eine ebenso wichtige Rolle für die (Wieder-) Aufnahme einer Berufstätigkeit, indem sie zu den häufigsten Risikofaktoren zählen. Rund ein Drittel der befragten Betriebe stimmte dem zu und beurteilte die eingeschränkte zeitliche Verfügbarkeit, etwa aufgrund von Kinderbetreuung oder Pflegetätigkeiten, als eine zentrale Herausforderung bei der Beschäftigung Langzeitbeschäftigungsloser.

Im Bereich der Kinderbetreuung und Pflege von Angehörigen lassen sich wesentliche geschlechtsspezifische Unterschiede zu Ungunsten der Frauen aufzeigen: Insbesondere, wenn Pflichten für die Pflege und/oder Betreuung von Kindern oder pflegebedürftigen Erwachsenen nicht mit anderen geteilt wurden, lagen diese hauptsächlich in der Verantwortung von Frauen (22 Prozent zu acht Prozent der Männer). Demzufolge haben Frauen häufiger mit Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Vereinbarkeit von familiärem und beruflichem Leben sowie mit Benachteiligungen aufgrund ihrer Elternschaft zu kämpfen.

So umfasst die Typologie der Personen mit Vereinbarkeitskonflikten aufgrund von Pflege- oder Betreuungspflichten rund elf Prozent der

Langzeitbeschäftigungslosen. Die logistische Regressionsanalyse zeigt in diesem Zusammenhang, dass der Wiedereinsteiger*innen-Status sich hemmend auf die Beschäftigungschancen langzeitbeschäftigungsloser Personen auswirkt, wenngleich die Chancen auf Erwerbsübergänge mit Zunahme des Alters des jüngsten Kindes wieder deutlich steigen. Ergänzend sei anzumerken, dass auch der Wiedereinsteiger*innen-Status Frauen wesentlich häufiger als Männern erteilt wird (26 Prozent zu drei Prozent). Ähnliche Tendenzen konnten auch in der Fachliteratur aufgefunden werden: So verzeichnen in Österreich lebende Frauen mit einem oder mehreren jungen Kindern im Kindergartenalter eine deutlich niedrigere Beschäftigungsquote als Frauen ohne Kinder, oder sind deutlich stärker von einem Teilzeiteffekt betroffen (Grand et al.: 2021).

4.4 THEMENFELDER „NIEDRIGER BILDUNGSGRAD UND FEHLENDE QUALIFIKATIONEN“

Ein niedriges Bildungsniveau sowie mangelnde Qualifikationen und unzureichendes Fachwissen stellen für einen erheblichen Anteil der Langzeitbeschäftigungslosen wesentliche Herausforderungen bei der (Wieder-)Aufnahme einer Beschäftigung dar, wie die typisierende Analyse zeigte. Auch das zentrale Logit-Modell bestätigt, dass das Fehlen notwendiger Qualifikationen und Fachkenntnisse sich negativ auf die Beschäftigungschancen Langzeitbeschäftigungsloser auswirkt. Ebenso geht aus den Analysen hervor, dass Risikofaktoren für Arbeitslosigkeit generell überdurchschnittlich oft niedriger gebildete Personen betreffen sowie, dass der Beschäftigungserfolg mit höherem Bildungsgrad tendenziell zunimmt.

Hinsichtlich der in Anspruch genommenen AMS-Angebote zeigte sich, dass Personen mit niedrigerem Bildungsgrad tendenziell häufiger eine geförderte Beschäftigung am zweiten Arbeitsmarkt (SÖB, GBP) ausübten und vergleichsweise seltener externe Kurskostenförderungen erhielten oder an Aus- und Weiterbildungen des AMS teilnahmen.

Den Ergebnissen der Typenbildung zufolge beläuft sich der Umfang der Personen mit fehlenden Qualifikationen/Fachkenntnissen auf rund 17 Prozent – diese ist somit die drittgrößte Personengruppe.

4.5 BESCHÄFTIGUNGSEFFEKTE DER TEILNAHMEN AN AUSGEWÄHLTEN AMS-ANGEBOTEN

Die Wirksamkeit ausgewählter AMS-Angebote auf die Erwerbskarriere der teilneh-

menden Langzeitbeschäftigungslosen wurde mittels deskriptiver Analysen und multivariater Logit-Modelle näher untersucht. Insbesondere die Eingliederungsbeihilfe verzeichnete den Ergebnissen zufolge starke positive Beschäftigungseffekte. So beläuft sich der Beschäftigungserfolg unter den Teilnehmenden im Nachbeobachtungszeitraum auf rund 48 Prozent, unter den Nicht-Teilnehmenden hingegen auf rund 16 Prozent bei einem hochsignifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen im Ergebnis. Als bemerkenswert erscheint der Umstand, dass die Teilnahme an Eingliederungsbeihilfen auch bei Langzeitbeschäftigungslosen mit mehrfachen gesundheitlichen Beschwerden oder langer Geschäftsfalldauer signifikante positive Erfolge auf Ebene der Beschäftigung erbringt. Auch die befragten Betriebe hoben die Wirksamkeit der Eingliederungsbeihilfen und ihren Beitrag zur Erhöhung der Einstellungschancen langzeitbeschäftigungsloser Personen mehrfach hervor.

Ebenso hatten auch Teilnahmen an Kurskostenförderungen im Zeitraum von drei Monaten rund um den Untersuchungstichtag starke positive Einflüsse auf die Beschäftigungssituation Langzeitbeschäftigungsloser im Nachbeobachtungszeitraum mit einem Beschäftigungserfolg von rund 32 Prozent im Gegensatz zu rund 16 Prozent ohne Teilnahme an Kurskostenförderungen. Allerdings gilt diese positive Wirkung nur bei Langzeitbeschäftigungslosen mit einer Geschäftsfalldauer unter 24 Monaten. Eine zeitgerechte Anwendung erscheint daher ratsam.

Weiters kann bei Beratungs- und Beratungsangeboten eine etwas weniger stark ausgeprägte, aber dennoch eindeutig positive Beschäftigungswirkung mit einem Beschäftigungserfolg unter den Teilnehmenden von rund 21 Prozent nachgewiesen werden. Was die Geschäftsfalldauer betrifft, empfiehlt sich auch bei Teilnahmen an BBE-Angeboten eine möglichst frühe Unterstützung – jedenfalls innerhalb von 24 Monaten.

Eindeutig positiv fällt nach statistischer Prüfung durch ein Logit-Modell der Effekt geförderter Beschäftigungsangebote am zweiten Arbeitsmarkt (SÖB, GBP) auf die Beschäftigungssituation aus. Auch in diesem Fall zeigt die Teilnehmendengruppe eine höhere Beschäftigungschance mit einem Beschäftigungserfolg von rund 21 Prozent im Nachbeobachtungszeitraum gegenüber 16 Prozent Beschäftigung bei der Vergleichsgruppe. Allerdings ergeben auch hier weiterführende Analysen, dass bei einer Geschäfts-

falldauer ab 24 Monaten keine statistisch nachweisbaren positiven Effekte mehr vorliegen.

Für die Angebotsformen der Aus- und Weiterbildung und der Basisbildung können auf Basis des mittelfristigen Untersuchungsdesigns keine statistisch nachweisbaren Effekte auf die Beschäftigung nachgewiesen werden. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass längerfristige Verlaufsbeobachtungen davon abweichende Ergebnisse zutage bringen.

5 TYPOLOGIE DER LANGZEITBESCHÄFTIGUNGSLOSEN PERSONEN IM ÜBERBLICK

Die Typisierung der langzeitbeschäftigungslosen Personen verdichtet die Befunde aus den einzelnen Themenschwerpunkten zu einem Gesamtbild. Die einzelnen Problematiken und Ressourcen weisen unterschiedlichste und einander in wesentlichen Teilen überlagernde Ursachen und Hintergründe auf. Um wichtige Informationen nicht zu überdecken, ist eine Überschneidung der einzelnen Typen daher möglich.

Letztlich konnten sechs primäre Haupttypen und drei ergänzende Sekundärtypen von langzeitbeschäftigungslosen Personen extrahiert werden, welche insgesamt 68 Prozent der Langzeitbeschäftigungslosen erfassen. Die verbleibenden rund 32 Prozent der Zielgruppe bilden eine Restkategorie, welche keine Auffälligkeiten entlang der festgelegten Kriterien aufweist. Die neun Typen lassen sich wie folgt charakterisieren:³

Wie nicht zuletzt auch aus dieser Typologie hervorgeht, stellen gesundheitliche Belastungen, Hinweise auf Altersdiskriminierung, fehlende bzw. veraltete Qualifikationen und Fachkenntnisse, finanzielle Schwierigkeiten sowie Probleme der Vereinbarkeit von Beruf und Kinderbetreuung oder Pflege und reduzierte regionale Mobilität die zentralen limitierenden Faktoren für den Beschäftigungserfolg im Nachbeobachtungszeitraum dar. Unzureichende Deutschkenntnisse und mangelnde Anerkennung ausländischer Qualifikationen betreffen hingegen nur einen kleinen Personenkreis.

Relativ große Differenzen ergibt eine Gegenüberstellung des Beschäftigungserfolgs bei den einzelnen Typen: Rund sechs Prozent der Langzeitbeschäftigungslosen wurden als jener Personenkreis identifiziert, welcher aufgrund sehr hoher Belastungen mit hoher Wahrscheinlichkeit als Zielgruppe für dauerhafte Beschäftigung am Dritten Arbeitsmarkt infrage kommt (Typ 8). Eher gering fällt auch der Beschäftigungserfolg bei Typ 1, den gesundheitlich belasteten Personen mit rund 13 Prozent aus. Ebenso bei Typ 2, den älteren, bei der Arbeitssuche benachteiligten Personen mit rund 17 Prozent. Demgegenüber sticht der Typ 7, die gering

³ Die auf Basis der Typologie berechneten und gerundeten Angaben zur Anzahl der Personen basieren auf den österreichweiten Jahresdurchschnittsdaten der Langzeitbeschäftigungslosen des Jahres 2022.

TYPISIERUNG DER LANGZEITBESCHÄFTIGUNGSLOSEN PERSONEN

Primäre Haupttypen

- Typ 1: Gesundheitlich belastete Personen (Anteil: 29,3 Prozent, Anzahl: 26.200 Personen)
- Typ 2: Ältere, bei der Arbeitssuche benachteiligte Personen (Anteil: 17,9 Prozent, Anzahl: 16.000 Personen)
- Typ 3: Personen mit fehlenden Qualifikationen/Fachkenntnissen (Anteil: 17,0 Prozent, Anzahl: 15.200 Personen)
- Typ 4: Finanziell belastete Personen (Anteil: 10,8 Prozent, Anzahl: 9.650 Personen)
- Typ 5: Personen mit Vereinbarkeitskonflikten aufgrund von Pflege- oder Betreuungspflichten (Anteil: 10,8 Prozent, Anzahl: 9.650 Personen)
- Typ 6: Personen mit reduzierter regionaler Mobilität (Anteil: 8,5 Prozent, Anzahl: 7.600 Personen)

Ergänzende Sekundärtypen

- Typ 7: Gering belastete Personen mit höherem Ausbildungs- oder Tätigkeitsniveau (Anteil: 6,0 Prozent, Anzahl: 5.400 Personen)
- Typ 8: Schwer vermittelbare Personen/Zielgruppe dritter Arbeitsmarkt (Anteil: 5,6 Prozent, Anzahl: 5.000 Personen)
- Typ 9: Personen mit unzureichenden Deutschkenntnissen oder nicht anerkannten ausländischen Qualifikationen (Anteil: 3,5 Prozent, Anzahl: 3.100 Personen)
- Kein Typ: Nicht zuordenbare Personen (Anteil: 32,2 Prozent, Anzahl: 28.800 Personen)

belasteten Personen mit höherem Ausbildungs- oder Tätigkeitsniveau, mit rund 39 Prozent im Vergleich zum Durchschnitt von 22 Prozent durch hohe Beschäftigungserfolge heraus.

6 RESÜMEE UND MÖGLICHE HANDLUNGSANSÄTZE

Aus den Studienergebnissen geht hervor, dass gesundheitliche Belastungen eine wesentliche Hürde für die (Wieder-) Eingliederung langzeitbeschäftigungsloser Personen darstellen. Dem Thema Gesundheit kommt insofern ein hoher Stellenwert zu, als nicht nur viele Langzeitbeschäftigungslose von gesundheitlichen Problemen betroffen sind, sondern auch die Beschäftigungschancen dieser Teilgruppe gering ausfallen. Als Vorstufe des Übertritts in Beschäftigung wird es daher notwendig sein, sich zuerst den gesundheitlichen Belastungen in Form von begleitenden Gesundheitsmaßnahmen zu widmen. Darüber hinaus wäre auch anzudenken, in jenen Fällen, in denen Personen mit gesundheitlicher Belastung eine Beschäftigung aufnehmen, auf betrieblicher Ebene spezifische gesundheitsfördernde Maßnahmen zur Verfügung zu stellen, um allfällige Drehtüreffekte zu vermeiden. Darüber hinaus zeigen die Detailanalysen auf Angebotsebene, dass manche Angebote eine Hebelwirkung für mehrfach gesundheitlich belasteten Langzeitbeschäftigungslosen haben können. So weisen beispielsweise Kurskostenförderungen positive Effekte für diese Teilgruppe aus, ebenso wie die Beratungs- und Betreuungsangebote und die Eingliederungsbeihilfen.

Ein weiteres Thema mit hohem Stellenwert ist jenes der Altersdiskriminierung. Diese Befunde zur Altersdiskriminierung sind insofern von beachtlichem Wert, als für den Untersuchungszeitraum 2022 und den Nachbeobachtungszeitraum 2024 zumindest für einige Branchen ein Fachkräftemangel konstatiert wurde und hier auch bessere Jobchancen für ältere Langzeitbeschäftigungslose zu erwarten gewesen wären. Auf pragmatischer Ebene wird das Förderwesen des AMS hier einen Ausgleich für die auf betrieblicher Seite erwarteten Nachteile bei der Einstellung Älterer leisten können, wenngleich den in dieser Studie erarbeiteten Befunden zufolge im Grunde nur direkte Lohnförderungen, wie die Eingliederungsbeihilfen nachweisbar positive Effekte erzielen. Darüber hinaus müssten für spezifische Teilgruppen Älterer mit mehrfachen gesundheitlichen Belastungen, niedriger Ausbildung und überlanger Geschäftsfalldauer Angebote zur dauerhaften Beschäftigung am dritten Arbeitsmarkt diskutiert werden.

Pflege- und Betreuungspflichten und in diesem Zusammenhang die damit verbundene Vereinbarkeitsproblematik erschweren ebenfalls die Arbeitsmarktintegration Langzeitbeschäftigungsloser und schränken zusätzlich ihre Möglichkeiten, eine Erwerbstätigkeit nachzugehen, ein. Auch der Umgang mit der Vereinbarkeitsthematik wird eines integrierten Ansatzes bedürfen. Hierbei können etwa frauenspezifische Fördermaßnahmen des AMS einen Beitrag leisten. Weiters wären vereinbarkeitsfördernde Maßnahmen auf Seite der Betriebe, wie die Möglichkeit für mobiles Arbeiten

oder flexible Arbeitszeitgestaltung, zu diskutieren, aber auch eine Unterstützung bei der Kinderbetreuung – etwa in Form von Betriebskindergärten oder Eltern-Kind-Arbeitszimmern.

Eine weitere Grenze der Arbeitsmarktintegration langzeitbeschäftigungsloser Personen besteht in der bedingten Wirksamkeit von Maßnahmen mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit. Die Ergebnisse zeigen, dass mit Ausnahme der Eingliederungsbeihilfe Maßnahmen bei längerer Geschäftsfalldauer nicht mehr in signifikantem Ausmaß greifen. So zeigen Logit-Detailanalysen etwa bei Kurskostenförderungen sowie geförderten Beschäftigungsangeboten am zweiten Arbeitsmarkt keine signifikanten Effekte auf die nachfolgende Beschäftigung ab einer Geschäftsfalldauer von 24 Monaten. Dieser Befund wird auch von Eppel et al. (2017) untermauert: Maßnahmen haben stärkere Wirkung bei einer Teilnahme relativ früh im Laufe der Arbeitslosigkeit. Daher wäre als Ziel zu verfolgen, den Übertritt in Beschäftigung möglichst frühzeitig zu fördern. Auch bedarfsorientierte Ausbildungsangebote werden die Erfolgchancen für die Aufnahme einer Beschäftigung verbessern, allerdings werden hier sehr spezifische Angebote notwendig sein.

Weiters wird es ratsam sein, spezifische Unterstützung im Bewerbungsprozess anzubieten. Eine Möglichkeit dafür stellt ein individuelles Bewerbungstraining dar, für welches sich viele Langzeitbeschäftigungslose ausgesprochen haben und das sich auch im Zuge der Regressionsanalyse als besonders wirksam herausgestellt hat. //

Literatur

Arbeit Plus (2024): Langzeitbeschäftigungslosigkeit.

Themenpapier. Stand März 2024. Verfügbar unter: <https://arbeitplus.at/wp-content/uploads/2024/03/Themenpapier-LZAL-Stand-2024.pdf> [13.4.2026].

Eppel, Rainer, Mahringer, Helmut & Sauer, Petra

(2017): Österreich 2025 – Arbeitslosigkeit und die Rolle der aktiven Arbeitsmarktpolitik. In: WIFO-Monatsberichte, 90 (6), 493–505.

Grand, Peter, Fink, Marcel & Sailer, Marie

Lisa (2021): Kinderbetreuungskosten als Arbeitsmarktintegrationshemmnis für Menschen mit Betreuungspflichten. Verfügbar unter: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6363/1/2021-grand-fink-et-al-kinderbetreuungskosten-arbeitsmarktintegrationshemmnis-betreuungspflichten.pdf> [13.4.2026].

Paul, Karsten & Zechmann, Andrea (2018): Die Auswirkungen von Arbeitslosigkeit auf das Sinnerleben und die psychische Gesundheit. In: Bernhard Badura, Antje Ducki, Helmut Schröder, Joachim Klose & Markus Meyer (Hrsg.), Fehlzeiten-Report 2018 (S. 95–104). Berlin – Heidelberg: Springer.

Paul, Karsten, Zechmann, Andrea & Moser, Klaus (2016): Psychische Folgen von Arbeitsplatzverlust und Arbeitslosigkeit. In: WSI-Mitteilungen 69 (5), 373–380. DOI: 10.5771/0342-300X-2016-5-373.

Reidl, Christine, Eppel, Rainer, Leoni, Thomas, Mahringer, Helmut, Hausegger, Trude & Weber, Friederike (2017): Einsatz und Wirkung aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen für Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen: eine Evaluation für Oberösterreich. In: Sozialpolitische Studienreihe (22). Wien. Verfügbar unter: [\[brochuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=411\]\(https://brochuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=411\) \[13.4.2026\].](https://</p>
</div>
<div data-bbox=)

Riesenfelder, Andreas, Enengl, Flavia, Danzer, Lisa & Hosner, Daniela (2025): Möglichkeiten und Grenzen der erfolgreichen Arbeitsmarktintegration von langzeitbeschäftigungslosen Personen. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich. Verfügbar unter: <https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:423dd113-7491-4ado-a46f-69b7e44bfcd/AMS-Studie-Moeglichkeiten%20und%20Grenzen%20der%20Arbeitsmarktintegration%20von%20LZBL-2025.pdf> [13.4.2026].

Schönherr, Daniel & Karoline Bohrn (2023): Ungleichbehandlung von Älteren und Langzeitarbeitslosen bei Bewerbungen auf offene Stellen. Ergebnisse eines Korrespondenztests im Lebensmitteleinzelhandel und in der Elektroinstallation 2023. Wien: AMS.

Demokratiebildung für junge Erwachsene mit Migrationsbiografie: Interorganisationale Kooperation am Beispiel eines Angebots der Urania Steiermark

Schwerpunkt

PHILIPP ASSINGER, INA HOLZER-KONTSCHNIK, WOLFGANG MOSER, AGNES SÖLLRADL

VULNERABILITÄT, DEMOKRATIE UND ERWACHSENENBILDUNG

Vulnerabilität kann als Ausdruck der sozialen Bedingtheit individuellen Lebens verstanden werden (vgl. Bünger: 2022, S. 43). Diese erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen in marginalisierten Lebenslagen beim Auftreten sozialer oder privater Veränderungen von negativen Folgen betroffen sind.

Junge Erwachsene mit Migrationsbiografie, z. B. Vertriebene, unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Asylwerber*innen oder Jugendliche aus Ländern der EU, die in Österreich neue Perspektiven suchen, sind besonders vulnerabel. Ohne sicheren Aufenthaltsstatus und Zugang zum Arbeitsmarkt, vielfach ohne abgeschlossene Pflichtschule und ohne Familie und Freunde, dafür nicht selten durch Traumata belastet, befinden sie sich in einer Lebenslage, in der ihre Interessen und Kompetenzen nur geringe Anerkennung erfahren. So bleiben sie u. a. von demokratischen Prozessen wie Wahlen nicht nur direkt, sondern durch eine fehlende demokratische Repräsentation auch indirekt ausgeschlossen. Bereits kleine Veränderungen können daher gravierende Auswirkungen auf ihre Lebensrealitäten haben (z. B. Kukovetz: 2017); beispielsweise, wenn Finanzmittel für Basisbildung gestrichen werden, so wie es die Steiermärkische Landesregierung 2025 getan hat.

Ergebnisse des Demokratie-Monitors legen nahe, dass sich Lebensrealitäten junger Erwachsener zwischen 16 und 26 Jahren stark in ihrer Wahrnehmung demokratischer Teilhabe niederschlagen. Viele fühlen sich durch Institutionen wie z. B. das Parlament nicht repräsentiert, haben durch soziale Medien aber niederschweligen Zugang zu politisch

relevanten Informationen. Dies leistet einer kritischen Haltung gegenüber Institutionen, aber auch einer geringen gesellschaftlichen Selbstwirksamkeit Vorschub. Demokratiebildung erachten sie als Notwendigkeit und die Schule als Ort dementsprechender Wissensaneignung und Teilhabemöglichkeiten (vgl. Zandonella & Bohrn: 2026, S. 39 f.). Für vulnerable junge Erwachsene mit Migrationsbiografie bleibt die Schule als Ort für Demokratiebildung oft verschlossen, doch auch sie brauchen Angebote, um sich Wissen für demokratische Teilhabe aneignen und Selbstwirksamkeit erfahren zu können.

Vor diesem Hintergrund setzte die Urania Steiermark in Graz 2025 das Angebot „Teilhabe durch Sprache und Demokratie“ um. Evaluiert wurde es von Forschenden am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Das Angebot wurde für junge Erwachsene mit Migrationsbiografie zwischen 15 und 23 Jahren konzipiert und zielte darauf ab, beim Erwerb der deutschen Sprache sowie der Berufsorientierung zu unterstützen und gesellschaftliche Teilhabe durch Demokratiebildung erfahrbar zu machen.

ZUR GESTALTUNG VON DEMOKRATIEBILDUNG

Pädagogische Kontexte sind ein Spielfeld für unterschiedliche Ansätze der Demokratiebildung (vgl. Köck & Tafner: 2017, Zeuner: 2017). Gemeinsam ist vielen Ansätzen die Förderung von Kritik- und Urteilsfähigkeit sowie die Entwicklung von Mündigkeit. Die Erwachsenenbildung beansprucht dabei in wesentlich stärkerem Ausmaß als schulische Demokratiebildung die Subjekt- und Lebensweltorientierung als Kernelemente emanzipatorischer Bildungsarbeit.

Erfahrungen von Teilnehmenden markieren dabei den Ausgangspunkt für die Konstruktion von Wissen. Eine noch deutlichere Verschiebung von der Wissensvermittlung zum aktiven Handeln als Modus des Lernens wird in der Arbeit mit Personen mit Migrationsbiografie vorgenommen, zum Beispiel durch Ansätze wie „living labs“ (vgl. Kukovetz, Sprung & Wlasak: 2022).

Insgesamt spannt die von Himmelmann (2022, S. 50) vorgelegte Trias von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform einen Rahmen auf, der für die inhaltliche Gestaltung geeignet ist (vgl. Bisovsky: 2024, S. 18 f.). Er ermöglicht die Loslösung von einem engen, auf politische Institutionen beschränkten Demokratieverständnis und die Öffnung hin zu der von Negt (2010) geprägten Vorstellung von Demokratie als Lebensform, die konstant neu erlernt werden muss. Der Modus von Demokratiebildung lässt sich demnach in dreifacher Hinsicht (vgl. Kenner & Lange: 2025) bestimmen als:

- 1. Bildung über die Demokratie.** Aufgabe ist die Auseinandersetzung mit den formellen wie informellen Rahmenbedingungen demokratischer Entscheidungsprozesse (z. B. Wahlen, Parlament, Parteien) sowie von Rechtsansprüchen und Teilhabemöglichkeiten.
- 2. Bildung und das Demokratische** als Fundament des Zusammenlebens. Minderheitenschutz, Pluralität, Gleichberechtigung oder Solidarität dienen als Orientierungsmarken, um Gesellschaften auf ihren Zustand hin zu befragen und Optionen der Demokratisierung zu bearbeiten.
- 3. Bildung als Demokratisierung.** Im Zentrum steht die Befähigung zum Verstehen gesellschaftlicher Bedingungen und zum Handeln in Bezug auf demokratisches Zusammenleben, z. B. in ehrenamtlicher Tätigkeit, am Arbeitsplatz oder in der Nachbarschaft.

Angebote zu „Bildung über Demokratie“ und solche, die sich demokratischen Prinzipien widmen, sind in Programmen vieler öffentlicher Erwachsenenbildungsorganisationen enthalten. Sie werden mit deren personellen Ressourcen umgesetzt. Bildung als Demokratisierung erfordert darüber hinaus jedoch, dass zivilgesellschaftliche Organisationen in der Entwicklung und Umsetzung von Angeboten miteinbezogen werden (vgl. Bisovsky: 2024, S. 20). Dieser Einbezug war zentrales Merkmal des Projekts der Urania Steiermark.

MENSCHENRECHTE UND INTER-ORGANISATIONALE KOOPERATION IN GRAZ

Graz war die erste „Menschenrechtsstadt“ Europas. 2001 wurden eine eigene Menschenrechtserklärung und ein Menschenrechtsbeirat ins Leben gerufen. Damit bekannte sich die Stadt dazu, Menschenrechte nicht nur abstrakt zu verstehen, sondern auch im Alltagsleben der Grazer Bevölkerung zugänglich zu machen (Gemeinderat Stadt Graz: 2001, S. 1).

Fundamental dafür ist eine lebendige Landschaft zivilgesellschaftlicher Organisationen. Diese arbeiten daran, den Menschenrechten u. a. durch Demokratiebildung Ausdruck zu verleihen. Dennoch haben gerade junge Erwachsene mit Migrationsbiografie unzureichenden Zugang zu Bildung, die sie sprachlich, beruflich und als Bürger*innen auf ein selbstbestimmtes Leben in Österreich vorbereitet. Hier setzte die Urania Steiermark mit dem Projekt „Teilhabe durch Sprache und Demokratie“ an.

Die Urania Steiermark wurde 1919 gegründet und ist seit jeher den Werten der Aufklärung, der Demokratie und des Pluralismus verpflichtet. Orientiert am kritischen Humanismus, einer durchdachten Vielfalt und der kulturellen Bildung wird ein breites Programm umgesetzt. Seit gut einem Jahrzehnt umfasst es auch Angebote für junge Erwachsene mit Migrationsbiografie, z. B. Basisbildung nach Level-Up. Dabei wird darauf hingearbeitet, dass Teilnehmende das Gelernte im persönlichen und gesellschaftlichen Lebenszusammenhang für gelungene gesellschaftliche Teilhabe und Lebensgestaltung anwenden können (vgl. Urania Steiermark: 2025).

Mit dem Angebot „Teilhabe durch Sprache und Demokratie“ wurde in zweifacher Hinsicht ein neuer Zugang gewählt. Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Informations-/Kommunikationstechnologien (IKT) und Berufsorientierung (BO) wurden mit dem Lernfeld Demokratie durch ein übergreifendes didaktisches Konzept verbunden. Was bedeutet Demokratie in Österreich? Welche Rechte, Pflichten und Teilhabemöglichkeiten gibt es am Arbeitsmarkt, im Bildungssystem und im öffentlichen Raum? Wie betrifft mich Demokratie? Fragen wie diese wurden thematisiert, um Teilhabe nicht als instrumentelle Arbeitsmarktorientierung, sondern durch eine ganzheitliche Lebensweltorientierung zu fördern.

Um dies zu ermöglichen, wurden lokale NGOs, Bildungseinrichtungen und städtische Initiativen aus dem Umfeld des Menschenrechtsbeirats durch eine interorganisationale

Kooperation eingebunden. Zu den Organisationen gehörten beispielsweise das Friedensbüro Graz, das Europäische Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie, das Afro-Asiatische Institut, die Antidiskriminierungsstelle Steiermark oder Granatapfel Kulturvermittlung. Gefördert wurde das Angebot durch das vormalige Bildungsministerium im Rahmen des Erwachsenenbildungs-Fördergesetzes.

ANGEBOTSSTRUKTUR UND ERFOLGE DER TEILNEHMENDEN

Das Angebot war in drei Module mit je 15 Unterrichtseinheiten gegliedert, die geblockt montags bis freitags stattfanden. 90 Unterrichtseinheiten waren eingeplant für DaZ, 15 für BO, 15 für IKT und 30 für Demokratie. Die Teilnehmenden wurden an einem Informationstag mit einem Einstufungstest ausgewählt. Dies war erforderlich, um sprachliche Fertigkeiten zu erfassen (mindestens A2).

Gab es im ersten Modul (Februar bis April) mit 32 Teilnehmenden einen hohen Zulauf, zeigte sich, dass die Verlängerung der Basisbildungsförderung über die Schiene Zukunft.Bildung.Steiermark für Umstiege sorgte. 15 Teilnehmende traten in das zweite Modul über (Apr.-Jun.), indem die Teilnehmendenzahl mit 22 Personen geringer war. Das dritte Modul (Sep.-Nov.) verzeichnete mit 37 Teilnehmenden einen deutlichen Anstieg. Das war darauf zurückzuführen, dass die Förderung durch „Zukunft.Bildung.Steiermark“ beendet wurde und Basisbildungs-Teilnehmende nach weiterführenden Bildungsangeboten suchten.

Im Bereich DaZ wurde die Aneignung von sprachlichen Fertigkeiten in Orientierung am „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ verfolgt. Regelmäßige Mitarbeitskontrollen und Lernstoffprüfungen sicherten den Lernfortschritt. Dieser war von zentraler Bedeutung, denn für die Teilnehmenden war klar, dass Sprache ihr Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe ist. Im Lernfeld IKT wurden grundlegende EDV-Kenntnisse vermittelt, die im Feld der BO fächerübergreifend genutzt wurden. Hier erhielten die Teilnehmenden einen strukturierten Überblick über die Berufs- und Bildungslandschaft in Österreich und arbeiteten praxisnah an Lebensläufen und Bewerbungsschreiben.

Bei konkret sichtbaren Ergebnissen konnten mehrere Erfolge verzeichnet werden. Es wurden drei Praktika und zwei Teilnehmende bei der Aufnahme eines Dienstverhältnisses begleitet. Zahlreiche Teilnehmende konnten Prüfungen des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) auf den

Niveaus A2, B1 und B2 (mündlich) positiv ablegen. Drei Teilnehmende traten in die Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss über.

Das Lernfeld Demokratie erstreckte sich einerseits quer zu den anderen Lernfeldern und wurde dort thematisiert, zum Beispiel durch die Wahl einer Gruppenvertretung als Äquivalent einer Klassensprecher*innenwahl. Zum anderen wurden Expert*innen der kooperierenden Organisationen eingeladen, thematische Workshops abzuhalten. Insgesamt fanden zwölf Workshops statt (siehe Tabelle 1).

TAB. 1. ÜBERBLICK ÜBER DIE WORKSHOP-THEMEN

Formen der Demokratie
Friedliches Zusammenleben
Gesellschaftliche Diversität
Interreligiöser Dialog
Menschenrechte allgemein (2x)
Ernährungssouveränität
Interreligiöses Zusammenleben
Zivilgesellschaftliches Engagement
Medienfreiheit
Diskriminierung im Alltag (2x)

EINBLICKE IN DIE DEMOKRATIE-WORKSHOPS

Durch eine Analyse von Interviews mit 13 Expert*innen aus NGOs wurden im Zuge der Evaluation drei Typen an Bildungsformaten herausgearbeitet (vgl. Assinger & Söllradl: 2026).

Vermittlungsbasierte Formate zeichneten sich durch Settings mit klarer Rollenverteilung zwischen Expert*innen und Teilnehmenden aus. Formate dieses Typs wurden zu Themen wie Menschenrechte, Kennzeichen von Demokratien, Mediennutzung und Diskriminierung eingesetzt. Ziel war es, Rechte, Pflichten und Teilhabemöglichkeiten erkennen, verstehen und nutzen zu können. Es bestanden somit Bezüge zur Demokratie als Herrschaftsform und der Bildung über Demokratie. Ausgestaltet wurden die Formate durch den Einsatz von Materialien, die der Präsentation von wissenschaftlich akzeptiertem Wissen dienten, wie Präsentationsfolien, Kurzfilme, Grafiken und Bilder. Expert*innen kombinierten thematische Inputs mit Fragerunden, Diskussionen, kleinen Gruppenarbeiten oder digitalen Quizzes. Die interaktiven Elemente dienten primär dazu, das Gelernte zu wiederholen und zu festigen.

Erfahrungsbasierte Formate gingen über die Vermittlungssituation einer Expert*in-

nen-Lernenden-Interaktion hinaus und spielten ein Verständnis von Demokratie als Gesellschaftsform und einen Bezug zu Prinzipien des demokratischen Miteinanders wider. Die Formate waren zum einen außerhalb der Urania Steiermark angesiedelt. Ziel war es, durch Ortsveränderung, das Wahrnehmen von realen Umgebungen und das Durchspielen von realen Handlungssituationen (z. B. gemeinsamer Kauf eines neuen Feuerwehrautos) einen Lerneffekt zu erzielen, der sich mehr im konkreten situativen Handeln als im Verstehen von abstrakten Inhalten zeigen sollte. Zum anderen zielten Formate dieses Typs auf Demokratie-Erfahren „im Kleinen“ ab, vor allem in Gruppenarbeiten. So bekamen die Teilnehmenden beispielsweise im Workshop zum nachbarschaftlichen Zusammenleben die Aufgabe, sich in Kleingruppen darauf zu einigen, wie ein rohes Ei verpackt werden muss, damit es aus dem ersten Stock geworfen werden kann, ohne zu zerbrechen. Mit dieser Aufgabe und der anschließenden Reflexion in der Großgruppe sollten demokratisch relevante Aspekte wie Gruppendynamiken, Hierarchien, Aushandlungs- und Entscheidungsfindungsprozesse sowie die Kommunikation untereinander thematisiert werden.

Selbstreflexive Formate wurden als Ergänzung erfahrungsbasierter Formate eingesetzt. Es ging darum, das Verstehen des eigenen Denkens und Handelns bzw. der eigenen Handlungsspielräume zu fördern. Dabei wurden Bezüge zu Demokratie als Gesellschafts- wie auch als Lebensform sowie korrespondierend auch zu Modi der Bildung zu demokratischen Prinzipien und der Demokratisierung hergestellt. Zwei Bei-

spiele zeigen das. Beim Workshop zu Ernährungssouveränität wurden in Experimenten Soft-Drinks hergestellt, verkostet sowie der tägliche Konsum, die industrielle Produktion und der ungleiche Zugang zu Lebensmitteln besprochen. Damit sollten Teilnehmende für einen eigenverantwortlichen Umgang mit Lebensmitteln sensibilisiert und ihre Einsicht in die demokratiepolitische Relevanz von Ernährung gestärkt werden. Im Fokus des Workshops zum interreligiösen Dialog stand das Begreifbar machen von subjektiven Erfahrungen und möglichen Widerständen anhand von kulturell oder religiös aufgeladenen Gegenständen. Diese sollten vorurteilsfrei betrachtet werden, sodass mögliche Widerstände in Reflexionsgesprächen aufgelöst oder, wenn zu tief verwurzelt, zumindest angesprochen werden konnten.

EIN BLICK IN DIE ZUKUNFT

Inwiefern die Teilnehmenden des Angebots einen Lernerfolg für ihr Verständnis von und ihre Teilhabe an demokratischen Prozessen erzielt haben, lässt sich nur schwer einschätzen. Interviews mit Teilnehmenden legen jedoch nahe, dass demokratische Themen mit Bezug zu ihrer konkreten Lebensrealität wie Arbeit, Beruf und Ausbildung sowie erfahrungsbasierte und selbstreflexive Formate tendenziell besser wahrgenommen wurden. Ein Wunsch bestand darin, Lebensbereiche wie Freizeit, Freunde und Familie mehr in die Demokratiebildung aufzunehmen (vgl. Assinger & Söllradl: 2026, S. 22 ff.).

Sprachliche Kompetenzen, die ein Verständnis von – oft abstrakten – Prinzipien demokratischer Gesellschaften begünstigen,

sowie der Lebensweltbezug in der Angebotsgestaltung können dabei als Dreh- und Angelpunkte für den Lernerfolg angesehen werden. Auf die Aneignung dieser Kompetenzen wurde viel Wert gelegt, genauso wie auf die Nähe zu alltäglichen Kommunikations- und Handlungsformen. Insgesamt zeigte sich somit, dass Demokratiebildung für die Adressat*innengruppe vulnerabler junger Erwachsener mit Migrationsbiografie möglich ist, jedoch gut ausgearbeitete Konzepte erfordert. Daran sollte in der Zukunft gearbeitet werden.

Drei Dinge, die dabei beachtet werden sollten, können aus der Evaluation abgeleitet werden: Bei interorganisationalen Kooperationen sollte beachtet werden, dass Demokratie-Expert*innen aus vielfältigen Kontexten kommen (z. B. Schulen, Universitäten, NGOs) und daher womöglich nur bedingt erwachsenenpädagogische Kompetenzen, vor allem in Bezug auf die Arbeit mit vulnerablen Teilnehmenden, mitbringen. Eine enge Kooperation ist daher empfehlenswert. Demokratiebildung umfasst eine große Bandbreite an inhaltlichen Bezügen zu Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensformen, weshalb es angebracht scheint, sich intensiv damit zu beschäftigen, welche Bezüge das Allgemeine im Besonderen der Lebenswelt von Teilnehmenden abbilden können. Es besteht ein dringender Bedarf an der Entwicklung von Methoden und Materialien, die im Hinblick auf Sozial- und Handlungsformen sowie inhaltlich und sprachlich dem entsprechen, was die Adressat*innengruppe braucht. Ein erster Schritt dahin wurde in Graz bereits getätigt (siehe Stadt Graz: 2026b), es bleibt aber weiterhin viel zu tun. //

Literatur

- Assinger, Philipp & Söllradl, Agnes (2026):** Teilhabe durch Sprache und Demokratie: Evaluation eines Bildungsangebots der Urania Steiermark. Abschlussbericht. Universität Graz. [unveröffentlicht].
- Bisovsky, Gerhard (2024):** Demokratiebildung: Werte, Haltungen, Wissen und Handeln. Überlegungen für Planungsprozesse und für eine LLL-Strategie. In: Die Österreichische Volkshochschule, 75 (282), 8–21. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2024/08/OVH.Magazin.282.01.2024.MAIL.19.8.2024.pdf> [3.4.2026].
- Bünger, Carsten (2022):** Vulnerabilität als Grenzbegriff. Problemstellungen und Perspektiven einer pädagogischen Reflexion von Verletzbarkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68 (1), 42–49. <https://doi.org/10.3262/ZP2201042>.
- Gemeinderat Stadt Graz (2001):** Menschenrechtserklärung der Stadt Graz. Online verfügbar unter: <https://www.graz.at/cms/dokumente/10284065-7771447/a361963e/Menschenrechtserklaerung%20der%20Stadt%20Graz.pdf> [3.04.2026].
- Himmelmann, Gerhard (2022):** Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Her-

- ausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In: Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt & Anne Seifert (Hrsg.), Handbuch Demokratiepädagogik (S. 43–51). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Kenner, Steve & Lange, Dirk (2025):** Demokratie, das Demokratische und Demokratisierung. Kategorien emanzipatorischer Demokratiebildung. In: Wolfgang Beutel, Steve Kenner, Dirk Lange (Hrsg.), Monitor Demokratiebildung. Band 1: Demokratiebildung. Eine Orientierung (S. 21–33). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Köck, Daniela & Tafner, Georg (Hrsg.) (2017):** Demokratie-Bausteine. Das Planspiel in Praxis und Theorie. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Kukovetz, Brigitte (2017):** Irreguläre Leben. Handlungspraxen zwischen Abschiebung und Niederlassung. Bielefeld: Transcript.
- Kukovetz, Brigitte, Sprung, Annette & Wlasak, Petra (2025):** Civic Learning through active citizenship in diverse societies. In: European Journal for Research on Education and Learning of Adults, 16 (1), 21–37. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4407>.

- Negt, Oskar (2010):** Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Stadt Graz (2026b):** Demokratie in Graz. Lernunterlagen Sprachniveaus A1 und fortgeschrittenes A2. Abteilung für Bildung und Integration. Verfügbar unter: <https://www.graz.at/cms/dokumente/10349173-12610780/3d2bd383/NiG.Lernheft.Demokratie.A4.2026.Einzelseiten.pdf> [3.4.2026].
- Urania Steiermark (2025):** Unser Leitbild. Verfügbar unter: <https://www.urania.at/die-urania/unser-leitbild> [3.4.2026].
- Zandonella, Martina & Bohrn, Karoline (2026):** Junge Menschen & Demokratie 2025. Wien: Foresight. Verfügbar unter: https://foresight.at/fileadmin/user_upload/pdf/2025.Demokratie-Monitor-Erste-Ergebnisse.PK.pdf [3.4.2026].
- Zeuner, Christine (2017):** Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung. In: Barbara Menke & Riekmann Wibke (Hrsg.), Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen (S. 34–55). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Erwachsenenbildung wird als wichtig erachtet.

Interview mit Daniela Piegler, Leiterin Fachbereich Erwachsenenbildung und Jugend in der Stadt Wien. Das Interview wurde von Gerhard Bisovsky am 17. März 2026 geführt.

GERHARD BISOVSKY

Daniela Piegler begann ihre Karriere bei der Stadt Wien als Lehrling und studierte nach einer HAK-Matura im zweiten Bildungsweg Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Wien. Sie war in der Stabsstelle EU-Angelegenheiten der Stadt Wien tätig und ist in der Folge zum Fachbereich Erwachsenenbildung gekommen, dessen Leitung sie übernommen hat. 2023 hat Wien die Leitung des Ländernetzwerks übernommen. Daniela Piegler hat sich erfolgreich dafür eingesetzt, dass Wien wieder der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung beigetreten ist.

Daniela, der Ausgangspunkt war ein Interview, das du der steirischen Erwachsenenbildung¹ gegeben hast. Darin hast du gemeint, dass die Erwachsenenbildung in Zukunft wohl anders gedacht werden müsse und dem Bereich andere Aufgaben und Zielgruppen zugeschrieben werden. Und dieser Satz war dann der Impuls für dieses Interview. Was meinst du mit „anders gedacht“ und um welche Zielgruppen könnte es gehen?

