77. JAHRGANG · NR. 287 · HERBST 2026

Verband Österreichischer Volkshochschulen

Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung



Zukunft Bildung

Wichtig: Pädagogik und Psychologie
SEITE 5

Erwachsenenbildung in Estland
SEITE 24

VHS – mehr als Lifestyle-Angebot
SEITE 55

Inhalt

Editorial

1 John Evers: Zukunft Lernen: Jetzt ist die Zeit, Erwachsenenbildung neu zu denken

Medienpreise

2 Fernsehpreis der Erwachsenenbildung: Medien als Bildungsinstrument für alle

Zu dieser Ausgabe

4 Gerhard Bisovsky: Zu dieser Ausgabe der ÖVH

Schwerpunkt Zukunft Bildung

5 Sandra Niedermeier: Wenn KI Antworten gibt: Welche Fragen muss Bildung künftig stellen?
9 Werner Lenz: Lernen von heute – Bildung für morgen
17 Doris Vickers: Die Wirklichkeit hat Anschlussfragen
24 Margit Düüna: Von digitalen Kompetenzen zu einer digitalen Denkweise
28 Gina Ebner: Was braucht lebensbegleitendes Lernen heute?
31 KEBÖ: Zukunft Lernen
37 Vanessa Tölle: Bildung der Zukunft: Pädagogik der Autonomie und des sozialen Wandels
39 Sonja Lengauer: Lernen auf der Forschungsreise
42 David Lopez und Réda Didi: Graines de France – eine Initiative zur Förderung der Beziehungen zwischen Bevölkerung und Institutionen
44 Jumbo Clercq: Die Nachbarschaftsakademie: Lernen in und für die Gemeinschaft
46 Marie Aakjær und Maria Marquard: Lernzirkel – eine nordische Tradition neu betrachtet

Bildungsthemen

48 John Evers: Die ORF-Reform aus Sicht der österreichischen Erwachsenenbildung
51 David Lopez: Übergänge in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung
53 Future Skills im Vergleich
54 Wif Stenger: Tomas Rosengren: Wie Volkshochschulen die gesellschaftliche Resilienz stärken
55 Gerhard Bisovsky: Das VHS-Programm ist kein Lifestyle-Angebot für Bildungsbürger*innen.

Aus den Volkshochschulen

58 Buchstaben als Stolpersteine
59 Bildungshub Kärnten: Kampagne für Weiterbildung Älterer
60 Neuer Standort der Wiener VHS Donaustadt
61 Peter Zwielehner: Altersgruppen an österreichischen Volkshochschulen

Personalia

64 Barbara Natschläger: Zum Gedenken an Günter Karl Kalliauer
65 Stefan Vater: Abschied von Christian Kloyber.
67 VHS Wien: Neue Geschäftsführerin.
67 Tanja Leitner: Neue Kärntner Bildungsdirektorin
68 VÖV-Generalsekretär im ORF-Stiftungsrat
68 Robert Streibel: Familie Oser. Die Kremser Buddenbrooks.

Rezensionen

69 Harald D. Gröller: Carina Sacher/Lukas Vejnik: Zentren geistiger Stadterweiterung. Die Architektur der Wiener Volkshochschulen
Werner Lenz:
70 Arnd Henze: Mit Gott gegen die Demokratie. Warum der christliche Nationalismus alle angeht.
71 Christoph Thun-Hohenstein: Zukunftsmutig. .
72 Clemens Pig: Welt ohne Wahrheit. Demokratie verteidigen in der neuen Welt- und Kommunikationsordnung.
73 Betina Aumair/Brigitte Theißl: Ungesunde Verhältnisse. Wie Klasse unser Leben bestimmt.
74 Kathrin Fischer: Achtsam geht die Welt zugrunde. Wie die Ideologie der Achtsamkeit gesellschaftlichen Wandel blockiert.
76 Maike Luhmann: Einsamkeit. Warum sie uns alle betrifft.
77 Daniel Stähr: Die neuen Propheten. Wie Ökonomen unsere Zukunft verspielen.
78 Klaus Kofler: Ressource Zukunft. Die Kunst, eine Welt von morgen zu gestalten. .

Autor*innen

80 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
81 Impressum

Zukunft Lernen: Jetzt ist die Zeit, Erwachsenenbildung neu zu denken

JOHN EVERS

Im Oktober 2026 – so der Plan – startet die Entwicklung einer neuen österreichischen Strategie für lebensbegleitendes Lernen. Für die KEBÖ, aktuell unter dem Vorsitz des VÖV, ist das eine zentrale Chance, die Rolle der Erwachsenenbildung im Bildungssystem neu zu verankern und Antworten auf die großen gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit zu geben. Welche Schwerpunkte dabei aus Sicht der gemeinnützigen Erwachsenenbildung entscheidend sind, stand im Mittelpunkt der KEBÖ-Jahrestagung 2026 am 22. September in Graz. Mehr als 160 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Erwachsenenbildung, Politik, Wissenschaft, Medien und Zivilgesellschaft diskutierten unter dem Motto „Zukunft Lernen" über die Zukunft des lebensbegleitenden Lernens in Österreich.

Den Auftakt bildete ein Blick auf die europäischen Entwicklungen und Herausforderungen des lebensbegleitenden Lernens. Daran anschließend wurde die Frage diskutiert, welche Konsequenzen daraus für Österreich und die bevorstehende neue LLL-Strategie zu ziehen sind. Im Zentrum der Debatte stand die Überzeugung, dass lebensbegleitendes Lernen weit mehr sein muss als ein Instrument zur Deckung kurzfristiger Arbeitsmarktbedarfe. Bildung ist eine Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, persönliche Entwicklung und demokratische Mitgestaltung.

Ein wesentlicher Schwerpunkt der KEBÖ liegt auf dem Ausbau der Grundbildung. Noch immer verfügen viele Erwachsene nicht über jene grundlegenden Kompetenzen, die notwendig sind, um Informationen einzuordnen, öffentliche Angebote zu nutzen oder aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Gerade auch der VÖV sieht hier einen dringenden politischen Handlungsbedarf und fordert verlässliche, langfristige Rahmenbedingungen für entsprechende Bildungsangebote. Ebenso wichtig ist die Rolle der Erwachsenenbildung für Demokratie und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Die Einrichtungen der KEBÖ schaffen tagtäglich Lern- und Begegnungsräume, in denen Menschen unterschiedlicher Herkunft, Altersgruppen und Lebenssituationen miteinander ins Gespräch kommen. Gerade in Zeiten zunehmender Polarisierung leisten sie damit einen wesentlichen Beitrag zum gesellschaftlichen Miteinander.

Im Rahmen einer hochkarätig besetzten Podiumsdiskussion wurde außerdem diskutiert, wie lebensbegleitendes Lernen bis 2040 gestaltet werden kann. Am Nachmittag stand die Frage im Mittelpunkt, wie die Leistungen der Erwachsenenbildung in Öffentlichkeit und Medien sichtbarer gemacht werden können. Den Abschluss bildete ein Dialog mit Bundesministerin Eva-Maria Holzleitner, der zugleich die Gelegenheit bot, die Positionen und Anliegen der KEBÖ direkt in den laufenden bildungspolitischen Prozess einzubringen. Die Botschaft der Tagung war eindeutig: Wer lebenslanges Lernen ernst nimmt, muss die Erwachsenenbildung als gleichberechtigten Teil des Bildungssystems anerkennen und entsprechend absichern. Verlässliche Finanzierung, bessere Zugänge zu Bildung sowie eine stärkere Anerkennung der gesellschaftlichen Bedeutung gemeinnütziger Bildungseinrichtungen sind dafür unverzichtbar. Mit ihrem Strategiepapier „Zukunft Lernen" hat die KEBÖ dazu konkrete Vorschläge vorgelegt. Diese wurden im Rahmen der Tagung intensiv diskutiert und der zuständigen Bundesministerin mit auf den Weg gegeben.

//

Nun gilt es, diese Perspektiven in die Entwicklung der neuen LLL-Strategie einzubringen. Denn die Zukunft des lebensbegleitenden Lernens ist letztlich eine Zukunftsfrage für den Bildungsstandort Österreich und für den gesellschaftlichen Zusammenhalt unseres Landes.

Im Schwerpunkt der nächsten Ausgabe der ÖVH wird das Thema „Erwachsenenbildung und Kunst" stehen. Dabei wollen wir uns grundsätzlich mit der Bedeutung von Kunst in der Erwachsenenbildung sowie mit deren Umsetzung in den Angeboten der Erwachsenenbildung und der Volkshochschulen befassen. Beiträge zum Schwerpunkt und zu anderen Rubriken senden Sie bitte bis Ende Februar 2027 an: *gerhard.bisovsky@vhs.or.at*

Fernsehpreis der Erwachsenenbildung: Medien als Bildungsinstrument für alle



Qualitätsjournalismus und Erwachsenenbildung als Grundpfeiler der Demokratie – 95 Einreichungen zeigen, wie Fernsehen Wissen für alle zugänglich macht.

Im ORF-RadioKulturhaus wurden am 25. Juni 2026 die 58. Fernsehpreise der Erwachsenenbildung verliehen. Die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) ehrte damit Beiträge, die Wissen, Kultur und gesellschaftliche Fragen einem breiten Publikum zugänglich machen, und damit einen unverzichtbaren Beitrag zu Medienkompetenz und demokratischem Diskurs leisten.

Dass es dabei um mehr als nur um Unterhaltung geht, betonte Heinz Fischer, Bundespräsident a. D. und Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, in seiner Eröffnungsrede: „Mit der Verleihung der Fernsehpreise würdigen wir nicht nur einzelne Sendungen oder Produktionen. Wir würdigen eine Haltung: den Anspruch, Medien verantwortungsvoll zu gestalten; den Anspruch, nicht nur Quote zu denken, sondern Wirkung; und den Anspruch, einen Beitrag zum demokratischen Zusammenleben zu leisten."

Diese Haltung ist heute dringender denn je. John Evers, KEBÖ-Vorsitzender und Sprecher der Jury, verwies auf die aktuellen Herausforderungen: „Journalismus steht in Österreich durch wegbrechende Erlöse, sinkende Beschäftigtenzahlen und ein intransparentes Fördersystem bereits mit dem Rücken zur Wand. Gleichzeitig wachsen auch Forderungen, öffentlich-rechtliche Institutionen oder kritische zivilgesellschaftliche

Akteure zu schwächen. Gerade deshalb kommt es jetzt darauf an, Medienpolitik neu auszurichten: mit klaren Qualitätskriterien, guten Arbeitsbedingungen, transparenter Förderung und einer konsequenten Absicherung von Unabhängigkeit als demokratischer Kernaufgabe."