In Zeiten finanzieller und personeller Engpässe könnten neue Wege beschritten werden, die vielleicht nicht gleich der Erwachsenenbildung zugeschrieben werden. Beim Programm ‚Level-up Erwachsenenbildung‘, beim Pflichtschulabschluss ist es so, dass der Kurs bereits im Alter von 15 Jahren begonnen werden kann, die Prüfung kann erst mit der Vollendung des 16. Lebensjahres abgelegt werden. Da sind wir schon in der Jugend. Ich kann mir auch vorstellen, dass Angebote der Erwachsenenbildung in andere Bereiche skaliert werden. Vielleicht eher Richtung Kinder und Jugendliche. Ich denke an Sprachvermittlung. Aufgrund dieser allumfassenden Ressourcenknappheit – Mangel an qualifizierten Mitarbeiter*innen für Kindergärten – wären auch neue Wege vorstellbar. In der Erwachsenenbildung haben wir gute Ideen zur Sprachvermittlung

und viele Erfahrungen, die Umsetzung könnte beispielsweise auch im Kindergarten erfolgen.

Würde das in Richtung des Konzepts der Volksbildung gehen?

Ja, genau. Wenn wir die Herausforderungen betrachten, die sich in den Lebensphasen stellen, könnte es sinnvoll sein, Know-how und Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung in allen Lebensphasen einzusetzen. Ich denke, dass die Erwachsenenbildung überall Aufgaben übernehmen und bestimmte Funktionen erfüllen kann. Sicherlich wird es auch so sein, wenn wir jetzt auf dem Kontinuum der Lebensphasen nach vorne schauen, dass sich für ältere Menschen, für Pensionistinnen und Pensionisten, die bereits mehrere Jahre mit Computern und Smartphones gearbeitet haben, andere Bedarfe ergeben, um ihre Digitalisierungskompetenz zu verbessern.

Vor Kurzem haben wir in der Steuerungsgruppe zum Qualifikationsplan 2030² über den Zugang zur „ID Austria“ gesprochen, die grundsätzlich für alle zugänglich ist, auch für Menschen mit Migrationshintergrund und einer anderen als der österreichischen Staatsbürgerschaft. Nur ist es so, dass diese nicht über das Magistratische Bezirksamt Zugang erhalten, sondern zur Polizei gehen müssen. Hier stellt sich die Frage, ob nicht andere niederschwellige Zugänge geschaffen werden können, wo auch die Erwachsenenbildung unterstützen kann.

Ein weiteres wichtiges Thema ist die Elternbildung. Die Initiative ‚Bildschirmfrei von Null bis Drei‘³ thematisiert, wie wichtig für Kinder Blickkontakt, Nähe und die Zeit sind, die sich die Eltern für sie nehmen. Hier ist Elternbildung gefordert, und in wenigen Fällen kennen Eltern Grundlegendes der Entwicklungspsychologie und wissen, wie sie es im Erziehungsalltag am besten anwenden können. Hier besteht

sicherlich noch viel Handlungsbedarf in der Erwachsenenbildung.

Ein aktuelles Thema ist der Fachkräftemangel, auch hier könnte die Erwachsenenbildung wichtige Aufgaben übernehmen.

Hier sehe ich die Erwachsenenbildung und die Wirtschaft, aber auch die Wissenschaft gleichermaßen gefordert. Für besonders wichtig halte ich, dass sich die entsprechenden Stakeholder zusammensetzen und gemeinsam überlegen, mit der Erwachsenenbildung und der Wissenschaft, in Wien mit dem WAFF und dem AMS, was in Bezug auf den Fachkräftemangel getan werden könnte. Ich habe das Gefühl, dass das viel zu wenig geschieht, dass Einzelne oft versuchen, Lösungen zu finden, aber kooperativ auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten, das wäre wichtiger denn je.

Julia Bock-Schappelwein vom WIFO hat davon gesprochen, dass in nächster Zukunft an die 40.000 Arbeitskräfte fehlen werden.⁴ Und sie hat den Vorschlag gemacht, dass viele junge Menschen mit Migrationshintergrund und junge Geflüchtete zu Fachkräften ausgebildet werden könnten.

Da könnte man sich viele Leerläufe ersparen, wenn man gleich investieren würde. Ich orte noch ein sehr schematisches Denken, was Bildung und Qualifizierung für Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund betrifft. Das ‚Language-first-Prinzip‘ steht allzu oft im Vordergrund. Zuerst müsse Deutsch gelernt werden und dann komme alles andere. Auch von den Wirtschaftsvertreter*innen ist immer wieder zu hören, dass die Betriebe nur Mitarbeiter benötigen, die ausreichend Deutsch sprechen. Ich denke, hier müsste mehr kombiniert werden. Es sollte so rasch wie möglich gelingen, die Menschen in Arbeit zu bringen und gleichzeitig Deutsch zu lernen. Es ist keine Frage, dass die Kenntnis der deutschen Sprache sehr wichtig ist, aber das Deutschlernen muss nicht immer am Anfang stehen.

¹ Vgl. <https://erwachsenenbildung-steiermark.at/vernetzung-bringt-vorteile-fuer-alle/> [7.4.2026].

² Vgl. <https://www.waff.at/qualifikationsplan-wien-2030/> [7.4.2026].

³ Vgl. <https://www.saferinternet.at/news-detail/bildschirmfrei-von-null-bis-drei-neue-elternbroschuere-fuer-den-umgang-mit-digitalen-geraeten> [7.4.2026].

⁴ Vgl. beispielsweise <https://www.awblog.at/author/B/Julia-Bock-Schappelwein> [7.4.2026].

*Das ist ein wichtiger Punkt und betrifft die Flexibilität sowohl bei der betrieblichen Integration als auch bei der Aneignung von Sprachkompetenz. Sowohl der Arbeitsmarkt und die Wirtschaft als auch die Bildung sind hier gefordert. In Vorarlberg schult die Volkshochschule Götzis die Mitarbeiter*innen der Bäckerei Öl während der Arbeitszeit in Deutsch.⁵*

Das ist ein gutes Beispiel. Und hier geht es in weiterer Folge auch ganz stark um Ermächtigung, weil wir viele Menschen haben, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und von vielen Formen der Teilhabe ausgeschlossen sind. Das muss nicht unbedingt die Wahlkabine sein; die Ermächtigung soll dazu führen, dass die Menschen ihr Leben selbst in die Hand nehmen.

Das Empowerment ist doch ein zentrales Thema der Erwachsenenbildung. Welche neuen Ansätze siehst du hier?

Vor Kurzem wurde im 10. Bezirk die Bücherei Neues Landgut der Stadt Wien eröffnet.⁶ Sie ist als Erweiterung der eigenen vier Wände konzipiert. In Ruhe kann gelernt oder mit einer Zeitung auch gechillt werden. Es gibt viele Internetarbeitsplätze, und die Bücherei versteht sich auch als ‚Maker-Space‘. Sie verfügt über einen 3D-Drucker und Alltagsgegenstände, Werkzeuge, Haushaltshelfer können ausborgt werden. Die Büchereien sind zu einem ‚dritten Ort‘ geworden, die Freiflächen laden zum Verweilen ein – nie-

derschwellig und ohne Konsumzwang.

Die Stadt Wien hat das Projekt ‚Coole Zonen‘ im Rahmen des Hitzeaktionsplans gemeinsam mit Urban Innovation Vienna und lokalen Partnern für vulnerable Menschen im Grätzl entwickelt. Diese coolen Zonen bieten im Sommer angenehme Temperaturen und sie sind für alle Menschen kostenfrei zugänglich, ohne etwas konsumieren zu müssen.⁷ Die Büchereien sind Partner und möglicherweise auch einzelne Volkshochschulen.

Wird deiner Meinung nach die Erwachsenenbildung gut wahrgenommen oder muss sie mehr auf sich aufmerksam machen? Wie steht es deiner Einschätzung nach um die Finanzierung der Erwachsenenbildung?

Ich glaube schon, dass die Erwachsenenbildung gesehen und als wichtig erachtet wird. Bei vielen Herausforderungen denkt die Politik an die Erwachsenenbildung. Es wird zwar der Unterschied gemacht zwischen der allgemeinen und der beruflichen Erwachsenenbildung, aber in dem Moment, wo es heißt, dass etwas gebraucht wird, kommt die Erwachsenenbildung ins Spiel. Das steht außer Frage.

Es wird notwendig sein, dass die Erwachsenenbildung eine Grundfinanzierung erhält, damit die Strukturen erhalten bleiben. Und vieles wird in weiterer Folge projektförmig abgewickelt. Aber die Grundstruktur

muss erhalten bleiben, denn auf die Dauer wird es teurer, wenn sie zerstört und wieder aufgebaut werden muss.

Der Europäische Sozialfonds (ESF) bereitet uns aktuell große Sorgen, da man nicht weiß, wie es weitergeht. Wie wird der ESF nach 2027 aussehen und welche Förderungen sind für die Erwachsenenbildung zu erwarten?

Wenn es um Förderungen geht, ist immer wieder die Rede von Wirksamkeit und vom Messen von Wirkungen. Das wird wahrscheinlich auch auf die Erwachsenenbildung zukommen. Aber nicht in allen Bereichen ist alles messbar. Es wird jedenfalls eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung, zu definieren, welche Wirkungen mit welchen Indikatoren gemessen werden können.

Vielen Dank für das Gespräch und weiterhin viel Erfolg! //

⁵ Vgl. <https://www.oelz.com/de/nachhaltigkeit/ausliebe-zum-menschen/wir-leben-diversitaet> [7.4.2026].

⁶ Vgl. <https://presse.wien.gv.at/presse/2025/02/21/neue-buecherei-am-neuen-landgut-in-favoriten-eroeffnete> [7.4.2026].

⁷ Vgl. <https://www.wien.gv.at/umwelt/coole-zonen> [7.4.2026].

Die WKO und ihr „G’spür“ für galaktische Geschäfte

Die WKO und das Geschäft mit dem Galaktischen und Übersinnlichen

JOHANNES GRESS¹

Die Welt ist aus den Fugen und die Liste möglicher Gründe lang. Trump, Krieg, Terror, Klima. Soweit die gängige Interpretation. In einem Mitgliedermagazin der Wirtschaftskammer Wien namens „G’spür“² findet sich noch eine weitere: „Saturn und Neptun gehen in das Feuerzeichen Widder und treffen dabei fast aufeinander“, erklärt darin die Berufsgruppensprecherin der gewerblichen

Astrolog*innen der Wirtschaftskammer Wien. Die „Umpolung“ einiger Planeten „in extrovertierte Zeichen“ – noch dazu im Zeitalter der „Luftepoche“ – lasse große Umbrüche erahnen. „Bei der letzten Neptun-Saturn-Konjunktion passierte der Mauerfall in Berlin“.

„G’spür“ wird von der Fachgruppe „Persönliche Dienstleister“ der Wiener Wirt-

schaftskammer herausgegeben. Die „Persönlichen Dienstleister“ umfassen neben den Berufsgruppen der Farb- und Imageberatung oder der Tierbetreuer*innen auch Astrolog*innen, Human-, Raum- oder Tierenergetiker*innen. Letztere winken mit abenteuerlichen Angeboten, eigens ersonnenen „Ausbildungen“ und „Qualitätssiegeln“ für pseudowissenschaftliche Angebote. In offiziellen WKO-Kursen erfahren Teilnehmer*innen vom „Tierkreis und seine Entstehung“ oder den „Planeten und ihren

¹ Erstveröffentlichung am 3. Februar 2026 in: Wiener Zeitung. Verfügbar unter: <https://www.wienerzeitung.at/a/die-wko-und-ihr-g-spuer-fuer-galaktische-geschaeft> [25.4.2026].

² Siehe: <https://www.wko.at/wien/gewerbe-handwerk/persoene-dienstleister/g-spuer-01-2025.pdf> [25.4.2026].

Würden“, online informiert der Fachverband über die Geheimnisse der „Chakren“ und „Auren“ von Tieren.³

DER STAAT ZWISCHEN UNSINN UND GEFAHR

Aus dem „Grundrecht der Erwerbsfreiheit“ folgt, dass sich der Staat möglichst wenig in gewerbliche Tätigkeiten einmischen soll, erklärt Stefan Storr, Professor für Öffentliches Recht und Öffentliches Wirtschaftsrecht an der Universität Graz. Strengere Vorschriften gelten für reglementierte Gewerbe, etwa in der Gastronomie, für Baumeister*innen, Elektrotechniker*innen oder Chemiker*innen. Für sogenannte „freie Gewerbe“, etwa für Webdesigner*innen oder Fotograf*innen, gibt es weniger Regeln.

Grundsätzlich gilt: Eine Tätigkeit ist ein Gewerbe, wenn sie selbstständig, regelmäßig und mit Gewinnabsicht ausgeführt wird und nicht gegen Strafgesetze verstößt. Außerdem muss die oder der Gewerbetreibende „zuverlässig“ sein, ansonsten kann ihr oder ihm die Berechtigung entzogen werden. Salopp formuliert, müssen Produkte halten, was sie versprechen.

Auch hier gibt es Spielraum. Auf der offiziellen Liste freier Gewerbe findet sich etwa die Wahrsagerei oder die „Erstellung von Horoskopen und deren Interpretation (Astrologie)“. Da ist es mit der „Zuverlässigkeit“ so eine Sache, die Notwendigkeit strengerer staatlicher Regulierung sieht Storr dennoch nicht. Einerseits könne der Staat eine gewisse Vernunft der Bürger*innen voraussetzen, andererseits sei nicht ausgeschlossen, dass Menschen eine Wahrsagerin bloß zur Unterhaltung aufsuchen.

Der Staat schreitet ein, wenn ein Gesundheitsrisiko besteht oder es sich um Betrug handelt. Etwa, wenn ein Energetiker verspricht, Krebs heilen zu können. „Doch nur weil etwas vermeintlich Unsinn ist, ist es noch nicht gefährlich“, so Storr.

NICHT PER SE PROBLEMATISCH

Lambert Jaschke ist Weltanschauungsbeauftragter der römisch-katholischen Kirche in Kärnten und berät Menschen und Institutionen zu problematischen religiösen Gemeinschaften, zu Fragen der Esoterik und Verschwörungstheorien. In Zeiten, in denen Ärzt*innen ihren Patient*innen oft nicht mehr als fünf Minuten einräumen, sei die Attraktivität alternativer Angebote nachvollziehbar, so Jaschke. „Ein Energetiker nimmt sich eine Stunde Zeit und hört zu, das kann wohltuend und muss nicht per se problematisch sein“. Problematisch oder gar

kriminell werde es, wenn Diagnosen gestellt und Heilbehandlungen angeboten werden oder gar von etablierten, wissenschaftlich fundierten Behandlungen abgeraten werde.

Aus seiner Beratungspraxis weiß Jaschke, dass genau das immer wieder passiert. Da freie Berufe wie Astrologie und Energetik keinen Ausbildungsnachweis benötigen, „tummelt sich da sehr, sehr viel“.

Es stellt sich die Frage, wo die Grenzen zwischen Vernunft, Unterhaltung und Unsinn verlaufen – und ab wann ein Gesundheitsrisiko besteht. Selbst hochrangige Funktionär*innen aus den Reihen der „Persönlichen Dienstleister“ werben mit Formulierungen, die einem Heilsversprechen mindestens ähneln. Eine von ihnen behauptet, sie könne „helfen, Gesundheit zu bewahren“ oder mit ihren Methoden „die Selbstheilungskräfte“ stärken. Eine andere berichtet auf ihrer Website, wie sie mit „komplementären und energetischen Anwendungen“ von einer schweren Krankheit geheilt wurde.

SUCHE NACH HALT

Anfällig für derlei Angebote seien insbesondere Menschen in „persönlichen Krisensituationen, aber eigentlich ist fast niemand davor gefeit. Das geht quer durch, unabhängig von sozialer Schicht, Einkommen oder Bildung“, und umfasst auch Mediziner*innen oder Naturwissenschaftler*innen, erklärt Jaschke. Angesichts der derzeitigen Weltlage, zahlreicher Krisen und Unsicherheiten, seien pseudowissenschaftliche Angebote wieder auf dem aufsteigenden Ast. In solchen Zeiten, so Jaschke, suchen Menschen vermehrt nach Halt, nach „ganzheitlichen Erklärungen“ für eine komplex und undurchsichtig erscheinende Welt. Und nicht wenige rutschen ab, richten ihr Leben völlig nach den Sternen oder den esoterischen Angeboten und Lehren aus, brechen im Extremfall den Kontakt zu Freund*innen und Familie ab oder unterlassen eine etablierte Therapie.

Öffentlich ist die WKO darum bemüht, sich von pseudowissenschaftlichem Huschpufsch zu distanzieren und setzt auf „Qualitätsmanagement“. Auf deren Website⁴ finden sich etwa Ethikrichtlinien und Standesregeln. Humanenergetiker*innen können mittels Online-Multiple-Choice-Test den Zertifikatslehrgang „Berufliche Sorgfalt“ absolvieren. Für angehende Astrolog*innen bietet die WKO eine „unverbindliche Asubiödumgempfehlung“ (vgl. <https://www.gewerbliche-astrologie.at>) im Umfang von mindestens 120 Unterrichtseinheiten à 50 Minuten an. Darin werden etwa „der Tierkreis und seine Entstehung“, „die Planeten

und ihre Würden“ und „die Mondknotenachse“ gelehrt. Vertiefungsseminare bieten Einblicke in die Welt der „Fixsterne“ und der „Kinder Astrologie“.

SIEGEL FÜR NONSENS?

Fraglich ist, ob solche „Qualitätssiegel“ nicht das Gegenteil bewirken – nämlich Pseudowissenschaften ungerechtfertigterweise mit Legitimität zu belohnen. Die Attraktivität pseudowissenschaftlicher Angebote rühre auch daher, dass sie sich nach außen hin einen „wissenschaftlichen Anstrich“ geben und so für potenzielle Kund*innen oft nicht klar ist, wie seriös ein Angebot ist, gibt Weltanschauungsbeauftragter Jaschke zu bedenken. Denn feststeht: Astrologie und Horoskope beruhen auf willkürlichen, nicht belegbaren Annahmen. Keine Studie hat je einen Zusammenhang zwischen kosmischem Geschehen und menschlichem Schicksal nachgewiesen – wieso also verteilt die WKO dafür Qualitätssiegel?

Auf Nachfrage betont der Fachverband „Persönliche Dienstleister“ in der WKÖ, dass sich die Verwendung von Begriffen wie „Qualitätsmanagement“ oder „Berufliche Sorgfalt“ „ausschließlich auf organisatorische, kommunikative und ethische Aspekte der Berufsausübung“ beziehen. „Eine wissenschaftliche Legitimation oder Evidenzbehauptung wird weder behauptet noch beabsichtigt“, so der Fachverband. Ziel der Maßnahmen sei es, berufliche Sorgfalt, Transparenz und Konsument*innenschutz zu stärken. Der Fachverband betont ausdrücklich, dass „es sich zum Beispiel bei Energetik und Astrologie um nicht wissenschaftlich anerkannte Methoden handelt, die außerhalb der evidenzbasierten Medizin und Naturwissenschaften anzusiedeln sind“. Mitglieder seien angehalten, Kund*innen darüber transparent zu informieren.

DER BLICK IN DIE STERNE LOHNT

Was Kund*innen mit dieser Information anfangen und wieso die Kammer der Astrologie und Energetik ein Magazin widmet, obwohl Kund*innen doch gerade über deren Realitätsferne informiert werden sollen, bleibt fraglich. Jedenfalls dürfte sich das Geschäft mit dem Galaktischen und Übersinn-

³ Siehe: <https://www.wko.at/oe/gewerbe-handwerk/persoendliche-dienstleister/das-drei-ebenen-modell> [25.4.2026].

⁴ Siehe: <https://www.humanenergetiker.co.at/qualitaetsmanagement/> [25.4.2026].

lichen für die WKO finanziell lohnen. Einerseits zahlen die gut 17.000 Unternehmen des Fachverbands „Persönliche Dienstleister“ Kammerbeiträge – unabhängig davon, was sie verkaufen und in welchem Verhältnis ihre Produkte zur Wissenschaft stehen. Andererseits verdienen die Funktionär*innen selbst ganz gut daran. Die eingangs erwähnte Funktionärin der Wiener Astrolog*innen (vgl. <https://www.horoskop.at>) gibt für 120 Euro pro Stunde telefonisch Auskunft über die Gestirne, die Bundesvorsitzende der Astrolog*innen verrechnet für eine Stunde „Beratung“ laut Website 160 Euro.

Gegen Bezahlung geben die Funktionär*innen ihr Pseudowissen auch gerne weiter. Eine WK-Funktionärin bietet etwa Kurse für „CranioSacral Balancing“ an. Das entbehrt zwar jeglicher wissenschaftlichen Evidenz, aber für 3.700 Euro können Teilnehmer*innen lernen, „mit den Händen zu lauschen“ und „mit dem Herzen zu kommunizieren“. Eine andere offeriert für mehrere Tausend Euro eigens ersonnene Diplomabschlüsse – für Methoden, die sie selbst erfunden und markenrechtlich schützen lassen hat.

Aber spätestens beim Podcast der „gewerblichen Astrologie“ droht die Interessenspolitik der Kammer ins Stocken zu geraten. In dem wird mitunter erklärt, wie sich die Sternkonstellation auf Investitionschancen auswirkt und wie Führungskräfte die Astrologie für ihre Arbeit nutzen können. Wer braucht da noch die WKO, wenn für erfolgreiches Unternehmertum ein Blick in die Sterne reicht?

INFOS UND QUELLEN

GENESE

Eine Zeit lang warben Wiener Straßenbahnen in schrillum Design für die „Dienstleister*innen mit G'spür“. WZ-Autor Johannes Greß machte vorsichtshalber mal ein Foto, um später nachzuprüfen, was die denn so „spüren“. Herausgekommen ist dieser Text und die Erkenntnis, dass die WKO voller Überraschungen steckt.

GESPRÄCHSPARTNER

- Lambert Jaschke, Weltanschauungsbeauftragter der röm.-kath. Kirche in Kärnten.
- Stefan Storr, Professor für Öffentliches Recht und Öffentliches Wirtschaftsrecht an der Universität Graz und Mitherausgeber des Fachbuchs „Anforderungen an die Aufnahme eines Gewerbes in ausgewählten Staaten“.

DATEN UND FAKTEN

- Die Wirtschaftskammer Österreich (WKO) vertritt die Interessen österreichischer Gewerbetreibender. Sie ist ein wesentlicher Pfeiler der österreichischen Sozialpartnerschaft, berät Unternehmen, bietet Aus- und Weiterbildungsprogramme an und macht sich im politischen Prozess für die Interessen ihrer Mitglieder stark.
- Der Fachverband „Persönliche Dienstleister“ umfasst 2024 gut 17.000 Unternehmen, der überwiegende Teil der Mitglieder kommt aus dem Bereich der

Astrologie und der Energetik. Zusammen erwirtschafteten sie 2023 einen Umsatz von 1,35 Milliarden Euro.

- Die WKO zählt 2024 österreichweit 520 praktizierende Astrolog*innen und knapp 21.000 Humanenergetiker*innen.
- Rund ein Drittel der Österreicher*innen glaubt an Esoterik und Astrologie.
- Ein Forscher*innenteam aus den USA bat 2024 im Rahmen einer Studie 152 Astrolog*innen, aus fünf Sternzeichen auszuwählen und diese dann zwölf Versuchsteilnehmer*innen zuzuordnen. Im Schnitt lagen die Astrolog*innen in 2,49 von zwölf Vorhersagen richtig – das entspricht der Quote, die ein Zufallsgenerator erreicht hätte.

QUELLEN

- WKO: Branchendaten des Fachverbands Persönliche Dienstleister
- Storr, Stefan, Verhounig, Ewald & Mosing, Florian (Hrsg.) (2021): Anforderungen an die Aufnahme eines Gewerbes in ausgewählten Staaten. Wien: Verlag Österreich.
- clearerthinking.org (2025): Studie: „Can astrologers truly gain insights about people from entire astrological charts?“ Verfügbar unter: <https://www.clearerthinking.org/post/can-astrologers-use-astrological-charts-to-understand-people-s-character-and-lives-our-new-study-pu> [25.4.2026].
- bmwett.gv.at: „Bundeseinheitliche Liste der freien Gewerbe“ //

Latein ist nicht logisch!

Ein alter Mythos wird zu Grabe getragen

WILHELM RICHARD BAIER

Wer Latein lernt, lernt logisches Denken. Dieses Gerücht prägt nach wie vor unsere Vorstellungen vom Wert des Lateinunterrichts. Doch ist dieses althergebrachte Diktum haltbar? Und ist Sprachkenntnis nicht ein Wert an sich, mit und ohne Logik-Training? In diesem Artikel weise ich nach, dass der Begriff „Logik“ auf Latein nicht sinnvoll

angewendet werden kann. Das wertet Latein als europäische Kultursprache keinesfalls ab. Aber es trägt einen alten Mythos zu Grabe. Ein Mythos, der immer wieder als Fake-Rechtfertigung – auch ganz aktuell – für den Lateinunterricht angeführt wird. Doch braucht es eine Rechtfertigung für das Erlernen einer kulturell bedeutenden Sprache?

Natürlich nicht.

Als kleine Randnotiz wird auch die Gender-Problematik in den indo-europäischen Sprachen angesprochen.

*„Kennst du viele Sprachen,
hast du viele Schlüssel für ein Schloss.“
Voltaire*

Der Mythos, dass Latein eine logische Sprache sei, ist weit verbreitet und wird kaum hinterfragt.¹ Generation über Generation wird dieser Topos weitergegeben und somit zementiert.

¹ Siehe: <https://www.sonntagsblatt.de/artikel/debatte/pro-und-contra-brauchen-wir-heute-noch-lateinunterricht> [25.4.2026].

Bekanntlich wird das für wahr gehalten, was jemand oft genug zu hören bekommt, also auch die Logizität des Lateins. Und weil Latein kompliziert und opak ist, wird das mit Logizität verwechselt, da auch die Logik landläufig für kompliziert und undurchsichtig gehalten wird. Doch genau das Gegenteil ist der Fall, Logik ist Transparenz und Klarheit.

Vorweg, ich bin kein Feind der lateinischen Sprache, ganz im Gegenteil, ich achte jede. Im Gymnasium war Latein nach Biologie, Darstellender Geometrie und Chemie sogar eins meiner Lieblingsfächer und hat mein Interesse für die Sprachwissenschaften geweckt. Sprache ist die faszinierendste Erfindung des Menschen, die ihn zugleich erst zum Menschen macht. Dennoch muss ich – der Evidenz und der Aufklärung verpflichtet – bei der Behauptung, Latein sei ein Musterbeispiel einer logischen Sprache, klar Widerspruch einlegen. Das alte Vorurteil, das sich so stark hält, ist objektiv betrachtet nicht haltbar.

Sofern der Begriff „logisch“ überhaupt auf eine natürliche Sprache angewendet werden kann, ist er beim Latein jedenfalls fehl am Platz. In Bezug auf eine Sprache kann „logisch“ wohl nur meinen, dass es eine konsequente (also widerspruchsfreie) Relation zwischen Form und Funktion eines Wortes oder eines Morphems geben muss. Würde das der Fall sein, wäre Latein eine leicht zu erlernende Sprache. Doch niemand behauptet, dass Latein eine einfache Sprache sei.

DAS LATEINISCHE SUBSTANTIV IM CASUS/GENUS-SYSTEM

Meist wird argumentiert, dass Latein genaue Regeln kennt und sich daher eindeutig konstruieren lässt. Doch genau hier zeigt eine Analyse, dass nichts dergleichen zutrifft. So wird behauptet, es gibt im Lateinischen sechs Fälle mit je einer genau definierten Bedeutung. In Wahrheit hat keiner der lateinischen Fälle eine klare Bedeutung. Die einzelnen Fälle gleichen sich höchstens in der Mehrzahl ihrer Verwendungen. Doch das ist kein hinreichendes Kriterium für „Logizität“. Der Gebrauch der Fälle ist primär eine Angelegenheit der sprachlichen Konvention und nicht der Logik. Es ist nicht möglich, eine klare, eindeutige und durchgängige Regel für die Verwendung der Fälle anzugeben. So gibt es im Lateinischen zwar einen Genitiv, der uns aber in vielfältigen und sehr diversen Funktionen entgegentritt. Die Lateiner unterscheiden zwischen einem Genitivus possessivus, partitivus, objectivus, subjectivus, explicativus, qualitatis, pretii und criminis.

So lässt sich die lateinische Formulierung „amor dei“ auf folgende Arten übersetzen: 1) die Liebe, die Gott gehört; 2) die Liebe als Teil Gottes; 3) die Liebe zu Gott; 4) die Liebe, die von Gott ausgeht; 5) die Liebe, die Gott ist; 6) die göttliche Liebe. (Für die letzten beiden Genitiv-Funktionen gibt es in diesem Beispiel keine Übersetzung.) Der eigentliche Sinn erschließt sich nur aus dem sprachlichen oder situativen Kontext und ist nicht eindeutig festgelegt. Ähnliches gilt auch für die anderen Kasus: Ablativus instrumentalis, pretii, limitationis, mensurae, causae, modi, qualitatis, loci, temporalis, separativus, originis, comparationis, absolutus sowie Dativus possessivus, commodi, finalis und auctoris. Wie ist bei dieser Fülle an Anwendungen ein klarer Ausdruck möglich? Wenn das Sprachgefühl nicht weiterhilft, bleibt nur noch das Raten.

Aber es kommt noch schlimmer: Es gibt auch keine eindeutigen Kasus-Markierungen. So kann im Schriftbild die Endung „-i“ für einen Genitiv im Singular (Maskulina und Neutra), für einen Nominativ im Plural (Maskulina), für einen Dativ oder Lokativ im Singular und bei gewissen Stämmen gar für einen Ablativ im Singular stehen. Noch verwirrender wird es bei der Endung „-is“ (entweder Nominativ oder Genitiv im Singular oder aber Dativ und Ablativ im Plural, je nach Deklinationklasse). Die Endung „-a“ kennzeichnet einen Nominativ Singular (Feminina), einen Vokativ Singular (Feminina), einen Ablativ Singular (Feminina), einen Nominativ Plural (Neutra), einen Vokativ Plural (Neutra) oder einen Akkusativ Plural (Neutra). Die Aufzählung der vieldeutigen Suffixe ist hier aber noch lange nicht zu Ende.

Es gibt im Lateinischen wie bei den meisten flektierenden Sprachen weder eindeutige Endungen noch exakte Bedeutungen oder Funktionen derselben. Sowohl der Plural als auch die einzelnen Fälle sind nicht klar gekennzeichnet. Zudem sind die einzelnen Deklinationen nur tendenziell bestimmten Genera zugeordnet – normalerweise muss das grammatische Geschlecht mit dem Wort mitgelernt werden, da es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen Wortform und Genus gibt.

UNGARISCH ZUM VERGLEICH

In agglutinierenden Sprachen ist eine solche Situation selten. Es gibt fast immer ein eindeutiges Morphem für den Fall (der dann auch eine eindeutige Bedeutung hat) sowie wieder einen eigenen Marker für den Plural. Als Beispiel sei hier das Ungarische erwähnt.

Hier werden räumliche Verhältnisse durch ein System von drei mal drei Suffixen wiedergegeben:

1. innen: in etwas sein – z. B. a ház**ban** – im Haus (drinnen), Plural: a ház**akban**
2. innen: in etwas hinein – z. B. a ház**ba** – ins Haus (hinein), Plural: a ház**akba**
3. innen: aus etwas heraus – z. B. a ház**ból** – aus dem Haus (heraus), Plural: a ház**akból**
4. obenauf: auf etwas sein – z. B. a ház**on** – auf dem Haus (oben), Plural: a ház**akon**
5. obenauf: auf etwas hinauf – z. B. a ház**ra** – auf das Haus (hinauf), Plural: a ház**akra**
6. obenauf: von etwas herunter – z. B. a ház**ról** – vom Haus (herunter), Plural: a ház**aktól**
7. daneben: bei etwas sein – z. B. a ház**nál** – beim Haus (daneben), Plural: a ház**aknál**
8. daneben: zu etwas hin – z. B. a ház**hoz** – zum Haus (hin), Plural: a ház**akhoz**
9. daneben: von etwas weg – z. B. a ház**tól** – vom Haus weg (hinfort), Plural: a ház**aktól**

Das System ist völlig schlüssig, regelmäßig und gilt ausnahmslos. Außerdem hat jedes Morphem genau nur eine definierte Funktion. Eine noch bessere Situation demonstrieren isolierende Sprachen, da sie sich nur auf die inhärente Logik der Syntax verlassen können. Somit sind diese im Allgemeinen wesentlich logischer strukturiert sowie auch schneller zu erlernen (und das gilt bereits für Kleinkinder). Eigentlich haben einige agglutinierende Sprachen somit in gewissem Sinne einen analytischen Sprachbau, obwohl Wilhelm Humboldt sie den „synthetischen“ Sprachen zuwies, weil sie mit (multifunktionalen) Affixen arbeiten und somit „zusammengesetzte“ Wortformen verwenden.

DAS LATEINISCHE VERB: RECTIO ET ALIA

Als zusätzliche Komplikation kommt im Lateinischen noch hinzu, dass die Verwendung der Fälle vom jeweiligen Verb abhängt. So steht das direkte Objekt des Satzes nicht zwangsläufig im Akkusativ. Viele Verben des Lateinischen verlangen als Objektfall (oder gar als Subjektfall) den Genitiv, manchmal auch einen anderen Kasus. Beispiele sind: tui obliviscor (ich vergesse dich – Genitiv); moris est (es ist Sitte – Genitiv); quid eius interest (was liegt ihm daran? – Genitiv); solidus fit eius (das Geld bekommt er – Genitiv); paenitet me dicti (mich reut das Gesagte)

– Genitiv); *persuadeo tibi* (ich überrede dich – Dativ); *mors nemini parcat* (der Tod schont niemanden – Dativ) u.s.w.

Aber die Sache wird noch komplizierter: Da die flektierenden Sprachen auch durch heteroklitische Wortstämme ausgezeichnet sind (das heißt, bestimmte Begriffe werden durch unterschiedliche Wortformen oder sogar durch völlig andere Wörter ausgedrückt), müssen für jeden Begriff meist mehrere Stämme gelernt werden, die je nach Fall unterschiedlich benutzt werden. So kann man sich auch auf die Wortstämme selbst nicht verlassen (z. B. *iter/itineris* oder *Juppiter/Jovis* oder *Venus/Veneris*). Am auffälligsten und ausgeprägtesten ist diese Erscheinung allerdings bei den Verben.

VERBA MUTANTUR

Damit sind wir auch schon bei der Wortgruppe, die wir noch genauer betrachten müssen: den Zeitwörtern. Hier gibt es ebenfalls viele Ungereimtheiten. Erwähnt wurde bereits der Stammwechsel (z. B. *fero/tuli/latum*, *fallo/fefelli/falsum*, *edo/didi/ditum*, *ago/egi/actum*, *gero/gessi/gestum*, *gigno/genui/genitum*, *cado/cecidi/casum*, *tero/trivi/tritum*, *tendo/tetendi/tentum*, *frango/fregi/fractum*, *pono/posui/positum*, *premo/pressi/pressum*, *fundo/fusi/fusum* etc.). Hinzu kommt, dass es Verben im Perfekt mit Präsensbedeutung und Verben im Passiv mit Aktivbedeutung gibt. So kann der Satz „*puer lavatur*“ (Passiv) auf folgende Weisen verstanden werden: 1) der Junge wird gewaschen; 2) der Junge wäscht sich; 3) der Junge lässt sich waschen. Wo bleibt die innere Logik? Letztlich sind das alles Sprachkonventionen, die einer intrinsischen Logik widersprechen.

Das Wort „*esse*“ (sein) selbst ist schon problematisch, da es grammatikalisch oft ein Prädikat setzt, wo es logisch keine Prädikation gibt. Oder wie Kant es ausdrückt (1781): „Sein ist offenbar kein reales Prädikat, das ist ein Begriff von irgend etwas, was zu dem Begriffe eines Dinges hinzukommen könnte. Es ist bloß die Position eines Dinges oder gewisser Bestimmungen an sich selbst. Im logischen Gebrauch ist es lediglich die Copula eines Urteils. Der Satz, Gott ist allmächtig, enthält zwei Begriffe, die ihre Objekte haben: Gott und Allmacht; das Wörtchen: ist, ist nicht noch ein Prädikat obenein, sondern nur das, was das Prädikat beziehungsweise auf das Subjekt setzt. Nehme ich nun das Subjekt (Gott) mit all seinen Prädikaten (worunter auch die Allmacht gehört) zusammen, und sage: Gott ist, oder es ist ein Gott, so setze ich

kein neues Prädikat zum Begriffe von Gott, sondern nur das Subjekt an sich selbst mit allen seinen Prädikaten, und zwar den Gegenstand in Beziehung auf seinen Begriff. Beide müssen genau einerlei enthalten, und es kann daher zu dem Begriffe, der bloß die Möglichkeit ausdrückt, darum, dass ich dessen Gegenstand als schlechthin gegeben (durch den Ausdruck: er ist) denke, nichts weiter hinzukommen. Und so enthält das Wirkliche nichts mehr als das bloß Mögliche.“ In vielen Sprachen wird daher auf ein Wort für „sein“ verzichtet; das Verb gibt es vielerorts einfach nicht!

EXCEPTIO PROBAT REGULAM – AUSNAHMEN KÖNNEN KEINE REGEL BESTÄTIGEN

Viele Lateiner argumentieren sehr irrational: „Die Ausnahme bestätigt die Regel.“ Doch rein logisch betrachtet widerlegt jede Ausnahme die Regel statim! (*Tertium non datur* – nachzulesen beispielsweise bei Karl Popper 1935 und 1984.) Es gibt demnach keine allgemein gültigen Regeln im Lateinischen. Es handelt sich um sprachliche Konventionen, die nur vom jeweils üblichen Gebrauch abhängen. Wenn man auch noch berücksichtigt, dass es im Lateinischen keine fixe Syntax gibt – jedes Wort darf prinzipiell überall im Satz stehen – wird die Lage noch unübersichtlicher. So muss ein Lateinschüler so manches Übersetzungsrätsel lösen...

Der bedeutende Logiker Giuseppe Peano hat bereits die Unlogik des Lateins gebrandmarkt – weshalb er das klassische Latein als ungeeignet erachtete, als „*lingua franca*“ zu fungieren. Daher propagierte er ab 1903 sein „*latino sine flexione*“ – ein vom Ballast befreites Latein – in dem bis 1950 sogar zahlreiche wissenschaftliche Publikationen verfasst wurden (Peano: 1903).

Übrigens gibt es auch eine Kunstsprache, die völlig formal und konsistent nach dem prädikatenlogischen Modell konstruiert wurde: LogLan von James Cooke Brown (1989).

WAS „LOGISCH“ WIRKLICH BEDEUTET ...

Doch was heißt es dann, von etwas zu sagen, es sei „logisch“? Im alltäglichen Sprachgebrauch erscheint das Wort häufig als Affirmation im Sinne von „natürlich“, „selbstverständlich“, „offensichtlich“. Doch das ist nicht die eigentliche Grundbedeutung von „logisch“, sobald das Wort als Ableitung vom Substantiv „Logik“ verstanden wird. In diesem originären Zusammenhang heißt es so viel wie „folgerichtig“, „widerspruchsfrei“ oder modern ausgedrückt „ana-

lytisch“ und „erfüllbar“. Denn das sind die Hauptkriterien einer jeden Logik, wobei jeder der genannten Ausdrücke den anderen impliziert (was also folgerichtig ist, ist auch widerspruchsfrei, analytisch und außerdem erfüllbar). Rein formal handelt es sich um Synonyme – nach Gottlob Frege (1892) haben sie zwar die gleiche Bedeutung, aber verschiedenen Sinn (also nur einen anderen Blickwinkel).

Doch Logik verlangt noch mehr: Um Sätze bilden zu können, die folgerichtig, widerspruchsfrei und erfüllbar (also logisch-analytisch) sind, ist auch eine Semantik und eine Syntax erforderlich. Die Semantik legt fest, wofür die Zeichen, die in Beziehung gesetzt werden, stehen. Die Syntax gibt an, welche Zeichenketten im logischen Sinne wohl geformt (und damit formal gültig) sind. Somit ist Logik nichts anderes, als die geordnete und ausnahmslos regelhafte Manipulation von Zeichen (Abel: 1999; Blum: 1999).

Die Betonung liegt hier auf regelhaft und geordnet – modern auch „formal“ genannt. Eine logische „Formulierung“ erfordert also ein formales System. Dieses formale System liefert die Syntax. Grundsätzlich gibt es viele Möglichkeiten einer Syntax, die die Bildung von abzählbar-unendlich vielen Sätzen nach fixen Regeln erlauben (ℵ₀-Unendlichkeit; Cantor 1884, Gödel 1931). Welches System gewählt wird, ist reine Konvention und in gewissem Sinne willkürlich (also eine Übereinkunft). Doch wenn eine bestimmte Syntax ausgewählt ist, sind die systeminternen Regeln verbindlich. Ansonsten entstehen sinnlose Zeichenketten, also unsinnige Sätze (Haack: 1978; Quine: 1993).

NATÜRLICHE SPRACHEN

Auf natürliche Sprachen angewandt, lässt sich somit sagen, dass eine Sprache dann am ehesten die formalen Kriterien einer Logik erfüllt, wenn sie einer klaren und eindeutigen Syntax folgt. Wobei hier mit einer logischen Syntax gemeint ist, dass die Wortfunktion durch den Ort im Satz festgelegt ist. Dies ist vor allem bei isolierenden Sprachen der Fall, da das hier die einzige Möglichkeit ist, eine grammatikalische Funktion im Satz anzuzeigen. Über andere Kennzeichnungsvarianten verfügt eine isolierende Sprache nicht – es gibt hier ja auch keine Wortderivationen. Daher werden diese auch „analytische Sprachen“ genannt, da grammatikalische Funktionen durch die Syntax und mit Hilfe von Partikeln analytisch festgelegt werden (Palmer: 1974).

Vor allem Kreol-Sprachen zeichnen sich durch ein sehr formales Satzgefüge aus. Der Grund dafür liegt offensichtlich darin, dass es beim Vorgang der Kreolisierung kein verbindliches Grammatiksystem gibt, sodass sich spontan eine „logischere“ Syntax etabliert (Collinder: 1978; Baier & Zinko: 2005). Auch die sinitischen Sprachen sind ein gutes Beispiel dafür (Baier: 2012 und 2021). Englisch ist auf gutem Wege dorthin (McWorther: 2009). Zwar gibt es noch etliche Relikte aus seiner synthetischen Vergangenheit, doch die analytischen Strukturen setzten sich progressiv durch. Jedenfalls verfügt das Englische bereits über strikte Syntaxregeln, auf Grund derer die Wortfunktionen festgelegt sind – mit und ohne Derivation.