PREISTRÄGER*INNEN DER 58. FERNSEHPREISE

In der Kategorie Literatur, Kultur und Kunst ging der Preis an „**Ohrenschmaus – Literatur für alle**" (ORF/Good Media Solutions). In der Kategorie Ökonomische, demokratische und politische Bildung wurde „**Miet-Mafia in Wien: Wie Immobilienhaie Mieter*innen loswerden**" (OKTO/Moment.at) ausgezeichnet. „**Mayrs Magazin**" (ORF) überzeugte in der Kategorie Wissenschaftsvermittlung und Wissenschaftskommunikation, technische Bildung und Digitalisierung, während „**Badeschluss – Das Ende der Schwimmbäder**" (ORF) in der Kategorie Nachhaltigkeit und Zukunftskompetenzen siegte. Den Preis in der Kategorie Menschenrechte und Gesellschaft erhielt „**Zu viel, zu laut, zu Frau**" (3sat/Holy Screen Media).

AXEL CORTI-PREIS FÜR BARBARA WOLSCHEK

Höhepunkt des Abends war die Verleihung des Axel-Corti-Preises an ORF-Korrespondentin **Barbara Wolschek**, die eigens aus Washington anreiste. Die Jury würdigte ihr Engagement für klare, unaufgeregte Auslandsberichterstattung – besonders in einer Zeit, in der Desinformation und Polarisierung die öffentliche Debatte prägen. In ihrer Dankesrede betonte Wolschek die Dringlichkeit politischer Bildung mit den Worten: „Wann, wenn nicht jetzt?" und appellierte an die Anwesenden, dem gesellschaftlichen Diskurs durch Zuhören mehr Raum zu geben.

Barbara Wolschek prägt seit 1998 die internationale Berichterstattung des ORF. Nach einem Studium in Publizistik, Politikwissenschaft und Arabistik führt sie ihre erste Reise als Sonderkorrespondentin nach Schweden. Seither begleitet sie die Österreicher*innen durch die prägendsten Ereignisse der jüngeren Geschichte: von den Anschlägen des 11. September 2001 in den USA über die Berichterstattung zu verschiedenen internationalen Wahlen, dem Irakkrieg und dem Libanonkrieg bis hin zu ihren Einsätzen in Konfliktgebieten wie Syrien, Israel und der Türkei. 2024 kehrt sie für den ORF nach Washington zurück – ein Jahr, in dem sie zudem für die Sendung „75 Jahre Menschenrechte" für den Fernsehpreis der Erwachsenenbildung nominiert war. Mit ihrer Arbeit trägt sie dazu bei, dass globale Zusammenhänge für alle verständlich werden.

Die prämierten Beiträge zeigen: Fernsehen kann komplexe Themen verständlich machen, gesellschaftliche Diskussionen anstoßen und Bildung für alle zugänglich gestalten. „Gerade in einer Zeit, in der Informationen jederzeit verfügbar sind, werden qualitätsvolle Inhalte immer wichtiger. Sie schaffen Orientierung, fördern kritisches Denken und stärken den demokratischen Diskurs. Genau deshalb leistet der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung seit vielen Jahren einen wichtigen Beitrag: Er macht sichtbar, wie Wissen, Kultur, Wissenschaft und gesellschaftliche Fragen einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden können", so die für Erwachsenenbildung zuständige Bundesministerin Eva-Maria Holzleitner (BMFWF) in ihrer Videobotschaft. //





Fotos: Hans Leitner

Quelle
Rathausinformation, erinnern.at, Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes (DÖW).

Zu dieser Ausgabe der ÖVH

Schwerpunkt

GERHARD BISOVSKY

Im Schwerpunkt dieser Ausgabe der ÖVH steht das Thema „Zukunft Bildung“, das in Anlehnung an die Jahrestagung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) gestaltet wurde.

Diesem Schwerpunkt haben wir uns auf vielfältige Weise genähert, mit dem aktuellen bildungspolitischen Papier der KEBÖ und einem grundlegenden Beitrag von Gina Ebner, der stellvertretenden Generalsekretärin des Europäischen Erwachsenenbildungsverbandes EAEA. Sandra Niedermeier von der Hochschule Kempten setzt sich mit KI und ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung auseinander. Werner Lenz (Universität Graz) diskutiert die Bedeutung der allgemeinen Bildung und plädiert für politische Bildung. Doris Vickers (VHS Wien) präsentiert in einem Essay, wie selbstorganisiertes Lernen in Volkshochschulen in Zukunft geschehen könnte und erinnert an das Konzept der Fachgruppen in der Frühzeit der Volkshochschule.

Darüber hinaus zeigen Modelle und Praktiken exemplarisch, welche Dimensionen Bildung und Lernen in Gegenwart und Zukunft haben können. Vanessa Tölle diskutiert die Bedeutung von Paulo Freire, und Sonja Lengauer beschreibt ihre Erfahrungen mit dem Modell der „Forschungsreise“. David Lopez und Réda Didi aus Frankreich stellen das Modell „Graines de France“ vor, das die Bevölkerung in Vororten und Institutionen zusammenbringt. Jumbo Clerk aus den Niederlanden beschreibt, wie das Modell der Nachbarschaftsakademien funktioniert. Marie Aakjær und Maria Marquard von der Universität Aarhus zeigen, wie Lernzirkel in Betrieben umgesetzt werden können. Die Vorstandsvorsitzende des estnischen Verbands für nichtformale Erwachsenenbildung, Margit Düüna, analysiert, wie „vernetzter Autonomie“ im Bildungssystem vor dem Hintergrund der digitalen Transformation gestaltet werden kann.

Im Editorial geht John Evers (VÖV) auf die zentralen Anliegen und Forderungen der KEBÖ ein und fordert, dass gerade jetzt die Erwachsenenbildung neu gedacht werden muss.

In der Rubrik „Bildungsthemen“ werden mehrere relevante Themen abgedeckt. In seinem Bewerbungsstatement befasst sich der vor Kurzem zum Stiftungsrat gewählte VÖV-Generalsekretär mit der ORF-Reform aus Sicht der Erwachsenenbildung. Das Thema „Übergänge“ wird von David Lopez, Experte beim Europarat und bei EPALE, aus internationaler Perspektive diskutiert und schließt mit einem Plädoyer für Werte und für das Zusammenspiel von Kollektiv und Individuum. Zu den viel diskutierten „Future Skills“ gibt es eine große Zahl von Curricula – das hier vorgestellte Tool von „Next Education“ und der „Future Skills Alliance“ ermöglicht die Benutzung dieser Curricula für die Angebotsplanung. Im Interview weist der schwedische Erwachsenenbildner Thomas Rosengren darauf hin, dass die Bedeutung des Lernens in der Volkshochschule in der Kontextualisierung von Wissen, in der Urteilsbildung sowie in der Gemeinschaftsbildung liegt. Schließlich repliziert Gerhard Bisovsky auf den jüngst im „Profil“ veröffentlichten Vorwurf, wonach die Volkshochschule eine Lifestyle-Einrichtung des Bildungsbürgertums sei.

In der Rubrik „Aus den Volkshochschulen“ wird über Basisbildung für Erwachsene berichtet, über eine Werbung für die Weiterbildung von Älteren des Bildungshubs Kärnten sowie über eine VHS-Neueröffnung in Wien. Weiters analysiert Peter Zwielehner (VÖV) Daten aus der VHS-Statistik zu den Altersgruppen der Teilnehmer*innen.

In der Rubrik „Personalia“ gedenken wir verstorbener Erwachsenenbildner (Günter Kalliauer, Christian Kloyber) und berichten über die Bestellung der langjährigen VHS-Kärnten-Mitarbeiterin Tanja Leitner zur Bildungsdirektorin, über die neue Geschäftsführerin der VHS Wien, Daniela Ecker-Stepp, sowie über eine Buchpräsentation des langjährigen VHS-Direktors Robert Streibel.

Bewährt haben sich die Rezensionen von Werner Lenz (Universität Graz), die Impulse für Angebote und Programme geben und sich mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen befassen. Harald D. Gröller vom Österreichischen Volkshochschularchiv stellt das Buch von Carina Sacher und Lukas Vejnik vor, das sich mit der Architektur von Volksbildungsbauten im Wien der 1950er- bis 1980er-Jahre befasst. //

Wenn KI Antworten gibt: Welche Fragen muss Bildung künftig stellen?

Schwerpunkt

Warum Pädagogik und Psychologie im Zeitalter Künstlicher Intelligenz wichtiger werden

SANDRA NIEDERMEIER

BILDUNG UNTER VERÄNDERTEN BEDINGUNGEN

Künstliche Intelligenz (KI) verändert die Bedingungen, unter denen Menschen lernen, arbeiten und Wissen erzeugen. Generative KI-Systeme formulieren Texte, strukturieren Informationen, erklären Zusammenhänge, entwickeln Lernpläne, übersetzen Inhalte und geben Rückmeldungen. Vieles, was bislang Zeit, Übung oder fachliche Unterstützung erforderte, scheint heute innerhalb weniger Sekunden verfügbar zu sein. Diese Entwicklung eröffnet neue Möglichkeiten für einen niedrigschwelligen Zugang zu Wissen und für die Gestaltung flexibler Bildungsangebote. Zugleich führt sie dazu, dass vertraute Vorstellungen von Lernen, Lehren und Leistung fraglich werden (Kasneci et al.: 2023).

Die öffentliche Debatte konzentriert sich häufig auf die Frage, welche Aufgaben KI übernehmen kann. Für Bildungseinrichtungen ist jedoch eine andere Frage mindestens ebenso wichtig: Was verstehen wir künftig überhaupt unter Bildung? Ist Bildung ein Ergebnis, das sich möglichst effizient herstellen lässt? Ist sie ein Produkt, das entwickelt, vermittelt, konsumiert und zertifiziert wird? Oder ist Bildung ein Prozess, der nicht unabhängig von Motivation, Erfahrung, Beziehungen, Irritationen und persönlicher Auseinandersetzung gedacht werden kann? Gerade weil KI-Systeme immer mehr Antworten liefern können, muss Bildung möglicherweise wieder stärker nach ihren eigenen Fragen suchen. Die Herausforderung besteht nicht nur darin, eine neue Technologie in bestehende Angebote zu integrieren. Sie besteht darin, zu entscheiden, welche Lernprozesse unterstützt, welche Tätigkeiten verändert und welche Erfahrungen bewusst erhalten werden sollen. Damit rücken Pädagogik und Psychologie ins Zentrum der Diskussion. Zunächst ist jedoch eine begriffliche Differenzierung nötig.

INFORMATION IST NOCH KEINE BILDUNG

KI arbeitet auf Basis von Daten und Wahrscheinlichkeiten. Daten bilden eine Grundlage für die Generierung von Informationen. Erst im Kontext und durch Erfahrung werden Informationen zu Wissen, das Entscheidungen orientieren kann. Über lange Zeit war der Zugang zu Informationen begrenzt. Bücher, Bibliotheken, Bildungseinrichtungen und Lehrende eröffneten Zugänge zu Informationen, die nicht jederzeit und überall verfügbar waren. Das Internet und insbesondere soziale Medien haben dies bereits grundlegend verändert: Informationen wurden schnell zugänglich, während die Informationsgesellschaft zunehmend mit Überfülle konfrontiert war. Generative KI verändert diese Situation erneut. Informationen können nicht nur abgerufen, sondern unmittelbar zusammengefasst, erklärt, übersetzt und an unterschiedliche Wissensstände angepasst werden.

Daraus könnte der Schluss gezogen werden, dass Lernen einfacher geworden ist. Wer etwas nicht versteht, kann eine KI fragen. Wer eine Zusammenfassung benötigt, kann sie erstellen lassen. Wer einen Text verfassen soll, erhält in wenigen Sekunden einen sprachlich überzeugenden Entwurf. Doch Information ist noch kein Wissen und noch lange keine Bildung. Eine verfügbare Antwort bedeutet nicht, dass ein Mensch einen Zusammenhang verstanden hat. Eine korrekte Formulierung ist nicht automatisch Ausdruck eigener Urteilsfähigkeit. Und ein fertiges Ergebnis sagt wenig darüber aus, ob ein Lernprozess stattgefunden hat.

Diese Unterscheidung ist nicht neu. Pädagogik und Psychologie beschäftigen sich seit Langem mit der Frage, wie aus Informationen Wissen wird, wie neues Wissen an vorhandene Vorstellungen anknüpft und wie es auf andere Situationen übertragen werden kann. Neu

ist jedoch die Dringlichkeit. Wenn Ergebnisse technisch leicht erzeugt werden können, gewinnt der Weg zu diesen Ergebnissen an Bedeutung. Wenn Texte jederzeit generiert werden, muss stärker gefragt werden, wer die darin enthaltenen Argumente beurteilen kann. Wenn KI-Systeme auf Basis von Daten plausible Erklärungen liefern, wird die Fähigkeit wichtiger, deren Voraussetzungen, Grenzen und mögliche Fehler zu erkennen. Aus konstruktivistischer Perspektive ist Lernen dabei als aktive, an Vorwissen und Erfahrung gebundene Konstruktion von Bedeutung zu verstehen (Niedermeier: 2025).

Bildung im KI-Zeitalter kann deshalb nicht in erster Linie darin bestehen, noch mehr Informationen bereitzustellen. Sie muss Menschen dabei unterstützen, Informationen einzuordnen, Perspektiven zu vergleichen, Unsicherheit auszuhalten, ihr Wissen zu stärken und letztlich begründete Entscheidungen zu treffen. Der Wert eines Bildungsangebots zeigt sich dann nicht nur daran, welche Inhalte vermittelt wurden, sondern auch daran, ob Menschen ihr eigenes Denken weiterentwickeln konnten.

LERNEN BLEIBT EIN PSYCHOLOGISCHER PROZESS

Die gegenwärtige Diskussion über KI in der Bildung ist häufig technologisch geprägt. Im Mittelpunkt stehen Funktionen, Anwendungen, Plattformen und mögliche Effizienzgewinne. Weniger sichtbar bleibt, dass Lernen auch unter digitalen Bedingungen ein psychologischer Prozess ist. Menschen lernen nicht allein deshalb, weil ihnen Informationen angeboten werden. Sie lernen, wenn sie an vorhandenes Wissen anknüpfen können, wenn sie eine Aufgabe als bedeutsam erleben, wenn sie sich kompetent fühlen und wenn sie bereit sind, sich mit Irritationen auseinanderzusetzen (Deci & Ryan: 2000).

Vorwissen beeinflusst, was Menschen wahrnehmen und verstehen. Motivation entscheidet darüber, ob sie sich vertieft mit einer Frage beschäftigen oder lediglich nach einer schnellen Lösung suchen. Emotionen können Lernprozesse unterstützen, aber auch blockieren. Selbstregulation wird benötigt, um Ziele zu setzen, Aufmerksamkeit zu steuern und Schwierigkeiten auszuhalten. Soziale Beziehungen schaffen Vertrauen, Zugehörigkeit und die Bereitschaft, eigene Unsicherheiten sichtbar zu machen. All diese Faktoren verschwinden nicht durch Künstliche Intelligenz. Teilweise treten sie sogar deutlicher hervor.

Eine KI kann einen Lernplan erstellen. Sie kann jedoch nicht sicherstellen, dass ein Mensch diesen Plan verfolgt. Sie kann Rückmeldungen formulieren, aber nicht garantieren, dass diese angenommen, verstanden und in weiteres Handeln übersetzt werden. Sie kann Inhalte vereinfachen, zugleich aber auch dazu verleiten, schwierige Denkprozesse zu umgehen. Gerade die Möglichkeit, schnell zu einem Ergebnis zu gelangen, kann dazu führen, dass Lernende weniger Zeit mit dem Problem selbst verbringen. Doch Lernen entsteht häufig nicht durch die unmittelbare Lösung, sondern durch die Auseinandersetzung mit dem noch Ungelösten.

Mit Künstlicher Intelligenz ist häufig die Hoffnung auf eine stärkere Individualisierung von Bildung verbunden. Lerninhalte können an unterschiedliche Wissensstände angepasst, Beispiele personalisiert und Rückmeldungen unmittelbar formuliert werden. Gerade für die Erwachsenenbildung ergeben sich daraus interessante Möglichkeiten. Erwachsene bringen unterschiedliche Bildungsbiografien, berufliche Erfahrungen, familiäre Verpflichtungen, sprachliche Voraussetzungen und Lernziele mit. Standardisierte Angebote können dieser Vielfalt nur begrenzt gerecht werden. Systematische Übersichten beschreiben die Anpassung von Inhalten, Tempo und Rückmeldungen als zentrale Einsatzform KI-gestützter Personalisierung; ihr Nutzen hängt jedoch von einer didaktisch verantworteten Gestaltung ab (Farhood et al.: 2025).

KI-Systeme könnten helfen, Lernmaterialien zugänglicher zu gestalten, alternative Erklärungen bereitzustellen und verschiedene Zugangswege zu eröffnen. Doch auch hier stellt sich die Frage, was mit Individualisierung gemeint ist. Besteht sie darin, jeder Person möglichst passgenaue Inhalte bereitzustellen? Oder gehört zur Bildung auch die Begegnung mit dem Unbekannten, dem Widersprüchlichen und dem nicht unmittelbar Passenden? Eine Lernumgebung, die sich ausschließlich an bisherigen Interessen, Tempo und Vorstellungen ausrichtet, würde solche Begegnungen jedenfalls begrenzen. Bildung benötigt jedoch auch Erfahrungen, die vertraute Perspektiven infrage stellen.

Individualisierung darf deshalb nicht mit Vereinzelung verwechselt werden. Lernen vollzieht sich auch im aktiven Austausch mit anderen (Niedermeier: 2025). Menschen entwickeln ihre Positionen, wenn sie Argumente hören, die sie selbst nicht formuliert hätten, und Widerspruch, Zustimmung oder Missverständnisse bearbeiten. Soziale Eingebundenheit ist zudem ein grundlegendes psychologisches Bedürfnis und eine Voraussetzung dafür, dass Lernende Ziele als selbstbestimmt und bedeutsam erleben können (Deci & Ryan: 2000). Besonders in der Erwachsenenbildung liegt eine zentrale Stärke daher nicht nur in den vermittelten Inhalten, sondern in der Vielfalt der Erfahrungen, die Menschen in einen gemeinsamen Lernraum einbringen.

DIE PÄDAGOGISCHE BEZIEHUNG IST KEIN TECHNISCHER ZUSATZ

Wenn KI-Systeme erklären, beraten und Rückmeldungen geben können, wird teilweise gefragt, welche Rolle Lehrende künftig noch übernehmen. Diese Frage greift zu kurz, wenn Lehrende vor allem als Vermittlerinnen und Vermittler von Informationen verstanden werden. Pädagogisches Handeln besteht nicht nur darin, Informationen bereitzustellen. Es bedeutet auch, Lernräume zu gestalten, Anforderungen zu begründen, Orientierung zu geben und Menschen in ihrer Entwicklung ernst zu nehmen. Eine umfassende Übersichtsarbeit zu KI in der Hochschulbildung weist entsprechend darauf hin, dass pädagogische Perspektiven und die Rolle der Lehrenden in der Forschung lange unterrepräsentiert waren (Zawacki-Richter et al.: 2019).

Lehrende und Kursleitende nehmen wahr, wenn sich jemand zurückzieht, verunsichert ist oder zusätzliche Unterstützung benötigt. Sie können Widersprüche aufgreifen, Erfahrungen einordnen und situativ entscheiden, wann eine Erklärung, eine Nachfrage oder auch Zurückhaltung angebracht ist. Vor allem übernehmen sie Verantwortung für die Gestaltung eines Bildungsprozesses. Eine KI kann den Eindruck von Aufmerksamkeit und Verständnis erzeugen. Sie verfügt jedoch nicht über menschliche Erfahrung, pädagogische Verantwortung oder ein eigenes Interesse an der Entwicklung der lernenden Person.

Das bedeutet nicht, dass KI nicht sinnvoll in pädagogischen Beziehungen eingesetzt werden kann. Sie kann Lehrende entlasten, Materialien differenzieren, zusätzliche Erklärungen anbieten und Lernende beim Üben unterstützen. Entscheidend ist jedoch, ob sie in ein pädagogisches Konzept eingebettet wird. Nicht die bloße Verfügbarkeit eines Werkzeugs entscheidet über seine Bildungswirkung. Entscheidend ist, zu welchem Zweck es eingesetzt wird, welche Tätigkeiten es unterstützt und welche Aufgaben bewusst beim Menschen verbleiben. Dass Rückmeldung Lernprozesse beeinflussen kann, ist gut belegt; ihre Wirkung hängt jedoch wesentlich von ihrer Qualität und Einbettung ab (Hattie & Timperley: 2007).

Die zentrale Frage lautet daher nicht: Kann KI eine bestimmte Aufgabe übernehmen? Sondern: Was geschieht mit dem Bildungsprozess, wenn sie diese Aufgabe übernimmt? Wird dadurch Zeit für persönliche Rückmeldung, Austausch und Begleitung gewonnen? Oder werden Kontakte reduziert, weil technische Unterstützung als Ersatz für pädagogische Präsenz verstanden wird? Die Antwort liegt nicht in der Technologie selbst, sondern in den organisatorischen und didaktischen Entscheidungen, die ihren Einsatz rahmen (Miao & Holmes: 2023).