Bei synthetischen Sprachen ist das praktisch kaum der Fall. Die flektierenden Sprachen besitzen häufig eine sehr variable Wortfolge. Das klassische Latein ist dabei relativ extrem, da es manchmal sogar zusammengehörige Satzphrasen trennt. Doch nehmen wir aus naheliegenden Gründen einfach Deutsch als Beispiel:

1) Im Wald schießt der brave Jäger mit der Flinte gerade einen Bock. 2) Einen Bock im Wald schießt gerade der brave Jäger mit der Flinte. 3) Der brave Jäger schießt mit der Flinte gerade einen Bock im Wald. 4) Der brave Jäger schießt im Wald gerade einen Bock mit der Flinte. 5) Im Wald schießt mit der Flinte gerade einen Bock der brave Jäger. 6) Mit der Flinte schießt gerade einen Bock im Wald der brave Jäger. 7) Einen Bock schießt gerade mit der Flinte im Wald der brave Jäger. 8) Gerade schießt der brave Jäger mit der Flinte im Wald einen Bock. Und so weiter.

Die einzige Konstante im Deutschen ist hier die Stellung des Verbs an zweiter Stelle (aber auch darauf ist nicht immer Verlass). Die Syntax ist daher sehr variabel und erfüllt kaum eine strukturierende Funktion. Die Struktur und der Konnex im Satz werden vor allem durch grammatikalische Kategorien hergestellt (das Genus-Kasus-System). Doch dieses System ist synthetisch und nicht analytisch. Auch steht das Genus-System in einem nur sehr vagen Zusammenhang mit dem natürlichen Geschlecht (Beispiele: der Weisel, die Drohne, das Mädchen; der Vamp, die Person, das Mitglied), es ist im Großen und Ganzen davon völlig unabhängig und arbiträr.

GENUS & GENDER

Hier erlaube ich mir einen kleinen Exkurs in die Genderproblematik. Wie bereits

gezeigt, hat das Genusystem nur einen sehr indirekten Zusammenhang mit dem natürlichen Geschlecht (Batusprachen haben sogar mehr als nur drei Wortklassen – bis zu zwanzig). Es hat in den Sprachen hauptsächlich die Funktion, die Zusammengehörigkeit von Satzteilen oder Nebensätzen zu markieren, und nicht das natürliche Geschlecht zu kennzeichnen. Das zeigt sich schon daran, dass die deutsche Sprache ausschließlich weibliche Formanzen im Plural hat (die/sie/ihr). Das ist eine Weiterentwicklung einer Tendenz in der indoeuropäischen Ursprache, den Plural als feminine Kollektivableitung des Substantivs auszudrücken (Litscher: 2015). Rezent kann man eine ähnliche Entwicklung im Rumänischen beobachten, wo es eine eigene Klasse von maskulinen Nomen gibt, die im Plural zu Feminina wechseln.

Interessanter ist aber, dass die Mehrzahl der Sprachen gar kein generisches Geschlecht kennt, weshalb es auch für die dritte Person nur ein Personalpronomen gibt (und nicht drei wie im Deutschen). Als ein Beispiel unter vielen sei hier das afghanische Dari angeführt, das eben nur ein Wort dafür hat: „و“ (u). Bei den Opferlisten in Langtang vom großen Erdbeben 2015 in Nepal ist neben den Namen immer auch das Geschlecht mit angegeben, da – wie in den meisten Sprachen – aus dem Namen das Geschlecht nicht hervorgeht (Abbildung 1 und 2). Trotzdem sind auch diese genderneutralen Sprachgemeinschaften zumeist patriarchal geprägt. Das zeigt uns, dass der Einfluss der Sprache überbewertet wird – es sind die kulturell vermittelten Bilder im Kopf oder die erlebten Machtstrukturen, die den wirklichen Einfluss haben.²



Abbildungen 1 & 2

Sprachpolitisch sollten wir zu einer Neutralisierung der Genderformen kommen. Die Genderpolitik ist auch insofern inkonsequent, da sie die Familiennamen unberührt lässt, welche einst ja ebenfalls moviert wurden (Herr Müller, Frau Müllerin). Der natürliche Trend ging also bereits

in die richtige Richtung. Übrigens gibt es die empfehlenswerte Praxis von Hermes Phettberg, welche der Sprachwissenschaftler Thomas Kronschräger als „Entgendern nach Phettberg“ aufgreift und propagiert (Kronschräger: 2020): Leser und Leserinnen sind dann eben „Lesys“, und der Leser oder die Leserin ist einfach „das Lesy“³. Jedenfalls ist die Hervorhebung des Geschlechtsunterschieds in der Sprache und die damit verbundene Kategorisierung bzw. Klassifizierung von Menschen sicher der falsche Weg, um Gendergerechtigkeit herzustellen. Sie hebt die Bedeutung des natürlichen Geschlechts hervor, statt sie zu nivellieren. Das führt dann auch zu grammatikalischen Fehlern (Das Mädchen ist fröhlich. Sie/es tanzt über die Wiese.) Also weg mit den (sprachlichen und anderen) Unterschieden!

Einen etwas anderen Zugang zu diesem Thema finden Sie etwa auf Youtube.⁴

SCHLUSSBEMERKUNG

Zum Abschluss ist nur noch festzuhalten, dass es nicht wundert, dass Wilhelm Humboldt (2009) die Sprachen in analytische und synthetische eingeteilt hat. Erstere zeichnen sich eben durch einen analytischen Sprachbau aus, bei dem die grammatikalischen Funktionen vor allem durch die Syntax ausgedrückt werden. Synthetische Sprachen drücken solche Verhältnisse durch komplexe und oft unregelmäßige Derivationen aus – nicht selten auch durch Wort- oder Stammwechsel (z. B.: sein, bin, bist, ist, sind, seid, war, waren, gewesen). Spätestens seit Immanuel Kant (1900 ff.) sollte bekannt sein, dass synthetische Systeme nur a posteriori gültig sein können.

Das Ergebnis ist aber dasselbe – beide Sprachtypen sind in der Lage, einer Proposition (also einem Gedanken) Ausdruck zu verleihen, doch währenddessen analytische Sprachen die intrinsische Logik eines Gedankens widerspiegeln, tun dies synthetische Sprachen im Allgemeinen nicht. //

² Siehe: <https://www.sciencealert.com/turns-out-our-brains-perceive-the-faces-of-pareidolia-with-an-unfortunate-side-of-gender-bias> [25.4.2026].

³ Siehe: <https://www.youtube.com/watch?v=xVmGb7qACfA> [25.4.2026].

⁴ Siehe: <https://www.youtube.com/watch?v=aZaBzeVbLnQ> [25.4.2026].

Verwendete und weiterführende Literatur

- Abel, Günter (1999):** Sprache, Zeichen, Interpretation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baier, Wilhelm Richard & Christian Zinko (Hrsg.) (2005):** Die Sprache ist die Seele eines Volkes. Die großen Sprachfamilien. Graz: Leykam.
- Baier, Wilhelm Richard (2012):** Konsequenzen der Literalität. In: Aufklärung und Kritik, 19 (43) 3, 70–81.
- Baier, Wilhelm Richard (2016):** Sorites. In: Aufklärung und Kritik, 23 (58) 3, 144–146.
- Baier, Wilhelm Richard (2021):** Der Mohismus (Mo Jia) und die gescheiterte Aufklärung in China. In: Aufklärung und Kritik, 78 (28) 4, 194–197.
- Blum, Edmund (1999):** Die Grammatik der Logik. München: dtv.
- Braun, Edmund (Hrsg.) (1996):** Der Paradigmenwechsel in der Sprachphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brown, James Cooke (1989):** Loglan 1: A Logical Language (4th edition). Florida: The Loglan Institute, Gainesville.
- Cantor, Georg (1884):** Über unendliche, lineare Punktmannigfaltigkeiten. Arbeiten zur Mengenlehre aus den Jahren 1872–1884. Herausgegeben und kommentiert von G. Asser. Leipzig: Teubner. (Teubner-Archiv zur Mathematik 2).
- Collinder, Björn (1978):** Sprache und Sprachen. Einführung in die Sprachwissenschaft. Hamburg: Buske.
- Eco, Umberto (2000):** Kant und das Schnabeltier. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. München: Carl Hanser Verlag.
- Eisenhut, Werner (2007):** Die lateinische Sprache. Augsburg: Weltbild Verlag.
- Ernst, Oliver, Freienstein, Jan Claas & Schaipp, Lina (2011):** Populäre Irrtümer über Sprache. Stuttgart: Reclam.
- Everett, Daniel (2012):** Language: The Cultural Tool. London: Profile Books.
- Frege, Gottlob (1982):** Über Sinn und Bedeutung. In: Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, NF 100, 25–50.
- Gödel, Kurt (1931):** Über formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme I. In: Monatshefte für Mathematik und Physik 38, 173–198.
<https://www.w-k-essler.de/pdfs/goedel.pdf> und <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01700692>
- Haack, Susan (1978):** Philosophy of Logics. New York: Cambridge University Press.
- Humboldt, Wilhelm v. [1836] (2009):** Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Hrsg. v. Donatella Di Cesare. New York: Cambridge University Press.
- Janson, Tore (2003):** Eine kurze Geschichte der Sprachen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kant, Immanuel [1781] (1986):** Kritik der reinen Vernunft. Ditzingen: Reclam.
- Kant, Immanuel (1900 ff.):** Gesammelte Schriften. Bd. 1–22. Hrsg. v. Königl. Preußische Akademie der Wissenschaften. Berlin: Reimer. (Bd. 23: Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin; ab Bd. 24 Akademie der Wissenschaften zu Göttingen).
- Kronschläger, Thomas (2020):** Geschlechtssensible Sprache. In: Marcel Hackbart (Hrsg.), Gesunde Vielfalt pflegen. Zum Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Gesundheit, Pflege und Medizin. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. (Edition Waldschlösschen Materialien 26).
- Kronschläger, Thomas & Jan Standke (2020):** „Gender Studies“. In: Tobias Kurwinkel & Philipp Schmerheim (Hrsg.), Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: Metzler.
- Litscher, Roland (2015):** Die Entstehung des femininen Genus in den indogermanischen Sprachen. Diss., Universität Zürich.
- McWorther, John (2009):** Our Magnificent Bastard Tongue: The Untold History of English. New York: Avery Publishing.
- McWorther, John (2014):** The Language Hoax. Reprint. Oxford: Oxford University Press.
- Palmer, Frank (1974):** Grammatik und Grammatiktheorie. Eine Einführung in die moderne Linguistik. München: C. H. Beck.
- Peano, Giuseppe (1903):** De Latino Sine Flexione. Lingua Auxiliare Internationale. In: https://de.wikipedia.org/wiki/Latino_sine_flexione
- Popper, Karl R. (1935):** Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft. Wien: J. Springer. (Schriften zur wissenschaftlichen Weltauffassung 9).
- Popper, Karl R. (1984):** Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Quine, Willard Van Orman (1993):** Grundzüge der Logik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ruhlen, Merrit (1991):** A Guide to the World's Languages. Stanford: Stanford University Press.
- Stegner, Willi (Hrsg.) (2006):** Taschen Atlas: Völker und Sprachen. Gotha: Klett-Perthes Verlag.

Die Kraft der Ambiguität: Ein Plädoyer für Latein als Schule des Denkens

DORIS VICKERS¹

Immer wieder wird in bildungspolitischen Debatten ein alter Leitsatz hervorgeholt: „Wer Latein lernt, lernt logisches Denken.“ Ebenso verlässlich treten daraufhin Kritiker auf den Plan, die diesen Satz als reinen Mythos oder als bloße Rechtfertigung für ein

verstaubtes Schulfach entlarven wollen. Ihr Hauptargument: Der Begriff der „Logik“ lasse sich auf die lateinische Sprache gar nicht sinnvoll anwenden. Wer diese Argumentation jedoch mit einer ausgeprägten kritischen Medienkompetenz analysiert, wird schnell

feststellen, dass hier oft mit einem rhetorischen Taschenspielertrick gearbeitet wird. Es wird ein extrem verengter, mathematischer Logikbegriff angelegt, um eine komplexe, historisch gewachsene Kultursprache daran scheitern zu lassen.

Doch der wahre Wert des Lateinunterrichts liegt nicht darin, dass die Sprache wie ein fehlerfreier Algorithmus funktioniert. Der intellektuelle Gewinn entsteht gerade aus der Reibung mit ihren Uneindeutigkeiten, ihren historischen Brüchen und ihrer faszinierenden Komplexität.

¹ Dieser Artikel ist ein weiterer Beitrag zur Latein-Debatte. Die Autorin, gelernte Altphilologin, wurde um einen Diskussionsbeitrag zum Artikel von Wilhelm Richard Baier ersucht und nach Zustimmung des Autors wurde ihr sein Artikel vorab übermittelt.

DER LOGIK-IRRITUM: SPRACHE IST KEIN COMPUTERCODE

Wenn Kritiker dem Lateinischen seine Logik absprechen, definieren sie „logisch“ zu- meist streng im Sinne der formalen Prädika- tenlogik als „folgerichtig“, „widerspruchsfrei“ oder „analytisch“. In einem solchen streng for- malen System, das ausnahmslos auf regelhaf- ter Manipulation von Zeichen beruht, sind Semantik und Syntax exakt festgelegt. Eine Sprache wäre nach diesem Maßstab nur dann logisch, wenn es eine völlig widerspruchsf- reie und eindeutige Relation zwischen der Form und der Funktion eines Wortes gäbe.

An diesem künstlichen Idealbild wird Latein gemessen und logischerweise für schuldig befunden. Tatsächlich weist Latein als stark flektierende Sprache keine strenge, analytische Syntax auf, die die Wortfunktion allein durch den Ort im Satz festlegt. Im Ge- gensatz zu isolierenden Sprachen oder völ- lig formal konstruierten Kunstsprachen wie dem auf prädikatenlogischen Modellen ba- sierenden „LogLan“², gibt es im Lateinischen keine fixe Wortstellung. Hinzu kommen zahlreiche Ausnahmen, wie etwa Verben im Perfekt mit Präsensbedeutung oder unregel- mäßige Stammwechsel (wie *fero/tuli/latum* oder *cado/cecidi/casurum*), die einer reinen intrinsischen Logik zuwiderlaufen.

Besonders gerne wird der Vergleich zu agglutinierenden Sprachen wie dem Ungar- ischen gezogen. Dort gibt es für räumliche Verhältnisse ein absolut schlüssiges, regel- mäßiges System aus Suffixen (wie *-ban* für „drinnen“ oder *-ból* für „aus etwas heraus“), bei dem jedes Morphem exakt eine defi- nierte Funktion besitzt. Solche Sprachen mögen zwar einen strukturierten oder „logischeren“ Sprachbau haben. Aber macht ein 1:1-Baukastensystem das Erlernen einer Sprache automatisch zu einem besseren Training für unseren Verstand?

Wenn Kritiker sich an dieser Stelle auf den Logiker Karl Popper berufen und argu- mentieren, dass rein logisch betrachtet jede Ausnahme eine Regel sofort widerlege und es im Lateinischen daher keine allgemei- gültigen Regeln geben könne, begehen sie einen methodischen Kategorienfehler. Pop- pers Logik der Forschung auf eine historisch gewachsene Kultursprache anzuwenden, erkennt das Wesen natürlicher Sprachen. Der Lateinunterricht lehrt junge Menschen genau diese wichtige Unterscheidung: Er zeigt auf, wo die strenge formale, mathema- tische Logik endet und wo der weite, faszinierende und oft unregelmäßige Bereich der menschlichen Kultur und sprachlichen Kon- vention beginnt.

DIE PÄDAGOGIK DER UNEINDEUTIGKEIT

Die angebliche „Unlogik“ des Lateini- schen zeigt sich laut Kritikern am deutlichsten im Kasus-System. So wird bemängelt, dass kein lateinischer Fall eine einzige, klar definierte Bedeutung habe. Der Genitiv bei- spielsweise tritt uns als *possessivus*, *partitivus*, *objectivus* oder *qualitatis* entgegen. Eine sim- ple Fügung wie „amor dei“ lässt mindestens sechs völlig verschiedene Übersetzungen zu, von „die Liebe zu Gott“ bis hin zu „die göttliche Liebe“. Auch die Endungen sind notorisch mehrdeutig: Ein „-a“ am Wortende kann ein Nominativ, Vokativ oder Ablativ im Singular sein, aber auch ein Nominativ, Vokativ oder Akkusativ im Plural. Ein „-i“ kann für den Genitiv Singular, den Nomina- tiv Plural oder gar den Dativ stehen.

Daraus wird oft polemisch geschlussfol- gert: Wenn es keine eindeutigen Regeln gibt und das Sprachgefühl nicht hilft, bleibt dem Schüler nur noch das „Raten“. Doch nicht nur Nomen und Endungen, auch Verben entziehen sich oft einer eindimensionalen Logik. Ein simples Passiv wie *puer lavatur* lässt sich auf drei völlig verschiedene Ar- ten verstehen: Der Junge wird gewaschen, der Junge wäscht sich selbst oder der Junge lässt sich waschen. Die Handlungsrichtung muss hier rein aus dem situativen Kontext erschlossen werden.

Genau hier offenbart sich jedoch ein tiefes pädagogisches Missverständnis. Schülerin- nen und Schüler „raten“ im Lateinunterricht nicht, sie betreiben Hypothesenbildung und analytische Deduktion. Wenn ein Satz kei- ne fixe Syntax hat, die einem das Denken abnimmt, und wenn Endungen mehrdeutig sind, wird der Leseprozess drastisch verlang- samt. Das Gehirn kann nicht auf Autopilot schalten. Wer einen lateinischen Satz über- setzen will, muss:

1. Alle grammatikalischen Möglichkeiten ei- ner Form (z. B. der Endung *-is*) erkennen.
2. Diese Möglichkeiten mit den anderen Elementen des Satzes abgleichen.
3. Den situativen und sprachlichen Kon- text heranziehen, um aus den theoretisch möglichen Übersetzungen (wie bei *amor dei*) die einzig sinnhafte herauszufiltern.
4. Berücksichtigen, dass das grammatische Geschlecht (Genus) der Wörter arbiträr ist und fast völlig unabhängig vom natür- lichen Geschlecht funktioniert. Gerade diese frühe Erkenntnis, dass das gram- matische Geschlecht primär eine Struk- turkategorie zur Markierung von Zusam- mengehörigkeit und kein biologisches Schicksal ist, ist von unschätzbarem Wert.

Sie stattet junge Menschen mit einer his- torisch fundierten Sachlichkeit aus, um heutige, oftmals hitzige sprachpolitische Debatten rund um das „Gendern“ oder geschlechtsneutrale Sprache mit kühlem Kopf und kritischer Distanz einordnen zu können, anstatt oberflächlichen Ideologi- en aufzusitzen.

Dieser Vorgang ist ein hochkomplexer Pro- blemlösungsprozess. Das Übersetzen aus dem Lateinischen ist wie das Zusammenset- zen eines anspruchsvollen Puzzles, bei dem die Teile ihre Form je nach Blickwinkel ver- ändern. Es schult das Arbeitsgedächtnis, die Mustererkennung und die Fähigkeit, Variab- len so lange in der Schwebel zu halten, bis das Gesamtbild Sinn ergibt.

KRITISCHE MEDIENKOMPETENZ DURCH AMBIGUITÄTSTOLERANZ

Was hat das nun mit kritischer Medien- kompetenz zu tun? Wir leben in einer Zeit, in der Informationen in Sekundenschnelle auf uns einprasseln. Isolierende, analytische Sprachen (zu denen sich auch das Englische immer mehr entwickelt) spiegeln unsere mo- derne Sehnsucht nach unmittelbarer Klar- heit und eindeutiger syntaktischer Führung wider.

Doch die komplexesten Probleme unser- er Zeit sind nicht durch einfache 1:1-Rela- tionen oder festgelegte Syntax-Regeln zu lösen. Kritische Medienkompetenz bedeutet im Kern Ambiguitätstoleranz: die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten, Widersprüche und kom- plexe Sachverhalte auszuhalten, ohne sofort in vereinfachende Schwarz-Weiß-Muster oder vorschnelle Schlüsse zu verfallen.

Dies ist in Zeiten generativer KI von exis- tenzieller Bedeutung. Large Language Mo- dels (LLMs) produzieren Texte, die ober- flächlich betrachtet perfekt, kohärent und aalglatt wirken. Diese KI-Sprache simuliert Logik durch statistische Wahrscheinlichkeit, doch ihr fehlt das Fundament des echten Verstehens. Wer im Lateinunterricht gelernt hat, der glatten Oberfläche eines Textes zu misstrauen und unter die syntaktische Hau- be zu schauen, entwickelt einen „Bullshit- Detektor“ für die rhetorischen Leerstellen und halluzinierten Fakten maschineller Texte. Die Reibung an der lateinischen Sprödigkeit schult uns darin, die algorith- mische Glätte zu durchbrechen und nach der tatsächlichen Validität einer Aussage zu fragen.

² Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Loglan>

Wer jahrelang trainiert hat, dass eine Form wie „a“ sechs verschiedene Dinge bedeuten kann und dass sich der wahre Sinn einer Aussage oft erst am äußersten Ende eines verschachtelten Satzes erschließt, der entwickelt eine intellektuelle Skepsis gegenüber dem Offensichtlichen. Latein erzieht zur Gründlichkeit. Es zwingt die Lernenden zur systematischen Analyse und zur Erkenntnis, dass Wahrheit oft kontextabhängig erarbeitet werden muss. Wenn Kritiker*innen zufolge synthetische Sprachen nicht die intrinsische Logik eines Gedankens widerspiegeln, dann lehren sie uns stattdessen etwas viel Wichtigeres: Wie man aus einem unübersichtlichen, widersprüchlichen Material durch eigene intellektuelle Anstrengung Logik und Sinn *erschafft*.

FAZIT: EIN UNVERZICHTBARES INTELLEKTUELLES FITNESSSTUDIO

Es ist unbestritten, dass Sprache an sich die faszinierendste Erfindung ist, die den

Menschen erst zum Menschen macht. Und natürlich ist Latein als historische Wurzel Europas eine bedeutende Kultursprache, deren Kenntnis einen Wert an sich darstellt. Wenn Kritiker unter Berufung auf Immanuel Kant anführen, dass schon das simple Wörtchen *esse* (sein) im Lateinischen logisch problematisch sei, da „Sein“ nach Kant kein reales Prädikat darstelle, so beweist dies ironischerweise genau die Stärke dieses Schulfachs. Der Lateinunterricht konfrontiert die Lernenden ganz nebenbei mit solchen grundlegenden ontologischen und philosophischen Fragen. Latein ist eben kein flacher, rein funktionaler Programmiercode, der von allem intellektuellen Ballast befreit wurde.

Aber wir sollten uns nicht scheuen, auch den kognitiven Trainingswert dieser Sprache selbstbewusst zu verteidigen. Lassen wir uns nicht von einem mathematisch verengten Logikbegriff vorschreiben, was „Denken lernen“ bedeutet. Ausnahmen, mehrdeutige

Endungen, zusammenhanglose Satzphrasen und komplexe Stammwechsel sind keine Fehler im System des Lateinunterrichts, sie sind sein eigentliches Curriculum.

Latein ist kein Programmiercode, der von allem intellektuellen Ballast befreit wurde. In einer Welt, die zunehmend von standardisierten KI-Outputs geflutet wird, die uns ein müheloses Verständnis vorgaukeln, ist die Beschäftigung mit dem Widerständigen ein Akt der intellektuellen Selbstbehauptung. Es ist komplex und zwingt zur absoluten Präzision. Für Schülerinnen und Schüler, die in einer von flüchtigen Medien und schnellen Antworten geprägten Welt aufwachsen, ist diese kontextabhängige, analytische Spracharbeit eines der besten Trainingslager für den Verstand. Wer die unlogischen Abgründe der lateinischen Grammatik meistert, der ist auch bestens gerüstet, die widersprüchlichen Informationen der modernen Medienwelt logisch und kritisch zu durchdringen. //

Sieben Mythen der KI-Nutzung

SANDRA SCHÖN, BENEDIKT BRÜNNER, MARTIN EBNER, SARAH DIESENREITHER, BARBARA HANFSTINGL UND GEORG KRAMMER¹

Wer das Internet nutzt, kommt im Frühjahr 2026 nicht um Anwendungen generativer Künstlicher Intelligenz (kurz KI) herum. Suchmaschinen bieten neben Links standardmäßig KI-generierte Antworten an, Chatbots unterstützen bei der Buchung von Websites, Schüler*innen lassen sich Tests passend zu den Arbeitsblättern der Lehrer*innen generieren usw. Doch nicht alles, was uns die KI-Anwendungen liefern, wie wir sie nutzen und ihre Ergebnisse verstehen, ist zutreffend und unproblematisch. Das liegt auch an Missverständnissen darüber, wie KI-Anwendungen funktionieren. Aus unserer Sicht – es gibt dazu noch keine empirische Evidenz – verdienen folgende sieben Aussagen besondere Aufmerksamkeit:

1. KI-Anwendungen sind neutral, objektiv und vorurteilsfrei.
2. KI-Anwendungen arbeiten logisch.
3. KI-Anwendungen denken und lernen wie Menschen.

4. KI-Anwendungen sind empathisch.
5. KI-Anwendungen sind ökologisch und sozial problemlos.
6. KI-Nutzung ist rechtlich einwandfrei.
7. KI-Anwendungen machen Wissen und Kompetenzentwicklung überflüssig.

In diesem Beitrag möchten wir diese als „Mythen“ bezeichneten Aussagen beschreiben und aufzeigen, dass und warum sie nicht zutreffend sind. Damit möchten wir einen zukünftig fundierten Umgang und durch die Beschreibung von KI-Mythen Forschung dazu initiieren und unterstützen.

HINTERGRUND

Mythische Erzählungen werden oft über Generationen und Jahrhunderte hinweg erzählt und gehören zum Verständnis einer Kultur. Die Nutzung des Begriffs Mythos in diesem Text ist insofern passend, als dass wir hier Erzählungen – kurz formuliert als Thesen – beschreiben möchten, die

derzeit rund um KI-Nutzung bestehen, die jedoch nicht auf Fakten basiert sind und diesen sogar zuwiderlaufen. Wir haben diese Mythen in sieben Abschnitten kondensiert, um sie klar zu adressieren und ihnen widersprechen zu können – bzw. gegebenenfalls auf Entwicklungen und Lösungen hinweisen zu können. „Mythos“ soll hier metaphorisch verstanden werden vor dem Stand der KI-Entwicklungen im Jänner 2026. Hintergrund für diesen Beitrag ist, dass uns aufgefallen ist, dass es viele Dinge rund um KI gibt, die unausgesprochen sind, aber trotzdem wirken. Das heißt, es handelt sich um Aussagen und Annahmen, für die wir nicht unbedingt jemanden kennen, der/die diese Aussage genauso tätigen würde – aber sie erklären aus unserer Perspektive, was aktuell „falsch läuft“ im Umgang mit KI und wir haben diese Konzepte daher geschärft. Umfrageergebnisse zum Verständnis und Funktionalität von KI-Anwendungen bei Studierenden, anekdotische Evidenz, u. a. beim KI-Lab des Hochschulforum Digitalisierung im Juli 2025 in Münster, und Schulungen wie unter anderem rund um

¹ CC BY 4.0 International (siehe: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) - Schön, Sandra; Brünner, Benedikt; Ebner, Martin; Diesenreither, Sarah, Hanfstingl, Barbara & Krammer, Georg (2026). Sieben Mythen der KI-Nutzung. Report. Graz University of Technology. DOI: 10.3217/9j3df-23341.

die „Prompting.Schule“ gaben uns aber den Anlass, diese Aspekte einmal dezidiert zu benennen, auch um sie in zukünftigen Forschungsarbeiten zu validieren, zu revidieren, weiterzuentwickeln, also auch um den wissenschaftlichen Diskurs zu unterstützen. Beim Begriff „KI“ geht es uns nicht um Anwendungen der Künstlichen Intelligenz, wie sie uns u. a. beim Einsatz von maschinellern Lernen seit Jahrzehnten entwickelt und genutzt werden: Auch wir beziehen uns hier auf die von zahlreichen Anbietern erhältliche KI-Anwendungen, die als eigenständige Anwendungen wie ChatGPT seit 2022 zunehmend auch als integrative Bestandteile von Webseiten genutzt werden (können). Als KI-Anwendungen sehen wir vereinfachte Generatorservices (Text, Bild, und mehr) wie ChatGPT, Gemini, Grok, DeepSeek und Co. Denn, eine Nutzung des Internets oder des Smartphones ohne KI-Nutzung ist faktisch kaum mehr möglich, seitdem auch die Suchmaschine Google automatisch Texte zu den Suchanfragen generieren lässt, anstatt es bei den Links zu anderen Seiten zu belassen.

1. KI-ANWENDUNGEN SIND NEUTRAL, OBJEKTIV UND VORURTEILSFREI

KI-Anwendungen basieren auf Computern und maschinellern Lernen – beides wird so verstanden, dass hier Daten algorithmisch und damit neutral verarbeitet werden und Ergebnisse nicht von menschlichen Emotionen, Stereotypen, Vorannahmen beeinflusst wird. KI-Anwendungen und deren Ergebnisse sind aber keineswegs neutral, objektiv und vorurteilsfrei:

- KI-Anwendungen beruhen auf Trainingsdaten, die zwar oft objektiv sind, aber zugleich Ungerechtigkeiten, Stereotype und Vorurteile reproduzieren. So nutzte OpenAI (ChatGPT) neben Wikipedia auch Reddit – eine Plattform, auf der praktisch alles gepostet wird (Vukov et al.: 2023) – oder auch Medienoutlets wie Breitbart, die politischen Extrema zugeordnet werden können (Feng et al.: 2023).
- Daraus entstehen fehlerhafte und unerwünschte Einschätzungen, welche bestehende Stereotype perpetuieren (vgl. BSI: 2025). 2024 stellte so der österreichische Arbeitsmarktservice einen Chatbot für die Berufsberatung bereit, der Männern Wirtschaftsberufe und Frauen „Gender Studies“ empfahl (Netzpolitik.org: 2024). Kruspe et al. (2024) zeigen zudem, dass ChatGPT ostdeutsche Bundesländer jenseits faktischer Grundlagen deutlich schlechter bewertet als ihre westdeutschen Pendanten.

- KI-Anwendungen unterliegen immer einigen grundlegenden Systemeinstellungen – z. B. ob es Anfragen gibt, die sie nicht beantworten, wie das Erstellen von tödlichen Giften oder Waffen, zur Person Elon Musk (Der Standard: 2025) oder wie freundlich die KI-Anwendung agieren soll. Solche Anweisungen nennt man „Systemprompts“. Grundsätzlich sind sie eine gute Sache, weil so unerwünschtes Verhalten eingeschränkt wird, z. B. weil aus ethisch-moralischen Überlegungen heraus vermieden werden soll, dass KI-Anwendungen Anleitungen für (Selbst-)Mord geben, pornographische Bilder von bekannten Personen erstellen oder sich als Psychotherapeut*innen betätigen. Dem gegenüber steht u. a. Zensur oder politisch motivierte Beeinflussung der Ergebnisse als ernstzunehmende Herausforderung.
- Wie und weshalb KI-Anwendungen zu Entscheidungen kommen, ist in der Regel nicht nachvollziehbar (z. B. Guidotti et al.: 2018; European Commission: o. J.).
- KI-Anwendungen funktionieren darüber hinaus nicht so, dass sie allen die gleiche Antwort auf die gleiche Frage/Prompt geben (Heya et al.: 2024).
- Zudem wird auch gezielt versucht, die Ergebnisse von KI-Anwendungen zu beeinflussen, um zum Beispiel besonders gut positiv dargestellt zu werden (Stichwort „Generative Engine Optimization“; Wikipedia: 2025) oder auch mit Hilfe von „Indirect Prompt Injection“ versuchen, z. B. positive Gutachten für Einreichungen in Fachzeitschriften zu bekommen (vgl. Hires et al.: 2024).

Wie sich z. B. System-Prompts auswirken, kann man in der Lernanwendung rund um das Prompting „prompting.schule“ der TU Graz ausprobieren. Wer eine eigene KI-Anwendung entwickeln möchte, bei der System-Prompts selbst und damit gegebenenfalls transparent beeinflusst werden können, kann Apertus nutzen (ETH Zürich: 2025).

2. KI-ANWENDUNGEN ARBEITEN LOGISCH

Computer sind Rechenmaschinen – da ist es naheliegend davon auszugehen, dass KI-Anwendungen auf ähnliche Weise funktionieren. Tatsächlich sind damit verbundene Konzepte wie „Rechnen“ oder „logisches Ableiten“ nicht bei KI-Anwendungen vorzufinden:

- KI-Anwendungen können nicht rechnen (vgl. Boye & Moell: 2025). Falls ein Rechenergebnis korrekt wiedergegeben wird, liegt es daran, dass in den Trainingsdaten gegebenenfalls dieses Ergebnis enthalten ist, aber nicht, weil die KI-Anwendung das Konzept „Rechnen“ kennt. Das bedeutet auch, dass sie das Ergebnis für eine Gleichung wie „3 mal 345“ sich ganz anders erschließt als „4 mal 345“ – aber nicht rechnet im mathematischen Sinn, weder wie ein Taschenrechner noch wie ein Statistikprogramm. Korrekt rechnen können KI-Anwendungen nur dann, wenn sie z. B. die Anweisung haben oder bekommen für exakte Berechnungen einen externen Rechner wie einen Python-Interpreter zu verwenden (Yamauchi et al.: 2023). Im Sinne einer Analogie entspricht Ersteres einem Volksschulkind, welches auf „3 mal 345“ die richtige Antwort gab, da es schon einmal gehört hat, was die richtige Antwort ist; Zweiteres entspricht einem Volksschulkind, das einen Taschenrechner zur Hand nimmt.
- KI-Anwendungen sind auch bei logischen Fragestellungen nicht fehlerfrei. Und das hat nicht nur wie im vorherigen Mythos aufgezeigt mit Stereotypen und Daten zu tun, sondern treten auch bei logischen Schlussfolgerungen auf, weil KI-Anwendungen nicht „logisch“ agieren (u. a. Parmar et al.: 2025). So scheitern sie auch daran klassische Logikaufgaben wie die Türme von Hanoi² konsistent zu lösen (Shojaee et al.: 2025), da nicht ein Logikproblem (z. B. Türme von Hanoi mit vier Scheiben) auf ein verwandtes (z. B. Türme von Hanoi mit drei Scheiben) zurückgeführt werden kann.
- KI-Anwendungen konnten lange Zeit nicht aufgrund ihrer Trainingsdaten bestimmen, welcher Wochentag ein Tag in der Zukunft ist – für Daten in der Vergangenheit gibt es in der Regel ausreichend korrekte Hinweise (Reddit: 2025). Inzwischen haben die meisten Systeme eine Anweisung, wie man z. B. Wochentage oder Festtage in der Zukunft berechnen können und führen diese Funktionen aus.
- Es ist auch ein Fehler anzunehmen, dass KI-Anwendungen in jedem Fall aktiv das Internet/WWW nach „richtigen“ oder aktuellen Antworten suchen – ein Verhalten, dass wir von einem Menschen voraussetzen.

² Siehe dazu die Anleitung der Universität Innsbruck: <https://www.uibk.ac.at/mathematik/mathe-cool/pdfs/turmvonhanoi.pdf> [6.3.2026].

zen, wenn wir eine aktuelle Frage stellen, z. B. wer aktuell Präsident in Bolivien ist. Zukünftig werden viele naheliegende Operationen wie Rechnen als Funktionen in den KI-Systemen hinterlegt sein und solche Fehler werden nicht mehr so offensichtlich sein – es ist aber wichtig, entsprechende mögliche Einschränkungen der Systeme zu kennen bzw. kritisch zu reflektieren, was ein System macht, auf dem „KI“ steht.

3. KI-ANWENDUNGEN DENKEN UND LERNEN WIE MENSCHEN

Im Kontext von KI-Anwendungen werden viele Begriffe verwendet, die wir von Menschen und Lebewesen kennen – denken, Intelligenz, Training, halluzinieren, lernen – sodass es naheliegend erscheint, anzunehmen, dass all das dann auch so „funktioniert“ wie bei Menschen. Obwohl es Ähnlichkeiten gibt, gibt es aber auch deutliche Unterschiede: Wie der Mensch verändert auch die Maschine „anhand von Daten“ ihr Verhalten – aber im Detail funktioniert es doch anders:

- KI-Anwendungen sind nicht intelligent im Sinne von menschlicher Intelligenz (Webster: 2025). Menschen haben z. B. eine hohe Abstraktions- und Transfermöglichkeit und können sich schnell anpassen, beispielsweise bei bedeutenden Erlebnissen – Maschinen können das in Regel nur domänenbezogen, größere Änderungen bedürfen ein „Update“ (vgl. Mitchell: 2021; Combs, Lu & Bihl: 2023).
- KI-Anwendungen lernen nicht wie ein Mensch. Wenn Menschen lernen, hat das z. B. auch etwas mit Gefühlen und Emotionen zu tun: Kinder lernen u. a. „am Modell“, also von Vorbildern (Bandura et al.: 1963). Außerdem hat das menschliche Gehirn verschiedene Gedächtnisfunktionen (z. B. deklarativ, prozedural), die in der gesamten Komplexität noch nicht ausreichend verstanden werden (Sridhar et al.: 2023).
- KI-Anwendungen werden nicht trainiert wie ein Mensch oder Lebewesen. Bei Lebewesen wird Training genutzt, um Verhaltensweisen durch Wiederholung einzuüben und zu verstetigen. Bei Maschinen werden damit versucht, ein Grundgerüst an Daten und Zusammenhänge für weitere Operationen aufzubereiten (Kinaneva et al.: 2021)
- KI-Anwendungen denken bzw. handeln nicht wie Menschen. Wenn sie gefragt werden, wie sie beispielsweise vorgehen, um guten Unterricht zu gestalten, verfolgen sie diese Schritte eben nicht systematisch – sondern sie generieren Unterrichtsvor-

schläge auf Grundlage von typischen Textzusammenhängen zum Thema Unterricht.

- Menschen lernen aus Erfahrungen und Rückkopplungen – bei generativen KI-Tools gibt es oft keine konkrete „Reaktionen“ oder „Wirkungen“ auf falsche oder oberflächliche Antworten (MIT: 2025, S. 8). Gerade im Kontext von Bildungsfragen und -anwendungen zeigt sich, dass ein für Lehrende grundlegendes Verständnis wie Lernunterstützung funktioniert, nicht einfach von KI-Anwendungen umgesetzt wird. Ein gutes Beispiel dafür ist die Evaluation der KI-Anwendung „Fobizz“ (Mühlhoff & Henningsen: 2024). Die Autoren zeigen dabei auf, dass die KI-Anwendung z. B. Lernenden Hinweise für Verbesserungen gibt, sie nach der Umsetzung aber nicht mit einer besseren Bewertung belohnt. Dieser didaktisch wichtige Zusammenhang erscheint für Lehrende und Lernende wichtig – spielt aber für die KI-Anwendung keine Rolle.

4. KI-ANWENDUNGEN SIND EMPATHISCH

Haben Sie sich schon mal über die Antworten eine KI-Anwendung geärgert? Oder gefreut, weil sie Ihnen Recht gegeben hat? Vermutlich haben Sie auch davon gelesen, dass es Personen gibt, die gegenüber KI-Anwendungen Gefühle wie Liebe verspüren – oder in den Selbstmord getrieben haben. Unzweifelhaft können KI-Anwendungen also Gefühle im Menschen wecken. Doch ist daraus nicht abzuleiten, dass KI-Anwendungen selbst Gefühle empfinden; d.h. einfühlsam, also eben „empathisch“ sind – auch wenn das auf die Nutzenden so wirken kann.

- Obwohl es das Forschungsfeld der „affektiven Informatik“ (Affective Computing) gibt, das KI-Anwendungen beibringen soll, menschliche Emotionen zu erkennen und zu simulieren, „fühlen“ die Maschinen diese Emotionen nicht (Gratch: 2014). Eine KI kann anhand von Gesichts- oder Stimmanalysen auf „Frustration“ schließen und ihr Verhalten anpassen, aber sie erlebt kein eigenes Gefühl der Frustration oder Empathie (Erol et al.: 2020).
- Einige erinnern sich vielleicht daran, dass die Entwickler*innen von ChatGPT die „Freundlichkeit“ des Chatbots verändert haben (z. B. Independent.co.uk: 2025).
- Man kann eine KI-Anwendung darum bitten, einen psychologischen Persönlichkeitstest auszufüllen – die unterschiedlichen Trainingsdaten und System-Prompts lassen unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale erwarten: Jedrzejczak &

Kobosko (2025) haben dabei herausgefunden, dass ältere KI-Anwendungen bzw. -Modelle die Tests „wie Menschen“ ausfüllen – während aktuellere Modelle darüber „reflektieren“, es wie ein KI-Sprachmodell auszufüllen. – Dieses Beispiel zeigt aus unserer Sicht auch gut, wie es uns schwerfällt, Formulierungen zu finden, die nicht auf menschliches Verhalten hinweisen.

- Anthropomorphismus – das Zuschreiben von menschlichen Eigenschaften oder Verhaltensweisen einer nicht-menschlichen Instanz (Epley, Waytz & Cacioppo: 2007) – lässt es wirken, als haben KI-Anwendungen dieselben Gefühle und Dispositionen wie Menschen. Ein Chatbot hat jedoch genauso wenig eine Persönlichkeit, wie es ein Auto hat (Krammer & Hanfstringl: 2025). Als Lehrende und auch als Gesellschaft werden wir uns in den nächsten Jahren damit beschäftigen müssen, wo und wie wir KI-Systeme einsetzen möchten, die z. B. beim Lernen oder auch in der Pflege auch gezielt auf emotionale Unterstützung abzielen.

5. KI-ANWENDUNGEN SIND ÖKOLOGISCH UND SOZIAL PROBLEMLOS

KI-Anwendungen können kostenfrei genutzt werden – zumindest gibt es sehr viele entsprechende Angebote. Und damit erscheint es naheliegend, dass sie auch mit wenig Aufwand angeboten werden. Das komplette Gegenteil ist der Fall:

- Große Sprachmodelle benötigen riesige, manuell gelabelte Datensätze. Plattformen wie Appen, Clickworker, Scale AI und Remotask rekrutieren sogenannte Mikro-Arbeiter*innen aus Niedriglohn-Regionen (z. B. Kenia, Indien, Philippinen) – nach Schätzungen arbeiten Millionen Menschen an solchen Aufgaben (Wired.com: 2023).
- Berichte zeigen, dass diese Arbeiter*innen häufig auch psychischen Belastungen ausgesetzt sind, weil sie potenziell schädliche Daten prüfen müssen (AlgorithmWatch: 2025).
- KI-Anwendungen benötigen Energie. Nutzer*innen, die 15 Text-Abfragen, zehn Bild-Generierungen und drei kurze Videos erstellen, verbrauchen zirka 2,9 kWh – genug, um mit einem E-Bike 160 Kilometer zu fahren oder einen Mikrowellenherd 3,5 Stunden laufen zu lassen (MIT Technology Review). Mehr Transparenz zum Energiebedarf wird gefordert (Nature.com: 2025). Die Tech-Konzerne sorgen vor, so hat Google mit einem Atomkraft-Unternehmen einen Vertrag

abgeschlossen, um kleine modulare Kernreaktoren zu bauen, die künftig die Stromversorgung seiner KI-Rechenzentren und den hohen Bedarf durch KI sicherstellen sollen (BBC: 2024).