URTEILSFÄHIGKEIT ALS VORAUSSETZUNG

Je überzeugender KI-generierte Inhalte wirken, desto wichtiger wird die Fähigkeit, ihre Qualität zu beurteilen. Menschen müssen erkennen können, ob eine Antwort nachvollziehbar, eine Quelle vertrauenswürdig und ein Argument schlüssig ist. Urteilsfähigkeit entsteht jedoch nicht allein durch den Hinweis, Ergebnisse kritisch zu prüfen. Wer eine Erklärung fachlich bewerten will, benötigt Vorwissen. Wer unterschiedliche Quellen vergleichen will, muss Kriterien für Qualität kennen. Wer eine überzeugend formulierte Behauptung zurückweisen soll, braucht sowohl fachliche Sicherheit als auch die Bereitschaft, dem ersten Eindruck zu misstrauen.

Damit entsteht ein Paradox: KI-Systeme können gerade jenen Menschen besonders hilfreich erscheinen, die ihre Ergebnisse am wenigsten beurteilen können. Sprachliche Sicherheit und inhaltliche Richtigkeit fallen nicht zwangsläufig zusammen. Bildungsangebote müssen deshalb Räume schaffen, in denen nicht nur Ergebnisse produziert, sondern Beurteilungsprozesse sichtbar gemacht werden. Wie komme ich zu einem Urteil? Welche Kriterien verwende ich? Wo bin ich unsicher? Welche weiteren Perspektiven oder Quellen benötige ich?

Für die Erwachsenenbildung ist dies auch gesellschaftlich relevant. KI-generierte Inhalte wirken nicht nur in Lern- und Arbeitsprozesse hinein, sondern auch dort, wo Menschen öffentliche Informationen bewerten und alltagsbezogene Entscheidungen vorbereiten. Die Risiken liegen nicht allein in einzelnen falschen Aussagen. Sie entstehen auch dann, wenn die sprachliche Plausibilität eines Outputs Herkunft, Evidenzlage oder zugrunde liegende Interessen verdeckt. Die UNESCO weist deshalb darauf hin, dass Bildungsinstitutionen KI-generierte Inhalte auf Desinformation, Täuschungsformen und diskriminierende Darstellungen prüfen und Lernende zu einem verantwortlichen Umgang befähigen sollen (Miao & Holmes: 2023). Der kompetente Umgang mit KI ist daher mehr als eine berufliche Zusatzqualifikation. Er ist ein Bestandteil demokratischer Bildung. Der DigComp 2.2 bündelt die dafür notwendige Informations- und Datenkompetenz als Fähigkeit, digitale Informationen zu recherchieren, zu bewerten und verantwortungsvoll zu nutzen (Vuorikari et al.: 2022). Dabei geht es nicht darum, jedem Menschen technisches Spezialwissen abzuverlangen, sondern darum, Aussagen einzuordnen, Interessen zu erkennen, Unsicherheit zu benennen und Verantwortung nicht an ein System abzugeben.

EFFIZIENZ IST NOCH KEINE TRANSFORMATION

Viele aktuelle KI-Anwendungen zielen auf Zeitersparnis. Diese zeitliche Entlastung kann sinnvoll sein. Sie ist jedoch nicht automatisch mit einer Verbesserung von Bildung gleichzusetzen. Ein schneller erstelltes Arbeitsblatt ist noch kein besseres Lernangebot. Eine automatisch erzeugte Zusammenfassung führt nicht zwangsläufig zu einem tieferen Verständnis. Und eine effizientere Kursplanung verändert noch nicht die pädagogische Qualität einer Veranstaltung. Transformation beginnt nicht dort, wo bestehende Aufgaben mit neuen Werkzeugen schneller erledigt werden. Sie beginnt dort, wo Ziele, Rollen und Prozesse neu betrachtet werden. Welche Aufgaben sollen Lernende künftig selbst bearbeiten, weil gerade in der Bearbeitung ein Bildungswert liegt? Wo kann KI Routinen übernehmen, damit mehr Zeit für Austausch, Reflexion und Anwendung entsteht? Wie verändern sich Leistungsnachweise, wenn fertige Ergebnisse technisch erzeugt werden können? Welche Leistungen sollen sichtbar werden: das Produkt, der Prozess oder die Fähigkeit, Entscheidungen zu begründen?

ZUKUNFT BILDUNG IST EINE GESTALTUNGSFRAGE

Wenn über die Zukunft von Bildung gesprochen wird, entsteht leicht der Eindruck, diese Zukunft werde vor allem durch technische Entwicklungen bestimmt. Dann erscheint Bildung als ein System, das auf Innovationen reagieren und sich möglichst schnell anpassen muss. Doch die Zukunft von Bildung ist nicht einfach das Ergebnis technischer Möglichkeiten. Sie entsteht

durch Entscheidungen. Bildungseinrichtungen entscheiden, welche Technologien sie einsetzen. Lehrende entscheiden, welche Aufgaben sie an KI übertragen und welche Lernprozesse sie bewusst schützen. Lernende entscheiden, ob sie KI als Abkürzung, als Werkzeug oder als Gegenüber für die eigene Reflexion nutzen. Politik und Gesellschaft entscheiden, welche Ziele Bildung verfolgen soll. Diese Entscheidungen sollten nicht allein danach beurteilt werden, was technisch möglich oder wirtschaftlich effizient ist. Sie benötigen Kriterien, die pädagogische Qualität, Teilhabe, Verantwortung und menschliche Entwicklung berücksichtigen.

Vielleicht liegt die wichtigste Aufgabe deshalb nicht darin, Menschen möglichst umfassend auf eine technisch vorhergesagte Zukunft vorzubereiten. Bildung sollte sie vielmehr dazu befähigen, an der Gestaltung dieser Zukunft mitzuwirken. Dafür benötigen Menschen mehr als Informationen, nämlich Wissen und Kompetenzen. Sie benötigen Selbstvertrauen, Verantwortungsbereitschaft, Empathie und die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven auszuhalten. Sie müssen nicht nur wissen, was technisch möglich ist, sondern auch fragen können, was sinnvoll, gerecht und wünschenswert ist. Bildung hat nicht nur mit Inhalten, sondern mit Menschen zu tun: mit ihren Voraussetzungen, Erfahrungen, Beziehungen und Möglichkeiten zur Entwicklung. Pädagogik und Psychologie helfen dabei, die Wirkungen von Technologien nicht nur an Nutzungszahlen oder Zeitgewinnen zu messen, sondern daran, wie Menschen handeln, lernen und Verantwortung übernehmen können.

WELCHE FRAGEN MÜSSEN WIR STELLEN?

Vielleicht zwingt uns Künstliche Intelligenz nicht dazu, Bildung vollkommen neu zu erfinden. Vielleicht zwingt sie uns vielmehr dazu, präziser zu bestimmen, was Bildung immer schon ausgemacht hat. Was soll ein Mensch nach einem Bildungsprozess nicht nur wissen, sondern verstehen? Welche Erfahrungen sollen Lernende selbst machen, auch wenn eine Maschine ihnen das Ergebnis liefern könnte? Wie können Neugier, Motivation und Urteilsfähigkeit gefördert werden? Wie lassen sich Individualisierung und gemeinschaftliches Lernen miteinander verbinden? Welche Verantwortung tragen Lehrende und Bildungseinrichtungen für den Einsatz von KI? Wer profitiert von den neuen Möglichkeiten, und wer benötigt zusätzliche Unterstützung, um nicht ausgeschlossen zu werden? Wie kann Erwachsenenbildung Menschen nicht nur zur Anpassung an Veränderungen befähigen, sondern zur aktiven Mitgestaltung einer Gesellschaft, in der technische Systeme immer mehr Entscheidungen vorbereiten und Kommunikationsprozesse beeinflussen?

Solange diese Fragen offen sind, sollte die Bildungsdebatte nicht bei Werkzeugen und Anwendungsmöglichkeiten stehen bleiben. Die Zukunft von Bildung entscheidet sich nicht allein daran, welche Systeme zur Verfügung stehen. Sie entscheidet sich daran, welche Vorstellungen vom Menschen, vom Lernen und vom gesellschaftlichen Zusammenleben ihren Einsatz bestimmen. Denn je mehr Antworten Künstliche Intelligenz bereitstellt, desto wichtiger wird die menschliche Fähigkeit, die richtigen Fragen zu stellen. //

Literatur

Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2000): The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In: Psychological Inquiry, 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Farhood, Helia, Nyden, Magnus, Beheshti, Amin, & Muller, Samuel (2025): Artificial intelligence-based personalised learning in education: A systematic literature review. In: Discover Artificial Intelligence, (5), Article No. 331. https://doi.org/10.1007/s44163-025-00598-x

Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The power of feedback. In: Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Kasneci, Enkelejda, Sessler, Kathrin, Küchemann, Stefan, Bannert, Maria et al. (2023): ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. In: Learning and Individual Differences, (103), Article 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Miao, Fengchun, & Holmes, Wayne (2023): Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Niedermeier, Sandra (2025): Konstruktivismus als Leitidee „guter" Lehre. In Andreas Hebbel-Seeger (Hrsg.), Hochschullehre lernen, verstehen und gestalten: Konzepte, Ideen, Erfahrungen (S. 239–249). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48999-1_15

Vuorikari, Riina, Kluzer, Stefano, & Punie, Yves (2022): DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Zawacki-Richter, Olaf, Marín, Victoria I., Bond, Melissa, & Gouverneur, Franziska (2019): Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? In: International Journal of Educational Technology in Higher Education, (16), Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Lernen von heute – Bildung für morgen

Zukünfte entstehen in der Gegenwart

Schwerpunkt

WERNER LENZ

INTRO

Von dem, was wir heute lernen, wissen und für richtig halten, nehmen wir Bausteine, um daraus Zukunft zu formen. Heutige Entscheidungen, Glaubenssätze, Überzeugungen oder Erfahrungen empfehlen wir als Gerüst für die Zukunft.

„Wir" sind die gegenwärtige Generation Erwachsener. Können wir uns für unseren Einfluss auf die Zukunft besser qualifizieren?

Teil I beschäftigt sich deshalb mit den Wirkungen des Bildungswesens. Universität, an der Spitze der Bildungshierarchie, und das Konzept „lebensbegleitendes Lernen" bekommen besondere Aufmerksamkeit.

Teil II bietet Anregungen, wie die heutige Generation Erwachsener durch politische Bildung „zukunftsfähig" werden könnte.