- Befragungen von Studierenden beim Studienstart an der TU Graz lassen vermuten, dass die Nutzung von KI-Anwendungen auf Kosten der Nutzung von offenen Wissensressourcen wie v.a. der Wikipedia erfolgt (Nagler et al.: 2025). Mit abnehmender Nutzung und Bekanntheit ist zu befürchten, dass für diese wichtigen Projekte – weil auf menschlichem Wissen und Interaktion aufgebauten Wissensbestände – zukünftig auch Beiträge und Sponsorengelder fehlen. Dass KI-Anwendungen in etlichen Werkzeugen standardmäßig eingesetzt werden – beispielsweise seit Herbst 2025 bei der Google-Suche in Österreich – könnte also nicht nur aus Qualitäts- (siehe Abschnitt 1 und 2), sondern auch aus Nachhaltigkeitsgründen kritisch hinterfragt werden.

6. KI-NUTZUNG IST RECHTLICH EINWANDFREI

Haben Sie schon mit Hilfe einer KI-Anwendung versucht Privates über Kolleg*innen zu recherchieren? Haben Sie schon Texte aus Magazinen und Journals oder Schulbuchseiten in einer KI hochgeladen und dazu Anfragen gestellt? Solche Verhaltensweisen, bei denen viele vermutlich wissen, dass sie aus Urheberrechts- und Datenschutzgründen problematisch sind und gegebenenfalls auch strafrechtlich relevant sind, ist wohl mit Muuß-Merholz (2021) mit der vielfach anzutreffenden „digitalen Pubertät“ auch vieler Erwachsener in Bezug auf KI-Anwendungen zu erklären: Es wird einfach mal ausprobiert, obwohl wir uns vielleicht auch denken, dass das nicht so sein dürfte, was wir da gerade machen, ob das sinnvoll ist, ob KI so überhaupt „sinnvoll“ eingesetzt werden kann:

- Das Urheberrecht in Österreich erlaubt nicht, proprietäre Werke – das ist quasi alles, was nicht aus gesetzlichen Gründen gemeinfrei ist und nicht offen lizenziert ist – in KI-Anwendungen hochzuladen und dort z. B. auswerten zu lassen. Es ist

in Österreich illegal, wenn ein Screenshot vom Schulbuch in einer KI hochgeladen wird und die KI gebeten wird, passend dazu Fragen zur Vorbereitung auf einen Test zu erstellen. (s. Urheberrechtsgesetz §42g; Digitalanalog.at: 2018). Nutzer*innen, welche dies tun, machen sich strafbar.

- Auch die Annahme, dass, was in den KI-Anwendungen gemacht wird, nicht von Dritten nachvollzogen werden kann oder niemals veröffentlicht werden wird, ist nicht haltbar. So waren eine Zeit lang ChatGPT-Anfragen, die mit anderen Nutzer*innen „geteilt“ wurden, mit Suchmaschinen auffindbar, sodass private Daten und Angaben recherchierbar waren. (FastCompany.com: 2025)
- Auch ein häufiger Irrtum ist, dass die Ergebnisse und Produkte, die die KI „ausspuckt“, automatisch ein Werk der Nutzer*innen sind, die Personen also Urheberrechte daran haben. Ganz im Gegenteil, sind unbearbeitete Ergebnisse von KI-Anwendungen gemeinfrei (s. Digitalhandwerk.rocks: 2025) – solange sie nicht das Urheberrecht Dritter verletzen.
- Gerade für Unternehmen und Behörden mit sensiblen Daten bergen KI-Anwendungen ein größeres Risiko, weil unklar ist, wie und wo die eigenen Daten verwendet werden. Wenn sich Hochschulen nicht von KI-Unternehmen abhängig machen möchten und auch nicht möchten, dass ihre Daten – oder die ihrer Studierenden – auf fremden Servern landen, ist es unabdingbar, wenn sie sich auch im Sinne der digitalen Souveränität und der in der EU geltenden Regelungen über die Nutzung entsprechend sicherer bzw. eigener Systeme Gedanken machen (Hoeren: 2025).

7. KI-ANWENDUNGEN MACHEN WISSEN UND KOMPETENZENTWICKLUNG ÜBERFLÜSSIG

Die Ergebnisse von Anfragen an KI-Anwendungen erstaunen häufig. Gerade, wenn man sich wo nicht sehr gut auskennt, gewinnt man den Eindruck, dass die KI-Anwendungen viele Dinge für einen selbst erledigen können. Veröffentlichungen wie die Umfrage von EdX (2023), dass in den nächsten

Jahren knapp die Hälfte der Einstiegsstellen für Wissensarbeiter*innen wegfallen, können dafür sorgen, dass einem das eigene Lernen und Wissen weniger wichtig erscheint. Was spricht hier dagegen?

- In den zahlreichen Wissensberufen wird es notwendig sein, dass die Funktionsweisen, Herausforderungen und Fehlermöglichkeiten von KI-Anwendungen bekannt sind, um sie sachgerecht nutzen zu können (vgl. Ng et al.: 2021).
- Eine wichtige Aufgabe wird sein, Fehler oder unerwünschte Entwicklungen durch die Nutzung von KI-Anwendungen zu vermeiden bzw. zu entdecken. Dazu gehört im Zweifel Detailwissen, aber auch konzeptionelles Verständnis, Werthaltungen und ein effizientes Suchen und Finden von möglichen Bias in den Daten und Ergebnissen (siehe erster Mythos).
- KI-Systeme sorgen nicht für Entwicklung – individuell und gesellschaftlich. Sie können zwar z. B. „kreative Lösungen“ vorschlagen, Empfehlungen und Entscheidungen werden aber auf den bekannten Grundlagen gefällt. Die Autorin Michaela Vieser beschreibt in einem Essay, dass KI-Anwendungen immer nach dem am ehesten passenden folgenden Wort suchen, während sie selbst genau das Gegenteil macht: Als Autorin sucht sie gerade das unvorhersehbare Wort und neue Gedanken (Tagesanzeiger.ch: 2025). In den beiden Versionen von „Quality Land“ von Kling (2017a, 2017b) kann man in Romanform nachlesen, was es bedeutet, wenn z. B. das System selbst Dinge bestellt, die man vermeintlich gerne hätte, weil man einem bestimmten Profil entspricht. Wenn wir eigenverantwortliches, kompetentes und mündiges Handeln als Ziel verfolgen, ist der Einsatz von KI-Anwendungen zwar oft eine Erleichterung, die Anforderungen werden dabei jedoch nicht geringer – man muss nun Fehler entdecken können und bewusst Maßnahmen setzen – mit den dafür notwendigen Kompetenzen. Auch wir als Gesellschaft müssen überlegen, an welchen Stellen wir es möchten, dass Systeme Entscheidungen für uns übernehmen oder beeinflussen. //

Referenzen

AlgorithmWatch (2025): The AI Revolution Comes With the Exploitation of Gig Workers. Beitrag von Michael Bird and Nathan Schepers vom 9. August 2025. Verfügbar unter: <https://algorithmwatch.org/en/ai-revolutionexploitation-gig-workers/> [21.4.2026].

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963): Vicarious reinforcement and imitative learning. In: *The Journal of abnormal and social psychology*, 67(6), 601.

BBC (2024): Google turns to nuclear to power AI data centres. Beitrag von João da Silva vom 15. Oktober

2024. Verfügbar unter: <https://www.bbc.com/news/articles/c748gn94k950> [21.4.2026].

Boye, J., & Moell, B. (2025): Large language models and mathematical reasoning failures. arXiv preprint arXiv:2502.11574. Verfügbar unter: <https://arxiv.org/abs/2502.11574> [21.4.2026].

- Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik (2025):** Bias in der künstlichen Intelligenz. Beitrag von Jonas Ditz, Elmar Lichtmeß, veröffentlicht im Juli 2025. Verfügbar unter: https://www.bsi.bund.de/Shared-Docs/Downloads/DE/BSI/KI/Whitepaper_Bias_KI.pdf?__blob=p_publicationFile&v=s_Combs [21.4.2026].
- Combs, Kara, Hongjing, Lu & Bihl, Trevor J. (2023):** Transfer Learning and Analogical Inference: A Critical Comparison of Algorithms, Methods, and Applications. In: *Algorithms*, 16 (3), 146. <https://doi.org/10.3390/a16030146>
- Der Standard (2025):** Grok erklärt Elon Musk zur allwissenden Gottheit. Beitrag vom 21. November 2025. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/3000000297401/grok-erklart-elon-musk-zur-allwissenden-gottheit> [21.4.2026].
- Digitalanalog.at (2018):** Die Sache mit der Kopie aus dem Schulbuch. Ein Beitrag von Elke Höfler vom 27. März 2025. Verfügbar unter: <https://digitalanalog.at/open-educational-resources/die-sache-mit-der-kopie-aus-dem-schulbuch/> [21.4.2026].
- Digitalhandwerk.rocks (2025):** Urheberrecht bei Fotos und KI-Bildern in Österreich. Beitrag von Alex Januschewsky, zuletzt aktualisiert am 2. Juli 2025. Verfügbar unter: <https://digitalhandwerk.rocks/ki/urheberrecht-beifotos-und-ki-bildern-in-oesterreich/> [21.4.2026].
- EdX (2023):** Navigating the workplace in the Age of AI. Verfügbar unter: <https://campus.edx.org/hubs/B2B%20PDFs/edx.Workplace.Intelligence.AI.Report.pdf> [21.4.2026].
- Epley, Nicholas, Waytz, Adam, & Cacioppo, John T. (2007):** On seeing human: A three-factor theory of anthropomorphism. In: *Psychological Review*, 114 (4), 864–886.
- Erol, Berat Alper, Majumdar, Abhijit, Benavidez, Patrick & Rad, Paul, et al. (2020):** Toward Artificial Emotional Intelligence for Cooperative Social Human–Machine Interaction. In: *IEEE Transactions on Computational Social Systems*, 7 (1), 234–246. DOI <https://doi.org/10.1109/TCSS.2019.2922593>
- ETH Zürich (2025):** Apertus: a fully open, transparent, multilingual language model. Beitrag vom 2. September 2025. Verfügbar unter: <https://ethz.ch/en/news-and-events/eth-news/news/2025/09/press-release-aper-tus-a-fullyopen-transparent-multilingual-language-model.html> [21.4.2026].
- European Commission (2019):** Ethics guidelines for trustworthy AI. Published 8 April 2019 by the HighLevel Expert Group on AI. Verfügbar unter: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelinestrustworthy-ai> [21.4.2026].
- FastCompany.com (2025):** Exclusive: Google is indexing ChatGPT conversations, potentially exposing sensitive user data. Ein Beitrag von Chris Stokel-Walker vom 30. Juli 2025. Verfügbar unter: <https://www.fastcompany.com/91376687/google-indexing-chatgpt-conversations> [21.4.2026].
- Feng, Shangbin, Park, Chan Young, Liu, Yuhua & Tsvetkov, Yulia (2023):** From pretraining data to language models to downstream tasks: Tracking the trails of political biases leading to unfair NLP models. In: Anna Rogers, Jordan Boyd-Graber & Naoaki Okazaki (Hrsg.), *Proceedings of the 61st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. Volume 1: Long Papers. Toronto: Association for Computational Linguistics. <https://arxiv.org/abs/2305.08283>
- Gratch, Jonathan & Stacy, Marsella (Hrsg.) (2013):** Social Emotions in Nature and Artifact. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195387643.mon01.0001>
- Guidotti, Riccardo, Monreale, Anna, Ruggieri, Salvatore, Turini, Franco, Giannotti, Fosca, & Pedreschi, Dino (2018):** A survey of methods for explaining black box models. In: *ACM computing surveys (CSUR)*, 51(5), 1–42.
- Heya, Tasnia Ashrafi, Ineza, Ynes, Arefin, Sayed Erfan, Uzor, Godsgift, & Serwadda, Abdul (2024):** February. Stable or shaky? The semantics of ChatGPT's behavior under repeated queries. In: *2024 IEEE 18th International Conference on Semantic Computing (ICSC)*. Proceedings (S. 110–116). Laguna Hills/CA: Institute of Electrical and Electronic Engineers. DOI: <https://doi.org/10.1109/ICSC59802.2024.00023>
- Hines, Keegan, Lopez, Gary, Hall, Matthew, Zarfati, Frederico, Zunger, Yonatan & Kiciman, Emre (2024):** Defending against indirect prompt injection attacks with spotlighting. *arXiv preprint arXiv:2403.14720*.
- Hoeren, Thomas (2025):** Rechtsgutachten zur Bedeutung der europäischen KI-Verordnung für Hochschulen. August 2025. Verfügbar unter: <https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/13421/file/RechtsgutachtenBedeutungEuropaeischenKI-VerordnungHochschulen.pdf> [21.4.2026].
- Independent.co.uk (2025):** ChatGPT Will Be Less Friendly With You After OpenAI Pulls 'Sycophantic' Update. Beitrag vom 30. April 2025 von Omar Kallaga. Verfügbar unter: <https://www.independent.co.uk/bulletin/news/chatgpt-ai-bot-friendly-update-b2809859.html> [21.4.2026].
- Jedrzeiczak, Wiktor W., & Kobosko, Joanna (2025):** Do Chatbots Exhibit Personality Traits? A Comparison of ChatGPT and Gemini Through Self-Assessment. In: *Information*, 16 (7), 523. <https://doi.org/10.3390/info16070523>
- Kinaneva, Diyana, Hristov, Georgi, Kyuchukov, Petko, Georgiev, Georgi, Zahariyev, Plamen & Daskalov, Rosen (2007):** Machine learning algorithms for regression analysis and predictions of numerical data. In: *2021 3rd International congress on human-computer interaction, optimization and robotic applications (HORA)* (S. 1–6). IEEE. DOI: <https://doi.org/10.1109/HORA52670.2021.9461298>
- Kling, Marc-Uwe (2017a):** *QualityLand: Roman (helle Edition)*. Berlin: Ullstein.
- Kling, Marc-Uwe (2017b):** *QualityLand: Roman (helle und dunkle Edition)*. Berlin: Ullstein.
- Krammer, Georg & Hanfstingl, Barbara (2025):** What students need to understand about AI: Neither chatbots nor cars have a personality. *PsyArXiv Preprint*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/w6jvx.v1>
- Kruspe, Anna & Stillman, Mila (2024):** Saxony-Anhalt is the Worst: Bias Towards German Federal States in Large Language Models. In: Andreas Sebastian Rudolph (Hrsg.), *KI 2024: Advances in Artificial Intelligence*. 47th German Conference on AI, Würzburg, Germany, September 25–27, 2024, Proceedings (S. 160–174). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-70893-0_12
- MIT TechnologyReview (2025):** We did the math on AI's energy footprint. We did the math on AI's energy footprint. Here's the story you haven't heard. Beitrag von James O'Donnell & Casey Crownhart vom 20. Mai 2025. Verfügbar unter: <https://www.technologyreview.com/2025/05/20/116327/ai-energy-usage-climatefootprint-big-tech/> [21.4.2026].
- Challapally, Aditya, Pease, Chris, Raskar, Ramesh & Chari Pradyumna (2025):** The GenAI Divide. State of AI in Business 2025. MIT. Verfügbar unter: https://mlq.ai/media/quarterly_decks/vo.1.State.of.AI.in.Business.2025.Report.pdf [21.4.2026].
- Mitchell, Melanie (2021):** Abstraction and analogy-making in artificial intelligence. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1505 (1), 79–101. <https://doi.org/10.1111/nyas.14619>
- Mühlhoff, Rainer & Henningsen, Marte (2024):** Chatbots im Schulunterricht: Wir testen das Fobizz-Tool zur automatischen Bewertung von Hausaufgaben. *arXiv preprint arXiv:2412.06651*. <https://arxiv.org/pdf/2412.06651>
- Muuß-Merholz, Jöran (2021):** Digitale Pubertät – warum auch wir Erwachsenen da durch müssen. Verfügbar unter: <https://joeran.de/digitale-pubertaet-video/> [21.4.2026].
- Nagler, Walther, Mair, Bettina, Ebner, Martin & Schön, Sandra (2025):** Inspired by generative AI, Ignoring Open Knowledge? Findings from a Longitudinal Study on Digital Equipment and Activities of Study Beginners at TU Graz (2011–2024). In: Theo Bastiaens (Hrsg.), *EdMedia + Innovate Learning: World Conference on Educational Media and Technology 2022*. Proceedings (S. 1161–1169). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learnedtechlib.org/p/226272>
- Sophia Chen (2025):** How much energy will AI really consume? The good, the bad and the unknown. Verfügbar unter: <https://www.nature.com/articles/d41586-025-00616-z> [21.4.2026].
- Chris Köver (2024):** AMS erntet Hohn mit neuem KI-Chatbot. Verfügbar unter: <https://netzpolitik.org/2024/diskriminierung-ams-erntet-hohn-mit-neuem-ki-chatbot/#netzpolitik-pw> [21.4.2026].
- Ng, Davy Tsz Kit, Leung, Jac Ka Lok, Chu, Samuel Kai Wah, & Qiao, Maggie Shen (2021):** Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. In: *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Parmar, Mihir, Patel, Nisarg, Varshney, Neeraj, Nakamura, Mutsumi, Luo, Man & Mashetty, Santosh et al. (2024):** Logicbench: Towards systematic evaluation of logical reasoning ability of large language models. *arXiv preprint arXiv:2404.15522*. <https://arxiv.org/abs/2404.15522>
- Reddit (2025):** Why does ChatGPT keep getting days and dates wrong? Nutzerbeitrag. Verfügbar unter: https://www.reddit.com/r/ChatGPT/comments/1lafs41/why_does_chatgpt_keep_getting_days_and_dates_wrong/ [21.4.2026].
- Shojaee, Parshin, Mirzadeh, Iman, Alizadeh, Keivan, Horton, Maxwell, Bengio, Samy, & Farajtabar, Mehrdad (2025):** The illusion of thinking: Understanding the strengths and limitations of reasoning models via the lens of problem complexity. *arXiv preprint arXiv:2506.06941*. <https://arxiv.org/abs/2506.06941>
- Sridhar, Sruthi, Khamaj, Abdulrahman, & Asthana, Manish Kumar (2023):** Cognitive neuroscience perspective on memory: Overview and summary. In: *Frontiers in Human Neuroscience*, 17, 1217093. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.1217093>
- Vieser, Michaela (2025):** Wie künstliche Intelligenz uns die Seele raubt. In *Tagesanzeiger*, 19. Dezember 2025. Verfügbar unter: <https://www.tagesanzeiger.ch/ki-wie-chat-gpt-unser-denken-und-handelnverandert-516660600419> [21.4.2026].
- Vukov, Joseph Michael, Joseph, Tera Lynn, Lebkuecher, Gina, Ramirez, Michelle & Burns, Michael B. (2023):** The Ouroboros Threat. In: *The American Journal of Bioethics*, 23 (10), 58–60.
- Webster, C. S. (2025):** Natural and artificial intelligence – the psychotechnical agenda of the 21st century. In: *Journal of Psychology and AI*, 1 (1), Article 2491445, 66. <https://doi.org/10.1080/29974100.2025.2491445>
- Wikipedia (2025):** Generative Engine Optimization. Verfügbar unter: https://en.wikipedia.org/wiki/Generative_engine_optimization (2025–12–30) [21.4.2026].
- Wired.com (2023):** Millions of Workers Are Training AI Models for Pennies. Beitrag vom 16. Oktober 2023. Verfügbar unter: <https://www.wired.com/story/millions-of-workers-are-training-ai-models-for-pennies/> [21.4.2026].
- Yamauchi, Ryutaro, Sonoda, Sho, Sannai, Akiyoshi & Kumagai, Wataru (2023):** Lpml: Llm-prompting markup language for mathematical reasoning. *arXiv preprint arXiv:2309.13078*. <https://arxiv.org/abs/2309.13078>

Ausgewählte Grantees 2025 – Projektberichte

ProEuropeanValues – CERV-Förderprogramm

ProEuropeanValuesAT versteht sich als Dienstleister für Vereine, NGOs und NPOs. Mit niederschweligen EU-Finanzierungen und zielgruppengerechten Peer2peer-Lernangeboten sollen einzelne Organisationen und deren Zusammenarbeit gestärkt werden. ProEuropeanValuesAT unterstützt Schlüsselpersonen der Zivilgesellschaft mit Workshops und Trainings; Finanzierung von Aktivitäten in der Höhe von 5000 bis maximal 50000 Euro; die Projekte werden von einer Jury aus Expert*innen ausgewählt; Vernetzung und Austausch.¹ Das Programm „Citizens, Equality, Rights and Values“ (CERV) der Europäischen Union fördert Projekte zum Thema Unionswerte, Gleichstellung, Teilhabe und Gewaltprävention.²

Im Konsortium von ProEuropeanValuesAT sind folgende Organisationen tätig: ICNM (Internationales Zentrum für Neue Medien), Respekt.net, Volkshochschule Salzburg, NPO Austria und Europahaus Klagenfurt.

Im Folgenden werden fünf ausgewählte Projekte anhand Ihrer Projektberichte vorgestellt, die 2025 gefördert wurden.

DIB – DEMOKRATIEBILDUNG IN BASISBILDUNGSANGEBOTEN (BASISBILDUNGSZENTRUM ABC-SALZBURG)

Das Basisbildungszentrum abc-Salzburg entwickelte 2025 demokratiefördernde Lernmaterialien für Erwachsene mit Basisbildungsbedarf – eine bislang vernachlässigte Zielgruppe. Ziel ist die Förderung gesellschaftlicher und politischer Teilhabe durch bedarfsorientierte Materialien, die kritisches Denken, Informationsbewertung und das Bewusstsein für Rechte stärken. Die Materialien vermitteln zentrale europäische Werte wie Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und Solidarität und werden auf www.alphabetisierung.at langfristig kostenlos verfügbar gemacht.

Aktivitäten & Umsetzung

abc-Salzburg entwickelte ein Materialienbuch, das Trainer*innen praxisnahe Werkzeuge für den Unterricht bietet: Arbeitsblätter und methodische Hinweise, die Demokratiebildung mit der Förderung von Schriftsprachkompetenz verbinden. Das Projekt umfasste eine Bedarfsanalyse im Vorfeld, eine Recherche vorhandener Materialien und die konkrete Materialentwicklung durch eine erfahrene Trainerin.

Die fertigen Materialien sind kostenlos zum Download auf www.alphabetisierung.at verfügbar.

Ergebnisse & Wirkung

Erste Rückmeldungen von Trainerkolleg*innen zeigen, dass die Materialien Lernenden einen niedrigschweligen Zugang zu demokratiebildenden Themen bieten. Das Projekt hat bereits zu mehr Aufmerksamkeit für Demokratie-Themen in der Basisbildung geführt. Andere Einrichtungen haben Interesse an den Materialien bekundet. Die volle Wirkung wird sich nach breiter Nutzung im Regelbetrieb zeigen.

Erkenntnisse & Lessons Learned

Das Projekt zeigt, dass Demokratiebildung in der Basisbildung gut umsetzbar ist, wenn Inhalte alltagsnah, visuell unterstützt und sprachlich vereinfacht dargestellt werden. Die Partizipation der Trainer*innen im Entwicklungsprozess erwies sich als zentraler Erfolgsfaktor. Anpassbare Materialien sind besonders hilfreich. Der konzeptionelle Entwicklungsprozess war zeitintensiver als erwartet. Das Projekt hat einen großen, bislang wenig beachteten Bedarf an demokratiefördernden Lernmaterialien in der Basisbildung sichtbar gemacht.

WERTE IM WANDEL – GENERATIONENDIALOG ZUR ZUKUNFT DER DEMOKRATIE (WORLD UNIVERSITY SERVICE AUSTRIA – ÖSTERREICHISCHES KOMITEE)

Die Aktivität fördert den Dialog zwischen älteren und jüngeren Generationen über Demokratie, gesellschaftlichen Wandel und die Werte der EU. In Erzählcafés berichten ältere Menschen über ihre Demokratieerfahrungen, während junge Menschen gemeinsam mit ihnen neue Perspektiven entwickeln. Generationsübergreifende Demokratie-Workshops bieten praxisnahe Trainings zu Themen wie Meinungsfreiheit und Desinformation. Das Projekt stärkt den intergenerationellen Austausch und den gesellschaftlichen Zusammenhalt in ländlichen Regionen der Steiermark und Kärnten.

Aktivitäten & Umsetzung

In drei Gemeinden (Gröbming, Gratkorn, Viktring) führte WUS Austria intergenerationale Dialoge durch. Rund 60 Senior*innen und Jugendliche nahmen an moderierten Erzählcafés teil. Ergänzend wurden Tiefeninterviews für den Baseline-Research geführt; Jugendliche interviewten ältere Menschen, deren Geschichten als Blogbeiträge veröffentlicht wurden. Generationenübergreifende Workshops zum Thema „Miteinander im Netz – Social Media, Meinungsfreiheit und Hassrede“ wurden durchgeführt.

Ergebnisse & Wirkung

Die Interviews, Erzählcafés und Workshops schufen einen offenen Raum, in dem Senior*innen und Jugendliche gemeinsam über Demokratie und gesellschaftlichen Wandel sprechen konnten. Viele Teilnehmende berichteten, neue Perspektiven gewonnen zu haben. Alle Mitveranstalter*innen wollen das Format der Erzählcafés in ihren Einrichtungen weiterführen. Insgesamt wurde der intergenerationale Dialog gestärkt und das Bewusstsein für demokratische Werte vertieft.

Erkenntnisse & Lessons Learned

Das Projekt bestätigte, dass informelle, dialogorientierte Formate besonders gut funktionieren, um generationenübergreifend über Demokratie ins Gespräch zu kommen.

¹ Mehr Informationen unter: <https://proeuropeanvalues.at/>

² Vgl. <https://www.kontaktstelle-cerv.de/cerv-programm>

Kooperationen mit lokalen Einrichtungen waren entscheidend, um beide Zielgruppen gleichzeitig zu erreichen. Themen wie Meinungsfreiheit und digitale Kommunikation können sehr emotional sein und benötigen mehr Reflexionszeit. Niedrigschwellige, persönliche Gesprächsformate schaffen Vertrauen und öffnen neue Perspektiven.

LEVELUPDEMOCRACYAT (IG DEMOKRATIE)

Die IG Demokratie ist ein Netzwerk zur partizipativen Weiterentwicklung der Demokratie in Österreich. Das Projekt verfolgt zwei Schwerpunkte: Lobbyarbeit für die Institutionalisierung der ständigen Weiterentwicklung der Demokratie (inkl. Volksbegehren zur Parteienfinanzierung) sowie Demokratie-Repaircafés im öffentlichen Raum in fünf Städten als Dialogräume zwischen Bürger*innen, politischen Entscheidungsträger*innen und Expert*innen.

Aktivitäten & Umsetzung

Drei Dialoge zu Verfassungskonvent und -organisation (zirka 30 Personen aus Demokratie-Initiativen) wurden durchgeführt. Die Kampagne für das Volksbegehren „Wahlbeteiligung bestimmt Parteienfinanzierung“ erreichte 7.020 Unterschriften (50.000 Flyer verteilt). Sechs Demokratie-Repaircafés fanden in Ludesch, Velden, Salzburg, Linz und Feldkirch statt. Das Train-The-Trainer-Format für Repaircafés wurde konzipiert und für Frühjahr 2026 fixiert. Die Gemeinnützigkeit wurde beantragt und erhalten.

Ergebnisse & Wirkung

Das Format Repaircafé begeistert Teilnehmer*innen immer wieder. Bei nahezu allen Veranstaltungen entstand der Wunsch nach Fortsetzung oder kamen Anfragen für Umsetzungen mit neuen Kooperationspartner*innen. Die Zusammenarbeit mit Schüler*innen – besonders in Ludesch – war besonders bereichernd. Für die IG Demokratie hat sich gefestigt, künftig verstärkt an Schulen und auf Gemeindeebene aktiv zu sein.

Erkenntnisse & Lessons Learned

Das Demokratie-Repaircafé überrascht trotz vieler Durchführungen immer wieder – die Dynamik im öffentlichen Raum ist je nach Ort und Zeit unterschiedlich. Nicht nur partizipatives Arbeiten, sondern auch Informationsvermittlung und Wissensweitergabe sind zentral für politische Bildung. Die Bewerbung von Veranstaltungen bleibt

eine Herausforderung, die am besten durch starke lokale Kooperationen bewältigt wird. Ein Volksbegehren über breite Unterschriftenzahlen zu bringen, ist eine große gesellschaftliche Herausforderung.

BARRIEREFREIE DEMOKRATIE UND RECHTSSTAATLICHKEIT IN GEBÄRDENSPRACHE (VEREIN SERVICECENTER ÖGS. BARRIEREFREI)

Über die Plattform Gebärdenswelt.tv bietet der Verein Servicecenter ÖGS.barrierefrei gehörlosen und schwerhörigen Menschen eine regelmäßige, barrierefreie Medienberichterstattung in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS). Damit soll ihre politische Bildung gefördert und eine informierte Teilnahme an demokratischen Entscheidungen ermöglicht werden. Die Berichterstattung erfolgt bilingual in ÖGS und Deutsch, teils auch in anderen Lautsprachen und „International Sign“ mit Untertitelung.

Aktivitäten & Umsetzung

Ab 4. April 2025 wurde monatlich mindestens ein Beitrag zu politischen Themen veröffentlicht – in verständlicher ÖGS. Das Produktionsteam besuchte Demonstrationen und politische Veranstaltungen, führte Interviews mit Akteur*innen und produzierte Erklärformate zu politischen Themen. Bis Ende Oktober entstanden 19 Beiträge in vier Formatkategorien: Lautsprachen-Interviews mit Untertitelung, ÖGS-Interviews, Vor-Ort-Reportagen und Infobeiträge. Langformate erschienen auf Gebärdenswelt.tv und YouTube, Kurzformate auf Social Media.

Ergebnisse & Wirkung

19 Beiträge zu politischen Themen wurden produziert – von Behindertenrechten über die Wien-Wahlen bis zu direkter Demokratie und Verfassungsrecht. Die Plattform etablierte sich als verlässliche Informationsquelle für die Gehörlosen-Community. Zum ersten Mal wurden politische Inhalte explizit für diese Zielgruppe produziert. Das Feedback der Community war sehr positiv; manche Beiträge fanden auch in Deutschland großen Anklang.

Erkenntnisse & Lessons Learned

Das Projekt ermöglichte den Aufbau neuer Netzwerke zu NGOs, Politiker*innen und Vereinen. ÖGS.barrierefrei hat sich als seriöses Medium für politische und inklusive Inhalte etabliert. Die größte Herausforderung lag in der Postproduktion: Barrierefreiheit – insbesondere die Untertitelung von

Gebärdensprache – ist ressourcenintensiv, da noch keine automatisierten Systeme existieren. Das Projekt verdeutlicht, dass gehörlose Menschen von Staat und Medien noch zu selten als gleichwertige politische Akteur*innen wahrgenommen werden.

MENTORING HAT WERT(E) – YOUNUS-MENTORING FÜR KINDER, JUGENDLICHE UND FAMILIEN

Das Projekt von „younus“ gestaltet analoge und digitale Inhalte zu EU-Werten für Kinder, Eltern, Mentor*innen und Multiplikator*innen aus dem Sozial- und Bildungswesen. Mit Podcasts, Videos, Printmaterialien und Workshops werden Werte wie Menschenwürde, Gleichstellung und Nicht-Diskriminierung vermittelt. Die Inhalte werden in Wien entwickelt und in vier Bundesländern sowie digital österreichweit genutzt.

AKTIVITÄTEN & UMSETZUNG

Younus produzierte sechs Podcast-Folgen zu sechs EU-Werten, die durch eine partizipative Umfrage unter Mitarbeiter*innen und Mentor*innen ausgewählt wurden. Beteiligt waren sechs Tandems – Kinder und Jugendliche zwischen acht und 14 Jahren und ihre Mentor*innen. Die Podcasts wurden professionell in einem Aufnahmestudio produziert und auf Podcast-Plattformen sowie YouTube veröffentlicht. Ergänzend entstand der sogenannte „Werte-Ballon“ – eine Bastelanleitung, die EU-Werte mit Buchtipps und einem QR-Code zum Podcast in Kindergärten, Schulen und Kooperationspartnerschaften trägt.

Ergebnisse & Wirkung

Die sechs Tandems sprachen im Interview-Setting über EU-Werte und ihre persönlichen Erlebnisse. Mentor*innen rückmeldeten, dass sie und ihre Mentees durch das Studioerlebnis und die professionelle Moderation eine Bühne erhielten und sich gehört fühlten. Das Projekt hat das Recht auf Mitsprache als EU-Wert direkt umgesetzt. Als positiver Nebeneffekt entstand der younus-Podcast „i:1. Was Social Mentoring bewirken kann“.

Erkenntnisse & Lessons Learned

Die intensive Vorbereitung aller Beteiligten – insbesondere durch die enge Beziehung der Mentoring-Berater*in zu den Tandems – war die Grundlage für eine solide Vertrauensbasis. Eine zuhörende und abwartende Haltung in der Moderation ist wichtig, um Kindern Raum zum Nachdenken zu geben.

Viele Kinder erfahren erstmals, dass ihre Gedanken außerhalb ihrer Peer-Gruppe Gehör finden. Das Projekt bestätigt, dass Kinder und Jugendliche enormes Potenzial mitbringen, wenn man ihnen eine Bühne gibt.

HACKTHEWORLDABETTERPLACE: MIT CODING DEMOKRATIE GESTALTEN (HACKER SCHOOL AUSTRIA GGBH)

Die Hacker School Austria entwickelte Kurskonzepte zu Data Literacy, Fake News Detection, Social Media und Coding. Schüler*innen lernen, wie Algorithmen zur Meinungsbildung genutzt werden, und trainieren in praxisnahen Programmierkursen eigene KI-Modelle oder entwickeln Chatbots, die Social-Media-Mechanismen simulieren und ein Verständnis für demokratische Prozesse fördern.

Aktivitäten & Umsetzung

Im Mittelpunkt stand zunächst die konzeptionelle Entwicklung des neuen Kursformats: ein innovativer Ansatz, der jugendlichen Medienkompetenz und kritisches Denken rund um Fake News auf spielerische Weise vermittelt – verknüpft mit praktischen Programmierübungen. Parallel dazu erfolgten Schulakquise, Terminvereinbarungen und das Briefing der Kursleitungen. Seit Herbst 2025 werden Pilotkurse an Schulen – sowohl virtuell als auch im Klassenverband – für Jugendliche ab elf Jahren durchgeführt.

Ergebnisse & Wirkung

Die Nachfrage seitens der Schulen ist hoch, was den großen Bedarf an Angeboten rund um KI, Desinformation und Verantwortung im digitalen Raum bestätigt. Lehrkräfte betonen die hohe Relevanz des

Themas, insbesondere im Kontext KI-generierter Inhalte (Deep Fakes). Das Kurskonzept verbindet Grundlagen im Programmieren mit gesellschaftlicher Reflexion und wird von Lehrkräften und Schüler*innen gleichermaßen positiv hervorgehoben.

Erkenntnisse & Lessons Learned

Die zentrale Herausforderung bestand darin, den Spagat zwischen Motivation und Wissensvermittlung zu meistern – das Thema Fake News kann schnell theoretisch wirken. Gut gelungen ist die Verbindung von Coding und Medienkompetenz, also die Brücke zwischen technischen Grundlagen und dem Verständnis gesellschaftlicher Zusammenhänge. Für die Zukunft ist die Weiterentwicklung des Kurskonzepts geplant, u. a. mit einem „Train the Trainer“-Format für ehrenamtliche IT-Expert*innen. //

AK Jopsy – ein bildbasiertes, niederschwelliges Interessenstool für alle ab 13 Jahren

MARTINA AICHER

Bildungs- und Berufswahl ist in jeder Lebensphase, in der man damit konfrontiert wird, ein herausforderndes Thema. Sei es für Jugendliche, die vor der Erstentscheidung stehen, welchen Bildungs- bzw. Ausbildungsweg sie einschlagen wollen, sei es für Erwachsene, die sich umorientieren wollen oder müssen. Bei jungen Menschen kommt hinzu, dass Eltern, Erziehungsberechtigte oder Vertrauenspersonen eine große Rolle bei dieser Entscheidung spielen, genauso wie in einem erweiterten Kreis Lehrer*innen, Jugendcoaches und Schülerberater*innen. Aber auch Erwachsene und Bildungs- und Berufsberater*innen brauchen valide Tools und verlässliche Instrumente, um sich selbst

zu orientieren bzw. unterstützen zu können.

Allen Gruppen gemeinsam ist, dass am Beginn des Orientierungsprozesses oft die Auseinandersetzung mit den Stärken und Fähigkeiten einer Person steht. Klingt logisch und einfach, de facto ist es erfahrungsgemäß für viele gar nicht so leicht, die Frage nach den eigenen Interessen zu beantworten. Vor allem – aber nicht nur – junge Menschen tun sich oft damit schwer.

WARUM JOPSY? VOM FRAGENKATALOG ZUM BILDBASIERTEN TOOL

Um hier zu unterstützen, gibt es etablierte Interessenserfassungsmethoden, zum Beispiel den Allgemeinen Interessen-

Strukturtest (AIST-R). Wie bei anderen ähnlich gelagerten Angeboten zur Interessens- erfassung müssen beim AIST-R viele Fragen beantwortet bzw. eingeschätzt werden, was diese Art der Erhebung zeitlich aufwändig macht. Die Grundidee von Jopsy war daher, die Fragen durch Bilder zu ersetzen, um das Tool niederschwelliger, weniger sprach- zentriert und schneller zu machen. Gleichzeitig ging es darum, ein wissenschaftlich valides Tool zu entwickeln, das ein aussagekräftiges Interessenprofil und brauchbare Berufsvorschläge liefert und dabei sowohl in Gruppenkontexten als auch im Einzelsetting gut einsetzbar ist.

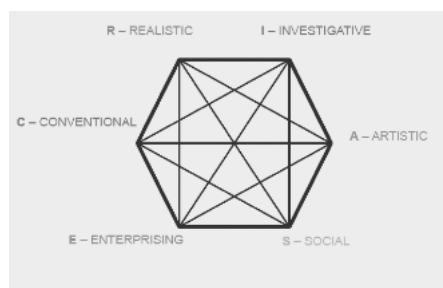
Denn egal ob Jugendliche oder Erwachsene: Je fundierter und informierter die Entscheidung für eine Schule, eine Ausbildung fällt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, die Ausbildung abzuschließen und mit der eigenen Wahl zufrieden zu sein. Als Kick-off für diesen komplexen Entscheidungsfindungsprozess wurde Jopsy entwickelt.

WAS STECKT DAHINTER? DAS RIASEC- MODELL – INTERESSENTYPEN NACH JOHN HOLLAND

Das ursprünglich von John Holland entwickelte Modell beruht auf dem Konzept des „person-environment-fit“, das davon ausgeht, dass es sechs verschiedene Interessens- orientierungen gibt, denen sich die meisten Personen zuordnen lassen. Jedem Typ wer-

den dabei bestimmte Orientierungen und Interessengebiete, die ihn charakterisieren, zugeschrieben. Die sechs Typen lauten in ihrer englischen Originalbezeichnung Realistic (praktisch-technische Orientierung), Investigative (intellektuell-forschend), Artistic (künstlerisch-sprachlich), Social (soziale Orientierung), Enterprising (unternehmerisch) und Conventional (konventionell).

Wie die einzelnen Typen zueinander stehen, soll die Darstellung in folgendem Hexagon zeigen. Je näher die Typen zueinander, desto mehr verbindet sie und vice versa. Die Anfangsbuchstaben der einzelnen Typen sind namensgebend für das gesamte Modell (RIASEC-Modell).



Nach diesem Modell lassen sich Personen einem dominanten Typen zuordnen. Ebenso wie die angeführten Interessentypen können auch dazu passende berufliche Umwelten entsprechend zugeordnet werden: So kommt es zu den Berufsvorschlägen. Dabei wird aber nicht ausschließlich mit dem dominantesten Interessentyp gearbeitet, sondern mit den ersten drei Typen.

Wichtig dabei ist, dass die Interessentypen nach Holland keinen Rückschluss darauf zulassen, ob die Person auch über die notwendigen Fähigkeiten verfügt, um etwaige vorgeschlagene Berufe oder Ausbildungswege zu schaffen. Nicht immer gehen Neigung und Eignung miteinander einher. Und: Vor allem bei jungen Menschen ändern sich Interessen im Laufe des Erwachsenwerdens und entwickeln sich mit einem steigenden Erfahrungsreichtum weiter. Ein Interessenprofil nach diesem Modell kann also nach ein paar Monaten anders aussehen als zu dem Zeitpunkt, an dem es erstmals erstellt wurde.

Da das RIASEC-Modell ein Matching von Interessen mit Berufen erlaubt, hat es sich ausgehend vom angelsächsischen auch im deutschsprachigen Raum als das gängige wissenschaftliche Modell zur Interessensabklärung etabliert. Neben Jopsy basieren unter anderen der erwähnte Allgemeine Interessen-Struktur-Test (AIST-R) und die Multimethodische Objektive Interessentest-batterie (MOI) darauf.

JOPSY (JOB & PSYCHOLOGIE) – BILDBASIERT UND NIEDERSCHWELIG

Da das RIASEC-Modell breit in Verwendung ist und es langjährige Expertise und positive Erfahrungen damit gibt, lag es auf der Hand, auch bei Jopsy damit zu arbeiten. Neben der bildbasierten Interessenabklärung ist es ein Ziel der App, auch die Ergebnisse so aufzubereiten, dass sie möglichst gut verständlich, vor allem für User*innen, die Jopsy alleine machen und anschließend kein Beratungsgespräch oder Ähnliches in Anspruch nehmen können.

So besteht Jopsy aktuell aus drei Teilen – dem Interessentool selbst (inklusive dem individuellen Interessenprofil), den passenden Berufsvorschlägen und Informationen zu weiterführenden Angeboten. Die App kann kostenlos in beiden Stores downloaded werden und steht online unter www.jopsy.at zur Verfügung.

SO FUNKTIONIERT JOPSY

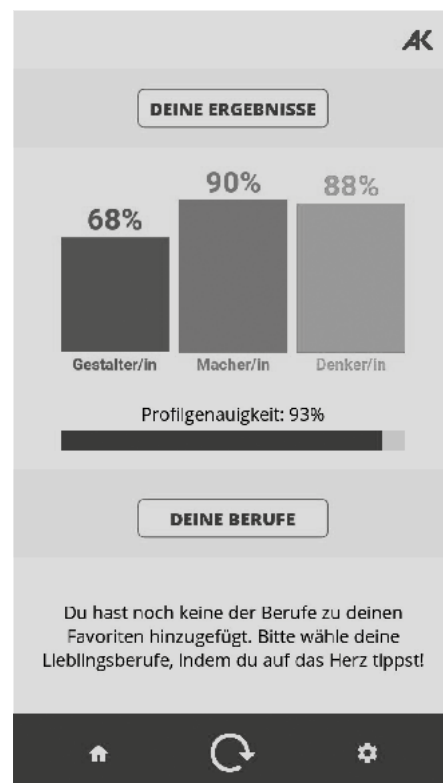
Nach der Auswahl der Version (unter 18 oder über 18) und einem kurzen Erklärvideo steigt man direkt in das Interessentool ein. Dabei schätzt man die gezeigten Bilder möglichst intuitiv, also „aus dem Bauch heraus“, nach dem eigenen Interesse ein: Je mehr einem eine gezeigte Tätigkeit zusagt, desto weiter bewegt man den Button am unteren Ende des Bildes nach rechts, je weniger man

sich davon angesprochen fühlt, desto mehr geht man nach links. Nach zirka fünf bis sieben Minuten ist man mit den Bildern durch, schließt das Tool ab und erhält sein individuelles Interessenprofil.