Der Beitrag gestattet sich den Luxus, Gegensätzliches nicht zu glätten, Widersprüchliches nicht zu beseitigen und Zukunft nicht herbeizuwünschen.

WIE LERNEN ZU BILDUNG WIRD

„In letzter Zeit habe ich so viel gelernt!" „Hast du auch etwas über dich gelernt?"

„Ja, sehr viel!" „Dann hast du dich selbst gebildet!" (Gespräch zweier 16jähriger Gymnastinnen).

VON GESTERN NACH MORGEN

„Morgen" sollen die Vorstellungen verwirklicht werden, die wir „gestern" gelernt haben und „heute" noch für richtig halten. Der Anteil des „Gestrigen" an Entscheidungen und Überzeugungen, wie die Zukunft gestaltet werden soll, wird weitgehend unterschätzt.

TEIL I LERNEN VON HEUTE

LERNEN FÜR DAS LEBEN

Lernen ist ein existentieller Teil menschlichen Lebens. Wir lernen, um zu überleben, um gut zu leben, um länger zu leben. Wir lernen Gelerntes weiterzugeben und zu vermitteln, wodurch andere lernen zu überleben, gut zu leben, länger zu leben.

In dem Ausmaß, wie menschliche Gemeinschaften und Gesellschaften im Laufe der Geschichte komplexer wurden, entstand der Bedarf, Wissen zu sammeln, nützliche Erfahrungen und hilfreiches Verhalten an die Heranwachsenden weiterzugeben. Sie sollten Bewährtes der älteren Generation übernehmen, ehren und schätzen sowie schließlich daraus eine neue Zukunft schaffen. Genau übertragen, wäre dann die Zukunft die weitererzählte und fortgeführte Geschichte machtvoller Wortführer der älteren Generation geworden.

Bedarf entstand in sesshaften Gesellschaften nach vorgebildeten Menschen, die sich in der Welt des Heilens, des Krieges und der Führerschaft, der religiösen Gebräuche, in den Geheimnissen der Natur, aber auch des Handels, der Verwaltung, der Rechtsprechung und der Verträge, mit Buchstaben, Zahlen und fremden Sprachen auskannten. Es entstanden Einrichtungen, um Wissen weiterzugeben, sich Wissen anzueignen und um sich verlässliche Gefolgschaft für Machterhaltung und gemeinsames Überleben zu sichern: Schulen, Klöster, Akademien, Meisterlehre, Wanderlehrer, berufliche Lehranstalten, allgemeinbildende Gymnasien, Universitäten, Hochschulen und – historisch ziemlich spät – sogar Kindergärten.

Schulbildung wurde ab dem 18. Jahrhundert für Kinder verpflichtend, Volksbildung ein Angebot, um versäumte Lernmöglichkeiten nachzuholen und sich aktuelles, neues Wissen anzueignen. Die Alphabetisierung in europäischen Ländern, ein Beispiel für „gesellschaftliches Lernen", setzte sich ab dem 16. Jahrhundert aufgrund von Buchdruck und Reformation, dann wegen der Schulpflicht langsam durch. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts erreichte sie im Schnitt etwa 80 Prozent der europäischen Bevölkerung.

Bildung und Lernen waren nie zweckfrei, nie unpolitisch!

STUDIEREN FÜR MORGEN

„We work for tomorrow!" Das irritierende Logo ziert seit 2018 die Universität Graz. „Wir arbeiten morgen", ätzten Insider bald. Universitäten unterhalten Abteilungen für „Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit", um sich am bestehenden Bildungsmarkt, womöglich mit Alleinstellungsmerkmalen, bemerkbar zu machen. Deshalb erscheinen Logos. Konkurrenz und Wettbewerb liegen dem akademischen Alltagsgeschäft zugrunde.

Gegründet wurde die Universität Graz 1585. Anfangs mit acht Professoren ausgestattet, sollte sie die Gegenreformation unterstützen. Ziel war es deshalb, den katholischen Klerus auszubilden. Eine grobe historische Zuordnung lässt drei Phasen in den Aufgabenstellungen der Hohen Schulen erkennen, jeweils dominiert von den Interessen der stärksten gesellschaftlichen Kraft (Zimmerli: 2010, S. 37):

- vom Mittelalter bis Ende des 18. Jahrhunderts: konfessionellen Klerus ausbilden;
- vom 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts: Beamtenschaft qualifizieren;
- ab Mitte des 20. Jahrhunderts: ökonomischen Erfordernissen folgen und durch Lehre und Forschung zu Konkurrenz und Wettbewerb befähigen.

Im Jargon des sich seit den 1970er-Jahren durchsetzenden und dominierenden Neoliberalismus kam ein neuer

Slogan in Gebrauch:

Bildung ist Investition in die Zukunft!

HOMO OECONOMICUS

Die ökonomisierte Bildung cancelte das bestehende humane, humanistische, solidarische, menschenfreundliche, emanzipatorische Menschen- und Gesellschaftsbild. Dem aufgeklärten, humanen Menschen wurde der „homo oeconomicus" entgegengestellt: Menschen werden als egoistische, auf den eigenen Vorteil bedachte, bloß an Gewinnmaximierung interessierte, wenig rücksichtsvolle oder wenig empathische Wesen charakterisiert. „Homo oeconomicus" bezeichnet aber nicht real existierende Menschen, sondern fungiert als Leitbild und generalisiert Verhaltensweisen, die sich mit dem Neoliberalismus durchgesetzt haben.

Die Wirtschaftswissenschaften selbst, deren Repräsentanten*innen hohe mediale Aufmerksamkeit genießen, haben diese neoliberale Charakterisierung hervorgebracht. Kritik und Mahnung zu zurückhaltender Expertise sowie stärkere Kooperation mit anderen Sozialwissenschaften, um nicht als fast alleinige Ratgeber monopolistisch für gesellschaftspolitische Entscheidungen zu agieren, ist leise aber bestimmt vorhanden (Stähr: 2026; Aldred: 2020).

In aktuellen Reden und Aussendungen leitender Funktionäre an Universitäten bleibt die neoliberale Zielsetzung allerdings unüberhörbar, wenn es beispielhaft heißt: Universitäten sollen noch näher an die Wirtschaft herangeführt werden, um den Wirtschaftsstandort zu stärken, möglichst viele Start-ups gründen, um Forschungsergebnisse schneller in den Markt zu transportieren und neue Arbeitsplätze zu erzeugen (iHub: 2026).

Wofür will die Universität Vorbild sein? Ist ein neues Zukunftslogo in Arbeit?

„Heute studieren, morgen kassieren!"

TRANSFORMATIONEN UNTERWEGS

Nichts bleibt, wie es ist, lautet eine Erfahrung in unserem Dasein. Alles fließt.

Das Beratungsgremium der Bundesregierung für Forschung, Wissenschaft, Innovation und Technologieentwicklung ist up to date: „Weltweit befinden sich Hochschulen an einem Wendepunkt: Technologische Entwicklungen, demografische Veränderungen und geopolitische Umbrüche stellen neue Herausforderungen an Hochschulen" (FORWIT: 2026).

Von wirtschaftlicher Seite, ein verlässliches Sprachrohr ist die OECD, kommen schon die neuen Anforderungen. In „Bildung auf einen Blick – Indikatoren 2022", dem Jahrbuch mit statistischen Daten und programmatischen Aussagen, liegt der Schwerpunkt auf dem Tertiärbereich. Das begründet sich, weil ein Abschluss im Sekundarbereich oder postsekundär „für die erfolgreiche Teilhabe an einer modernen Wirtschaft und Gesellschaft entscheidend geworden" ist (OECD: 2023, S. 50).

Zugleich lässt sich ein Konnex zu Erwachsenenbildung/Weiterbildung herstellen. Aufgrund des demographischen Wandels treten immer weniger junge Menschen in den Arbeitsmarkt ein – Digitalisierung und Automatisierung erleichtern die Verlagerung von Arbeitsplätzen ins Ausland. Deshalb ist es dringend notwendig, die Kompetenzen der vorhandenen Arbeitskräfte zu erweitern. Vordringliches Ziel der Mitgliedsländer, empfiehlt die OECD, sollte es sein, neue Bildungssysteme zu entwickeln, die sich durch Kooperation mit Arbeitgebern und mit Unternehmen von Bildungstechnologie auszeichnen. Besonders die traditionellen tertiären Ausbildungsmodelle eignen sich nicht länger.

Sogenannte Microcredentials, kurze Lehrgänge (bis zu 200 Stunden) sollen Qualifikationen in neuen Formaten – in neuen Lernarchitekturen – anbieten.

Weiters wird hervorgehoben, dass aufgrund der Pandemie digitale Kompetenzen inzwischen Voraussetzung geworden sind, um an Bildungsangeboten teilzunehmen. Dabei geht es nicht nur um Berufsbezug, sondern auch um persönlichkeitsbildende Aspekte. „Erwachsene ohne Abschluss im Tertiärbereich sind am wenigsten auf den Nutzen durch digitalen Wandel vorbereitet" (ebd., S. 141). „Digital Austria" (2026), getragen vom Bundeskanzleramt Österreich, scheint bemüht, solche Defizite zu verringern.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass Personen mit geringerer formaler Bildung oder generell ab einem Alter von etwa vierzig Jahren weniger an Weiterbildung teilnehmen. Neue Bildungsmodelle, innovative Strategien traditioneller Anbieter oder neue Anbieter werden gefordert.

Ohne allzu viel Fantasie kann die aktuelle Strategie, das Bundesbudget zu sanieren, mit dem Hinweis, „Sparen ist auch in Universitäten angesagt", kombiniert werden. Eine klare Aufforderung: Änderungen im universitären Bereich sind notwendig, um die gewandelten Anforderungen der Wirtschaft zu erfüllen. Die Wissenschaftsministerin (2026) hat schon reagiert, ihre Äußerung bekommt dadurch programmatisches Gewicht: z. B. mehr Teilzeitstudien, Wissenschaftsregionen mit abgestimmtem Lehrangebot, mehr Kooperationen zwischen Universitäten sind erwünscht (UNIS: 2026).

Für folgsame Umorientierung wird es Geld geben!

UNANGENEHME FRAGEN

Ungleich sanfter als im „Mai 68" in Frankreich, fiel im Mai 2026 Widerstand gegen mögliche Budgetkürzungen an Universitäten in Österreich aus. Ermuntert und begleitet von Rektorinnen und Rektoren wurde an einem „Protest-Streik-Tag" vor einem Sparbudget gewarnt – es würde unweigerlich die wissenschaftlichen Leistungen in Zukunft schwächen. Die nahende dreimonatige lehrveranstaltungsfreie Zeit (von Anfang Juli bis Ende September) brachte eine Cooling-out Phase – im Herbst will man weitersehen.

Ein paar unangenehme Fragen schafften es doch an die Öffentlichkeit. Wenn alle sparen müssen, warum dann nicht auch die Universitäten? Brauchen wir 77 akademische Einrichtungen mit entsprechend vielen Leitungskräften? Sind die Gehälter von Rektoren*innen nicht überhöht? Mit medialem Gespür für Unruhe wurde ein Dutzend Gehälter – sie bewegen sich zwischen 300.000 und 400.000 Euro pro Jahr – von aktiven Rektoren*innen publiziert.

Kaum erwähnt wurde die Situation wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen, die sich in großer Zahl, etwa 34.000 Personen von insgesamt knapp 40.000 (Netzwerk: 2026), in prekären Arbeitsverhältnissen befinden. D. h. sie haben nur befristete Verträge, Unsicherheit bezüglich weiterer Anstellung, Karriere und Finanzierung.

Diese Situation ist Tätigen in der Erwachsenenbildung allerdings auch nicht fremd (Atypisch Beschäftigte: 2018).

Der kurze Blick auf Bildungsträger und -anbieter – die Universität ist zu wissenschaftlicher Weiterbildung gesetzlich verpflichtet – zeigt sie auf prekären Beinen. Hat Bildung zu wenige Fürsprecher*innen, hat Bildung keine politisch wirksame Lobby?

Denkt man an die Ansagen der OECD, ist davon auszugehen, dass sich der Tertiärbereich neu aufstellt. Teilweise abwehrend, teilweise anpassend geschieht das in besorgter Unruhe, die hierarchische Spitzenposition preiszugeben. Gewünschte Kooperationen seitens der Erwachsenenbildung müssen damit rechnen, mit einem bedrängten Partner keine kritisch-innovativen oder provokativen gemeinsamen Projekte in Gang zu bringen.

Für die universitäre Lehre gilt: In wissenschaftlicher Weiterbildung werden berufsorientierte Intentionen lanciert, die sogenannte allgemeine – demokratieorientierte, politische oder kulturelle – Bildung bleibt vorläufig weiterhin außen vor.

Demokratien sterben langsam!

BILDUNGSWESEN UNBEWEGT

Unser Bildungswesen wurde seit dem 18. Jahrhundert ausgebaut, erst ab etwa 1900 allmählich auch für Frauen zugänglich. Wer es bis in seine höheren Stufen durchläuft, wird in der Berufswelt (meistens) in leitende Positionen – mit sozialem Ansehen und attraktivem Einkommen, mit einem Wort „wohlbestallt" – aufgenommen.

In Österreich bestehen seit Jahren, sogar seit Jahrzehnten, empirisch belegte bildungspolitische Aussagen, stets von „neuen Studien" bestätigt (Aumeir & Theißl: 2026; Weiß: 2026). Daraus lässt sich eine relativ konstante Beurteilung der Bildungsqualität samt bekannter Mängelliste kurzgefasst ableiten:

- Der Bildungsgrad ist von sozialer Herkunft abhängig: „Bildung wird vererbt". Bildungserfolg hängt sehr stark von einem bildungsaffinen, unterstützenden Elternhaus und extern gebotener „Nachhilfe" ab.
- Leseschwäche: Etwa 20 Prozent (15.000 Kinder pro Jahr) haben am Ende der Schulpflicht nur sehr geringe Schreib-, Rechen- und Lesefähigkeiten. Geringe Lesefähigkeit wird bei knapp 30 Prozent der Erwachsenen, etwa eineinhalb Millionen der erwachsenen Bevölkerung, nicht nur mit Migrationshintergrund, diagnostiziert.
- Mangelnde Sprachförderung: Institutionalisierten Formen der frühen Deutschförderung wird zu wenig positive Wirkung attestiert. Integration betrifft mehr, als nur Deutschkenntnisse zu vermitteln.
- Hohe Drop-Out-Rate an Universitäten: Etwa die Hälfte von Studienanfänger*innen an Universitäten verhalten sich „prüfungsinaktiv". „Drop-outs" umfassen etwa 20.000 bis 25.000 Studierende pro Jahr.
- Weiterbildung vergrößert soziale Ungleichheit: Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Fortbildung können strukturell bedingte Effekte der Ungleichheit von Bildung nicht verhindern – verstärken sie eher. Es gilt: „Wer hat, dem/der wird gegeben."

Die sachlich belegten, schon lange bekannten Kritikpunkte verweisen auf strukturelle Dissonanzen im österreichischen Bildungssystem. Allerdings sind kaum bildungspolitische Anstrengungen zu vernehmen, die sie beseitigen könnten. Unbedingt ist aber anzumerken: Negative Aspekte und Ergebnisse bezüglich der Qualität des Bildungswesens gehen nicht zu Lasten der täglichen Bemühungen von Lernenden und Lehrenden. Positive Erfolge – und die sind ja auch zu registrieren – lassen sich eben auf das ständige Engagement und Bemühen aller Beteiligten und Betroffenen zurückführen. Aber es bleibt ein Ungenügen aufgrund „feudaler", d.h. Abhängigkeiten verursachender, hierarchischer Strukturen.

„Es gibt nichts Gutes, außer man tut es!"

AKTUELLE KRITIK

Aus nächster Nähe und als Zeitzeuge hat ein hochrangiger Beamter im Unterrichtsministerium, Christian Dorninger, ein Zeitbild des österreichischen Bildungssystems publiziert. Der Titel des Buches urteilt: „Große Herausforderungen, kleine Erfolge, viele Barrieren" (2025). Der Autor bedauert den Stillstand in der Bildungspolitik, besonders fehlen Innovationen zu gelingender Integration. Das Bildungswesen ist im internationalen Vergleich sehr teuer, die Distanz zu pädagogischen Entwicklungen in der Europäischen Union wächst. Letztlich vermisst Christian Dorninger einen umfassenden Bildungsdialog, der sich mit der Entwicklung des gesamten Bildungswesens und seiner Zusammenhänge beschäftigt.

Seine warnende Stimme erhebt auch der österreichische Zeithistoriker Oliver Rathkolb. In seiner Publikation, „Ökonomie der Angst" (2026), vermisst der Zeithistoriker eine tragfähige politische Bildung in Österreich. Die bestehende konzentriert sich nämlich nur auf ein Bildungswesen, „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!!!]" (Rathkolb: 2026, S. 252). Rathkolb regt die politisch Verantwortlichen an, „in eine umfassende gesellschaftsübergreifende politische Bildung" (ebd., S. 253) zu investieren. Das inhaltliche Angebot sollte über autoritäre Entwicklungen sowie über die Folgen von Diktaturen und Totalitarismen aufklären, aber auch die bemerkenswerten Erfolge der Demokratie im 20. Jahrhundert umfassen.

Die „Demokratiepolitische Bildung im Internet" (2026) vom Verband Österreichischer Volkshochschulen geht innovative Wege. „Demokratie als Lebensform" (Vater: 2026) heißt der aktuelle Onlinekurs.

Alles ist politisch!

LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

In der Hochzeit des Neoliberalismus wurde um das Jahr 2000 von OECD und EU ein „Memorandum über

Lebenslanges Lernen" (2000) als bildungspolitisches Leitmodell vorgestellt.

Lernen in allen Lebensphasen galt als wichtiges Element, um sich für Wettbewerb und Konkurrenz gegen Global Players, wie China, USA, Russland zu stärken. Zudem wurde eine geopolitische Zielsetzung auf Basis der „Theorie der Interdependenz" verfolgt: Länder erreichen friedliche Annäherung durch Handel, Verträge, Austausch von Studierenden. Die Erkenntnis, dieser Theorie aufgrund der heutigen autokratischen und diktatorischen Systeme nicht mehr folgen zu können, erlebt Europa gerade.

Materielle militärische Aufrüstung und gesellschaftliche Wehrfähigkeit gegen mögliche Aggressoren haben „Frieden durch Annäherung" oder „Frieden durch Interdependenz" abgelöst.

Österreich hat sich 2011 mit breiter politischer Zustimmung zu einer „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen" (BMUK: 2011) bekannt. Neben der Zielsetzung fachlicher (Weiter-)Qualifizierung wurde hervorgehoben: Bürgerinnen und Bürger zu unterstützen, den gesellschaftlichen Wandel in der Gegenwartsgesellschaft und geopolitisch zu verstehen, mitzugestalten sowie die Fähigkeit zur demokratischen Teilhabe auf allen gesellschaftlichen Ebenen zu fördern.

Ein entscheidendes Merkmal des Konzepts liegt darin, dass es alle Bildungssektoren, also das gesamte Bildungswesen, in den Blick nimmt. Die Spaltung in konkurrierende Einrichtungen mit „Alleinstellungsmerkmal" ist im Bildungsbereich nicht unbedingt produktiv.

Jeder Bildungssektor soll im Gegensatz zur aktuellen hierarchischen Struktur gleichwertig gelten. In jeder Lebensphase soll Zugang und Teilnahme an Bildungs- und Lernangeboten auf allen Ebenen des Bildungswesens möglich sein – von der Grundbildung bis zur Bildung im hohen Alter.

Zurzeit wird noch immer der Schwerpunkt von Bildung und Ausbildung auf die ersten zweieinhalb Lebensjahrzehnte gelegt. Mit der „Strategie" kommt alternativ die gesamte Lebenszeit als „Bildungszeit" in Betracht. Lebensbegleitenden Lernerfordernissen soll damit Rechnung getragen werden. Außerdem soll der frühen Festschreibung von Bildungserfolgen oder -misserfolgen, auch ausgedrückt mit „Bildung wird vererbt", entgegengewirkt werden.

Auch in Hinblick auf die sich abzeichnende Langlebigkeit in der Gegenwartsgesellschaft – Longevity – liegt es nahe, Bildungsaktivitäten nicht nur auf eine frühe Lebensphase zu konzentrieren, sondern lebensbegleitend und lebensintegriert gemäß den Lebensphasen zu verteilen. Für in diesem Jahrhundert geborene Kinder liegt die durchschnittliche Lebenserwartung bereits bei etwa einhundert Jahren.

Der dadurch verlängerte Zeitraum für Erwachsenenbildung erfordert, ihren Stellenwert im Bildungssystem neu zu bewerten. Außerdem ist eine verlässliche staatliche Verpflichtung notwendig, um Teilnahme an Bildungsangeboten in der gesamten Lebensspanne finanziell zu sichern.

Mehr Zeit für Bildung – lebensbegleitend und lebensintegriert!

BILDUNG WERTBEWUSST

Die „Strategie lebensbegleitendes Lernen" richtet sich gegen soziale Ungleichheit, gegen sozial bedingte ungleiche Bildungschancen und fordert demokratische Teilhabe am Bildungs- und Gesellschaftssystem. Konkret beabsichtigte das Konzept, Bildungsdefizite – z. B. geringe Lesefähigkeit, Drop-out von Schule und Hochschule, Fehlen von Schulabschlüssen – zu reduzieren.