Der Ergebnisscreen zeigt die drei dominanten Interessentypen als Balkendiagramm, wobei man auf den jeweiligen Balken klicken bzw. tippen kann, um eine Kurzinformation zu bekommen, was diesen Typen ausmacht und welche Berufsfelder damit verknüpft sind. Die Balken sind gleichzeitig auch eine grafische Darstellung des ermittelten RIASEC-Interessencodes. Das abgebildete Beispiel ergibt zum Beispiel den Code R-I-A: Macher*in (= Realistic), Denker*in (= Investigative) und Gestalter*in (= Artistic). Das wird zwar den User*innen an dieser Stelle nicht direkt erklärt, ist aber die Basis für die Berufsvorschläge, die generiert werden (mehr dazu weiter unten).

Als zusätzliche wichtige Angabe wird auf die Profilgenauigkeit verwiesen und damit auf jenen Wert, der angibt, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass das Ergebnis die tatsächlichen Interessen der jeweiligen Person widerspiegelt. Die Profilgenauigkeit ist also ein wichtiger Referenzwert und eine Hilfe, die Aussagekraft der Ergebnisse einschätzen zu können.

Wählt man den Button „deine Ergebnisse“ kann man sich die Interessenverteilung

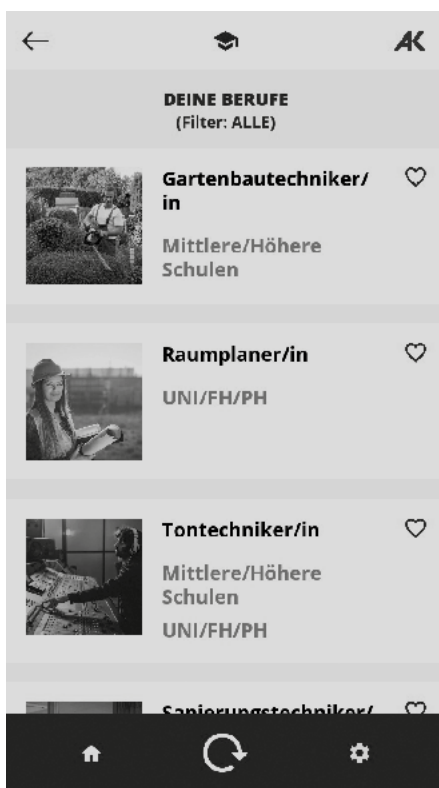


über alle sechs Typen ansehen. Kurze Erklärungen zum Ergebnis und Hilfestellungen zur Interpretation der Ergebnisdarstellung finden sich in den FAQs.

„DEINE BERUFE“ – BERUFVORSCHLÄGE IN JOPSY

Über „deine Berufe“ gelangt man zu einer Liste mit den Berufen, die mit dem eigenen Interessencode korrespondieren. Wählt man einen Beruf aus, erhält man eine Kurzbeschreibung. Diese Beschreibungen wurden extra für Jopsy verfasst (bei den Lehrberufen in einfacher Sprache), als Basis für diese Texte diente das Berufswörterbuch des AMS (www.berufsworterbuch.at). Ergänzt wird der Eintrag zum jeweiligen Beruf um ein Symbolfoto und eine rudimentäre Information dazu, welche Ausbildung es braucht, um den Beruf ausüben zu können. Man kann nach Ausbildungsniveau filtern und sich eigene Favoriten unter den Berufsvorschlägen merken.

Die Reihung der vorgeschlagenen Berufe erfolgt auf Basis des Interessencodes und beginnt mit jenen, die exakt dem generierten Code (in unserem Beispiel war das R-I-A) zugeordnet werden (Person-Job-Fit). Die Anzahl der ausgespielten Berufe kann dabei stark variieren; auch hier kommt es auf den Drei-Buchstaben-Code (three-letter-code) an. Aufbauend auf die sechs Interessentypen nach Holland können insgesamt 120 Drei-Buchstaben-Codes abgeleitet werden, aber nicht zu jeder Kombination passen gleich viele Berufsvorschläge. Dies gilt auch für die Verteilung der Ausbildungswege. Auch hier hängt die Anzahl der Berufsvorschläge und Auswahlmöglichkeiten vom entsprechenden Interessencode ab.



In einigen wenigen Fällen kann es passieren, dass keine Berufsvorschläge erstellt werden können. Das tritt dann ein, wenn die Profilgenauigkeit unter einen kritischen Wert fällt, also so niedrig ist, dass sich keine seriösen und wissenschaftlich validen Rückschlüsse ziehen lassen, welche Berufe in Frage kommen könnten. In diesem Fall erscheint ein entsprechender Hinweis.

Es kann verschiedene Gründe geben, warum die Profilgenauigkeit so niedrig aus-

fällt, dass keine Berufsvorschläge generiert werden können. Kurz gesagt ist das immer dann der Fall, wenn die Bilder bzw. Tätigkeiten, die den User*innen gezeigt werden, von jenen insgesamt zu ähnlich eingeschätzt werden – also keine genauen Präferenzen in die eine bzw. die andere Richtung herausgearbeitet werden können.

JOPSY IM EINSATZ – EINZELBERATUNG, GRUPPENSETTINGS UND MEHR

Jopsy kann in den unterschiedlichsten Kontexten eingesetzt und verwendet werden – zum einen als schneller Einstieg in das Thema Interessen zu Beginn einer Einzelberatung, aber auch mit Gruppen, die in den Prozess der Bildungs- und Berufswahl einsteigen und über einen längeren Zeitraum daran arbeiten, eigene Perspektiven zu entwickeln (z. B. in Pflichtschulabschlusskursen, Kurse/Programme für Wiedereinsteiger*innen, in Umorientierungsphasen). Aufbauend auf das Interessenprofil und die Berufsvorschläge bietet es sich natürlich an, weiter zu recherchieren und sich ins Thema zu vertiefen; dafür wurden auch eigene Arbeitsblätter entwickelt, die jederzeit zum Download zur Verfügung stehen.¹ So kann Jopsy ein wichtiger Mosaikstein im komplexen Prozess der eigenen Bildungs- und Berufswahl sein, denn die eigenen Interessen zu kennen, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, eine für sich selbst maßgeschneiderte und passende Entscheidung zu treffen. //

¹ Siehe: <https://wien.arbeiterkammer.at/service/broschueren/Bildung/BO-Mappe.2025.pdf> [25.4.2026].

Lifelong Changes: Transformationen in der Bildungs- und Berufsberatung

KATHRIN NIEDERMOSER, MATTHIAS TRAUNER

Wie wirken die tiefgreifenden Transformationen am Arbeitsmarkt und in der Gesell-

schaft? Wie können vulnerable Zielgruppen in Zeiten des Wandels gut erreicht und be-

gleitet werden? Und welche Rahmenbedingungen braucht es, um der Bevölkerung verlässliche Orientierung zu bieten?

Zu diesen Fragen diskutierten Expert*innen aus Politik, Arbeitsmarkt und Forschung am 23. März 2026 im Rahmen der zweitägigen Konferenz „Lifelong Changes: Transformationen in der Bildungs- und Berufsberatung“ in der VHS Wiener Urania. Im Fokus standen dabei die Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen auf den Arbeitsmarkt, Chancengerechtigkeit und soziale Teilhabe.

Dass diese Fragestellungen auf einer Konferenz zur Zukunft der Bildungs- und Berufsberatung ins Zentrum rücken, ist kein Zufall. Beratung kommt in einer Zeit, in

der technologische Entwicklungen, gesellschaftliche Veränderungen und ein dynamischer Arbeitsmarkt die Orientierung bei der Ausbildungs- oder Jobsuche schwieriger machen, eine Schlüsselrolle zu, die nicht so leicht ersetzbar ist.

Das hob auch Britta Matthes in ihrem Keynote-Vortrag hervor: „Auch wenn manche Teile der Beratungstätigkeit an digitale Tools ausgelagert werden können, sind Kernaufgaben wie die Analyse von individuellen Lebenssituationen oder die Einschätzung von Arbeitsmarktchancen schwer substituierbar. Automatisierung ist letztlich eine Aushandlungsfrage, bei der auch das fachspezifische Wissen von erfahrenen Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberater*innen eine wichtige Rolle spielt.“

Im Anschluss an die Keynote fand mit Marko Miloradović (Geschäftsführer des Waff), Doris Wyskitensky (Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung im Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung), Martina Aicher (Arbeiterkammer Wien), Ralf Artner (Wirtschaftskammer Wien) und Britta Matthes (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Deutschland) eine hochkarätig besetzte Podiumsdiskussion statt. Auch hier betonten die Diskutant*innen den Stellenwert und die Bedeutung der Bildungs- und Berufsberatung in Zeiten gesellschaftlicher Transformationsprozesse.

Die Entwicklung der zukünftigen Aufgaben der Bildungs- und Berufsberatung, der Rahmenbedingungen, des Arbeitsmarkts, der Jobchancen für Ratsuchende und die Reflexion der eigenen Rolle als Berater*innen beschäftigten die Teilnehmer*innen der Konferenz in den folgenden Debatten.

LIFELONG GUIDANCE 5.0 – UPSCALING GUIDANCE SERVICES IN EUROPE

Die Konferenz bildete den Höhepunkt der Arbeit des Erasmus+-Projekts „Lifelong Guidance 5.0 – Upscaling Guidance Services in Europe“, in dem Stakeholder*innen der Bildungs- und Berufsberatung aus Europa seit 2023 ihre Erfahrungen teilen. Im Projekt sind mit den Wiener Volkshochschulen als Teil der Bildungsberatung in Wien und dem Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg Beratungsnetzwerke mit viel praktischer Erfahrung vereint. Ergänzt wird die Partnerschaft von forschenden Einrichtungen (Universität Heidelberg und die Stiftung EC-VPL aus den Niederlanden), dem Unternehmerverband IUC Z-Group aus Schweden, sowie dem europäischen Regionen-Netzwerk EARLALL.

Sehr schnell wurde über die Zusammenarbeit klar, wie ähnlich die Herausforderungen sind, vor die Beratungseinrichtungen in den beteiligten Ländern und Regionen gestellt werden:

- Was bedeuten die aktuellen technologischen Entwicklungen rund um KI für die Berater*innen, aber auch für die Kund*innen?
- Was kann die Bildungs- und Berufsberatung dazu beitragen, dass Ratsuchende von den gesellschaftlichen Entwicklungen nicht abgehängt werden?
- Wie können besonders vulnerable Zielgruppen, die mit einer oder mehreren Benachteiligungen zu kämpfen haben, besonders unterstützt werden?
- Wie verändern sich Jobs und die Anforderungen von Arbeitgeber*innen und wie können wir als Beratungsstellen den Überblick behalten, welche Aus- und Weiterbildungen relevant sind und bleiben?
- Wie können Bildungsberatungsangebote für Menschen, die ökonomisch oder psychisch belastet sind, relevant und ansprechend bleiben?

Aus dem Versuch, gemeinsame Antworten auf diese Fragen zu finden, entstand unter anderem ein Pilotlehrgang für Berater*innen. Nach einer Erhebung der Themen in Stakeholder-Workshops mit Beteiligung aus Deutschland und Österreich, wurde von den Wiener Volkshochschulen in Zusammenarbeit mit der Wissenschaftlichen Weiterbildung des heSKILLS-Kompetenz- und Sprachenzentrums der Universität Heidelberg ein umfangreicher und ambitionierter Lehrgang mit einem Arbeitsausmaß von 300 Stunden konzipiert, der mit insgesamt 28 Teilnehmer*innen aus Deutschland und Österreich durchgeführt werden konnte. In den vier Modulen wurden die Grundlagen digitaler Beratungsformate von Gerhard Hintenberger vermittelt und im Anschluss mit Petra Risau und Stefan Kühne zu den Themen Messengerberatung, Blended Guidance und KI vertieft. Mit Johanna Friesenhahn und Peter Weber entwickelten die Berater*innen ihre Fähigkeiten im Wissensmanagement und erlernten Methoden, um Ratsuchende in unsicheren Zeiten, geprägt von Stress und Entscheidungsdruck, effektiv zu begleiten. Im letzten Modul erlernten die Berater*innen, wie sie Menschen mit psychischen Belastungen, Mehrfachbelastungen und begrenzten Ressourcen professionell beraten können. Im gesamten Lehrgang wurde darauf geachtet, eine Balance zwischen

Online- und Offline-Formaten sowie zwischen Gruppen- und Selbstlernphasen mit ausreichend Reflexionsmöglichkeiten herzustellen. Das Feedback dazu fiel sehr positiv aus, sodass weitere Lehrgänge geplant und durchgeführt werden.

Über den Lehrgang hinaus wurden mit einer Onlineplattform Austauschmöglichkeiten für die Berater*innen geschaffen, Webinar-Inputs zur Verfügung gestellt und in einer Erhebung gezeigt, welche entscheidende Rolle Bildungsberatung im Prozess einer Kompetenzvalidierung niedrigqualifizierter Mitarbeiter*innen von Unternehmen zum beiderseitigen Nutzen spielen kann.

KONFERENZ „LIFELONG CHANGES“

Aus dem Bedarf, der internationalen Debatte Raum zu geben, entstand schließlich die Konferenz „Lifelong Changes“ in der VHS Wiener Urania, bei der neben der Keynote und der Podiumsdiskussion am 23. März 2026 am Folgetag acht Workshops stattfanden. Das Ansinnen war auch hier das einer Balance: Einerseits gestaltet sich die Art und Weise, wie Fachkräfte Beratungskund*innen bei der Navigation ihrer beruflichen Laufbahn unterstützen, grundlegend neu, andererseits bleiben bewährte Beratungskompetenzen zentral.

Der Schwerpunkt der Konferenz lag auf dem Austausch zu aktuellen Entwicklungen der gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Transformation durch die Entwicklung und den Einsatz neuer Technologien und den dadurch veränderten Rahmenbedingungen und Anforderungen an die Bildungs- und Berufsberatung.

Dazu wurden Inputs zur Transformation von Gesellschaft und Arbeitsmarkt präsentiert, um gemeinsam die veränderten Anforderungen an eine moderne Bildungs- und Berufsberatung zu reflektieren und Handlungsoptionen abzuleiten. Dazu zählten die Keynote und Podiumsdiskussion am ersten Konferenztag, sowie Workshops zur Veränderung von Jobs am Beispiel des Futuromats mit Carola Burkert und mit Petra Risau in einer Reflexion des Wandels der Beratungsfprofession. Wie vor allem niedrigqualifizierte Menschen dabei unterstützt werden können, bei diesen Veränderungen nicht außen vor gelassen zu werden, wurde gleich in mehreren Workshops durch innovative Verknüpfungen von Anwendungsmöglichkeiten von Technologien für Berater*innen und Kund*innen und klassischen Beratungsformaten gezeigt. Dazu waren Felicitas Schenk mit dem Peer-to-Peer-Ansatz im Beratungsmodell von PATHfinder, Barbara Glattauer

mit einer Vorstellung der Messengerberatung in der Bildungsberatung in Wien und Doris Zagerbauer mit dem Waff-Modell der Beratung und Förderung aus einer Hand für Menschen mit niedrigen Formalqualifikationen eingeladen.

Ein zweiter Fokus richtete sich in Form von Workshopbeiträgen auf die Frage, wie Kompetenzen von Menschen im Kontext von niedrigqualifizierter Beschäftigung in Unternehmen sichtbar und validiert werden können. So zeigte Johan Bürger Hyllienmark die Ergebnisse der Kompetenzvalidierung, die mit Produktionsunternehmen im Rahmen des Erasmus+-Projekts durchgeführt wurde, während Kristin Erla Thraínsdóttir den Ansatz von Mimir in Island vorstellte, bei dem „competence checks“ in Kooperation mit Organisationen der Arbeitnehmer*innenvertretung durchgeführt werden. Zudem stellte Bettina Siecke von der Hochschule der Agentur für Arbeit in Mannheim die Ergebnisse einer Studie zur Qualifizierungsberatung für Betriebe in der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland vor.

Veranstalter der Konferenz am 23. und 24. März 2026 waren die Wiener Volkshochschulen, die als inhaltlich verantwortliche Partnerin in der Bildungsberatung in Wien schon lange ein wesentlicher Teil der Bildungs- und Berufsberatung österreichweit sind. Aber nicht nur in Wien nehmen Volkshochschulen eine tragende Rolle ein. So sind die Kärntner Volkshochschulen seit 2017 Träger der Bildungsberatung Kärnten und auch in Ober- und Niederösterreich ist die Volkshochschule Oberösterreich bzw. der Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen ein beratungsaktiver Teil der Bildungsberatung.

BILDUNGSBERATUNG ÖSTERREICH¹

Seit 2011 stehen die Landesnetzwerke der Bildungsberatung in Österreich für niederschwellige, kostenlose, anbieterunabhängige und qualitätszertifizierte Information, Beratung und Orientierung zu Bildung und Beruf.

In Wien ging dem 2008 die Gründung des Netzwerks „Bildungsberatung in Wien“ voraus, 2023 feierte dieses sein 15-jähriges Jubiläum. Dass heute ein starkes, bundesweites Netz aus Kooperationen in den meisten österreichischen Bundesländern besteht, ist nicht zuletzt dieser langjährigen Aufbauarbeit und Kooperation unter den beteiligten Partner*innen zu verdanken.

Nach ersten Sondierungen im Jahr 2007 wurde im darauffolgenden Jahr das Netz-

werk „Bildungsberatung in Wien“ gegründet. Das gemeinsame Anliegen war ein möglichst breites und niederschwelliges Beratungsangebot, das für die erwachsenen Kund*innen kostenfreie und träger*innenneutrale Bildungs- und Berufsberatung bereitstellt. Gleichzeitig sollte das Angebot professionell gestaltet und weiterentwickelt werden.

Dazu erfolgte auch der Zusammenschluss mit den anderen Landesnetzwerken zur „Bildungsberatung Österreich“, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (heute: Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung), dem europäischen Sozialfonds und regionalen Fördergeber*innen der Bundesländer (in Wien dem Wiener Arbeitnehmer*innen Förderungs-Fonds – Waff) gefördert werden.

Die vielfach mit dem Qualitätssiegel für anbieter*innenunabhängige Informations- und Beratungsleistungen ausgezeichnete Arbeit wird immer wieder eng mit den strategischen Partner*innen in den Ländern und im Bund abgestimmt. Auch die Einbettung in die jeweiligen bildungspolitischen Strategien ist dadurch gegeben, in Wien teilt die Bildungsberatung das im Qualifikationsplan Wien 2030 gesetzte Ziel, dass mehr Erwachsene Berufs- und Bildungsabschlüsse über dem Pflichtschulniveau erlangen und ihre beruflichen Kompetenzen erweitern. Sie leistet auch, wie im Regierungsprogramm der Stadt Wien beschrieben, einen wichtigen Beitrag, „den Wiener*innen neue Chancen und Perspektiven zu eröffnen“ und Lösungen für „aktuelle Herausforderungen wie Lehrstellenmangel, Fachkräftemangel und soziale Ungleichheit“ zu finden.²

BILDUNGSBERATUNG – VERÄNDERUNGEN, WIRKUNGEN UND ZUKUNFT

Die anhaltend hohe Relevanz von Bildungs- und Berufsberatung ist auch ein Resultat einer sich ständig verändernden Gesellschaft. Damit geht auch eine ständige Weiterentwicklung des Beratungsangebots einher: von aufsuchenden Formaten, dem Einsatz von Peers, bis hin zu Gruppenberatungen, zugeschnitten auf die Bedürfnisse in einem von Fachkräftemangel geprägten Arbeitsmarkt präsentieren die Landesnetzwerke der Bildungsberatung laufend innovative Ansätze, um die Menschen zu unterstützen. Zuletzt wurde die Beratung über Messengerdienste auf ganz Österreich ausgerollt und ständig weiterentwickelt.

Das Netzwerk „Bildungsberatung in Wien“ besteht heute aus sieben Partner*innen: ABZ*AUSTRIA, BFI Wien, BerufsInfo-

Zentren des AMS Wien, Biv – die Akademie für integrative Bildung, Wiener Volkshochschulen, Waff und WUK. Die unterschiedlichen Zugänge sind eine der Stärken des Netzwerks: Die Institutionen bringen ihre jeweilige Expertise, Stärken und Fähigkeiten ins Netzwerk ein. So können besonders vulnerable Zielgruppen mit maßgeschneiderten Angeboten angesprochen werden.

Die Nachfrage in der Bevölkerung ist anhaltend stark: Seit 2009 wurden allein in Wien mehr als 206.000 Beratungskontakte durchgeführt, davon rund 20.000 im Jahr 2025. Für ganz Österreich fällt diese Bilanz noch beeindruckender aus. Hier schlugen im vergangenen Jahr 67.000 Beratungs- und Informationsgespräche zu Buche. Für die aktuelle Projektlaufzeit (Oktober 2023 bis Dezember 2026) werden bundesweit mehr als 217.000 erwartet.

Die arbeitsmarktpolitische Relevanz der Bildungsberatung in Österreich ist dabei evident. Sie schließt eine strukturelle Lücke im Weiterbildungsmarkt, unterstützt bei Berufsorientierungsfragen und wirkt bildungspolitisch steuernd, indem sie individuelle Bildungsentscheidungen mit arbeitsmarktpolitischen und gesellschaftlichen Zielen verknüpft und so die Effizienz von Bildungsmaßnahmen, soziale Durchlässigkeit und nachhaltige Qualifizierung erhöht.

Sie begleitet kritische Phasen wie Übergänge, ob zwischen Schule, Beruf, Studium oder Berufswechsel. Bei der Unterstützung beim Wiedereinstieg, Umschulung oder Höherqualifizierung bietet sie Kontinuität im Sinne der Lifelong Guidance.

Nicht zuletzt zeigt die Bildungsberatung Österreich auch in empirischen Studien ihre Wirksamkeit:

- 84 Prozent fühlen sich nach der Beratung deutlich besser informiert.
- 79 Prozent sind strukturierter in ihren nächsten Schritten.
- 76 Prozent berichten über eine erhöhte Orientierung.
- 72 Prozent erleben eine gestiegene Motivation, die nächsten Schritte betreffend Bildungs- und Berufsweg.

Diese Effekte bleiben auch drei Monate nach der Beratung hoch und führen messbar zu

¹ Siehe: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/19026-die-bildungsberatung-in-wien-feiert-ihre-15-jaehrigen-jubilaeum.php> [20.4.2026].

² Siehe: <https://www.wien.gv.at/spezial/regierungsabkommen2025/> [20.4.2026].



V. l. n. r.: Marko Miloradović, waff (Wiener Arbeitnehmer*innen Förderungsfonds), Doris Wyskitensky, Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung, Britta Matthes, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Deutschland, Bettina Novacek-Luger, Wiener Volkshochschulen, Daniela Ecker-Stepp, Wiener Volkshochschulen, Martina Aicher, Arbeiterkammer Wien, Andrea Bernert-Bürkle, Volkshochschulverband Baden-Württemberg, Ralf Artner, Wirtschaftskammer Wien.

Fotos: VHS/Carolina Frank

positiven Veränderungen im Bildungs- und Arbeitsmarktverhalten. Sie wurden nicht nur in der empirischen Studie von Mayerl, Schmidtke & Schlögl (2019) nachgewiesen, sondern auch in der weiterführenden Panelerhebung 2019/21 bestätigt.³

Einigkeit über den Fortbestand und die Notwendigkeit sicherer Rahmenbedingungen für die Bildungs- und Berufsberatung in Österreich und Europa herrschte dann auch auf der „Lifelong Changes“-Konferenz. Um

auch den zukünftigen Bedarfen der Ratsuchenden gerecht werden zu können, verfügt Österreich über starke, dynamische Strukturen in den Netzwerken der Bildungsberatung Österreich.

Weitere Informationen zum Erasmus+-Projekt „Lifelong guidance 5.o“, sowie zu den Landesnetzwerken der Bildungsberatung Österreich finden Sie unter www.lifelong-guidance.eu und www.bmfwf.gv.at/wissenschaft/eb/bb/bibebu //

3 Mayerl, Martin, Schmidtke, Birgit & Schlögl, Peter (2019): Effekte-Nutzen Wirkung in der Bildungsberatung. Bericht an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien: Öibf; weiters: Mayerl, Martin & Gugitscher, Karin (2021): Effekte-Nutzen-Wirkung in der Bildungsberatung. Panelerhebung 2019/21 der Bildungsberatung Österreich. Bericht an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien: Öibf.

Zuwächse bei Kursen und Teilnahmen. Volkshochschulen als Bildungsnahversorger in Österreich

Die VHS-Statistik 2024/25 beziehungsweise 2025

PETER ZWIELEHNER

An österreichischen Volkshochschulen wurden im Kursjahr 2024/25 beziehungsweise 2025¹ 56.095 Veranstaltungen mit 670.504 Teilnahmen gezählt. Davon entfällt der weitaus überwiegende Teil auf Kursformate: 49.767 Kurse mit 487.398 Teilnahmen. Im Bereich der Kurzveranstaltungen wurden 6.328 Veranstaltungen mit 183.106 Besuchen verzeichnet. Das bedeutet eine erfreuliche Steigerung der Anzahl der Veranstaltungen um 3,3 Prozent und der Teilnahmen um 1,6 Prozent. Zahlenmäßig nähern sich damit die österreichischen Volkshochschulen wieder dem Vor-Corona-Niveau an.

Diese insgesamt positive Bilanz geht auf eine Steigerung im Kursbereich zurück: Plus 3,8 Prozent bei der Anzahl der Kurse und 3,1 Prozent bei den Kursteilnahmen, was in absoluten Zahlen eine beachtliche Zahl von zusätzlichen 1.833 Kursen und 14.815 Teilnahmen bedeutet. Demgegenüber kam es im Einzelveranstaltungsbereich zu leichten Rückgängen.

Eine mit den Einschränkungen während der Corona-Pandemie einsetzende Entwicklung schreibt sich mit einer weiteren leichten Abnahme der durchschnittlichen Kursdauer fort, die jetzt bei 16,3 Unterrichts-

einheiten liegt.² Ein Kurs wird dabei von durchschnittlich 9,8 Teilnehmer*innen besucht. Der Frauenanteil bei den Kursteilnahmen liegt bei 73,5 Prozent.

FACHBEREICHE

Die bis hierhin gezeigten Leistungsdaten sind eine Zusammenschau einer in institutioneller Hinsicht vielfältigen Volkshochschulandschaft in Österreich, aber auch eines inhaltlich breiten Spektrums an Angeboten für unterschiedliche Zielgruppen. Dieser zweite Aspekt des Angebotsspektrums soll hier anhand verschiedener Betrachtungsweisen in kurzen Blitzlichtern beleuchtet werden.

Der Bereich der Gesundheitsbildung ist gemessen an der Anzahl der Teilnahmen und der Anzahl der Kurse mit einem Anteil von 42 Prozent beziehungsweise 35,6 Prozent der größte Fachbereich, gefolgt von den

¹ Die Daten der Landesverbände von Kärnten und Vorarlberg beziehen sich auf das Kalenderjahr 2025, die der übrigen Bundesländer auf das Arbeitsjahr 2024/25.

² Peter Zwielerhner (2025): Volkshochschulstatistik 2023/24. In: Die Österreichische Volkshochschule, 76 (285). Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2025-2/285-herbstwinter-2025/aus-den-volkshochschulen/volkshochschulstatistik-202324/> [16.4.2026].

Sprachen mit einem Teilnahmenanteil von 22 Prozent und einem 25,2 Prozent-Anteil bei den Kursen.

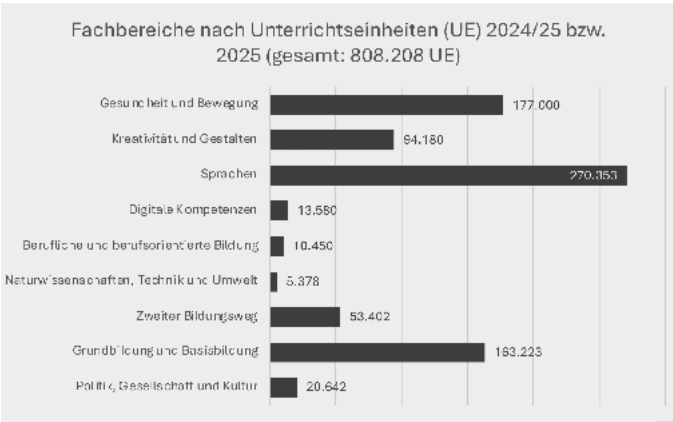
Betrachtet man die Fachbereiche anhand der Kursdauer, ist der Sprachenbereich mit einem Anteil an den Unterrichtseinheiten von 33,5 Prozent der mit Abstand größte Fachbereich. Bemerkenswert dabei ist die weitere Rangfolge: Nach der Gesundheitsbildung mit einem Anteil von 21,9 Prozent folgt bereits knapp dahinter der Fachbereich Grundbildung und Basisbildung mit einem Anteil an den Unterrichtseinheiten von 20,2 Prozent. Insgesamt sind diese drei Fachbereiche für über 75 Prozent beziehungsweise 610.576 der gesamten 808.208 Unterrichtseinheiten in VHS-Kursen verantwortlich.

Die Teilnahmeeinheiten stehen für die von den Teilnehmer*innen absolvierten Unterrichtseinheiten. Sprachen und Gesundheitsangebote stehen hier mit einem Anteil von 31,4 und 25,3 Prozent an erster Stelle. Bemerkenswert ist zudem, dass die Bereiche Grundbildung/Basisbildung und der Zweite Bildungsweg gemeinsam – sie bildeten bis vor kurzem noch einen gemeinsamen Fachbereich – auf einen Teilnahmeeinheiten-Anteil von 27,8 Prozent kommen. Hervorzuheben ist dieser große Anteil der letztgenannten beiden Fachbereiche, da sie sich in ihrer Altersgruppenzusammensetzung insofern deutlich von den anderen Fachbereichen abheben, da in ihnen insbesondere jüngere Zielgruppen vertreten sind. 65,2 Prozent der Teilnehmer*innen im Fachbereich Grundbildung und Basisbildung sind unter 15 Jahren alt. 46,9 Prozent der Teilnehmer*innen im Zweiten Bildungsweg gehören zur Altersgruppe 20 bis 29 Jahre. Da sich in den Teilnahmeeinheiten die Dauer der Anwesenheit der TeilnehmerInnen ausdrückt, sind sie sozusagen auch mitprägend für das Erscheinungsbild der Volkshochschulen. Das heißt, die Volkshochschulen erscheinen jünger, als es die herkömmliche Altersgruppenbetrachtung anhand der Teilnahmenstatistik erwarten lässt.

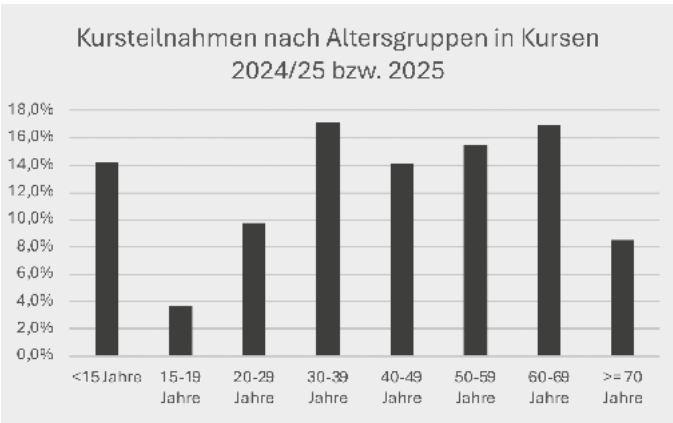
Was den Vorjahresvergleich betrifft, sei hier noch in aller Kürze auf gegenläufige Entwicklungen bei den beiden großen Fachbereichen hingewiesen. Während der Fachbereich Gesundheit und Bewegung Teilnahmenzuwächse von 3,4 Prozent verzeichnet, gingen die Teilnahmen in den Sprachkursen um 1,5 Prozent zurück.

ALTERSGRUPPEN

Die mit leichtem Vorsprung größte Altersgruppe im Kursbereich der Volkshoch-



Quelle: VHS-Statistik, Verband Österreichischer Volkshochschulen



Quelle: VHS-Statistik, Verband Österreichischer Volkshochschulen

	Anzahl Gemeinden im BL	Gemeinden mit VHS Aktivität	%	Einwohner- innen	Einwohner- innen in VHS- Gemeinden	%
Burgenland	171	84	49.1%	301.790	190.036	63.0%
Kärnten	132	83	62.9%	570.095	482.397	84.6%
Niederösterreich	573	67	11.7%	1.727.514	693.163	40.1%
Oberösterreich	438	186	42.5%	1.535.519	1.083.391	70.6%
Salzburg	119	79	66.4%	572.846	514.703	89.9%
Steiermark	285	163	57.2%	1.271.716	1.010.755	79.5%
Tirol	277	64	23.1%	777.660	423.811	54.5%
Vorarlberg	96	65	67.7%	411.784	373.480	90.7%
Wien	1	1	100.0%	2.028.289	2.028.289	100.0%
Gesamt	2092	792	37.9%	9.197.213	6.890.025	73.9%

Quelle: Gemeindeerhebung, Verband Österreichischer Volkshochschulen

schulen sind die 30 bis 39-Jährigen mit einem Teilnahmenanteil von 17,1 Prozent, gefolgt von den 60 bis 69-Jährigen mit 17 Prozent. Am drittstärksten vertreten sind die 50 bis 59-Jährigen mit 15,5 Prozent.

GEMEINDEERHEBUNG

2025 wurde nach mehreren Jahren wieder die Gebietsabdeckung der Volkshochschulen in Österreich erhoben. Die letzten Zahlen dazu stammen aus dem Jahr 2018. Dabei wurde danach gefragt, in welchen

Gemeinden die Volkshochschulen im abgelaufenen Kursjahr mit einem Angebot vertreten waren. Das trifft auf insgesamt 792 der 2.092 Gemeinden in Österreich zu, was einem Anteil von 37,9 Prozent entspricht (2018: 37,5 Prozent). In diesen 792 Gemeinden mit VHS-Aktivität leben 73,9 Prozent der Einwohner*innen Österreichs (2018: 73,5 Prozent). Die Volkshochschulen können damit ihre Bedeutung als österreichweiter Bildungsnahversorger weiter behaupten.

//

Mit Vertrauen in die Zukunft: Die Ergebnisse der neuen OGM-Umfrage im Überblick

MIRIAM ANNA MODEREGGER

Die Volkshochschulen genießen das höchste Vertrauen aller Bildungseinrichtungen in Österreich: 63 Prozent der Bevölkerung und sogar 88 Prozent der VHS-Teilnehmenden vertrauen der Institution – das belegt die aktuelle OGM-Umfrage im Auftrag des VÖV.¹ Gemessen am OGM-Vertrauensindex² sind die Volkshochschulen nicht nur Spitzenreiter im Bildungsbereich, sondern zählen zu den vertrauenswürdigsten Institutionen des Landes überhaupt. Dieser Vertrauensvorsprung ist kein Zufall, sondern Ergebnis eines jahrzehntelangen Bildungsauftrags, welcher nun durch aktuelle Daten untermauert wird.

DIE VHS ALS BILDUNGSNAHVORSORGER: ERREICHBARKEIT UND TEILHABE

43 Prozent der österreichischen Bevölkerung haben laut eigener Angabe bereits mindestens einmal einen VHS-Kurs besucht – hochgerechnet auf die wahlberechtigte Bevölkerung sind das fast drei Millionen Menschen. Besonders bemerkenswert: Die geringen Unterschiede zwischen Stadt (45 Prozent) und Land (42 Prozent). Diese unterstreichen die Rolle der VHS als Bildungsnahversorger, die mit rund 1.000 Kursorten in ganz Österreich niederschwellige Zugang zu Bildung schaffen.



Die Umfrage bestätigt außerdem, was die BeLL-Studie (Vater: 2022) bereits ausführlich belegt: Volkshochschulen sind nicht nur Orte des Lernens, sondern soziale Treffpunkte, die Gemeinschaft stiften. Während in der Gesamtbevölkerung persönliche (66 Prozent) und berufliche Weiterentwicklung (39 Prozent) beim Kursbesuch im Vordergrund stehen, rückt bei VHS-Teilnehmenden das gemeinsame Lernen (34 Prozent) stärker in den Fokus – bei gleichzeitig ungebrochener Dominanz der persönlichen Weiterentwicklung (81 Prozent). Ein klarer Beleg dafür, dass die Volkshochschulen mehr als Wissensvermittlung leisten: Sie fördern sozialen Zusammenhalt und begleiten Menschen bei ihren ganz individuellen Zielen.



ZIELGRUPPEN IM FOKUS: BEDARFE UND UNERWARTETE INTERESSEN

Die Umfrage liefert überdies spannende Erkenntnisse in Bezug auf Bildungsinteressen:

- **Wissenschaftliche Themen und gesellschaftliche Herausforderungen:** Neben den klassischen Favoriten (Gesundheit, Sprachen, Kreativkurse), die sich auch in der VHS-Statistik (Vater & Zwieler: 2026) abzeichnen, zeigt sich ein deutliches Interesse an Kursen zu wissenschaftlichen

Themen und aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen. Besonders jüngere Altersgruppen – denen oft ein sinkendes Interesse an politischen und wissenschaftlichen Diskursen nachgesagt wird – äußern hier eine überdurchschnittlich hohe Nachfrage. Dies widerlegt nicht nur das Klischee der „desinteressierten, politikverdrossenen jungen Menschen“, sondern unterstreicht die Relevanz der VHS als Ort des politischen Lernens und der demokratischen Teilhabe.

- **Basisbildung:** Vier Prozent der Befragten geben an, Kurse zum Lesen, Schreiben oder Rechnen besuchen zu wollen. Während diese Zahl auf den ersten Blick recht gering erscheint, entspricht sie, hochgerechnet auf die wahlberechtigte Bevölkerung, die die Grundlage für diese Studie bildet, rund 250.000 Menschen – eine Zielgruppe von erheblicher gesellschaftlicher Relevanz. Doch selbst diese Zahl bildet nur die Spitze des Eisbergs ab: Die Methodik der Online-Umfrage schließt Menschen mit sehr geringen Basiskompetenzen bereits systematisch aus. Hinzu kommt, dass Stigmatisierung dazu führen kann, dass Betroffene ihr tatsächliches Bildungsbedürfnis nicht offenlegen – sei es aus Scham oder Unsicherheit. Der tatsächliche Bedarf in der Bevölkerung ist daher deutlich höher einzuschätzen, was sich mit den Erkenntnissen der PIAAC-Studie (Stöger, Deichmann & Mayerl: 2024) deckt, die aufzeigt, dass geringe Basiskompetenzen in Österreich kein Randphänomen sind, sondern strukturelle Herausforderungen darstellen, die gezielte Maßnahmen erfordern.
- **Digitale Kompetenzen:** Ältere Menschen zeigen in der Befragung besonders häufig den Wunsch, den Umgang mit neuen Medien, Computern oder Smartphones zu erlernen – ein klarer Hinweis auf den wachsenden Bedarf an digitaler Grundbildung, der aktuell ganz besonders im Rampenlicht der gesellschaftlichen Debatte steht. Doch ähnlich wie bei den Basiskompetenzen ist auch hier das Studiendesign ein Faktor, der zu einer

¹ Informationen zur Befragung: Befragungszeitraum: Februar 2026. Stichprobe: 1016 Wahlberechtigte Österreicher*innen ab 16 Jahren. CAWI-Online-Interviews durchgeführt von OGM research & communication. Vertrauenswerte im Vergleich mit dem OGM-Vertrauensindex 2025.

² Der Vertrauenssaldo errechnet sich als Differenz der Prozentwerte „vertraue“ minus „vertraue nicht“.

Untererfassung führt: Wer über keine oder nur geringe digitale Vorkenntnisse verfügt, wird durch eine Online-Befragung schwerer erreicht. Die VHS steht hier vor der Aufgabe, analoge Brücken zu schaffen – etwa durch persönliche Ansprache und Kooperationen – um auch jene zu erreichen, die bisher noch nicht Teil der digitalen Welt sind, und Kurse an individuelle Bedürfnisse anzupassen.

- **Bildungsberatung:** Darüber hinaus bestätigt die Umfrage das große Potenzial kostenfreier und unabhängiger Bildungsberatung: 22 Prozent der Befragten würden ein solches Angebot gerne nutzen, weitere 35 Prozent würden dies tun, wenn es in ihrer Nähe verfügbar wäre. Besonders deutlich wird dieser Bedarf am

Land, wo sogar 39 Prozent der Befragten ein regionales Angebot begrüßen würden – ein klarer Auftrag, die Infrastruktur flächendeckend sicherzustellen. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Bildungsberatung für Frauen und jüngere Menschen, die sich im Übergang ins Arbeitsleben befinden, von besonderer Relevanz ist. Hier könnte gezielte Unterstützung nicht nur individuelle Bildungschancen verbessern, sondern auch strukturelle Hürden abbauen, die den Zugang zum lebenslangen Lernen erschweren.

FAZIT: DATEN ALS KOMPASS FÜR DIE ZUKUNFT

Die Ergebnisse der OGM-Umfrage bestätigen, was die Volkshochschulen seit

jeher ausmacht: Sie sind vertrauenswürdige Bildungsnahversorger, die Menschen unabhängig von Herkunft, Alter oder Vorwissen erreichen. Doch die Daten zeigen auch, dass der Auftrag der Volkshochschulen heute weiter reicht als je zuvor. Die VHS sind nicht nur Lernorte, sondern soziale Knotenpunkte, die Gemeinschaft stiften – und gleichzeitig kritische Infrastruktur für gesellschaftliche Herausforderungen wie den digitalen, sozialen, ökologischen und gemeinsamen Wandel.

Die Umfrage ist somit nicht nur Bestätigung, sondern Auftrag: Die Volkshochschulen stehen vor der Chance, ihre Rolle als Motor für lebenslanges Lernen und sozialen Zusammenhalt weiter auszubauen – und damit einen wichtigen Beitrag zu einer Gesellschaft zu leisten, die bereit für die Zukunft ist. //

Literaturverzeichnis

Bachmayer, Wolfgang (2025): OGM/APA-Vertrauensindex NGOs 2025. OGM research & communication. Verfügbar unter: <https://www.ogm.at/2025/11/28/ogm-apa-vertrauensindex-ngos-2025/> [25.4.2026.]

Bachmayer, Wolfgang (2025): Vertrauensindex Institutionen Österreich 2025. OGM research & communication. Verfügbar unter: <https://www.ogm.at/2025/10/17/vertrauensindex-institutionen-oesterreich-2025/> [25.4.2026.]