Die Idee eines kooperativen Bildungssystems wirkt in Kombination mit Bildungszielen der EU bis 2030 (Education and Training: 2026) sowie mit der globalen Nachhaltigkeitsagenda der UNO (Bildung: 2030) in gewisser Weise weiter.

Allfällige aktuelle „Anpassungen" sollten nicht übersehen, dass in den letzten Jahren die Sorge um den Erhalt der liberalen Demokratie immens gewachsen ist. Die Forderung nach fundierter politischer, kultureller, gemeinnütziger Bildung für Erwachsene, mit staatlich garantierter finanzieller Absicherung, scheint sich in Bildungsreformen nicht, oder noch nicht, niederzuschlagen.

Die Neufassung der „Weiterbildungszeit" (zuvor „Bildungskarenz") beschränkt sich z. B. darauf, den unmittelbaren Nutzen für den Arbeitsmarkt zu beachten.

Zu wenig verdeutlicht wird auch, dass kulturelle, politische, allgemeine Bildung einen wirtschaftlichen Wert erzeugen. Gemeinnützige Erwachsenenbildung vermehrt soziales und kulturelles Kapital. Zarah Bruhn, politische Aktivistin, Start-up-Gründerin, versierte Spezialistin für soziale Innovationen, schlägt aufgrund ihrer eigenen Praxis vor, Wirtschaft, Soziales und Bildung stärker zu verbinden, wirtschaftliche Effekte zu berechnen und gegenüber Politiker*innen ins Treffen zu führen. Selbstverantwortung, Eigeninitiative, Innovationskraft sowie neue Beziehungen zwischen Gesellschaft, Wirtschaft und Staat gehören noch dazu, um gemeinsam ein „bessere Zukunft" zu gestalten. In ihrem Buch, „Wer, wenn nicht wir?" (2026), gibt sie attraktive Beispiele.

Um eine sozial nachhaltige Bildung zu realisieren, bedarf es eines strukturell reformierten Bildungswesens und adäquater Denkweisen. Die bestehende hierarchisch gegliederte Form ist zu überwinden. Es geht darum, die Kooperationen zwischen Erwachsenenbildung, Schule und Hochschule organisatorisch deutlich zu stärken – es geht um ein demokratisches Bildungskonzept mit internationaler Vernetzung.

Bildungspolitik ist Sozialpolitik!

WER SOLL LERNEN?

Wissen wird nicht weniger, auch wenn man mehr weiß und mehr lernt. Es ist ein sich ausdehnender Kosmos.

Herausforderungen werden nicht weniger, auch wenn man die eine oder andere bewältigt. Von Krisen schon gar nicht zu reden.

Die Dynamik der Gesellschaft, die Unsicherheit im individuellen Alltag und der stete Wandel sozialer und politischer Beziehungen sind Konstanten in unserem Dasein.

Mit Lernen lassen sich neue Informationen erfassen, Wissen aufbauen und Verhaltensweisen erproben. Bildungsprozesse verwandeln Gelerntes in die Fähigkeit, sich im Denken und Handeln zu orientieren, Urteile und

Entscheidungen zu treffen sowie mit anderen zu kommunizieren, um individuelles oder gemeinsames Handeln zu begründen. (Lenz: 2012).

Die heutigen Erwachsenen, die wahlberechtigte Bevölkerung, gestaltet Zukunft bereits mit. Es kommt darauf an, „sich einzumischen" – ein Recht und eine Pflicht –, um liberale Demokratie zu erhalten. Dies gilt auch regional für das Grätzel, für die tägliche Mobilität, für Spielpark und Hundezonen.

Wir brauchen dringend aufgeklärte, lernende, sich bildende Erwachsene, die sich mit „der Lage der Welt" im Fernen und Nahen, mit aktuellen Herausforderungen in Gemeinschaft und Gesellschaft beschäftigen, um sich der Tragweite ihres Lebensstils, ihres Urteils oder ihrer Entscheidungen bewusst zu werden.

Dies betont die Rolle von Erwachsenen- und Weiterbildung, von lebensintegrierter Bildung, um Erwachsene in ihren „Gegenwartskompetenzen" zu stärken, um ihre Selbstwirksamkeit und Urteilskraft zu fördern.

T*oday matters!*

VIELFÄLTIGE DIDAKTIK

Einen Kanon des „wichtigen und richtigen" Wissens, von einheitlichen Haltungen und entsprechenden Programmen für „Gegenwartskompetenzen" zu erstellen, wird nicht angestrebt. In Fachsprache ausgedrückt, handelt es sich um „situative Bildung", d.h. Bildungs- und Lernprozesse entstehen aufgrund realer Situationen, verbunden mit aktuellem Bedarf und konkreten Herausforderungen, sich Wissen anzueignen, Zusammenhänge zu erkennen, ein Urteil zu bilden, um sich „selbstwirksam" und „entscheidungsfähig" zu bewähren. Kurz gesagt: sich selbst als verantwortungsvoll und erwachsen zu erleben.

Mit welchen didaktischen Formen und in welchem sozialen Rahmen Bildung und Lernen vor sich gehen, soll nicht eingeschränkt werden. Es gilt das Motto des österreichischen Philosophen und Erwachsenenbildners Paul Feyerabend (1924–1994) für den Einsatz wissenschaftlicher Methodik: „Anything goes!"

Ein wichtiges Kriterium besteht darin, Daten, Fakten, Programme und Lehrinhalte zu beurteilen, ob sie „für wahr" zu halten sind. Daraus ergibt sich, dass individuell Lernende immer wieder Rückmeldungen oder Austausch mit anderen Individuen oder Gruppen suchen werden. Sie bewegen sich dann im „sozialen Lernen". Das bedeutet, die eigenen Kenntnisse und Urteile zur Diskussion zu stellen und gemeinsam zu überprüfen.

Beim Lernen öffnet sich ein Tor zur Bildung.

TEIL II BILDUNG FÜR MORGEN

WAS SOLL GELERNT WERDEN?

Was sollen wir lernen, um unsere Gegenwart, mit ihren Problemen, Gefahren und Annehmlichkeiten, mit ihren sozialen Ungleichheiten besser zu verstehen? Um sich gegen negative Tendenzen zu wehren, um positive Entwicklungen zu stärken? Oder lernen, um Wissenshunger zu stillen, um Neugier zu befrieden, um vor sich gehenden Wandel, Veränderungen oder Transformationen zu erklären? Lernen, um sich etwas sicherer zu fühlen und um nicht alles glauben zu müssen, womit andere drohen oder verlocken?

So unterschiedlich wie Erwachsene sind, so differenziert können auch ihre Motive, sich zu bilden und zu lernen, sein. Über bestehende Angebote an Kursen und Vorträgen hinaus sollten Einrichtungen der Erwachsenenbildung mehr Möglichkeiten für individuelles, autonomes Lernen schaffen. Ähnlich wie „personalisierte Medizin" Rücksicht auf die Individuallage von Personen nimmt, sollte „personalisierte Bildung" persönlichem Bildungs- und Lernbedarf gerecht werden. Individualisiert, aber nicht isoliert, können sich, mit beratendem Personal, Anlässe für gemeinsame Aktivitäten wie Exkursionen, Lesekreise, Diskussionsrunden ergeben.

Daher ist ein Charakteristikum des „situativen Lernens mit Erwachsenen", Inhalte und Ziele gemeinsam auszuhandeln und didaktisch Raum zu geben, dies auch im Verlauf von Lernprozessen stets tun zu können.

Inhaltlich haben die folgenden Themen eine Nähe zu politischer Bildung. Zielsetzung: Wie lässt sich ein attraktives soziales Miteinander gestalten? Was fördert „Zukunftsfitness"? Darüber nachzudenken und zu diskutieren, das eine oder andere Thema mit bereits vorhandenen Angeboten, auch anderer Institutionen, zu verbinden, macht vielleicht klar, wieviel Potenzial, wie viele thematische Hotspots schon vorhanden sind, und welche Energie daraus entstehen kann, sich mit anderen weiterzubilden.

Lernende respektieren und sich an ihren Bildungswünschen orientieren.

DEMOKRATIE

„Democracy Dies in Darkness", lautet der Wahlspruch der „Washington Post". Damit unterstreicht die Tageszeitung seit 2017 ihren Anspruch, sich für aufklärende Berichterstattung und für Demokratie einzusetzen. „Demokratien sterben leise" bestätigen nicht nur Politikwissenschaftler (Levitsky & Ziblatt: 2018), sondern fällt vielleicht beim Anhören von Nachrichten, bei Urlaubs- oder Geschäftsreisen oder Studienaufenthalten im Ausland auf.

Wer den Frieden will – wird nun oft zitiert –, muss sich auf den Krieg vorbereiten. Wehrhaftigkeit wird zu einem aktuellen gesellschaftlichen Wert in Europa, um liberale Demokratien zu schützen. Erhöhte Verteidigungsbudgets, Reform des Wehrdienstes, militär-technologische Innovationen, Konstruktion von Feindbildern bestimmen die Diskussion, um die Demokratie zu retten.

Doch um Demokratien zu erhalten, bedarf es auch viel Investition in ein waches politisches Bewusstsein. Der Politikwissenschafter Herfried Münkler (2022, S. 10) vertritt eine klare Position: „An den engagierten Bürgerinnen und Bürgern, ihrer Bereitschaft zum Engagement, ihrer Sachkompetenz und ihrer politischen Urteilskraft, entscheidet sich die Zukunft der Demokratie." Im Beteiligen an demokratischen Prozessen liegt die Chance, die Machthabenden, die Vermögenden, die Regierenden zu kontrollieren und mittels Wahlen politische Richtungsentscheidungen mitzubestimmen.

Deshalb, meint Münkler, ist es nicht ausreichend, allein in der Schule politisches Wissen zu erwerben. Eine große

Verantwortung ergibt sich für Weiterbildung und Erwachsenenbildung Lerngelegenheiten zu schaffen, um an politischen Prozessen kompetent teilnehmen zu können.

Die Zukunft von Parteien steht im Buch „Demokratie sucht Zukunft" (Guwak u. a.: 2026) zur Diskussion. Sie bleiben auch künftig wichtige Elemente im politischen System. Sie sollten sich aber erneuern und „neubalancieren", um den Anforderungen wegen des Wettbewerbs mit anderen Parteien sowie der Kooperation mit der Zivilgesellschaft zu entsprechen. Anstelle einer „liberalen Demokratie", die durch den Trend zur Autokratie gefährdet ist, wird im Buch eine „vitale Demokratie" vorgeschlagen.