Vater, Stefan (Hrsg.) (2022): Zum Nutzen nicht unmittelbar beruflich verwertbarer Weiterbildung. Die BELL-Studie an österreichischen Volkshochschulen 2018–2022. Eine Zusammenstellung von Beiträgen in „Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung“. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

Stöger, Eduard, Deichman, Felix & Mayerl, Martin (2024): PIAAC: Grundkompetenzen von Erwachsenen. Statistik

Austria. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/piaac-grundkompetenzen-von-erwachsenen> [25.4.2026.]

Vater, Stefan & Zwieler, Peter (2026): Statistikbericht 2026 der Österreichischen Volkshochschulen für das Arbeitsjahr 2024/25. Verband österreichischer Volkshochschulen. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen. Verfügbar unter: <https://adulteducation.at/de/struktur/statistik> [25.4.2026.]

Demokratie als Lebensform – Über das Politische im sozialen Miteinander. DeMOOC 2026

STEFAN VATER

Der Vertiefungskurs „Demokratie als Lebensform – Über das Politische im sozialen Miteinander“ ist Teil der MOOC-Serie (Massive Open Online Course) Demokratie MOOC (DeMOOC), einer offenen und kostenfreien Onlinekursreihe, die vom Verband Österreichischer Volkshochschulen in Kooperation mit dem Demokratiezentrum Wien entwickelt und vom Bildungsministerium bzw. vom Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung gefördert und über iMooX bereitgestellt wird. Ende Februar 2026 ist der vorerst letzte Teil online gegangen, zumal die Fortführung der Reihe nicht mehr weiter gefördert wird. Die Leitung des Kurses liegt bei Dirk Lange und Stefanie Fridrik vom Demokratiezentrum, mitgewirkt haben Sara Schlömp und Anna Höfer.

DEMOKRATIE IST EINE LEBENSWEISE (JOHN DEWEY 1939)¹

Demokratie ist nicht (nur) das parlamentarische System, der Staat und seine Institutionen. Demokratie funktioniert, wenn sie als alltägliche Praxis verstanden und gelebt wird – wenn sie als Konfliktlösungs- und Organisationsprinzip des Alltags aber auch des Wirtschaftslebens wirken kann. Demokratische Betätigung und Erfahrung sollen sich nicht nur auf Wahlbeteiligung beschränken, auch wenn dies gewisse politische Akteure gerne so sehen würden.

Der Kurs stellt dieses Konzept von Demokratie als Lebensform vor. Dazu wird zunächst begrifflich geklärt, inwiefern sich verschiedene Verständnisse von Demokratie unterscheiden lassen, warum das wichtig ist

und in welchem Verhältnis diese Verständnisse in demokratischen Gesellschaften zueinanderstehen. Anschließend werden konzeptuelle Überlegungen des Demokratietheoretikers und Pädagogen John Dewey dazu dargelegt und erläutert, welche Rolle konkrete und alltägliche Erfahrungen von Demokratie sowie Demokratiebildung für die Schaffung und den Erhalt demokratischer Gesellschaften spielen. Deweys Theorie stellt den Ausgangspunkt des Kurses dar und wird einerseits anhand eines empirischen Beispiels aus der politischen Soziologie diskutiert, andererseits anhand eines Good-Practice-Beispiels aus Sachsen veranschaulicht.

Danach wird mit Oskar Negt noch ein weiterer Zugang zum Konzept von Demokratie als Lebensform vorgestellt, bei dem sich der Fokus hin zu demokratischen Handlungsmöglichkeiten im wirtschaftlichen bzw. beruflichen Leben und kollektivem Handeln wie Selbstorganisation verschiebt. Abschließend widmet sich die Lektion dem Thema Streitkultur in demokratischen Gesellschaften und der Frage, wie und warum

¹ Dewey 1939 (1976), 2.

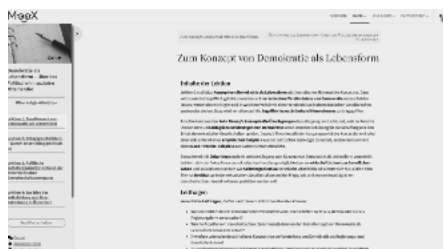


Abb. 1: Screenshot aus dem iMOOX-Kurs 2026

im alltäglichen demokratischen Handeln offen gestritten werden soll.

Die weiteren Lektionen behandeln: Die politische Dimension des Alltags, politische

Selbstorganisation, z. B. anhand der Gewerkschaftsbewegung oder der Geschichte und Bedeutung der Volksbildung in Österreich – mit Ausschnitten aus dem ORF-Film über die Volkshochschulen oder Radiobeiträgen wie: „Eine Roma Volkshochschule für alle: 20 Jahre ‚VHS Roma‘ in Oberwart“. Der Kurs verbindet wissenschaftliche Perspektiven, historische Beispiele und praxisorientierte Ansätze. Jede Lektion enthält Aufgaben, Medienbeiträge, Reflexionsimpulse und ein Quiz, um das Verständnis zu vertiefen und demokratische Handlungskompetenzen zu stärken.

Seit dem Beginn des DeMOOCc im Jahr 2019 ist es möglich, sich flexible Zertifikate im

Sinne von Microcredentials zu erstellen. Der Kurs ist kostenfrei und für alle offen online unter: <https://imoox.at/mooc/course/format/imx/section.php?id=7808>. //

Literatur

Dewey, John [1939] (1976): Creative democracy: The task before us. In: Jo Ann. Boydston (Ed.), John Dewey: The later works, 1925–1953. Vol. 14 (pp. 224–230). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Warum die Stärkung der Erwachsenenbildung für die Gastronomie überlebenswichtig ist

Anlässlich des Internationalen Tags der Bildung am 24. Jänner unterstreichen die österreichischen Volkshochschulen die unverzichtbare Rolle der Erwachsenenbildung für den gesellschaftlichen Wandel. Ihre Forderung nach einer Stärkung und langfristigen Absicherung der gemeinnützigen Bildungsangebote ist für die heimische Gastronomie und Hotellerie von höchster strategischer Relevanz, denn sie ist ein direkter Hebel gegen den allgegenwärtigen Fach- und Arbeitskräftemangel.

DIE HERAUSFORDERUNG: FEHLENDE GRUNDKOMPETENZEN UND UNTERFINANZIERTE BILDUNG

Die Fakten sind alarmierend: Bis zu 1,7 Millionen Erwachsene in Österreich haben Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben oder Rechnen. Gleichzeitig sind die gemeinnützigen Bildungsanbieter, die genau hier ansetzen, strukturell unterfinanziert. „Gerade in Zeiten tiefgreifender Veränderungen braucht es eine starke, gemeinnützige Erwachsenenbildung, die Menschen dort abholt, wo sie stehen – unabhängig von Alter, Herkunft oder Bildungsweg“, betont VÖV-Generalsekretär Dr. John Evers. Für die Gastronomie- und Hotelleriebranche,

die oft auf Quereinsteiger und Arbeitskräfte mit geringeren formalen Qualifikationen angewiesen ist, ist dies eine massive Herausforderung.

VON DER INDUSTRIESTRATEGIE ZUR KÜCHENPRAXIS: BILDUNG ALS WIRTSCHAFTSFAKTOR

Die jüngst veröffentlichte Industriestrategie der Bundesregierung nennt die Entwicklung des Fachkräftepotenzials als zentrales Ziel. Die Erwachsenenbildung ist hierfür der Schlüssel. Für die Gastronomie bedeutet dies ganz konkret:

- 1. Stärkung der Grundkompetenzen:** Mitarbeiter, die eine Bestellung korrekt lesen, eine Abrechnung verstehen oder ein Rezept exakt befolgen können, sind die Basis für einen funktionierenden Betrieb. Programme zur Alphabetisierung und Grundbildung sind keine sozialpolitischen Randthemen, sondern eine direkte Investition in die Servicequalität und Effizienz.
- 2. Digitale Fitness für den Betriebsalltag:** Von Online-Reservierungssystemen über digitale Kassensysteme bis hin zum Social-Media-Marketing – die Digitalisierung ist in der Gastronomie allgegenwärtig.

Kurse zur Steigerung der Medien- und Digitalkompetenz sind entscheidend, um Mitarbeiter fit für die modernen Anforderungen zu machen.

- 3. Integration und Spracherwerb:** Die Branche beschäftigt einen hohen Anteil an Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrung. Sprachkurse und Integrationsangebote, wie sie von den Volkshochschulen angeboten werden, sind das Fundament für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Team und eine professionelle Kommunikation mit dem Gast.

- 4. Anerkennung von Praxis-Wissen:** Die Erwachsenenbildung spielt eine zentrale Rolle bei der Anerkennung non-formaler Kompetenzen. Für die vielen angelernten Kräfte in der Gastronomie ist dies eine Chance, ihre Praxiserfahrung zertifizieren zu lassen und sich beruflich weiterzuentwickeln – ein wichtiger Faktor für die Mitarbeiterbindung.

BILDUNG ALS STRATEGISCHER PARTNER

Der Ruf nach einer Stärkung der gemeinnützigen Erwachsenenbildung ist somit auch ein Ruf nach einer Stärkung der Personalressourcen für die Gastronomie. Betriebe sind gut beraten, die Angebote der Volkshochschulen und anderer Bildungsträger als strategische Ressource zu sehen. Die Investition in die Weiterbildung der eigenen Mitarbeiter – sei es durch die Unterstützung beim Besuch von Kursen oder durch Inhouse-Schulungen – ist eine der wirksamsten Maßnahmen gegen den Fachkräftemangel und für eine langfristige Sicherung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit. //

Aus: <https://gastroportal.at/tag-der-bildung/92690/>

Europa ist für uns kein Fördertopf – sondern ein Raum für Solidarität, Bildung und Rechte.

Demokratie.
Teilhabe.
Würde.
Gerechtigkeit.

Das sind keine Schlagworte für Projektanträge. Das sind die Gründe, warum es die **Roma Volkshochschule Burgenland** überhaupt gibt. Und genau deshalb machen wir **europäische Projekte**. Und genau deshalb hören wir nicht damit auf.

WARUM WIR UNS EUROPÄISCH VERNETZEN

Wir könnten sagen: Wir bleiben lokal. Wir machen nur vor Ort unsere Arbeit. Wir kämpfen allein.

Aber wir wissen: Diskriminierung ist nicht lokal. Antiziganismus ist nicht lokal. Ausgrenzung ist nicht lokal. Demokratiekrisen sind nicht lokal.

Sie sind europäisch. Also müssen auch unsere Antworten europäisch sein.

Erasmus+ und andere EU-Programme ermöglichen uns genau das: Sie verbinden Menschen, Organisationen und Ideen über Grenzen hinweg. Sie schaffen Räume für Austausch, Lernen und Solidarität. Sie geben kleinen Initiativen eine große Stimme.

Für uns bedeutet das:

- mehr Wissen
- mehr Partnerschaften
- mehr Handlungsspielraum
- mehr Wirkung für unsere Community

EU-Projekte sind für uns keine „EXTRAS“ – Sie sind Werkzeuge.

Wir machen keine Projekte, um Projekte zu machen. Wir machen sie, weil sie konkret etwas verändern.

Weil sie:

- Pädagog*innen stärken,
- junge Menschen empoweren,
- migrantisierte und marginalisierte Communities sichtbar machen,

- neue Bildungsangebote schaffen,
- demokratische Kompetenzen fördern,
- Arbeitsmarktchancen verbessern,
- Netzwerke aufbauen, die bleiben.

Jedes Projekt ist für uns ein Werkzeug. Ein Werkzeug gegen Ungleichheit. Ein Werkzeug für Teilhabe. Ein Werkzeug für Selbstermächtigung.

WAS WIR AUS DEN LETZTEN JAHREN GELERNT HABEN.

Wir haben gelernt: Dass internationale Zusammenarbeit Begegnung bedeutet! Dass Partnerschaften keine Formalität sind – sondern echte Beziehungen. Dass aus Workshops Freundschaften werden. Aus Ideen neue Initiativen. Aus Projekten nachhaltige Strukturen.

Und wir haben gesehen:

Unsere Arbeit wirkt. Wenn über 250 Menschen an einer inklusiven Job Fair teilnehmen. Wenn Pädagog*innen neue Demokratie-Methoden in ihre Klassen tragen. Wenn junge Rom*nja ihre Stimme erheben. Wenn Bildungsarbeit Grenzen überschreitet.

Dann wird aus Theorie Praxis.

WARUM WIR WEITERMACHEN

Man könnte nach einem Projekt sagen: „Gut, erledigt. Bericht geschrieben. Haken dran.“ Aber so funktioniert Veränderung nicht. So funktioniert nur Verwaltung. Wir wollen mehr.

Wir wollen:

- nachhaltige Strukturen statt Einmal-Events,
- langfristige Kooperationen statt kurzfristiger Kontakte,
- Kontinuität statt Strohfeuer.

Deshalb enden unsere Projekte nicht einfach. Sie fließen weiter. In neue Partnerschaften. In neue Ideen. In neue Programme.

ArtMinds geht weiter. enROMyou geht weiter. Experiencing Democracy wirkt weiter. PRO-MOTE wächst weiter. Neue Projekte entstehen.

Nicht, weil wir müssen. Sondern weil wir überzeugt sind:

Diese Arbeit macht einen Unterschied.

EUROPA VON UNTEN GEDACHT

Für viele ist Europa eine ferne Institution in Brüssel. Für uns ist Europa etwas anderes.

Europa ist:

- ein Netzwerk von engagierten Organisationen,
- Menschen, die voneinander lernen,
- Solidarität über Grenzen hinweg,
- gemeinsame Werte statt nationale Abschottung.

Wir erleben Europa nicht als Bürokratie. Wir erleben Europa als Zusammenarbeit. Als Ort, an dem unterschiedliche Menschen gemeinsam Lösungen entwickeln. Als Raum, in dem kleine Organisationen Großes bewegen können.

UNSERE HALTUNG

Wir glauben an:

Bildung als Menschenrecht. Demokratie als tägliche Praxis. Solidarität als politische Verantwortung. Community-Arbeit als Motor für Veränderung. Und genau deshalb werden wir weitermachen.

Mit neuen Ideen.

Mit neuen Partnerschaften.

Mit neuen Projekten.

Mit der gleichen Haltung.

Denn Veränderung passiert nicht von selbst.

Man muss sie organisieren. Und genau das tun wir. //

Aus: RomaCajtung, Frühjahr 2026, 10–11.

VHS Kärnten: Neuer Vorstand

Verstärkte Zusammenarbeit mit Hochschulstandort und der Gesundheitsprävention

Am Montag, den 9. März 2026, wählte die 35. Mitgliederversammlung der Kärntner Volkshochschulen ihren Vorstand satzungskonform nach vier Jahren. Neu in den Vorstand gewählt wurden Sven Fisler, Rektor der Pädagogischen Hochschule Kärnten, ÖGK-Fachexpertin für Prävention, Katrin Hornböck, und Andreas Griesser, stellvertretender Zentralbetriebsrat der Kelag. In ihren Ämtern bestätigt wurden Vorstandsvorsitzender Gerwin Müller und sein Stellvertreter Landesschulratspräsident a.D. Rudolf Altersberger, sowie als Vorstandsmitglieder Diakonie-Vorständin und Personalchefin Susanne Prentner, die stellvertretende Arbeiterkammer-Direktorin Irene Hochstetter Lackner, die Vizebürgermeisterin von Villach Sarah Katholnig, AK-Bildungsabteilungsleiter Daniel Weiditsch und Landtagsabgeordneter Stefan Sandrieser. Weiterhin als Präsident fungiert AK-Präsident Günther Goach.

„In ihrer Genese wird sichtbar, dass die Volkshochschulen seit jeher maßgeblich von individuellen Akteur*innen geprägt wurden – ihre Interessen, beruflichen Schwerpunkte und persönlichen Einflüsse beeinflussten die Entwicklung der VHS. Getreu diesem Motto stehen die neu gewählten Vorstandsmitglieder für frischen Wind und neue Akzente. Ich freue mich auf die Zusammenarbeit in den kommenden vier Jahren“, sagte Müller anlässlich seiner Wiederwahl.

Müller, der in seiner Funktion als Vorsitzender des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) auch bundesweit

agiert, schlug eine Brücke in die Zukunft: „Die Volkshochschule ist eine Marke mit hohem Potenzial. Das schlägt sich auch in stetig wachsenden Teilnehmerzahlen nieder. In Zeiten wachsender Unsicherheiten wird die VHS zu einem Ort des Miteinanders. Diesem Auftrag wollen wir auch in Zukunft gerecht werden.“

Im Rahmen der letzten Mitgliederversammlung im Herbst 2023 wurden die Kärntner Volkshochschulen in eine GmbH im Besitz des Vereins ausgegliedert. Über deren erfolgreiche Entwicklung bilanziert Geschäftsführerin Beate Gfrerer: „Mit der Ausgliederung in die GmbH haben die Kärntner Volkshochschulen einen weiteren Meilenstein in ihrer Professionalisierung erreicht. Von einem ehrenamtlich geführten Verein mit anfänglich wenigen Mitarbeiter*innen hat sich die VHS zu einer Fixgröße der Kärntner Erwachsenenbildung mit aktuell rund 70 hauptberuflichen Mitarbeiter*innen, 635 nebenberuflich Lehrenden sowie 2.800 Kursen, 35 Projekten, 23.000 Teilnahmen pro Jahr und einem Umsatzvolumen von 6,3 Millionen Euro etabliert.“ Den Erfolg führe sie auf die Marktanpassungsfähigkeit der VHS zurück, erklärte die Bildungsexpertin: „Wir antizipieren Trends rasch und setzen bedürfnisorientiert um – für unsere Kund*innen jeglicher Alters- und Herkunftsgruppen, unabhängig vom beruflichen Hintergrund und Wissensstand. Eine weitere Stärke ist die regionale Verankerung in den Bezirken, die VHS ist an 93 Standorten in ganz Kärnten aktiv und

arbeitet mit vielen Partnerorganisationen zusammen.“ Aktuell zählen dazu unter anderem die Sozialversicherungsträger BVAEB, ÖGK und SVS, der Europäische Sozialfonds ESF, der Österreichische Integrationsfonds ÖIF, Digital Austria, die Agentur für Bildung und Internationalisierung OeAD und das Land Kärnten. Die Kooperationen würden einerseits günstige oder gar kostenfreie Angebote auch in den Gemeinden ermöglichen und zudem wertvolle Drittmittel lukrieren, führte Gfrerer aus: „Zuletzt konnten wir 800.000 Euro an Bundes- und ESFMitteln für Kärnten lukrieren.“

Von den neu gewählten Vorstandsmitgliedern erwarte Müller sich neue Impulse, Beratung für neue Geschäftsfelder und eine noch stärkere Anbindung und höhere Durchlässigkeit an den tertiären Bildungssektor. Für den Hochschulstandort Kärnten nimmt PH-Rektor Sven Fisler den Ball auf. Mit Katrin Hornböck wird die Kooperationsbasis zur ÖGK gestärkt. Als Fachexpertin für Prävention wird dem stärker werdenden Bedürfnis nach einer gesunden Lebensführung Rechnung getragen. Andreas Griesser, Betriebsrat eines führenden Kärntner Unternehmens, soll wertvolle Beiträge für den Bereich berufs begleitendes lebenslanges Lernen einbringen. //

Quelle

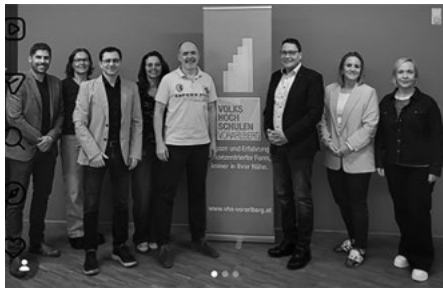
Pressemitteilung der VHS Kärnten. <https://www.vhs.ktn.at/assets/doc/978/gHq5noxtb6iUrQgBKec3QEEaEQb-qHmPxukU5uLJV.pdf>

Stefan Fischnaller als Obmann der Vorarlberger Volkshochschulen bestätigt

Bei der Generalversammlung der Vorarlberger Volkshochschulen am 10. März 2026 in Götzis wurde Stefan Fischnaller, Geschäfts-

führer der Volkshochschule Götzis, einstimmig als Landesobmann für die Funktionsperiode 2026–2029 wiedergewählt.

Seit 2005 steht er an der Spitze der Vorarlberger Volkshochschulen. In dieser Zeit haben sich die Volkshochschulen zur



größten Erwachsenenbildungseinrichtung in Vorarlberg entwickelt: rund 30.000 Teilnehmer*innen pro Jahr und rund 2.250 Veranstaltungen.

Mit ihren fünf Standorten sind die Vorarlberger Volkshochschulen im ganzen Land präsent, bieten Kurse in 56 Gemeinden des Landes an und sind ein starker Bildungspartner für die VorarlbergerInnen vor Ort.

Das Programm reicht von Sprachen, Gesundheit und Kreativität über digitale Kompetenzen bis zu besonders wichtigen Bildungsangeboten wie Zweiter Bildungsweg, Deutsch- und Integrationskurse sowie Basisbildung.

Auch der Vorstand wurde neu gewählt: Michael Grabher (Volkshochschule Bregenz) – Vizeobmann, Marion Koch (Volkshochschule Rankweil) – Schriftführerin, Angelika

Mathis (Volkshochschule Hohenems) – Kasserin, Patrick Burtscher (Volkshochschule Bludenz) – Beirat.

Das Ziel der Volkshochschulen bleibt weiterhin: Bildung für alle Menschen zugänglich machen – unabhängig von Alter, Herkunft oder Bildungsweg. Die Volkshochschulen sind Orte der Begegnung, des Lernens und des persönlichen Weiterkommens. //

Quelle

<https://www.vhs.or.at/themen/aktuelles-wissenswertes/stefan-fischnaller-als-obmann-der-vorarlberger-volkshochschulen>

Mehr Bildung für alle: Neuer VHS-Standort am Sophienpark in Wien

Die VHS am Sophienpark wurde am 26. Jänner 2026 im Beisein von Bürgermeister Dr. Michael Ludwig und Kulturstadträtin Veronica Kaup-Hasler feierlich eröffnet.

Bürgermeister Dr. Michael Ludwig: „Wien ist eine Stadt, die Menschen Entwicklungsmöglichkeiten bietet, indem sie Chancen schafft. Bildung ist dabei das Fundament für Selbstbestimmung, Entscheidungsfreiheit und letztlich auch gesellschaftlichen Zusammenhalt. Das schließt Schulbildung ebenso ein wie Erwachsenenbildung. Mit dem neuen VHS-Standort am Sophienpark schaffen wir einen Ort, der allen Wiener*innen offensteht und dazu einlädt, die eigenen Potenziale zu entdecken.“

Kulturstadträtin Veronica Kaup-Hasler: „Volksbildung ist ein demokratisches Versprechen: Sie macht Wissen zugänglich, stärkt Teilhabe und schafft Räume, in denen Menschen miteinander und voneinander lernen können. Die VHS am Sophienpark steht exemplarisch für diesen Anspruch. Dass angehende Grafiker*innen mit dem Wettbewerb zur Fassadengestaltung eingebunden wurden, zeigt zudem, wie eng Bildung, Kultur und Kreativität in Wien zusammenspielen.“

Der neue Standort präsentiert auf rund 2.000 m² ein vielseitiges Angebot für jedes

Alter und liegt perfekt öffentlich angebunden direkt gegenüber des Westbahnhofs am Neubaugürtel 8, 1070 Wien.

VHS-Geschäftsführer Herbert Schweiger: „Bildung für alle bereitzustellen heißt auch, leicht erreichbar zu sein. Mit der VHS am Sophienpark sind wir an einem der wichtigsten Verkehrsknotenpunkte Wiens präsent und können unser Angebot noch mehr Menschen zugänglich machen. Damit setzen wir unser Ziel, in Wien die Rolle einer Bildungsnahversorgerin einzunehmen, weiter um. Mein Dank gilt der Stadt Wien für die Unterstützung bei der Realisierung dieses Standorts.“

VHS GESTALTET ZUKUNFT

LAbg. GR Christian Deutsch, Aufsichtsratsvorsitzender der Wiener Volkshochschulen GmbH: „Mit der VHS am Sophienpark wird Zukunft gestaltet und einmal mehr sichtbar, welche zentrale Rolle Volksbildung für eine offene, gerechte und moderne Stadtgesellschaft spielt. Durch die heutige Eröffnung entsteht ein neuer Ort, an dem Bildung, persönliche Perspektiven und Möglichkeiten zum Austausch unmittelbar zusammenspielen und erlebbar werden. Das ist ein unverzichtbarer Beitrag für ein Wien, das allen Chancen eröffnet.“

Mit insgesamt 20 modern ausgestatteten

Kursräumen bietet die VHS am Sophienpark ein breites Spektrum an Angeboten und setzt gezielt Schwerpunkte: von einem eigenen IT-Kursraum für Programmieren und digitale Skills bis hin zu einem Kreativraum mit Brennofen, schallisolierten Musikstudios, Bewegungsräumen und einer Kursküche für gesundheitsorientierte Kochangebote. Besonders innovativ ist der Einsatz des VHS-Avatars, der Menschen mit eingeschränkter Mobilität die Teilnahme an ausgewählten Angeboten ermöglichen kann.

Dominik Wang, Direktor der VHS Mariahilf Neubau Josefstadt und der VHS Rudolfsheim-Fünfhaus: „Bei der Planung des neuen VHS-Standortes am Sophienpark sind über zehn Jahre Erfahrung im Bereich Erwachsenenbildung im Bezirk Neubau eingeflossen. Durch systematische Bedarfserhebung wurde im Stadtquartier Sophie7 ein Bildungsort geschaffen, der sich an den Bildungsbedürfnissen des Bezirks und darüber hinaus orientiert. Das vielfältige Angebot richtet sich an Menschen aller Altersgruppen und fördert sowohl die persönliche als auch die berufliche Weiterentwicklung.“

BARRIEREARME GESTALTUNG, ANGENEHME LERNATMOSPHÄRE

Der neue Standort wurde in einer zwei-

jährigen Bauzeit realisiert – vom Spatenstich im Oktober 2023 bis zur Schlüsselübergabe im November 2025. Entworfen vom Architekten Mag. Arch. Martin Kohlbauer umfasst die von der VHS bespielte Fläche des Gebäudes insgesamt 1.960 Quadratmeter auf drei Ebenen, verteilt auf fünf Türme. Davon entfallen 1.318 Quadratmeter auf die von der Sozialbau errichteten Türme 1 bis 4 sowie 642 Quadratmeter auf den Turm 5 der WBV-GPA. Die Lage direkt am Neubaugürtel gegenüber des Westbahnhofs macht die VHS am Sophienpark zu einem ideal erreichbaren Bildungsort, während die ruhige Rückseite mit Blick in den Sophienpark eine angenehme Lernatmosphäre schafft. Zwischen den Türmen entstehen zudem einladend gestaltete Aufenthaltsbereiche mit Trinkbrunnen.

Besonderes Augenmerk wurde auf eine barrierearme Gestaltung gelegt, um Bildung für alle zugänglich zu machen: Ein taktiles Leitsystem mit Bodenleitlinien vom Eingang bis zum Kund*innenservice sowie zwei barrierefreie Aufzüge sorgen für umfassende Zugänglichkeit. Ergänzend sind alle Räume mit Braille- und Pyramidenschrift beschriftet.

Eine Besonderheit des Gebäudes sind die flach geneigten Rampen im Obergeschoss. Sie gleichen die durch das Gefälle des Wiener Gürtels entstehenden Niveauunterschiede der einzelnen Baukörper aus und verbinden diese stufenfrei miteinander. So ist das gesamte Gebäude auch im Innenraum barrierearm erschlossen.

Klimatisierte Kursräume sowie moderne Schall- und Wärmeschutzfenster mit Dreifachverglasung und Außenjalousien tragen zusätzlich zu einem komfortablen Lernumfeld bei.

GEWINNERPROJEKT „MYZEL“ ZIERT VHS AM SOPHIENPARK

Ganz im Sinne der Förderung von angehenden Grafiker*innen wurden im Frühjahr 2025 Studierende des Abendkollegs der Höheren Graphischen Bundes-Lehr- und Versuchsanstalt eingeladen, Ideen für die Fassadengestaltung einzureichen. 24 Teilnehmer*innen präsentierten ihre Konzepte, aus denen eine siebenköpfige Jury – bestehend aus Expert*innen aus Architektur, Stadtgestaltung, Bauträgern sowie den Wiener Volkshochschulen – die Siegerin kürte.

Die VHS am Sophienpark präsentiert sich nun mit einer außergewöhnlichen und farbenprächtigen Außengestaltung, die Bildung und Vernetzung symbolisch in Szene setzt: Über die erste Etage der 100 Meter langen Glasfassade erstreckt sich ein stilisiertes Pilzökosystem. Die bunte Folierung fungiert zudem als Sicht- und Sonnenschutz.

Das Gewinnerprojekt „Myzel“ von Sylvia Daxer überzeugte die Jury durch zeitloses Design und harmonische Farbauswahl, die Möglichkeit zur Nutzung als Farbleitsystem im Innenbereich sowie Storytelling mit Bezug zur Bildung. Die Idee hinter „Myzel“ sind im Verborgenen wachsende Pilzgeflechte, die sich vernetzen, Informationen teilen und Ressourcen weiterleiten und so ermöglichen, dass ganze Ökosysteme überleben – eine Metapher für Bildung, die Menschen verbindet und Gemeinschaften stärkt. //

Quelle

Pressemitteilung der VHS Wien https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20260127_OTS0009/mehrbildung-fuer-alle-neuer-vhs-standort-am-sophienpark

ETHLAE – Emerging Technologies for Holistic Literacy in Adult Education (Neue Technologien für eine ganzheitliche Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung)

STEFAN VATER

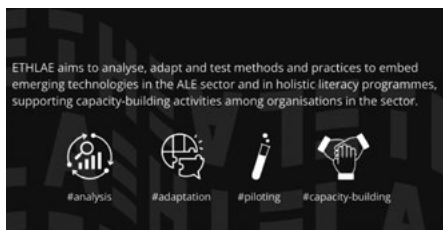
Das ETHLAE-Projekt der EAEA (European Association for the Education of Adults) ist ein europäisches Erasmus+-Projekt, an dem der VÖV beteiligt ist, zielt darauf ab, die Verwendung von neuen Tech-

nologien – darunter auch KI, Internet of Things (IoT), Augmented und Virtual Reality (AR/VR) und Robotik, aber ebenso Smartphones und andere Devices – in der Erwachsenenbildung zu diskutieren, zu

reflektieren und zu verbessern – besonders unter Bedachtnahme der Hürden, die mit Ressourcenknappheit und anderen Bildungsbarrieren entstehen und in einer reflexiven Bildungspraxis zu bedenken sind.

Als innovativ im Projekt erwies sich die auf den ersten Blick vage Definition von „Emerging Technologies“ – es geht um neue Technologien, die im Unterricht eingesetzt werden oder deren Behandlung von Teilnehmer*innen gefordert und thematisiert wird. Ziel ist somit auch, zu diskutieren und prüfen, ob Technologien Erwachsenen mit geringen Grundkompetenzen sowie Lernenden in vulnerablen Lebenssituationen neue, technologiegestützte Lernmöglichkeiten eröffnen und welche Barrieren dem entgegenstehen. Obwohl viele technologische Innovationen bereits existieren und wohl noch mehr Technoutopien, fehlt es an pädagogischen Ansätzen und an Reflexion, die diese Technologien wirklich wirksam, zugänglich und didaktisch sinnvoll in Lernprogramme integrieren. (Vgl. dazu: <https://eaea.org/project/ethlae/>).

Quelle: <https://eaea.org/project/ethlae/>



Das Projekt ETHLAE untersucht daher, wie Emerging Technologies das Lernen verbessern können und entwickelt Empfehlungen, Methoden, Szenarien und Werkzeuge, um deren Einsatz in der Erwachsenenbildung zu erleichtern. Es basiert auf umfangreichen Recherchen und Analysen zum Einsatz neuer Technologien und ist eng an EU-Bildungspolitik wie den Digital Education Action Plan geknüpft.

ZU DEN KERNZIELEN DES PROJEKTS GEHÖREN:

- Chancengleichheit und Inklusion: Erhöhung der Teilhabe an Bildung für alle Bevölkerungsgruppen, unabhängig von Herkunft, Alter oder sozialem Status.
- Entwicklung von Empfehlungen und Toolkits für politische Entscheidungsträger*innen, um Erwachsenenbildung in nationalen und regionalen Strategien zu verankern.
- Hinweis auf Ressourcenprobleme von Erwachsenenbildungsinstitutionen und Digital Gaps, die den Einsatz neuer Technologien hemmen.
- Förderung digitaler Kompetenzen und moderner Lehrmethoden.

- Vernetzung und Austausch: Schaffung von Plattformen für den Wissens- und Erfahrungstransfer zwischen Bildungseinrichtungen, NGOs und öffentlichen Institutionen.
- Qualitätsentwicklung und Reflexion in der Bildungspraxis im Umgang mit neuen Technologien und Austausch darüber.
- Identifikation und Analyse guter Praxisbeispiele des Technologieeinsatzes, die den Ansprüchen der teilnehmer*innenorientierten Erwachsenenbildung genügen.
- Entwicklung eines Capacity-Building-Programms für Erwachsenenbildner*innen in Europa.

PROJEKTPARTNER: WER IST BETEILIGT?

ETHLAE wird von einem internationalen Konsortium getragen, das Expertise aus verschiedenen Bereichen vereint: European Association for the Education of Adults (EAEA, Belgien), Algebra Bernays University (Kroatien), All Digital (Belgien), Lifelong Learning Foundation sr. (Kansanvalistusseura sr., the Kvs Foundation – Finnland), Center for promoting lifelong learning – CPIP (Rumänien), Verband Österreichischer Volkshochschulen, Learning and Work Institute (UK); als assoziierte Partner sind unter anderem der Schweizer Verband für Weiterbildung (SVEB) und die Wiener Volkshochschulen GmbH im Projekt mit dabei.

ETHLAE richtet sich an Lehrende, Organisationen, lokale Lernzentren und erwachsene Lernende. Ein zentrales Anliegen ist es, sowohl pädagogische als auch technologische Expertise zu verbinden, um Lernprogramme praxisnah, barrierearm und wirksam zu gestalten. Hierzu gehören Workshops, der Aufbau eines MOOCs, Peer-Learning-Formate und eine Toolbox mit anwendungsorientierten Beispielen für Erwachsenenbildner*innen.

Die Breite der beteiligten Organisationen ist Stärke und Schwäche zugleich – wie bei vielen EU-Projekten. Einerseits können unterschiedlichste Erfahrungen ausgetauscht und Diskussionen geführt werden, andererseits führt die Unterschiedlichkeit der beteiligten Institutionen und deren Vorstellungen und ebenso Praxen der Erwachsenenbildung zu Missverständnissen und Unklarheiten wie Redundanzen und Verlusten. Insofern reichen die Erfahrungen im Projekt von Präsentationen zeitloser Technoutopien, die meinen, Technik löse alle Probleme der Erwachsenenbildung und der Bildungsbenachteiligung – Vorträge wie sie teils

schon auf den Salzburger Gesprächen in den 1990er-Jahren gehalten und heftig kritisiert wurden (vgl. dazu Salzburger Gespräche¹) – bis zu hochspannenden Projektberichten und Materialiensammlungen.

ETHLAE trägt insgesamt dazu bei, Erwachsenenbildung zukunftsfähig, digital kompetent und inklusiv zu gestalten, indem es neue Technologien nicht als Selbstzweck, sondern als Werkzeuge versteht, die Lernende befähigen, selbstbestimmt, kritisch und kompetent ihre Weiterbildungsziele zu verfolgen.

ERSTE ERGEBNISSE: WAS WURDE BEREITS ERREICHT?

„Digital tools can't fix a lack of trust. What learners need first is a safe space – then they can start experimenting.“ (Zitat aus den ETHLAE-Interviews)

Im Projekt wurden im Rahmen einer Feldanalyse Ressourcen zusammengestellt (Forschungsberichte, Policy Papers, Lernmaterialien, Publikationen, Lehrgänge, MOOCs), Interviews mit Lerner*innen und Expert*innen geführt, übersetzt und ausgewertet, Capacity Building Workshops durchgeführt (zu den verschiedensten Themen von Projektberichten bis ethischen Fragen), Learning Scenarios (Lernszenarien zu Nachhaltigkeit, Demokratiebildung oder Gesundheitskompetenz) für den Einsatz im Kurs entwickelt; gegenwärtig werden diese Learning Scenarios pilotiert – unter anderem in den Wiener Volkshochschulen.

Ab Herbst 2026 werden die Ergebnisse (Materialiensammlungen, Lernszenarien, usw.) auf der Projekthomepage zur Verfügung stehen und ebenso in einem VÖV-Seminar zusammengefasst. //

¹ Aschauer-Smolik, Sabine (1997): Bildung „on-line“. Leben und Lernen in Medienwelten. Bericht der 39. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. 14. bis 20. Juli 1996 in Eugendorf bei Salzburg. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen 1997. Verfügbar unter: <https://www.adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/bildung-on-line-leben-und-lernen-in-medienwelten-bericht-der-39-salzbuerger-gespraech-fuer> [22.4.2026].

Alles für die Bildung, Bildung für Alle: Fred-Sinowatz-Bildungspreis 2025 an Christine Teuschler

Die Burgenland-Stiftung Theodor Keryehrt mit dem Fred-Sinowatz-Bildungspreis Christine Teuschlers vorbildliches und jahrzehntelanges Engagement.

32 Jahre lang war die Rechnitzerin Geschäftsführerin der Burgenländischen Volkshochschulen, parallel dazu engagierte und engagiert sie sich bis heute in mehreren Institutionen ehrenamtlich für Bildung, Gesellschaftsbewusstsein und Toleranz.

Ehrenamtliche Tätigkeit spielte im Leben der studierten Politikwissenschaftlerin immer eine bedeutende Rolle, vor allem Gedenkarbeit und Friedensarbeit waren ihr immer schon ein Anliegen. Teuschler ist eine der Vorsitzenden bei der Gedenkinitiative R.E.F.U.G.I.U.S. und im Vorstand des Österreichischen Friedenszentrums in Schlaining. Sie ist auch Vorsitzende der Burgenländischen Konferenz der Erwachsenenbildung und war seinerzeit Mitbegründerin von SOS-Mitmensch Burgenland und der ersten Frauenberatungsstelle in Oberwart.

Teuschler sieht Bildung als zentrales Instrument, um die Probleme von heute und morgen zu lösen und setzt sich deshalb seit Jahrzehnten für Bildung für alle ein. Nur so könne man das sinkende Vertrauen in die Demokratie stärken, nur so könne man das Bewusstsein schaffen, dass Demokratie nicht bloß durch Stimmabgabe vollzogen, sondern Tag für Tag gelebt werden müsse.

Um dieser Teilhabe auch fähig zu sein, müsse man auch lesen, schreiben und rechnen können – Bildung ist eben alles! Mit der VHS-Gründung wurde schon in den 1970er-Jahren die AHS-Externisten-Reifeprüfung und Studienberechtigungsprüfung gestartet, dazu Mitte der 1990er-Jahre die Berufsreifeprüfung. Anfang der 2000er-Jahre kamen erste Angebote zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses dazu. Bei vielen Projekten waren Teuschler und ihr Team Vorreiter*innen. Das Angebot von der Beratung über die Basisbildung und den Pflichtschulabschluss bis hin zum Nachholen des

Lehrabschlusses und der Matura unter einem Dach.

Interkulturelle Arbeit ist auch Teil des VHS-Spektrums: Denn die Volkshochschulen geben Menschen, die ins Burgenland kommen, mit Deutschkursen für Flüchtlinge eine neue Perspektive. Ein Alleinstellungsmerkmal der VHS-Burgenland ist außerdem, dass es eigene Volkshochschulen der burgenländischen Roma sowie der kroatischen und ungarischen Volksgruppe gibt. //



Foto: Viktor Fertsak

Quelle: <https://www.kerstiftung.at/preistraegerinnen/preistraegerinnen-2025/alles-fuer-die-bildung-bildung-fuer-alle/>

Ehrenzeichen für Horst Horvath

Der burgenländische Landesrat Leonhard Schneemann überreichte im November 2025 in Vertretung des Landeshauptmanns das Große Silberne Ehrenzeichen an Horst Horvath. Vergeben wird dieses Ehrenzeichen an Personen, „die sich durch ihre oft im Hintergrund geleistete Arbeit und durch ihr kontinuierliches Engagement große Verdienste um das Burgenland erworben haben. Sie haben Verantwortung übernommen, dort, wo sie gebraucht wurde, und mit ihrem Handeln Wege eröffnet, denen andere folgen konnten“, so der Landesrat.

Das Wirken von Horst Horvath beschrieb Elisabeth Gamauf-Leitner, Moderatorin und Podcasterin, in ihrer Laudatio:

„Horst Horvath ist Mitbegründer zahlreicher Initiativen und Einrichtungen, darunter das Offene Haus Oberwart, der Verein R.E.F.U.G.I.U.S., die „edition lex liszt 12“, das Kinderfestival „Burg Forchtenstein Fantastisch“, die Roma Volkshochschule Burgenland sowie das „eu-art-network“. Darüber hinaus war er Mitinitiator von Friedens-, Umwelt- und entwicklungspolitischen Bewegungen, der Anti-Atom-Bewegung, des Aktionstages gegen Faschismus, des Roma Vereins Oberwart und von SOS-Mitmensch. Er engagierte sich im Koordinationsteam des Lichtermeers und in vielen weiteren Projekten. Eine vollständige Aufzählung würde den Rahmen sprengen.

Fest steht: Das Große Silberne Ehrenzeichen ist mehr als verdient.“ //



Foto: Landesmedienservice Burgenland/Gregor Hafner

Quelle: RomaCajtung, Frühjahr 2026, S. 20.

Lorenz Mikoletzky – nachträgliche Würdigung zum Achtziger

ELISABETH BRUGGER

Am 12. Mai 2025 feierte Hofrat Honorar-Prof. Dr. Lorenz Mikoletzky seinen 80. Geburtstag. Es ist ein Anlass, den bekannten Historiker und Archivar nicht nur als einen der maßgeblichsten Experten für die Erforschung, Sicherung und systematische Bewahrung der österreichischen Geschichte zu würdigen, sondern auch seine Verdienste um die österreichische Volksbildung hervorzuheben.

Bekannt wurde Mikoletzky vor allem durch seine über 40-jährige Karriere im Österreichischen Staatsarchiv, das er als Generaldirektor und Leiter des Archivamtes von 1994 bis 2011 führte. Unter anderem wurde in seiner Zeit das Bundesarchivgesetz mit der Abgabepflicht von Schriftgut an das Österreichische Staatsarchiv verabschiedet, das Digitale Langzeitarchiv Österreich geschaffen und der Zugang für die breite Öffentlichkeit sowie für die zeithistorische Forschung gefördert. Mikoletzky schuf im Staatsarchiv auch den Raum für das Sekretariat der Historikerkommission der Republik Österreich, dessen stellvertretender Vorsitzender er von 1998 bis 2003 war, sowie für deren Forschungsergebnisse, die in 49 Bänden veröffentlicht wurden.

Mikoletzky ist ein hervorragender und in der Fachwelt geachteter Wissenschaftler, was sich in seinen zahlreichen Funktionen und Gremientätigkeiten zeigt. Unter anderem ist er geschäftsführender Vizepräsident im Verband Österreichischer Historiker und Geschichtsvereine, Vorstandsmitglied in der Kommission für Neuere Geschichte Österreichs und Mitglied im Kuratorium des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstands (DÖW), im Fachausschuss Geisteswissenschaften der österreichischen UNESCO-Kommission und im Fachbeirat für Informationsbewahrung – „Memory of the World“-Nationalkomitee der Österreichischen UNESCO-Kommission.

Mikoletzky's Lebenswerk bestand vor allem darin, sein Wissen auf breiter Ebene weiterzugeben. Er war Lehrender an Fachhochschulen, Universitäten und Vereinen, er lehrte unter anderem Archivkunde in

der Ausbildung für den Bibliotheks-, Dokumentations- und Informationsdienst, im Fachhochschulstudiengang „Informationsberufe“ und im Ausbildungslehrgang für Informations- und Dokumentationsfachleute. Außerdem trug er maßgeblich zur Professionalisierung des Fremdenführerberufs bei, als Dozent, unter anderem am WIFI, als Prüfer und zeitweise auch als Vorsitzender der Prüfungskommission für die staatliche Befähigungsprüfung zum Beruf des Fremdenführers.

In diesem Kontext ist auch Mikoletzky's großes Verdienst für die Volksbildung zu sehen, der er seit rund 60 Jahren verbunden ist. Bereits 1968 begann Mikoletzky an mehreren Wiener Volkshochschulen (Hietzing, Wien West, Neubau, Urania) einem breiten Publikum ein umfassendes Geschichtsprogramm zu vermitteln, das bausteinartig in aufeinanderfolgenden und ergänzenden Vorträgen, Vortragsreihen und Kursen gestaltet wurde. Inhaltlich war das breite Konvolut der Geschichte als Curriculum angelegt mit periodisierten und thematischen Schwerpunkten für die unterschiedlichen Interessen von Teilnehmenden. So gab es Kurse zur Geschichte Österreichs von der Frühzeit über die Zeitgeschichte bis heute, von der Geschichte Wiens bis zur Weltgeschichte, vom Hause Habsburg bis zur Französischen Revolution. Und es gab spezifische Themen, zum Beispiel „Geschichte auf dem Theater: Interpretation historischer Ereignisse“ oder die Geschichte historischer Persönlichkeiten, wo Giordano Bruno genauso wie Prinz Eugen oder Radetzky einen hohen Stellenwert erhielt. Im Zeitraum von 1968 bis 1986 trug er mit rund 40 solchen Veranstaltungen zur zeitgemäßen Programmentwicklung der Wiener Volkshochschulen bei. Zudem förderte er als Fachgruppenleiter für Geschichte im Verband Wiener Volksbildung die Vernetzung und Weiterbildung der VHS-Unterrichtenden.

Seit 2012 ist Mikoletzky Vorsitzender des „Vereins zur Geschichte der Volkshochschulen – Förderverein des Österreichischen Volkshochschularchivs“ und kooptiertes



Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=25uKzw57jd8>

Vorstandsmitglied im Verband Wiener Volksbildung. Als solcher trägt er die Verantwortung mit für das Österreichische Volkshochschularchiv, das unter der Leitung von Direktor Dr. Christian H. Stifter zu einer gut sortierten, national und international anerkannten Einrichtung geworden ist und über umfassende Bestände, wertvolle Materialien und Sammlungen, wie zum Beispiel Nachlässe, historische Plakate, Glasbilder oder Fotos, verfügt.

Mikoletzky's Verdienst für die Volksbildung besteht in der Bereitschaft, sich Zeit seines Erwachsenenlebens für die Weiterbildung der Bevölkerung mit (zeit)historischem Wissen einzusetzen, einerseits durch die Übernahme von verantwortungsvollen Funktionen in Volksbildungs-Einrichtungen, andererseits durch die positionierte, aber undogmatische Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen an die Bevölkerung. Damit bewirkt Mikoletzky, dass relevantes Wissen verfügbar ist und die Bevölkerung es reflektieren und eigenständig weiterentwickeln kann – eine Voraussetzung für die Demokratisierung der Gesellschaft.

Mikoletzky erhielt für seine Leistungen viele Auszeichnungen und Ehrungen; unter anderem: den Förderungspreis des Theodor Körner-Stiftungsfonds zur Förderung der Wissenschaft und Kunst (1976), den Förderungspreis der Stadt Wien auf dem Gebiet der Volksbildung (1982), den Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung (2011), das Große Silberne Ehrenzeichen für Verdienste um die Republik Österreich (2006), das Österreichische Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst 1. Klasse (2000), das Goldene Ehrenzeichen für Verdienste um das Land Wien (2006) sowie das Verdienstkreuz 1. Klasse der Bundesrepublik Deutschland (2011). Eine vom Österreichischen Volkshochschularchiv zusammengestellte Auswahl seiner Publikationen umfasst mehr als hundert Aufsätze, Herausgeberschaften und Redaktionen. //

Eine Pionierin der Tiroler Erwachsenenbildung: Dr. Emmi Torggler-Wöß (1925–2026)

CHRISTIAN H. STIFTER

Am 13. Februar verstarb die Wegbereiterin und „Grande Dame“ der Volkshochschule Tirol, Dr. Emmi Torggler-Wöß, knapp vor Vollendung ihres 101. Lebensjahres.

Emmi Torggler-Wöß wurde am 28. Februar 1925 in Scharnitz an der Grenze zu Bayern als siebtes Kind einer Zollwachinspektor-Familie geboren. Nach dem Besuch der Volks- und Hauptschule sowie einer dreijährigen Fachschule für Damenschneiderei war sie in den Kriegsjahren 1942 bis 1945 als Röntgenschwester im Roten Kreuz tätig. Nach Kriegsende fand sie ihren Weg zur Erwachsenenbildung über die Arbeitermittelschule des neugegründeten Volkshochschul-Vereins Innsbruck. Bereits im Dezember 1945 begann sie dort als Sekretärin. Parallel zu ihrer Berufstätigkeit holte sie 1949 die Matura nach und begann anschließend mit dem Studium der Geschichte und Philosophie an der Universität Innsbruck, wo sie 1953 in Urgeschichte promovierte. Im selben Jahr heiratete sie Hofrat Dr. Herbert Torggler, Vorstand des Zollamtes Innsbruck, mit dem sie zwei Töchter großzog.

Neben ihrer Arbeit an der Volkshochschule absolvierte sie das Lehramt für Deutsch und Geschichte und unterrichtete von 1965 bis 1973 nebenberuflich am Reithmannngymnasium in Innsbruck.

Vor dem Hintergrund ihrer eigenen, oftmals schwierigen Arbeits- und Lernbedingungen verstand Emmi Torggler-Wöß ihre Tätigkeit an der Volkshochschule – neben der Bildungs-, Kultur- und Wissensvermittlung – in erster Linie als soziale Aufgabe: Menschen zur Weiterentwicklung zu ermutigen und die dafür notwendigen Strukturen und Hilfestellungen bereitzustellen.

Kurt Aufderklamm beschrieb sie treffend als Frau der Praxis, deren Handeln von Idealismus und Herzensbildung geleitet war – getreu ihrem Motto: „Mit einem Minimum an Aufwand ein Maximum an Leistung“.

Ein zentrales Anliegen war ihr der landesweite Ausbau der Volkshochschulzweigstellen, die sie gemeinsam mit dem ersten Präsidenten der Volkshochschule Innsbruck, Dr. Josef Leitgeb – ab 1952 mit dessen Nachfolger Univ.-Prof. Dr. Leonhard Franz –, unermüdlich und mit großem persönlichem Einsatz vorantrieb. Erste Erfolge ihrer Tätigkeit in verantwortlicher Leitungsfunktion waren die 1946 neugegründeten Zweigstellen Kufstein und Kitzbühel, denen bis 1965 weitere 16 VHS-Standorte folgten, wodurch sich das Kursangebot für ganz Tirol enorm verbreitete.

1973 wurde Emmi Torggler-Wöß schließlich zur Direktorin der Volkshochschule Innsbruck und Tirol ernannt. In ihrer Amtszeit gelang es ihr gemeinsam mit Präsident Mag. Alois Prazeller in Verhandlungen mit Stadt und Land die zentralen Räumlichkeiten im ehemaligen Ursulinenkloster am Marktgraben zu sichern, die bis heute ein Herzstück der Institution sind.

Neben ihrer erfolgreichen und die Entwicklung der Volkshochschule Tirol prägenden Tätigkeit war Emmi Torggler-Wöß auch Gründungs- und Vorstandsmitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.

Auch nach ihrer Pensionierung im Jahr 1982 blieb sie der Erwachsenenbildung eng verbunden – als Vorstandsmitglied des Tiroler Landesverbandes, als Leiterin der VHS-Zweigstelle Hötting sowie ab 1987



8. Konferenz des Arbeitskreises zur Dokumentation und Aufarbeitung der Geschichte der Erwachsenenbildung für Österreich, Deutschland und Schweiz (1988): Dr. Torggler und Dr. Speiser (Generalsekretär des VÖV von 1950 bis 1974) sitzen als Konferenzteilnehmer*innen im Tagungsraum in Haus Buchenried
Foto: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA)

als Vorstandsmitglied des Vereins zur Geschichte der Volkshochschulen – der früheren Trägereinrichtung des Österreichischen Volkshochschularchivs.

Bereits vor ihrer Pensionierung hatte sie nicht nur eine Reihe von Beiträgen über die Geschichte der Tiroler Volkshochschulen verfasst – unter anderem in der Österreichischen Volkshochschule (ÖVH) –, sondern sie war darüber hinaus auch Organisatorin der Auftaktkonferenz des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung der Geschichte der Volkshochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die 1981 im Kongresshaus in Innsbruck stattfand, die danach fortlaufend stattfand. Bis zur achten Konferenz 1988 nahm sie an allen Folgekonferenzen regen Anteil.

Ich persönlich habe sie noch im Kontext einzelner Vorstandssitzungen bis 1991 als offenerherzige und stets ermutigende Persönlichkeit kennengelernt, die bis zuletzt ein tiefes Interesse an der Geschichte und Zukunft der Bildung zeigte.

Für ihr unermüdliches Wirken wurde Emmi Torggler-Wöß vielfach geehrt, so unter anderem mit dem Silbernen Ehrenzeichen für Verdienste um die Republik Österreich, dem Ehrenzeichen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, dem Verdienstkreuz des Landes Tirol oder dem Ehrenzeichen für Kunst und Kultur der Stadt Innsbruck.

Mit Dr. Emmi Torggler-Wöß verliert die österreichische Erwachsenenbildung eine ihrer bedeutendsten Pionierinnen der Nachkriegszeit. Ihr beeindruckendes Lebenswerk wird in den Strukturen der Tiroler Bildungslandschaft fortbestehen. //

André Schläfli 1950 bis 2025

GERHARD BISOVSKY

André Schläfli, Direktor des SVEB (Schweizerischer Verband für Weiterbildung) von 1991 bis 2016, ist am 22. November 2025 überraschend verstorben. Mit André ist ein Erwachsenenbildner gegangen, der die schweizerische und die internationale Weiterbildung geprägt hat und der sein Wissen und Know-how immer engagiert und hinterfragend zur Verfügung gestellt hat.

Nach seinem Studium der Psychologie und Pädagogik war er zunächst als Projektleiter für berufliche Weiterbildung an der Universität Freiburg tätig. Anschließend arbeitete er als Psychologe und Berufsberater und übernahm dann die Leitung der Management- und Lehrlingsausbildung einer Schweizer Großbank, ehe er sich für 25 Jahre bis zu seiner Pensionierung in der Schweiz für die Weiterbildung einsetzte.

Mit der Übernahme der Leitung des SVEB hat André die Aufgabe übernommen, den SVEB zu modernisieren und zu einer zentralen nationalen Organisation zu entwickeln. Das gelang ihm durch sein engagiertes Auftreten, seine Beharrlichkeit und sein strategisches Denken. Von anfänglich sechs Mitarbeitenden entwickelte sich der SVEB auf 22 Vollzeitstellen im Jahr 2016, das Budget stieg im gleichen Zeitraum von einer Million auf 4,5 Millionen Franken und die Zahl der Mitglieder von 30 auf 700.

André war einer der Architekten des 2017 in Kraft getretenen Weiterbildungsgesetzes. Die Professionalität in der Weiterbildung

war ihm ein besonderes Anliegen. Durch den SVEB wurden im Jahr 1996 die „Quality labels adult education“ und im Jahr 2000 das EDUQUA-Zertifikat eingeführt.

André Schläfli war schon sehr früh an internationalen Kooperationen interessiert. Er war viele Jahre lang im Europäischen Verband für Erwachsenenbildung (EAEA) tätig, ebenso im Internationalen Rat für Erwachsenenbildung (ICAE) sowie in ERDI (Konsortium der europäischen Forschungs- und Entwicklungsinstitute). Darüber hinaus war er in Österreich ein engagiertes Mitglied der Jury des Staatspreises für Erwachsenenbildung. Im März 2003 war Schläfli Mitglied eines Teams, das im Rahmen einer „Thematic Review on Adult Learning“ einen Bericht über Österreich verfasste.¹ Dabei lerne ich André Schläfli erstmals kennen: Mit meinem beinahe euphorischen Bericht über die Aktivitäten der VHS Meidling in Zusammenarbeit mit der Berufsschule gab er sich nicht zufrieden und forderte weitere Argumente. Mehrere Jahre später trafen wir einander im Rahmen der EAEA und arbeiteten gemeinsam in einem Projekt zur Finanzierung der Erwachsenenbildung.

Nach seiner Pensionierung war André als Experte und Berater in vielen Ländern tätig. Sein Faible für internationale Arbeit spiegelt sich unter anderem im Namen der Website des SVEB wider. „Alice.ch“ steht für „adult learning information center“. Für seine Verdienste wurde André in die internationale „Hall of Fame“ aufgenommen. Ekkehard Nuissl,



Quelle: <https://alice.ch/de/news/abschied-vom-ehemaligen-sveb-direktor-andre-schlaefli/>

selbst viele Jahre lang international tätig, schreibt in seiner Würdigung: „André Schläfli war zweifellos eine der wirkmächtigsten Personen im Aufbruch der Weiterbildung in Europa der 1990er und 2000er Jahre.“²

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

Quellen

<https://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse-neuigkeiten/AndreSchlaefli>
<https://alice.ch/de/news/abschied-vom-ehemaligen-sveb-direktor-andre-schlaefli/>
<https://www.linkedin.com/posts/daniel-fleischmann-andr%C3%A9-schl%C3%A4fli-ist-gestorben-ich-m%C3%B6chte-activity-7406988860393537537-GN.Z?originalSubdomain=de>

¹ Vgl. <https://web-archive-storage.oecd.org/aemint-web-archive-prod/web-archive/dd/dd31ca44f-d0745744bo2c563964f0685626788b477e5bb00a455cbe-f40ab57ec.pdf> [3.5.2026].

² Vgl. <https://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/neuigkeiten/AndreSchlaefli> [3.5.2026].

Martin Bernhofer zum Gedenken

MARTIN HAIDINGER

Wenn man Martin Bernhofer in den Gängen des Wiener Funkhauses begegnete, strahlte

er nach außen meistens Ruhe und Gelassenheit aus. Dabei gehörte der promovierte

Hispanist und Theaterwissenschaftler zu den kreativsten und dementsprechend lebhaftesten Geistern des ORF, und solche müssen grundsätzlich unruhig sein.

Geboren am 2. Dezember 1959 in Salzburg, führte ihn sein Weg über Theaterprojekte und Tätigkeiten als Dramaturg 1985 in die Wissenschafts- und Bildungsredaktion des ORF-Radios. Er gestaltete Sendungen in ÖR-Reihen wie „Dimensionen“, „Salzburger Nachtstudio“ und „Radiokolleg“ und war als Moderator verschiedener Live-Sendungen tätig.

1998 wurde er Producer der Senderreihe „Der Ö1 Essay“, und bald auch Projektmanager und -entwickler und veranstaltete die ORF-„Zukunftssymposien“.

Ich lernte Martin 1993 kennen, als ich vom Landesstudio Wien zu Ö1 gewechselt war, und zwar im überfüllten Büro von Hauptabteilungsleiter Manfred Jochum, in dem wir allmontags um zehn Uhr zur Wochensitzung zusammenkamen, eine Handvoll Angestellte und eine ganze Armee freier Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Es war ein nervöses Ringen um die Filetstücke, wenn dort die Themen verteilt wurden. Instinktiv setzte ich mich als Jüngster (24) neben den Ruhigsten in der Runde. Es war Martin Bernhofer. Und wenn ich wieder einmal ohne Auftrag aus der Sitzung kam, war Martin – mit 34 Jahren ein erfahrener Kollege – immer für Zuspruch gut.

Warum er Radio für das Bildungsmedium hielt, begründete er am Rande der Verleihung des Radiopreises der Erwachsenenbildung einmal so:

„Radio hat eine ganz spezielle Methode und Technik, Wissen zu vermitteln, weil Radio das Medium der Erzählung ist und Bildung zu erzählen ist etwas, was bei den Menschen sehr gut ankommt.“

2002 wurde er Leiter der Hauptabteilung „Wissenschaft, Bildung, Gesellschaft“ der ORF-Radios, und damit für Ö1 Mitveranstalter der Alpbacher Technologiegespräche im Rahmen des Europäischen Forums. Bernhofer war außerdem einer der Väter der Wissenschaftskanals des ORF im Netz, science.ORF.at.

Als Geisteswissenschaftler veröffentlichte er mehrere Publikationen wie „Fragen an das 21. Jahrhundert“, und er gab sein Wissen weiter, hatte Lehraufträge für Medienpädagogik und Wissenschaftskommunikation inne. 2000 wurde er mit dem Staatspreis für Wissenschaftspublizistik ausgezeichnet.

Die Krönung von Martin Bernhofers Karriere war 2019 seine Bestellung zum Ö1-Chef. Eine gute Wahl, denn er verkörperte Ö1 gewissermaßen durch seine ganze Persönlichkeit. Mit dem Jugendklub „Ö1 Intro“ und mehreren Sendungsinitiativen bemühte er sich um ein jüngeres Publikum und begann, mit Podcasts digitale Ausspielwege zu etablieren.

Der weitgereiste, belesene und gebildete Mann war vor allem auch sensibel und ein journalistischer intellektueller Leuchtturm des ORF. Qualitäten, die in einer harten Branche nicht immer gebührend zur Geltung kommen. 2022 zog er sich krankheitsbedingt von seinen Tätigkeiten zurück.



Foto: ORF/Ursula Hummel-Berger

<https://oe1.orf.at/artikel/725063/Der-ORF-trauert-um-Martin-Bernhofer>

Unsere letzte Plauderei im Café Eiles am 10. April 2025 drehte sich wie so oft ums Reisen, um verschiedene Länder und Kulturen. Schließlich landeten wir im Gespräch in Thailand, Indien ... Sehnsuchtsorte ..., um dann doch nur wieder ganz banal ins nächtliche Wien hinauszugehen.

Am 11. Dezember 2025 ist Martin Bernhofer verstorben. Er wurde 66 Jahre alt.

Wo immer Du jetzt auch ankommen magst: Gute Reise, lieber Martin! //

Erschienen in der Februarausgabe des Ö1-Magazins „gehört“, S. 16.

Brigitte Pellar 1947 bis 2026

Das langjährige Vorstandmitglied des Österreichischen Volkshochschularchivs, Dr. Brigitte Pellar, ist am 25. März 2026 verstorben.

Brigitte Pellar war eine der profiliertesten Historikerinnen der österreichischen Gewerkschafts- und Arbeiter*innengeschichte und brachte ihre stets kritisch-reflektierte soziale und politische Position in einer Vielzahl von (ehrenamtlichen) Funktionen und Aktivitäten mutig ein.

Von 1971 bis 1981 arbeitete sie als Projektleiterin im Institut für empirische Sozialforschung, von 1981 bis 1989 war sie als Lektorin im ÖGB-Verlag tätig. In den Jahren 1989 bis 2000 arbeitete sie als Assistentin für Grundsatzarbeiten in der Direktion Bildung und

Kultur der Wiener Arbeiterkammer, bis sie 2001 die Leitung des Instituts für Gewerkschafts- und AK-Geschichte übernahm, dem sie bis 2007 vorstand.

Die Forschungsschwerpunkte ihrer zahlreichen Veröffentlichungen beschäftigen sich unter anderem mit Organisations- und Biografiegeschichte sowie mit demokratiepolitischen Aspekten vergangener und aktueller Gewerkschaftsarbeit.

Der großen Tradition der Volkshochschulen fühlte sich Brigitte Pellar eng verbunden.

Dem Verein zur Geschichte der Volkshochschulen trat sie im Jahr 2005 als Mitglied bei; ab Juni 2012 brachte sie ihr Engagement und ihre Expertise als Vorstandsmitglied tatkräftig ein. //



Quelle: IHSF | Nachruf Brigitte Pellar

Quelle

Aussendung des Österreichischen Volkshochschularchivs

Bildung und Erziehung, 78. Jg. Heft 2 2025: Bildung im Schatten des Krieges, 298 Seiten



GERHARD BISOVSKY

Der Angriffskrieg der Russischen Föderation auf die Ukraine im Februar 2022 war der unmittelbare Anlass für das Thema „Bildung im Schatten des Krieges“, das den Schwerpunkt dieser Ausgabe der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ bildet.

Im Themenheft „Frieden und Krieg. Denkanstöße für die Erwachsenenbildung“ des Magazins für Erwachsenenbildung argumentiert Werner Wintersteiner, dass Erwachsenenbildung und Friedensbildung aufeinander bezogen sind und dass Friedensbildung als „Kernelement einer neuen Allgemeinbildung“ anerkannt werden sollte (Wintersteiner: 2024, S. 14).

Im vorliegenden Themenheft von „Bildung und Erziehung“ werden einige Aspekte der Aufgaben von Erwachsenenbildung in Zeiten des Krieges behandelt und wie Erwachsenenbildung in Kriegsgebieten funktioniert. Martha Friedenthal-Haase erörtert in ihrem Beitrag mit dem Titel „Si vis pacem, para bellum“ – ‚Willst du Frieden, bereite dich auf Krieg vor‘: Krieg und Frieden als Orientierungsgrößen einer zeitgemäßen Bürgerbildung“ die Stärkung der Widerstandsfähigkeit und der Resilienz der Bürger*innen einer Gesellschaft. Tetyana Hoggan-Kloubert setzt sich anhand historischer Begebenheiten und des Beispiels der Ukraine mit dem Verhältnis zwischen Bildung und Propaganda auseinander. Die Bildung zum Frieden stellt sie in den Mittelpunkt, die Menschen sollen zu kritischen und aktiven Gestalter*innen einer gerechten Gesellschaft befähigt werden. Maïia Dernova und Iryna Petriuk analysieren den aktuellen Stand der Erwachsenenbildung in der Ukraine. Dabei schneidet insbesondere die non-formale Erwachsenenbildung

und die informelle gut ab. Relevante Themen sind die Förderung psychologischer Resilienz, die Entwicklung von Überlebensfähigkeiten, die Wiederherstellung lebenswichtiger Ressourcen, die soziale Sicherheit, der Zusammenhalt und die Reintegration von Binnenvertriebenen sowie Kriegsveteran*innen und deren Familien (S. 231). Weiters wurden in der Westukraine Bildungsbedarfe von Erwachsenen erhoben. An der Umfrage nahmen 153 Personen im Alter von 38 bis 76 Jahren teil, rund 71 Prozent waren Binnenvertriebene. Bei den Binnenvertriebenen wurden Bedarfe an juristischen Kenntnissen (37 Prozent), im Bereich Sicherheit und Lebensschutz (26 Prozent) und berufliche Weiterbildung (23 Prozent) erhoben. Die ständigen Einwohner*innen äußerten andere Interessen: gesellschaftspolitische Kenntnisse (24 Prozent), rechtliche Kenntnisse (16 Prozent), digitale Technologien (12 Prozent) und Fremdsprachen (6 Prozent). Maria Smolinsky befasst sich in ihrem Beitrag mit den Veränderungen in der politischen Bildung der Bundeswehr. Als aktuelle Themen ordet die Autorin politische Bildung als Teil der Persönlichkeitsbildung und konstruktiv-kritisch-denke „Staatsbürger in Uniform“. Celia Sokolowsky und Kay Sulk befassen sich aus bildungspraktischer Sicht mit den Programmen der Volkshochschule für Geflüchtete. Mit der Praxis der Erwachsenenbildung im Bereich des DVV International befasst sich ein Beitrag im „Forum“ anlässlich des 50-Jahr-Jubiläums von DVV International mit dem Aufbau und dem Ausbau von Strukturen der Erwachsenenbildung in Afghanistan, im Nahen Osten und in der Ukraine. Weitere Erfahrungs-

berichte kommen aus den Krisenregionen Mali und Westafrika. Außerhalb des Schwerpunktes gibt es einige für die internationale Arbeit relevante Rezensionen.

Alles in allem handelt es sich um einen durchaus gelungenen Sammelband zum Thema „Bildung im Schatten des Krieges“, der sich insbesondere für Verantwortliche in Bildungseinrichtungen sowie in der Verwaltung und in der Politik eignet. Angesichts der vorherrschenden volatilen internationalen Situation wird wohl davon auszugehen sein, dass noch weitere Publikationen zur Rolle der Erwachsenenbildung in unsicheren und kriegerischen Zeiten folgen werden. //

Verwendete Literatur

Wintersteiner, Werner (2024): Erwachsenenbildung als Friedensbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Kurt Guwak/Judith Kohlenberger/Laurenz Ennser-Jedenastik: Demokratie sucht Zukunft. Wie Parteien neu gedacht werden müssen. Mit Gastbeiträgen von Othmar Karas und Nikolaus Kowall.

Berlin: Goldegg Verlag 2025, 208 Seiten.

WERNER LENZ

Demokratie: ein Lernprojekt mit Personalproblemen! Dies resümiert – etwas schnoddrig und sehr verkürzt formuliert – Anliegen und Botschaft des Buches. Sein engagiertes Ziel ist es: Mit Bezug auf die aktuelle (bis Herbst 2025) österreichische Innenpolitik, soll ein interdisziplinärer, ganzheitlicher, fakten- und evidenzbasiert Zugang die Diskussion über Rolle, Aufgaben und notwendige Änderungen politischer Parteien anregen.

Die Autorin und beide Autoren schreiben als „politisch interessierte Menschen, als ‚Kunden‘ des politischen Systems“ (S. 15) mit wissenschaftlicher Expertise: Judith Kohlenberger, Kulturwissenschaftlerin und Migrationsforscherin, Kurt Guwak, Organisationsexperte und Erforscher sozialer Systeme, Laurenz Ennser-Jedenastik Politikwissenschaftler und Parteienforscher. Ergänzend geben zwei Politiker, einer aus der jüngeren Generation, einer mit Erfahrung als Vizepräsident des Europäischen Parlaments, Statements zum Thema ab. Vorweg gelesen ergeben sie eine Brille, durch die das ganze Buch zu betrachten ist, im Nachhinein gelesen helfen die Statements, die Aussagen des Buches zu ordnen und zuzuordnen. Die Entscheidung, ob eingangs oder am Ende zu lesen, liegt bei Leserin und Leser, ein Erkenntnisgewinn ist auf jeden Fall garantiert.

Das Buch gliedert sich in acht Kapitel, wovon die ersten drei die Rolle von Parteien in der Demokratie analysieren, Parteien als soziale Systeme beschreiben und das wachsende Eigeninteresse von Parteien thematisieren. Parteien werden in ihrer Brückenfunktion zwischen staatlichen Institutionen und der Gesellschaft vorgestellt. Infolge der aktuellen Entwicklungen in den USA seien Parteien in Europa unter Druck gekommen.

Misstrauen gegenüber ihren Fähigkeiten, Probleme zu lösen, hat sich in der Bevölkerung verankert.

Aus systemischer Sicht erklärt sich, dass Parteien, wie alle Organisationen, wachsen und ihr Eigeninteresse durchsetzen wollen. Im demokratischen Kräftespiel sollte dies aber im gegenseitigen Entgegentreten Grenzen finden. Derzeit, so von Autorin und Autoren kritisiert, bekommt das Eigeninteresse der Parteien Übergewicht.

Die „soziale Frage“, die Widersprüche zwischen Arbeitnehmer- und Arbeitgeberinteressen, zwischen Vermögenden und weniger Besitzenden, haben sich in den letzten Jahrzehnten entschärft. Damit geht der „Markenkern“ der traditionellen Großparteien verloren. Parteien von heute bieten ihre „Produkte“ mit „Marketingstrategien“ für einen „volatilen Meinungsmarkt“, auf dem alle Parteien Wähler*innen gewinnen wollen, an.

Neue Lernfelder sind für die Parteien entstanden. Parteien sind gefordert, in Koalitionen zu kooperieren, produktiv zusammenzuarbeiten, ein neues, klares Profil zu entwickeln und zu bewerben sowie ihre Fähigkeit, Probleme zu analysieren und zu lösen, unter Beweis zu stellen. Dazu gehört, Kompromisse einzugehen und qualifizierte, kompetente, professionelle Mitarbeiter*innen zu rekrutieren. Sie sind gezwungen, auf gesellschaftliche Veränderungen flexibel zu reagieren, ohne das eigene Selbstverständnis in Abrede zu stellen. Dies bedingt, für Innovationen und Änderungen offen zu sein, was letztlich großes Verhandlungsgeschick und kommunikative Kompetenz in Medien und direkt gegenüber der Bevölkerung verlangt.



Das klingt nach Eigenschaften einer „lernenden Organisation“ mit professionell handelnden Verantwortlichen, die in einem sich rasch ändernden Bedingungsgefüge agieren.

Kapitel vier, fünf und sechs diskutieren, wie Parteien aus der Balance geraten, eine Imbalance im politischen System bewirken und wie Balance wiederhergestellt werden könnte. Autorin und Autoren konstatieren bei den Parteien nur geringes innovatives Potenzial. Dies steht im Gegensatz zu einer sehr dynamischen politischen Realität. Notwendig, um der Imbalance zu begegnen, wäre analog zu anderen Organisationen, Veränderungen in der Struktur, Strategie und Kultur der Parteien. Da es dafür keine solide Tradition gibt, entsteht daraus eine dringende aktuelle Herausforderung für Parteien, zu lernen und sich zu verändern.

In der weiteren Analyse, wie Balance wieder hergestellt werden kann, wird der Zivilgesellschaft hohe Bedeutung zugeschrieben. Aus ihr sollte sich eine „Stimme der nachdenklichen Vernunft“ (S. 138) hören lassen. Sie braucht, da sie leise ist, eine „hellhörige Mitte“ und könnte als Gegenpol zu von Eigeninteressen getriebenen Parteien fungieren. Letztlich geht es um ein Gegengewicht zu den Parteien. Denn (S. 146): „Je mehr wir Politik nur den Parteien überlassen, desto mehr überlassen wir die Parteien der inneren Systemdynamik, den eigenen Interessen zu folgen.“ Erwartet wird eine „gemeinsame demokratische Allianz“, die das Gemeinsame über das Trennende stellt und sich sichtbar und hörbar regional, national und auf europäischer Ebene präsentiert.

In Kapitel sieben, das sich mit der Zukunft von Parteien beschäftigt, werden diese

auch künftig als wichtige Elemente im politischen System angesehen. Sie sollten sich aber erneuern und „neubalancieren“, um den Anforderungen durch Wettbewerb und Kooperation mit anderen Parteien sowie der Zivilgesellschaft entsprechen zu können. Anstelle einer „liberalen Demokratie“, die durch den Trend zur Autokratie gefährdet ist, wird im Buch eine „vitale Demokratie“ vorgeschlagen.

Das achte Kapitel bietet Überlegungen an, wie es zum Wandel des politischen Systems, zum Wandel in eine „vitale Demokratie“ kommen kann. Vorgeschlagen werden u. a.: Umbau der Parteienförderung, Transparenz bei Postenbesetzungen und Parteienzugehörigkeit, Ausbau des wissenschaftlichen parlamentarischen Dienstes, ein neues Selbstverständnis der Parteien als Think-Tank für innovative gesellschaftliche Entwicklungskonzepte und als Drehscheibe demokratiepolitischer Grundbildung.

Besonderer Nachdruck liegt auf dem Bedarf nach interessiertem, engagiertem

politischem Personal. Nachwuchs und Quereinsteiger*innen werden aus der Zivilgesellschaft und von erfahrenen Personen (etwa 4.000 in Österreich) aus den Gemeinderäten erhofft. Letztere gelten als „Schulen der Demokratie“ oder wie der Politikwissenschaftler Herfried Münkler dazu meint: „An den Graswurzeln der Demokratie wächst politischer Sachverstand.“¹

Die Lektüre verdeutlicht, welche Bildungs- und Lernaufgaben als Rahmenbedingungen für strukturelle Veränderungen in der Parteienlandschaft aber auch in der sogenannten Zivilgesellschaft notwendig wären, um demokratische Verhältnisse zu stabilisieren und zu „vitalisieren“.

Wo und wie diese Bildungs- und Lernprozesse allerdings zustande kommen oder organisiert werden sollen, wird in diesem Buch nicht angesprochen. Stillschweigend vorausgesetzt bleiben hier wohl die Aufgaben von Erwachsenenbildung, Schule, beruflicher Bildung und Hochschulen bezüglich politischer Bildung bestehen.

Hinsichtlich der Hochschulen und Universitäten kann kritisch gefragt werden, wie sinnvoll und zielführend für demokratische Grundbildung es eingeschätzt wird, dass durch das Universitätsgesetz 2002 die demokratische Mitbestimmung für Studierende reduziert – eigentlich „wegorganisiert“ – wurde. Die Hochschülerschaft verwandelte sich in eine Serviceabteilung. Analog zum Bundesheer, das ja materiell enorm aufrüstet, könnten und sollten neben dieser „Schule der Nation“ auch „Hochschulen der Nation“ als Ort politischer Bildung reaktiviert werden. Werden dort nicht die künftigen Führungskräfte der Gesellschaft (aus)gebildet, die in ihrer Studienzeit auch „Grundbildung im demokratischen Verhalten“ erleben, erfahren und einüben sollten? //

¹ Vgl. <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2023-2/279-fruehjahrsommer-2023/rezensionen/herfried-muenkler-die-zukunft-der-demokratie-aus-der-reihe-auf-dem-punkt-hrsg-v-hannes-androsch/> [25.4.2026].

Oliver Rathkolb: Ökonomie der Angst. Die Rückkehr der Angst.

Wien – Graz: Molden Verlag 2025, 304 Seiten.

WERNER LENZ

Ausbildung spielte eine Rolle! Gut ausgebildete Programmierer dominierten als „Erfinder-Unternehmer“ in der Digitalen Revolution. Ein universitäres Studium wurde zumindest begonnen, nicht unbedingt abgeschlossen. Kreativ und kommerziell nutzten die „Tech-Barone“ in den damals noch für Migrant*innen attraktiven USA das Internet für ihre Erfolge.

Das betrifft insbesondere die zweite Turboglobalisierung ab den 1980er-Jahren, in der internationale Unternehmen den Ton angaben. Die mit ihr einhergehende „Zweite Moderne“ und die „Risikogesellschaft“ (Ulrich Beck) brachten globale Krisen, z. B. die Zerstörung der Umwelt, den Verlust traditioneller Arbeiterrechte mit sich. Die globalen Herausforderungen führten zur Überforderung von Gesellschaften und Politik.

Darin erkennt Oliver Rathkolb, emeritierter Professor für Zeit- und Kulturgeschichte an der Universität Wien, Parallelen zur Epoche vor dem Ersten Weltkrieg (1914–1918), in der die seit etwa 1850 vor sich gehende erste Turboglobalisierung ihre Wirkung entfaltete.

Das spannend geschriebene Buch beruht auf der Ansicht des Autors, die Situation vor 1914 sei mit der gegenwärtigen durchaus vergleichbar. Sprach man damals von einem „nervösen Zeitalter“, seien heute dieselben Symptome – Irritationen, Unsicherheiten und Ängste der Menschen, überforderte Politiker*innen, verdrängte oder politisch bekämpfte ökonomische und ökologische Entwicklungen – in gleicher Weise gegeben.

Auf Basis eigener Forschungen und seiner in einem ganzen Arbeitsleben als engagierter

Wissenschaftler im nationalen und internationalen Konnex erworbenen Expertise, führt Oliver Rathkolb durch die Geschichte zur Gegenwart. Das didaktisch wohltuend gestaltete, mit Bildmaterial angereicherte Buch erklärt Abläufe und Zusammenhänge. Es schafft ausreichend Gelegenheit zum Mitdenken und einen zeitgeschichtlichen Rahmen, um das politische Geschehen, das man als Leserin und Leser gegenwärtig miterlebt, zu deuten und einzubetten.

Im Vergleich der beiden Turboglobalisierungen bemerkt der Professor allerdings einen markanten Unterschied: In der Gegenwart werde die Welt aufgrund der neoliberalen und digitalen Revolution (S. 31) „in allen Bereichen noch radikaler und schneller auf den Kopf (ge)stellt, als dies die Generationen vor 1914 erfuhren“.



Damit spricht er seine Sorge an, die Demokratie in den USA könne von Trumpismus und postliberalen religiösen Bewegungen zerstört werden – mit gravierenden Auswirkungen auf die Situation in Europa. Angst, Unsicherheit, Überforderung sind Reaktionen auf tiefgreifende, schnelle Veränderungen in den letzten beiden Jahrhunderten.

Oliver Rathkolb erläutert sorgsam die von ihm verwendeten Begriffe. Unter „Turboglobalisierung“ subsumiert er Beschleunigungen, erhöhte Nachrichtenmengen und neue Kommunikationsmittel, wachsende Transportmöglichkeiten für Güter, Tiere und Menschen, intensiveren Kapital- und Devisenverkehr, globale Verbindungswege und Kostensenkungen.

Diese Änderungen verursachen Migration, (post-)koloniale Ausbeutung und teilweise blutige Kämpfe aufgrund von Machtdifferenzen zwischen globalen Akteuren, die die bestehenden, traditionellen sozialen und ökonomischen Ordnungen infrage stellen.

Die zwei großen Globalisierungsschübe der letzten beiden Jahrhunderte gliedern sich in und beruhen auf „Industriellen Revolutionen“. Mit dem Einsatz der Dampfmaschine, Ende des 18. Jahrhunderts, war es die „Gusseiserne Revolution“ (Erste Industrielle Revolution), die die Produktion von Gütern sowie den Transport durch Dampfschiff und Eisenbahn grundlegend veränderte.

Die Zweite Industrielle Revolution begann Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Fließbandarbeit (Fordismus), der arbeitsteiligen Herstellung von Gütern sowie der exakten Organisation von Arbeits- und

Produktionsabläufen (Taylorismus). Sie formte – zunächst in den USA – später auch in Europa bis Mitte der 1970er-Jahre eine „Konsumgesellschaft“. Mit der dann einsetzenden Automatisierung, der elektronischen Vernetzung und dem Gebrauch von Mikroprozessoren startete die Dritte Industrielle Revolution.

Parallel zu diesen „Revolutionen“ verzeichnet Oliver Rathkolb Modernisierung im kulturellen Bereich. Er beurteilt vor allem die Erste Moderne um 1900 als ein nationalistisches Projekt, begleitet von rassistischem Antisemitismus. Die Zweite Moderne, etwa ab den 1970er-Jahren, findet er globaler und transnationaler wirkend. Sie führte zu Konflikten zwischen Künstler*innen und Regierungen. Exemplarisch erwähnt der Zeithistoriker den chinesischen Konzeptkünstler Ai Weiwei und das russische Performance-Kollektiv „Pussy Riot“.

In eigenen Kapiteln werden die „Politik der Aggression“ am Beispiel von Xi und Putin, die „Pioniere der digitalen Revolution“ und als symptomatisch für die globale Überforderung, die „Rufe nach dem starken Führer“ behandelt.

Mit Bezug auf die Gegenwart erscheinen Oliver Rathkolb die technologischen Entwicklungen in Europa als zu langsam. Es besteht großer Nachholbedarf. Im nationalen Rahmen geht er sehr scharf, aber keineswegs unbegründet mit der österreichischen Bildungspolitik ins Gericht. Vor allem vermisst er eine notwendige, weitreichende Politische Bildung. Die bestehende ist nämlich hauptsächlich auf das schulische Bildungswesen konzentriert, „bei dem die

Regierenden in Österreich zeigen, wie es möglich ist, alle internationalen Studien zu ignorieren und mit einem Bildungskonzept aus dem 19. Jahrhundert weiterzuwurschteln [sic!]“ (S. 252).

Rathkolb regt die politisch Verantwortlichen an, „in eine umfassende gesellschaftsübergreifende politische Bildung“ (S. 253) zu investieren. Die inhaltlichen Angebote sollten, als Investition gegen autoritäre Entwicklungen, die Konsequenzen von Diktaturen und Totalitarismen, aber auch die bemerkenswerten Erfolge der Demokratie im 20. Jahrhundert umfassen.

Die Zukunft Europas sieht Oliver Rathkolb skeptisch-pessimistisch, aber nicht ohne Hoffnungsschimmer: Das Ende des Liberalismus in Europa wird wieder – ähnlich wie im 19. Jahrhundert – kolportiert. Mit nachdrücklicher Gegenwehr sollten deshalb parlamentarische Demokratie und Menschenrechte geschützt werden. Die politischen Parteien und die Zivilgesellschaft sind gefordert.

Das Buch von Oliver Rathkolb zu lesen macht deutlich, wie schnell Veränderungen politische Gestalt annehmen können. Aber es erklärt auch, aus verschiedenen Perspektiven und interdisziplinären Aspekten, die Komplexität des politischen Interessens- und Bedingungsgeflechts. Nicht zuletzt: es zeigt auf, wie Bildung, Wissen und Engagement die Welt mitgestalten.

In Kursen zu Politischer Bildung, zu Geschichte, Gesellschaft und Kultur wird das Buch sicherlich zum leichteren Verständnis von historischen und politischen Zusammenhängen beitragen. //

Zarah Bruhn: Wer, wenn nicht wir? Unsere Zukunft neu denken.

Berlin: Rowohlt 2025, 284 Seiten.

WERNER LENZ

Handeln ist notwendig, handeln ist möglich. Die Wege in eine positive Zukunft werden schon jetzt auf innovative Weise beschritten.

Zarah Bruhn, politische Aktivistin, Start-up-Gründerin, versierte Spezialistin für soziale Innovationen, hat ihr Buch in motivierender Absicht geschrieben. Es besteht

kein Grund, schreibt die Autorin, sich in lähmende Ohnmacht zu flüchten. Mit zahlreichen anregenden Beispielen und mit Rückgriff auf eigene Erfahrungen als



Sozialunternehmerin schildert sie Chancen für eine bessere Zukunft.

Unsere Gefühle der Ohnmacht steigern sich, erklärt die Autorin schon in der Einleitung ihres Buches, weil die Krisen nähergekommen sind. Täglich lesen und hören wir von ihnen. Krisen zu bewältigen, setzt voraus, diese, die verursachten Probleme und die Gründe unserer Ohnmacht zu kennen. „Mit diesem Wissen können wir ins Handeln kommen, unsere Welt selbst gestalten.“ (S. 11).

Die Autorin empfiehlt, Staat und Wirtschaft als komplementäre Kräfte zu verstehen, „um auf unternehmerische Weise soziale und ökologische Ziele zu erreichen“ (S. 15). Selbstverantwortung, Eigeninitiative, Innovationskraft sowie neue Beziehungen zwischen Gesellschaft, Wirtschaft und Staat gehören noch dazu, um gemeinsam eine „bessere Zukunft“ zu gestalten. Ermutigend fügt Zarah Bruhn noch hinzu, dass wir nicht alleine und nicht am Anfang stehen. In ihrem Buch berichtet sie nicht nur von vorbildhaften „Changemakern“, sondern gibt auch hoffnungsvollen Einblick in die bereits weltweit bestehende und teilweise miteinander vernetzte Vielfalt an sozialen Innovationen und Strategien der Problemlösung.

Die Analyse einer „gelähmten Gesellschaft“ findet sich im ersten Teil des Buches. Zarah Bruhn konstatiert zu viel Sorge um Absicherung – „denn da könnte etwas schief laufen“. Wunsch nach Sicherheit behindert Innovationen. Auch vermisst sie tragfähige Versuche beim Kernproblem, nämlich neue Beziehungen zwischen Gesellschaft, Staat und Wirtschaft herzustellen. Als Ausweg schlägt sie eine „Kultur der Neugier“ vor. Wir haben täglich die Wahl, meint sie, statt nur zu schimpfen und alles schlecht zu reden, neugierig und zuversichtlich den Mut des Handelns zu beweisen.

Im zweiten Teil des Buches werden in Form einer kleinen Weltreise sechs „Changemaker“ mit ihren innovativen Sozialprojekten vorgestellt. Die tragenden Personen sind bezüglich der genannten drei zu verbindenden Ebenen „Grenzgänger*innen“:

„Sie sind optimistisch und voller Tatendrang, sie sehen Probleme als Chancen und unlösbare Herausforderungen als spannende Abenteuer.“ (S. 93). Diese Beispiele, vermutet die Autorin, geben als bestes Mittel gegen Ohnmacht ein Gefühl der Selbstwirksamkeit weiter.

Porträtiert werden zunächst zwei Persönlichkeiten aus dem Sektor Politik und Staat. Die eine ist die taiwanische Digitalministerin. Zu ihren Aufgaben gehört es, mittels neuer Technologien mehr Partizipation an der Demokratie zu ermöglichen. Die zweite ist der „Banker der Armen“ in Bangladesch. Er hat die Mikrokredite erfunden und dafür 2006 den Friedensnobelpreis erhalten. Durch diese Kredite konnte eine Vielzahl an Sozialunternehmen ihr Geschäftsmodell entwickeln.

Aus dem Bereich der Wirtschaft wird eine leitende, hochrangige Managerin aus Deutschland vorgestellt, die in ihrem einflussreichen Berufsfeld Strategien zur Klimaneutralität und Investitionen in Klimatechnologien forciert hat. Eine weitere Persönlichkeit aus England, als „Vater des Impact-Investings“ bezeichnet, wird mit seiner Intention, die Stärke des Unternehmertums für den sozialen Sektor zu nutzen, sichtbar. Seine Idee, die finanzielle Basis, nachrichtenlose Bankkonten (mehrere Jahre ohne Kontobewegung) in „Social-Impact-Fonds“ überzuführen, entlastet den Staatshaushalt und lässt soziale Ziele erreichen. Gesellschaftlicher Impact (Wirkung) wird zu einem neuen Maßstab unternehmerischen Handelns.

Im Bereich Gesellschaft/Bildung wird die von einer indischen Digital- und Sozialaktivistin Anfang der 1990er-Jahre gegründeten „Childline India“ (https://en.wikipedia.org/wiki/Childline_India), eine Hotline für Kinder in Notfällen, nähergebracht. Durch sie wurden bislang in etwa 150 Ländern 200 Millionen Kinder erreicht. Von der gleichen Protagonistin wurden Angebote für „finanzielle Bildung“ entwickelt. „Aflatoun“ (<https://aflatoun.org/>) stellt nicht Geld zu verdienen, sondern soziale Verantwortung für Menschen und Ressourcen in den Vordergrund.

Ein anderes international vernetztes Großprojekt, gegründet in Brasilien, „Centers for Digital Inclusion“ ([https://en.wikipedia.org/wiki/Recode_\(non-profit_organization\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Recode_(non-profit_organization))) bietet digitale Grundbildung für Kinder in sozial schwachen Communities. Für jugendliche Absolventen*innen erhöhen sich die Chancen auf Jobs oder Gründung von Unternehmen.

Im letzten Kapitel, „Die Kraft des Machens“, lädt die Autorin ein, den Aufbruch zu wagen und das Gefühl, „ich bin wirksam“ zurückzugewinnen. Die dabei von ihr angesprochenen Themen können auch als didaktische Anregungen für Diskussionsrunden in der Erwachsenenbildung fungieren: Auf die Haltung kommt es an, nicht die Lust auf Neues zu verlieren, groß denken – locker bleiben, den ersten Schritt gehen, vom Ich zum Wir, mit positiv Denkenden kooperieren u. a. m.

Das verbindet sich mit der Frage von Zarah Bruhn, „Was ist eigentlich zeitgemäßes Lernen?“ Sie verweist auf zahlreiche schon bestehende und noch zu erwartende Startups, die sich mit „digitalen Lernlösungen“ beschäftigen.

Insgesamt lenkt und konzentriert Zarah Bruhn die Aufmerksamkeit auf die gegenwärtigen entscheidungsbefugten Generationen. Sie stellt sie ins Zentrum der Verantwortung für die Zukunft, denn die aktuellen Entscheidungen entfalten ihre unmittelbaren Wirkungen. Jeder Schritt in der Gegenwart ist auch eine Bewegung in die Zukunft, gibt sich die Autorin überzeugt.

Diese Ansicht hebt den Wert und Impact von Erwachsenenbildung. Die jetzt angebotenen Bildungs- und Lerninhalte sind für Gegenwart und Zukunft von Bedeutung. Das traditionelle pädagogische Modell, künftige Generationen zu bilden, damit in ferner Zukunft alles besser wird, reicht nicht mehr aus.

„Wer, wenn nicht wir?“, fragt Zarah Bruhn mit ihrem Buch. In Bezug auf die aktuelle Weltlage und auf die Wirksamkeit von sich weiterbilden und weiterlernen kann man vielleicht noch eine Frage ergänzen: „Wann, wenn nicht jetzt?“ //

Hartmut Rosa: Situation und Konstellation. Vom Verschwinden des Spielraums.

Berlin: Suhrkamp Verlag 2026, 247 Seiten.



WERNER LENZ

Wir leben unser Leben zu wenig – wir vollziehen es. Wir handeln nicht in Situationen, die wir beurteilen und interpretieren. Nein, wir vollziehen Vorgaben, Gesetze, bürokratische Anforderungen und fixe Algorithmen. Erschöpft, depressiv, energiearm und mit Burnout reagieren darauf Individuen und Gesellschaft.

Hartmut Rosa, Professor für Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena, ist über die Entwicklung besorgt. Mit Bezug auf die beiden Begriffe Situation (ermöglicht individuelle Initiativen) und Konstellation (gibt Ablauf des Tuns genau vor) entfaltet der Soziologe die Analyse der vor sich gehenden Transformation. Seine Absicht ist es, den umfassenden Wandel, der fast alle Handlungsbeziehungen Richtung Vollziehen betrifft, und seine Ursachen aufzuzeigen.

Waren Situationen noch von Uneindeutigkeiten charakterisiert, es gab Spielräume für Interpretation und Wahrnehmung, so sind Konstellationen auf Einfaches, Messbares, Einzelteiliges, oft Binäres reduziert, um eindeutige Entscheidungen zu ermöglichen. Ist Handeln auf Urteilskraft und Erfahrung angewiesen, so stehen beim Vollziehen Regeln oder bereits anderswo getroffene Entscheidungen im Vordergrund. Definitorisch erklärt der Soziologe: Handelnde befinden sich in Situationen, partizipieren an ihnen, gestalten sie mit und verändern sie ständig. Vollziehende erfahren sich eher in fremdbestimmten Konstellationen, beobachtend oder als Bearbeiter, weniger als wirksame Akteure. Unsere „Weltbeziehung“, will Hartmut Rosa mit seinem Buch belegen, verliert die bisherigen Handlungsspielräume, verliert Ambiguitätstoleranz und Vielfalt. Sie steuert auf „eine primär ‚lineare‘ (Weltbeziehung zu), in der es klar getrennte Optionen, vorgezeichnete Entscheidungsvollzüge und daher luzide Eindeutigkeit gibt“ (S. 14).

Die wesentliche Veränderung, die Rosa beim „Verfügbarmachen von Welt“ konstatiert, ist die Reduktion komplexer, ganzheitlicher Situationen auf vereinfachte, einzelne Teile hervorhebende, messbare, oft binäre Konstellationen. Dies arbeitet er in den einzelnen Kapiteln heraus. Mit Beispielen aus dem Alltag unterlegt, zeigt Hartmut Rosa zunächst „Schauplätze der Transformation“.

Sie finden sich überall, wo Professionalisierung und Technisierung beteiligt sind, wo Aktivitäten in „konstellative Einzelschritte“ zerlegt werden, z. B. mit Fernbedienung, bei der Wahl zu klicken oder nicht zu klicken, zu scrollen oder zu wischen...

Wissenschaftlich fundiert bietet der Autor eine erhellende Analyse und systematische Zusammenhänge für die von ihm verwendeten Grundbegriffe Situation, Konstellation, Handeln, Vollziehen, Spielraum und Urteilskraft. Dabei erklärt der Autor auch den spürbaren „Weltverlust“ in Konstellationen. Subjekte fühlen sich in Bezug mit anderen „selbstunwirksam“, weil sie sich nicht mehr als „gemeinsam handelnd“ erleben.

Warum der „Konstellationsismus“, trotz seiner Probleme, sich derart in der Gegenwartsgesellschaft ausbreitet, erörtert Hartmut Rosa im Kapitel „Warum konstellative Klarheit wünschenswert ist“. Er vermutet eine Reaktion auf die Aufklärung, der es gestützt auf (Natur-)Wissenschaft, gelang, Welt und Leben zu verstehen und zu gestalten. Der Kosmos, der menschliche Körper, die Natur wurden in Konstellationen aufgelöst und dadurch technischen Begriffen preisgegeben. Politisch wurde die Welt mittels Gesetzgebung konstellativ gestaltet – den Menschen zugleich versprochene, erweiterte Handlungsräume verwandelten sich allerdings in verengte oder eliminierte Spielräume.

Für Politik und Wissenschaft wird dies in jeweils einem eigenen Kapitel ausgeführt.

In Bezug auf Wissenschaft verdeutlicht der Soziologe die Möglichkeiten von Erkenntnis auf Basis von quantitativer und qualitativer Methodik. Erkenntnisse auf beiden Methodiken beruhend sind aufeinander angewiesen. Ohne situative Rückbindung bleiben reine empirisch-konstellative-Untersuchungen „blind“, ohne Datengrundlage hermeneutische Analysen „leer“. Ziel dieser wünschenswerten wissenschaftlichen Verdichtung ist für Hartmut Rosa, „politische und kulturelle Handlungsenergie“ zu fördern, die der Intention, das Leben, „die Welt“ erkennen und gestalten zu können, Kraft gibt.

Der Autor kritisiert, dass gegenwärtig mächtige politische Autokraten und Führungsfiguren suggerieren, durch Verachtung geltender Regeln und Vereinbarungen, von Normen und Werten, ursprüngliche Handlungsfreiheit wiederherzustellen. Er plädiert im letzten Kapitel für eine „Rückeroberung der Spielräume“, damit „wir unsere Menschlichkeit zurückgewinnen können“ (S. 176).

Der Grundgedanke des Buches lautet: Wir müssen den jeweils anderen Menschen erfahrungsbasierte Urteilskraft zutrauen, um die Tendenzen zum Vollziehen abzuwehren und uns als Handelnde zu stärken. Denn die Welt ist nicht einfach und vollständig durch Gesetze zu gestalten, die nur vollzogen werden müssen, sondern erfordert handelnde Akteure, die kreativ und lebendig auf wechselhafte Situationen reagieren. Politik entfaltet sich durch Handeln „Zwischen-den-Menschen“ (Hannah Arendt), durch Beziehungen der Menschen zueinander.

Ein Buch zur Diagnose der Zeit, zur Situation von Politik und Wissenschaft, zur Situation von Demokratie.

Auf wissenschaftlicher Basis verfasst, aber um Verstehen bemüht, eignet sich das Buch in der Erwachsenenbildung für Professionalisierung und Politische Bildung. //

Sabine Weiß: Die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls von Working-class-Studierenden an der Universität. Beiträge zur Bildungsforschung herausgegeben von der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Band 14.

Münster – New York: Waxmann 2026, 173 Seiten.

WERNER LENZ

Bildung wird vererbt (natürlich ohne Erbschaftsteuer) – schon mehr als ein geflügeltes Wort, um das österreichische Bildungswesen zu charakterisieren. Sabine Weiß, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien, Forschungsschwerpunkt Inklusive Pädagogik, nimmt dies, wissenschaftlich formuliert, zum Ausgangspunkt ihrer Studie (S. 11): „Kinder von Arbeiterinnen und Arbeitern nehmen seltener und zu einem späteren Zeitpunkt in ihrem Leben ein Studium auf als Kinder, deren Eltern selbst einen Studienabschluss besitzen.“

Mit besonderem Augenmerk auf das Zugehörigkeitsgefühl („sense of belonging“) von Studierenden aus der „working-class“ untersuchte sie:

- wie sich dieses an der Universität entwickelt,
- welche Rolle öffentliche Universitäten dabei einnehmen,
- wie die soziale Herkunft der Studierenden ihre Einstellungen gegenüber dem Studium beeinflusst.

Nachdruck auf ihren Forschungsschwerpunkt Zugehörigkeitsgefühl legt die Autorin deshalb, um Institutionen im tertiären Sektor anzuregen, entsprechende integrative Konzepte zu entwickeln und zu erproben. Dieser Aspekt wird nämlich in Forschung und Praxis zu wenig beachtet.

Den ersten Hauptbegriff ihrer Studie, Zugehörigkeitsgefühl, definiert die Autorin mit Bezug auf bildungssoziologische Studien von Pierre Bourdieu (1930–2002) als Produkt der Unterstützung von u. a. Studienkollegen*innen, Tutoren*innen, Vortragenden, wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen. Darunter subsumiert sie auch (S. 17) „das Ver-

ständnis der Spielregeln im universitären Feld und das Passungsgefühl“.

Den zweiten Hauptbegriff, Working-class-Studierende, so in der internationalen Fachliteratur verwendet, definiert sie als „Kind einer Arbeiterfamilie“. Impliziert werden Bildungsstand, berufliche Stellung und (meist niederes) Einkommen der Eltern sowie auch die Bezeichnung „Studierende der ersten Generation/first generation“.

Nach den Begriffsbestimmungen folgt der Aufbau des Buches, es handelt sich um eine leicht überarbeitete, 2024 an der Wirtschaftsuniversität eingereichte und schon ausgezeichnete Dissertation, dem für Abschlussarbeiten bewährten wissenschaftlichen Drehbuch. Das folgende dritte Kapitel schildert den „Stand der Forschung“. Zugehörigkeitsgefühl wird als wichtige Komponente für akademische Leistung, für Motivation und Erfolg bestätigt. Als Forschungslücke registriert die Autorin, wie die Rolle der Institution mit der Entfaltung von Zugehörigkeitsgefühl zu verbinden ist.

Im vierten Kapitel, „Theoretische Konzepte der Studie“, wird der Beitrag von Pierre Bourdieu zur Ungleichheitsforschung sowie die Bedeutung der von ihm formulierten Kapitalarten (ökonomisch, kulturell, sozial) für die Analyse sozialer Reproduktion diskutiert. Als Ergebnis hebt die Autorin hervor, dass das Zugehörigkeitsgefühl Folge der Interaktion zwischen Habitus und Institutionen ist, nicht nur Resultat von spontanem zwischenmenschlichem Austausch.

„Methodologie – Design der Studie“ werden im folgenden Kapitel dargestellt. Die prozessorientierte Grounded Theory wurde für das Forschungsvorhaben gewählt, neunzehn problemzentrierte Interviews wurden ausgewertet. Bei den Interviewten handelt es sich durchwegs um Studierende aus der

„working-class“. Bis auf eine Person mit deutscher Staatsangehörigkeit haben alle anderen Interviewten österreichische Staatsbürgerschaft. Sample, Methode und Auswertung der Erhebung werden detailliert und nachvollziehbar beschrieben.

Im letzten Kapitel beantwortet Sabine Weiß übersichtlich ihre Forschungsfragen und stellt Zusammenhänge zwischen ihren Erkenntnissen und Konsequenzen für eine veränderte Praxis in Hochschulen her, um Studierenerfolge zu erhöhen.

Die Autorin betont zum Abschluss, dass Working-class-Studierende aus ihrer sozialen Herkunft für ein Studium sehr wichtige Kompetenzen, z. B. hartes Arbeiten, Selbstmanagement, Fleiß, Konsequenz, Flexibilität, mitbringen. Die soziale Herkunft aus der „working-class“ ist deshalb „auch als Ressource zu betrachten“ (S. 141).

Im übergreifenden Sinn bringen die Erkenntnisse der Studie für die Erwachsenen- und Weiterbildung – speziell im zweiten Bildungsweg oder in den wissenschaftsorientierten Angeboten – interessante Anregungen. Z. B.: Lehren ist mehr, als Wissen zu vermitteln. Lehrende sollten Lernende in ihrer jeweils speziellen Individualität, in ihrer Lern- und Lebensgeschichte, in ihrem sozialen Beziehungsfeld achten. Es empfiehlt sich ein situatives Lehren. Das heißt: Lehrende stehen nicht Empfänger*innen gegenüber, sondern betrachten sich in teilnehmerorientierten Lehr-Lernsituationen, in denen Lehrende gemeinsam mit Lernenden in kreativen Prozessen interagieren, um Erkenntnisse und Wissen zu schaffen.

Das Buch eignet sich besonders für die Professionalisierung, aber auch als positives Beispiel, wie Forschung im Bildungsbereich geplant und durchgeführt werden kann. //



Carolyn Emcke: Respekt ist zumutbar. Texte zu unserer Gegenwart.

Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 2025, 368 Seiten.

WERNER LENZ

„Wir sind dauernd unbeteiligt beteiligt.“ Das gilt besonders für Gewalt und Krieg, die sich schwer auf Abstand halten lassen und ständig näher rücken.

Carolyn Emcke, Autorin, Journalistin, Kriegsreporterin, Sozialphilosophin, engagierte öffentliche Rednerin – also auch Erwachsenenbildnerin – stellt etwa achtzig emotional und intellektuell geschliffene Kleinode vor. Das sind Texte ihrer Kolumne, die zwischen 2014 und 2024 monatlich in der Süddeutschen Zeitung publiziert wurden. Es ist ein zeitgeschichtliches Bild, das Mitdenken und Mitsprechen anregt.

Schon im ersten Beitrag „Hinschauen“, dem auch das Zitat eingangs entstammt, macht Carolyn Emcke aufmerksam (S. 18): „Es gibt keine Unschuld des Nicht-Wissens mehr.“ Wir erfahren nämlich schon zeitgleich, wo Kriegsverbrechen und Völkermord verübt werden.

Ein Jahrzehnt lang gab sie mit dieser Kolumne Stimmen eine Stimme, die u. a. beklagen, wie über Menschen und Landschaften hinweg verhandelt wird, „als zählten sie nicht“. Den zerstörten Wohnraum und die unter Schutt begrabene Lebenswelt im Nahen Osten, was sich inzwischen im Iran und umliegenden Ländern fortsetzt, in eine „Gaza-Riviera“ zu verwandeln, zeigt vielleicht, wie leise diese Stimmen noch immer sind, aber auch wie unverzichtbar. Denn diese Stimmen sollten – zumindest uns Europäer*innen – an den Kern des europäischen Projekts erinnern und woraus er bestand: „[...] aus der aufgeklärten Kritik an Dogma und Fanatismus und dem Versprechen von Inklusion und subjektiven Rechten“ (S. 68).

Die Ausgangspunkte für die Themen der Texte waren vielfältig: aktuelle Konflikte, Gespräche en passant, Festtage, Bücher, Essays, Anlässe, die es nicht mehr geben sollte, weil Menschen entmenslicht werden.

Als Beispiel für Letztere zürnt Carolyn Emcke über die noch immer notwendige Rechtfertigung, „wie man liebt“, über die Instrumentalisierung von Sexualität. Dabei wirft sie die Frage auf, warum Gleichgeschlechtliche in einer Partnerschaft nicht genau so gut für das Heranwachsen von Kindern sorgen können wie heterosexuelle Paare. Denn die Bedingungen

der Erziehung waren nie so familiär eindeutig, wenn man an die Zeit im oder nach dem Krieg ohne Männer im Haushalt oder auch an gegenwärtige Arbeitsbedingungen von Eltern mit häufiger Abwesenheit von zu Hause denkt. Carolyn Emcke fordert Nachdenken heraus, wenn sie im Mai 2015 feststellte: Wäre es für das Wohl von Kindern nicht „angebrachter, die schwachsinnige Verkürzung und Modularisierung der Bildung zu kritisieren, als sich mit der Sexualität von Eltern zu befassen“ (S. 60).

Lernen ist ein oft verwendetes Wort in den Texten. In einer Kolumne mit „Lernen“ im Titel findet sich ein auch in Österreich wohlbekannter empirischer Befund. In Deutschland beruht er, auch schon lange und mehrfach durch Studien belegt, auf dem Jahresgutachten 2014/2015 der Wirtschaftsweisen: niedere soziale Herkunft beeinträchtigt Bildungszugang, Bildungsverlauf und Bildungserfolg, behindert soziale Mobilität. Womit sich Kenner*innen des Bildungssystems – auch in Österreich – resigniert abfinden, lässt Carolyn Emcke nicht kalt. In bildgebender Sprache erinnert sie: Eltern mit niederem, instabilem Einkommen, Eltern, die ihr Leben lang schwer gearbeitet haben, Eltern, geflüchtet auch in der Hoffnung, ihren Kindern bessere soziale Chancen zu bieten, finden ihre Erwartungen vom Bildungssystem enttäuscht. Carolyn Emcke fordert Investitionen, „damit Schulen wieder zu Orten der Hoffnung werden, in denen Kinder individueller und furchtloser lernen und wachsen können“ (S. 149). Schulen sollten mit inspirierenden Aktivitäten beitragen, individuelle Potenziale und eine offene, demokratische Gesellschaft zu entfalten.

Im Hinblick auf die Fluchtbewegung 2015/16 in Europa moniert sie tätliche und verbale Angriffe gegen Geflüchtete und gegen Heimstätten für Asylwerber. Sie diskutiert die damalige und – heute noch nicht verstummte – Art zu bestimmen, wer zur Gesellschaft gehört. Sie bemerkt, dass durch die Flüchtenden eigentlich auf die Widersprüche innerhalb der Gesellschaft hingewiesen wurde, und wendet sich gegen diverse kleinliche Marker rechter Populisten, z. B. „Weihnachtslieder singen“ oder „Schweinefleisch auf den Grill legen“.



Ob Carolyn Emcke den aktuellen österreichischen Vorschlag, „Flüchtlinge sollen Dialekt lernen“¹, heute kommentieren oder nur auf ihren damaligen Text verweisen würde – zur Gesellschaft gehört (S. 65), „wer das Grundgesetz respektiert, den säkularen, demokratischen Rechtsstaat anerkennt und wer auch die Würde derer verteidigt, die anders aussehen, anders glauben oder anders lieben“.

Carolyn Emcke wendet sich in ihren Beiträgen, und auch in ihren beiden Reden auf Demonstrationen, die am Ende des Buches abgedruckt sind, gegen den rechtsradikalen, „völkischen Diskurs“. Sie äußert ihre Besorgnis, wie sehr „rassistisches Product-Placement“ schon in den Mainstream eingebracht wurde. Um Demokratie zu stärken, meint sie, verlangt es auch nach politischen Hoffnungen, Sehnsüchten und Erzählungen vom Glück. Demokratie braucht Lust und Mut, sich zu verändern und ständiges Einüben, auf ein freieres, nachhaltigeres und gerechteres Leben zu hoffen.

In diesem Sinn bietet das Buch ein Mosaik – jeder Beitrag kann unabhängig von der Reihenfolge gelesen werden, in Häppchen oder in größeren Abschnitten. Der rote Faden ist wohl die Intention, unser demokratisches Gemeinwesen, unsere demokratische Gegenwartsgesellschaft, unseren Rechtsstaat nicht als fertig geordnet zu begreifen, sondern als „etwas Verletzbares, das immer wieder neu begründet und erfochten werden muss“ (S. 275).

Das Buch gibt sicherlich für die Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen, für Veranstaltungen der Politischen Bildung und der Demokratiebildung didaktisch sowie inhaltlich Ideen und Ermutigung! Wenn Carolyn Emcke auch keine regelmäßigen Kolumnen mehr verfasst, ist sie doch noch öffentlich wirksam. Sie moderiert gesellschaftliche Debatten² und kuratiert Streitgespräche.³ //

¹ Vgl. <https://www.derstandard.at/story/3000000313408/dialekt-fuer-fluechtlinge> [25.4.2026].

² Vgl. <https://www.sueddeutsche.de/thema/In-aller-Ruhe> [25.4.2026].

³ Vgl. <https://www.schaubuehne.de/de/produktionen/streitraum.html> [25.4.2026].

Autor*innen

Martina Aicher, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, geb. 1975, Studium der Geschichte und Bohemistik in Wien und Brunn. Historikerin, Erwachsenenbildnerin und Bildungs- und Berufsberaterin. Seit 2018 Referentin in der Abteilung für Lehrausbildung und Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien mit dem Schwerpunkt auf Themen der Bildungs- und Berufsberatung; damit verbunden Entwicklung von Tools, Workshops und Weiterbildungsangeboten für Schüler*innen, Pädagog*innen und Berater*innen.
Kontakt: martina.aicher@akwien.at

Philipp Assinger, Mag. Dr., geb. 1986, Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Seit 2020 Assistenzprofessor auf einer Tenure Track Professur für berufliche Erwachsenenbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz.
Kontakt: philipp.assinger@uni-graz.at

Wilhelm Richard Baier, Dr. studierte Biologie, Medienkunde, Philosophie und Linguistik in Graz. Seit 1993 ist er pädagogischer Mitarbeiter der Grazer URANIA und dort vor allem mit der naturwissenschaftlich ausgerichteten Bildungsarbeit betraut. Er war bis Ende 2025 auch Obmann des Chores der URANIA, den er 1999 ins Leben gerufen hat. Seit 2012 ist er wba-zertifizierter Erwachsenenbildner.
Kontakt: baier@urania.at

Manizha Bakhtari, geb. 1972 in Kabul ist eine afghanische Diplomatin, Autorin und Journalistin und hat das Zentrum ihres Wirkens seit 2021 in Österreich. Manizha Bakhtari hat von der Universität Kabul einen Bachelorabschluss in Journalismus und einen Master in „Persischer Sprache und Literatur“. Im Jahr 2002 wurde sie als Dozentin an der Fakultät für Journalismus der Universität Kabul angelobt. Am 7. Jänner 2021 wurde sie zur afghanischen Botschafterin in Österreich ernannt, am 3. März 2021 erfolgte ihre Bevollmächtigung. Einer breiteren Öffentlichkeit wurde Bakhtari in Österreich erstmals im Juli 2021 bekannt, als sie das Stoppen von Abschiebungen von Österreich nach Afghanistan forderte.

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.brunner@at.net

Benedikt Brünner, Dr. techn. MEd BE, geb. 1997. Lehramtsstudium Informatik und Biologie und Umweltkunde und Doktorat der technischen Wissenschaften. Universitätsassistent an der Technischen Universität Graz am Institute of Human-Centred Computing (HCC).
Kontakt: bruenner@tugraz.at

Sarah Diesenreither, geb. 2002. Studentische Mitarbeiterin am Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Johannes-Kepler-Universität Linz.
Kontakt: sarah.diesenreither@gmail.com

Martin Ebner, Dr. techn. Dipl.-Ing. Priv.-Doz., geb. 1975. Studium der Bauingenieurwissenschaften und Doktorat der technischen Wissenschaften. Experte für Bildungsinformatik, Leiter Lehr- und Lerntechnologien der Technischen Universität Graz.
Kontakt: martin.ebner@tugraz.at

Flavia Enengl, MSc. BA., geb. 1992, Bachelorstudium Politikwissenschaft an der Universität Wien und Masterstudium Sozioökonomie an der Wirtschaftsuniversität Wien. Wissenschaftliche Projektarbeit bei L&R Sozialforschung. Forschungsschwerpunkte sind Arbeitsmarkt, Soziales, Gender, Digitalisierung, Diversität und Inklusion.
Kontakt: Enengl@socialresearch.at

John Evers, Dr., geb. 1970. Historiker, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: john.evers@vhs.or.at

Maria Gassner, Mag.^a, geb. 1978. Studium der Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien, seit 2000 an den Wiener Volkshochschulen tätig, seit 2013 Leitung des Geschäftsbereichs Öffentliche Aufträge.
Kontakt: maria.gassner@vhs.at

Stefanie Günes-Herzog, Mag.^a, geb. 1978. Studium Malerei, Akademie der Bildenden Künste, Lehrgang Basisbildung und Alphabetisierung, Projektleitung im Geschäftsbereich Öffentliche Aufträge der Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: stefanie.guenes-herzog@vhs.at

Johannes Greß, freier Autor, lebt und schreibt in Wien, allen voran über migrantische Arbeit, Lohn- und Sozialdumping sowie prekäre Arbeitsverhältnisse. An der Universität Wien schreibt er derzeit seine Dissertation über die Rolle des Staates in der ökologischen Krise. 2024 erschien „Ausbeutung auf Bestellung“ im ÖGB-Verlag.
Kontakt: office@johannes-gress.at

Martin Haidinger, Prof. Mag. Studierter Historiker und seit 1989 praktizierender Journalist bei Radio, TV und im Print. Wissenschaftsredakteur bei Radio Österreich, Producer der „Science Arena“, Buchautor, Lehrperson an der FH Wiener Neustadt, Moderator und Vortragskünstler.
Kontakt: <https://www.martin-haidinger.at>

Jeanette Hammer, BA ist Kultur- und Sozialanthropologin, war lange in der Erwachsenenbildung als Kulturvermittlerin im Museumsbereich und als Bibliothekarin tätig, arbeitet seit über 10 Jahren als Bildungs- und Berufsberaterin im Weinviertel (<https://bildungsberatung-noe.at>) und bringt ihre vielseitige Expertise auch auf Netzwerkebene ein, insbesondere in den Bereichen Qualitäts- und Wissensmanagement, seit 2023 ist sie auch Teil der Lehrgangsleitung und Trainerin im Diplomlehrgang Berufs- und Bildungsberatung mit Trainingskompetenzen am Wfi Wien.
Kontakt: j.hammer@vhs-noe.at

Barbara Hanfstingl, Mag. rer. nat., Dr. rer. nat., Priv.-Doz., geb. 1978. Studium und Doktorat in Psychologie. Assoziierte Professorin am Institut für Psychologie, Universität Klagenfurt.
Kontakt: barbara.hanfstingl@aau.at

Ina Holzer-Kontschnick, BA MA MA, geb. 1982, Studium Germanistik, Religionswissenschaften, Global Studies in Graz, wba-diplomierete Erwachsenenbildnerin mit Schwerpunkt Lehren / Gruppenleitung / Training, wba-zertifizierte Erwachsenenbildnerin mit Schwerpunkt Beratung, wba-zertifizierte Basisbildnerin, seit 2015 an der URANIA Steiermark.
Kontakt: holzer@urania.at

Karoline Kadelski, BE MA, geb. 1992, Studium FH Campus Wien Klinische Soziale Arbeit, Sozialarbeit im DRZ, Die Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: karoline.kadelski@vhs.at

Georg Krammer, PD Mag. Dr., geb. 1988.

Studium der Psychologie, Promotion in der Psychologie und Habilitation in der Bildungsforschung. Bildungsforscher am Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik der Johannes Kepler Universität Linz und an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.
Kontakt: georg.krammer@jku.at

Werner Lenz, em. Univ.-Prof. Dr., geb. 1944.

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft.
Kontakt: werner.lenz@uni-graz.at

Miriam Anna Moderegger, MSc, geb. 2001.

Studium der Kommunikationswissenschaften an der Universität Salzburg und der Communication Science an der Universität Wien. Leitung Public Affairs und Öffentlichkeitsarbeit beim Verband Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: miriam.moderegger@vbs.or.at

Wolfgang Moser, Dr., geb. 1964, Studium

Allgemeine Sprachwissenschaft sowie Englisch und Französisch (Lehramt) in Graz, Prag, Avignon, Debrecen und Lissabon, wba-diplomierter Erwachsenenbildner mit Schwerpunkt Bildungsmanagement; seit 1992 in der Erwachsenenbildung tätig, seit 2020 Direktor der Urania Steiermark.
Kontakt: moser@urania.at

Kathrin Niedermoser, Mag.^a, geb. 1979. Studium

der Politikwissenschaften, Basisbildnerin, Leitung der Netzwerkkoordination der Bildungsberatung in Wien, Die Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: kathrin.niedermoser@vbs.at

Bettina Novacek-Luger, Mag.^a, BA, geb. 1982.

Studium Soziologie und Bildungswissenschaften, Leitung Fachbereich Arbeitsmarkt und stellvertretende Leitung des Geschäftsbereichs Öffentliche Aufträge der Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: bettina.novacek-luger@vbs.at

Daniela Piegler, Mag.^a, geb. 1976. Seit 2011

Leiterin des Fachbereiches Erwachsenenbildung in der Magistratsabteilung 13 – Bildung und Jugend der Stadt Wien. Zuvor Leiterin der Stabsstelle Bildungsförderung, EU- und Sonderaufgaben in der Abteilung. Lehre als Bürokauffrau, über den Zweiten Bildungsweg zur HAK-Matura und zum Studium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Wien. Mitarbeit an der Entwicklung von Ö-Cert als Vertreterin für das Land Wien, seit 2009 Mitglied der Ö-Cert Lenkungsgruppe, Mitglied der Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (jetzt Level Up-Erwassenenbildung), Mitglied der Steuerungsgruppe Wiener Ausbildungsgarantie, etc.
Kontakt: daniela.piegler@wien.gv.at

Astrid Pfagl, Mag.^a, BA, geb. 1982. Studium

Politikwissenschaft, Bildungswissenschaft, Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit; Leitung NEBA Projekte (VHS Jugendcoaching, AusbildungsFit BOK), Die Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: astrid.pfagl@vhs.at

Andreas Riesenfelder, Mag., Studium der

Soziologie an der Universität Wien. Gesellschafter und wissenschaftliche Projektarbeit bei L&R Sozialforschung. Forschungsschwerpunkte sind Arbeitsmarkt, Bildung, Aus- und Weiterbildung, Soziales, Migration, Arbeits- und Berufswelt, Neue Erwerbsformen.
Kontakt: Riesenfelder@lrsocialresearch.at

Theresia Ruziczka, MSc, geb. 1998. Diplom

Kolleg der Sozialpädagogik und Studium der Suchtberatung und Prävention. Seit 2019 als Sozialpädagogin in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie in Niederösterreich tätig.
Kontakt: theresia.ruziczka@yahoo.de

Damir Saračević, BA BSc, geb. 1975. Studium

der Literaturwissenschaften und Soziologie mit Schwerpunkt Bildungs- und Kultursoziologie; zertifizierter interkultureller Trainer. Leiter des Instituts Interkulturelle Pädagogik der VHS OÖ; tätig in den Bereichen Integration, Chancengleichheit und interkulturelle Bildungsarbeit.
Kontakt: damir.saracevic@vbooe.at

Martin Schenk, Mag., Sozialexperte der

Diakonie Österreich und Mitbegründer der Armutskonferenz (www.armut.at), Lehrbeauftragter Hochschule Campus Wien Soziale Arbeit & Joanneum Graz, Sozialpsychologe.
Kontakt: martin.schenk@diakonie.at

Marco Jakob Schnell, Mag., geb. 1981.

Studien der Germanistik, Anglistik, Philosophie und Judaistik an der Universität Saarbrücken/Frankfurt am Main. Seit 2022 Leitung des Fachbereichs Integration im Geschäftsbereich Öffentliche Aufträge der Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: marco.schnell@vhs.at

Martina Schneider, Mag.^a MA, geb. 1983,

Bildungswissenschaftlerin, Klinische Sozialarbeiterin, Leitung NEBA Projekte (VHS Jugendcoaching, AusbildungsFit BOK), Die Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: martina.schneider@vbs.at

Sandra Schön, Dr.ⁱⁿ phil. M.A., geb. 1976.

Studium der Erziehungswissenschaft, Informatik und Psychologie. Expertin für Lernen und Lehren mit Technologien im Institute of Human-Centred Computing (HCC) der Technischen Universität Graz.
Kontakt: sandra.schoen@tugraz.at

Agnes Söllradl, BA, geb. 2000, Bachelor

Erziehungs- und Bildungswissenschaft und laufendes Masterstudium Erwachsenen- und Weiterbildung in Graz.
Kontakt: agnes.soellradl@edu.uni-graz.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@vbs.at

Erika Strasser, Mag.^a (FH), geb. 1979. Soziale

Arbeit, Pflichtschulabschluss sowie Kurs- und Projektmanagement, Volkshochschule Salzburg. Projektleitung „Happy Minds“.
Kontakt: e.strasser@volkshochschule.at

Matthias Trauner, BA, geb. 1991. Projektleiter

im Netzwerk „Bildungsberatung in Wien“ an den Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: matthias.trauner@vbs.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 Verbands Österreichischer Volkshochschulen und Leiter des Bereichs Bildungspolitik und wissenschaftliche Dienste sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudien an verschiedenen Universitäten.
Kontakt: stefan.vater@vbs.or.at

Doris Vickers, MA BA, geb. 1980. Studium

der klassischen Philologie und Digital Humanities. Stabsstelle Digitalisierung und Fachreferentin für Computer, Internet & Multimedia der Wiener Volkshochschulen GmbH; forscht zu digitalen Methoden in den Geisteswissenschaften.
Kontakt: doris.vickers@vbs.at

Jelena Zlojutro, Dipl. Iur, geb. 1983, Studium

Rechtswissenschaften, Projektleitung und Beratung im Projekt AMARO DROM, Die Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: jelena.zlojutro@vbs.at

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@vbs.or.at

Veranstaltungstermine

Laufend

Online

Demokratie-MOOC

Ein Programm zur Demokratiebildung

Information und Anmeldung:
<https://imoox.at/series/DeMOOC>

Neu: Demokratie als Lebensform:
<https://imoox.at/course/demooocleben>

3.6.2026

Institut für Wissenschaft und Kunst,
 Wien und online

Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis: Sichtbar als Zielgruppe? Zur Artikulation von Differenz in der Erwachsenenbildung

Veranstalter: Ring
 Österreichischer Bildungswerke,
 Institut für Bildungswissenschaft
 der Universität Wien,
 Verband Österreichischer
 Volkshochschulen, Institut
 für Wissenschaft und Kunst,
 Österreichisches Institut für
 Erwachsenenbildung, lernraum.
 wien der Wiener VHS

Information und Anmeldung:
<https://ring.bildungswerke.at/veranstaltungen/jour-fixe-bildungstheorie-bildungspraxis-sichtbar-als-zielgruppe/>

11.6.2026

Online

EPALE Veranstaltung „Next Level Erwachsenenbildung: KI als Gamechanger?“

Veranstalter: EPAL
 Koordinierungsstellen
 Österreich, Deutschland,
 Schweiz, Ostbelgien &
 Liechtenstein

Information und Anmeldung:
<https://epale.ec.europa.eu/de/content/next-level-erwachsenenbildung-ki-als-gamechanger>

16.6.2026

Online

Digitale Kompetenzen für alle: Wege zur Chancengerechtigkeit für benachteiligte Zielgruppen

Zielgruppe: VHS-Kursleiter*innen
 & pädagogische VHS-
 Mitarbeiter*innen bzw. VHS-
 Programmplaner*innen

Information und Anmeldung:
<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/bereichsuebergreifende-angebote/digitale-kompetenzen-fuer-alle-wege-zur-chancengerechtigkeit-fuer-benachteiligte-zielgruppen-2/>

24-26 June 2026

Austrian Academy of Sciences,
 Vienna

Digital Humanism Conference Orientation in turbulent times

Veranstalter: Digital Humanism
 Association, in Zusammenarbeit
 mit European Digital Humanism
 Initiative (EUDHIT), der
 Österreichischen Akademie der
 Wissenschaft, mit Unterstützung
 der Stadt Wien und des Science
 and Technology Fund (WWTF).

Information und Anmeldung:
<https://dighum.wien>

25.6.2026

ORF Radio Kulturhaus Wien

Preisverleihung des 58. Fernsehpreis der Erwachsenenbildung

Veranstalter: KEBÖ

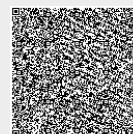
Information und Anmeldung:
<https://www.medienpreise.at/fernsehpreis/>

22.9.2026, 10-16 Uhr

Graz, VHS-AK-Bildungszentrum

Zukunft Lernen – KEBÖ Jahrestagung 2026

Anmeldung:
vhs@akstmk.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 4 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
					Ausschlüsse konkret
Demokratie in Europa und weltweit	Grundrechte und Rechtsstaat	Demokratie und Wirtschaft	Freiheit und Sicherheit	Staat, Ideologien und Religionen	Nachhaltigkeit und Demokratie
					Demokratie als Lebensform

Im **Demokratie MOOC** lernen Sie mit Videos, aber auch mit Texten und Quiz für die Selbstkontrolle. Die Themen können in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden. So lernen Sie, wie Demokratie und moderne Gesellschaften funktionieren und welche Möglichkeiten der Beteiligung es in Österreich und darüber hinaus gibt. Gleichzeitig wird vermittelt, dass sich Engagement in der Politik lohnt und dass Mitgestaltung Sinn macht und auch erfolgreich ist.

Demokratie MOOC. Ein Projekt des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und des Demokratiezentrum Wien. Kostenfrei auf der iMOOX Plattform der TU Graz. Gefördert aus Mitteln des Bundeskanzleramtes, des Bundesministeriums für Frauen, Wissenschaft und Forschung, der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien und des Zukunftsfonds der Republik Österreich. <https://demooc.at/>



Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung
Frühjahr 2026, Heft 286/77. 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**

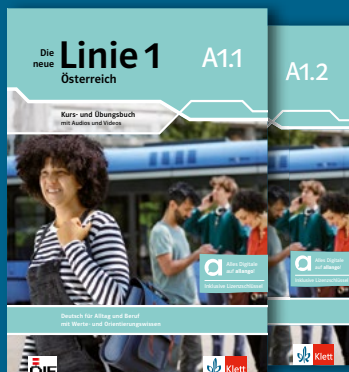
DIE NEUE LINIE 1 ÖSTERREICH



[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!