Parteien, als Think-Tank für innovative gesellschaftliche Entwicklungskonzepte und als Drehscheibe demokratiepolitischer Grundbildung, sollen zu neuen Lernorten und zu „lernenden Organisationen" werden. Neue Lernfelder sind für die Parteien entstanden. Sie 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, professionelle Mitarbeiter*innen zu rekrutieren.

Nachwuchs und Quereinsteiger*innen werden aus der Zivilgesellschaft und von in Gemeinderäten erfahrenen Personen (etwa 40.000 in Österreich) erhofft. Letztere gelten als „Schulen der Demokratie" oder wie der Politikwissenschafter Herfried Münkler (2022, S. 162) dazu meint: „An den Graswurzeln der Demokratie wächst politischer Sachverstand."

Sich bilden umfasst, Widersprüche, Mehrdeutiges und Spannungen auszuhalten.

KLIMA

„Warum gibt es noch immer viel zu wenig herausragende Klimakunst, die uns Mut macht?" fragt der Kulturmanager Christoph Thun-Hohenstein (2026) provokant. Aus der Sorge um den Schutz der Umwelt, um das Artensterben, um die Ausbeutung der Natur (auch Menschen sind ein Teil davon!) ist ein Kampf gegen mächtige Staaten und Politiker*innen geworden. Plötzlich soll nicht mehr gelten, wofür es so viele wissenschaftliche Nachweise gibt? Es ist zu bemerken: Weil sich aus der Leugnung Profit schlagen lässt. Ohne Rücksicht auf Bedürfnisse, Lebensgrundlagen, Zukunftshoffnungen anderer Menschen. Verachtet werden das Wissen um die Ursachen von Klimakatastrophen, die Menschen, die das erforscht haben und all die Menschen, die darunter leiden.

Das Wissen, wie lange schon Leben auf unserer Erde existiert, wird weggespült. Das Verständnis, wie es wohl als erster Forscher Alexander von Humboldt (1769–1859) in seinem Hauptwerk „Kosmos" formuliert hat, „alles hängt mit allem zusammen", soll gelöscht werden. Speziell die Einsicht, dass alles Leben einer Evolution unterliegt, wird mit Ablehnung, oft sogar mit Lehrverbot belegt.

Was kann man lernen und wie verstehen, dass menschliche Existenzen Glieder in einer sozialen Kette sind, die ein langes Vorher und vielleicht ein Nachher haben? Lernen, um zu verstehen, dass nicht der Größenwahn, das Durchsetzen von Machtinteressen, sondern Geduld, Nachsicht, Barmherzigkeit als Strategien, um menschliches Leben zu schützen, Vorrang genießen sollten?

Sich bilden umfasst, rücksichtsvoll, fröhlich, geduldig und wehrhaft mit Menschen und Natur zusammenzuleben.

TECHNOLOGISCHE ZIVILISATION

„Hart-Sein zu sich selbst", oft als Ideal gepriesen, lässt auch hart und gleichgültig gegenüber den Schmerzen anderer werden. Der Philosoph und Sozialwissenschaftler Theodor W. Adorno (1903–1969) warnte in einer Radiorede zu „Erziehung nach Auschwitz" (1966), Technik als Fetisch, als Selbstzweck zu betrachten und warnte davor, „hübsche" Apparaturen zu lieben, und unsere Liebesfähigkeit gegenüber Menschen zu verlieren. Erziehung, so Adorno, soll Autonomie vermitteln. Das beinhaltet Kraft zu Selbstreflexion, zu Selbstbestimmung, zu Widerstand und zum „Nicht-Mitmachen". Dazu gehöre auch die Einsicht, dass unser „So-Sein" nicht von Natur aus unabänderlich vorgegeben ist, sondern etwas Gewordenes, das wir in seiner Entwicklung beeinflussen können.

Gegenwärtig erschrecken wir über die Folgen technologischer Entwicklungen auf dem Sektor der Kommunikation. Auf gesetzlichen Weg versuchen wir den Zugang für Kinder zu diversen Plattformen und Informationen einzuschränken. Wie gegen Rauchen, Alkohol, gegen zu viel Zucker, gegen Asbest oder Drogen richten wir Schutzwälle auf. Wie Schaden für Kinder und Erwachsene vermieden werden kann, sollte im Programm „gesellschaftlichen Lernens" an prioritärer Stelle stehen.

Die Wissensgesellschaft, in der wir leben, ist eigentlich eine Wissenschaftsgesellschaft. Die oft schon zum Überdruss gehörte Aussage, „Eine neue Studie sagt …", verweist auf den ständigen Einfluss wissenschaftlicher Erkenntnisse.

Zu lernen ist noch, wie die Prinzipien wissenschaftlicher Denkweisen auch das Alltagsleben bereichern können: Gründe anführen, Argumente abwägen, Urteile und Ergebnisse überprüfen, die Relativität von Erkenntnissen respektieren, Diskurse führen.

Schließlich sollte es ein gesellschaftliches Lernziel sein, die Folgeabschätzung von Innovationen intensiver zu berücksichtigen. Derzeit betrifft dies insbesondere Ausweitung und Ausbau von Künstlicher Intelligenz.

Sich bilden umfasst, widerstehen und sich einmischen zu lernen.

MEDIEN

„Wir alle sind Nachricht", erklärt der Medienmanager Clemens Pig (2026). Das erweitert den oft zitierten Ausspruch „Das Medium ist die Botschaft" des Kommunikationstheoretikers Marshall McLuhan (1911–1980). Er meinte, die Art und Weise der Übertragung formt unsere Wahrnehmung stärker als die eigentliche Information. Nun, als Träger der Nachricht, sollten wir unsere Verantwortung für Informationen und ihren Wahrheitsgehalt erkennen.

Es liegt somit an uns selbst, der Wahrheit ein sicheres Fundament zu schaffen. Dazu sollten wir uns unserer jeweils persönlichen Sprache bedienen, mit der wir

Komplexes entschlüsseln. D. h. Floskeln ablehnen, Vereinfachtes zurückweisen, Zusammenhänge erklären – sich nicht mundtot machen lassen!

Zu den professionellen Produzenten*innen und Überbringern von Information und Nachrichten gehören Journalisten*innen. 67 von ihnen wurden im Jahr 2025 in Ausübung ihres Berufs getötet, etwa 500 sind in Haft (Jahresbilanz der Pressefreiheit: 2025).

Journalisten*innen decken auf, recherchieren, berichten – sie zu achten, ihnen eine professionelle Aus- und Fortbildung zu ermöglichen, sie zu schützen, liegt in der Verantwortung liberaler Demokratien.

Zunehmend werden Informationen und Nachrichten durch Bilder transportiert. Wie das auf uns wirkt und wie das „Lesen" von Bildern unsere Wahrnehmung beeinflusst, darüber wissen wir noch zu wenig. Ein neues Lernfeld eröffnet sich!

Sich bilden umfasst, eigene Worte zu wählen, Komplexes zu erklären und Zusammenhänge zu erläutern.

KAPITALISMUS

„Unsere abendländisch-christlichen Werte" werden gerne hervorgekehrt, wenn versucht wird, einen Kern gesellschaftlicher Identität z. B. gegenüber Migranten*innen darzulegen. „Unsere Werte" dienen als sichere Burg, als zu verteidigendes Gut, das sich andere erst erwerben sollen, bevor sie daran denken, sich in unserem Heimatland für länger niederzulassen. Aber entsprechend einer so alten Tradition wie dem Christentum benehmen und verhalten wir uns gar nicht. Die Werthaltungen, die uns im Wesentlichen bestimmen, leiten sich aus einer jüngeren gesellschaftlichen Formation ab.

Vor etwa fünf Jahrhunderten ist der Kapitalismus als Wirtschaftsform entstanden. Das Hauptziel des Kapitalismus ist Gewinnmaximierung, Kapitalvermehrung und wirtschaftliches Wachstum.

„Geht es der Wirtschaft gut…", der Rest ist bekannt. Gemeint ist die nach kapitalistischer Logik organisierte Wirtschaft. Ihr Kern ist: Geld einsetzen, damit noch mehr Geld als Gewinn entsteht. In der ökonomischen Realisierung bedeutet dies, alles zu kommerzialisieren, alles zu einer Ware zu machen, alles zu „kommodisieren", und auf einem Markt anzubieten. Seit noch nicht allzu lange gehören dazu: freier Wohnraum als Airbnb, ein Auto für Uber, der Fußball-Sport, die WM-26 als klingende Beispiele.

Der Historiker Sven Beckert (2026) bezeichnet den Kapitalismus als effektivste Weltrevolution, die sich seit etwa 500 Jahren in alle Lebensbereiche der Erde ausgedehnt hat. Keine Religion, keine Ideologie, keine Philosophie „war je so allumfassend wie die ökonomische Logik des Kapitalismus" (S. 1032). Allerdings auch die von ihm erzeugten Ungleichheiten.

Kapitalismus „bohrt sich in die Köpfe und setzt sich in den engsten sozialen Beziehungen fest" (ebd., S. 1033). Wir bewegen uns in Interaktionen auf Märkten, um zu kaufen, zu verkaufen und zu konsumieren. Bei neuen Jobs ist der Trend zu mehr „freiberuflich und befristet" zu erkennen. Das führt zu intensiver Selbstvermarktung im steigenden Wettbewerb um Arbeitsplätze. Am Beispiel Universität wurde das vorhin schon erwähnt.

Der Wirtschaft unter kapitalistischer Logik kann es allerdings nicht allzu gut gehen! Sven Beckert vermerkt in seiner globalen Analyse, die Hälfte der Menschheit existiert am Rande des Existenzminimums (Länder nach Armutsquote: 2026). Statistisch betrachtet stehen diesen Menschen weniger als sieben Dollar pro Tag zur Verfügung.

Gibt es Chancen für andere Wirtschaftsformen, die weniger soziale Ungleichheit verursachen? Heterodoxe Ökonomien suchen solche Wege, „ökonomische Bildung", nicht bloß „Finanzwissen", unterstützt dabei!

Sich bilden umfasst, unterschiedlichen Existenzbedingungen nahe zu kommen.

INTEGRATION INS MITEINANDER

Seit den 1970er-Jahren ist ein Bildungsmarkt entstanden, auf dem Bildung als Ware gehandelt wird. Treiber dieser Transformation, die Bildung in eine „Investition in die Zukunft" verwandelt hat, war der Neoliberalismus. Menschen wurden und werden als Konsumenten*innen und Investitionen betrachtet. Auf dem Bildungsmarkt wurden Teilnehmer*innen zu Kunden*innen.

Aber auch der Neoliberalismus hat ein Ablaufdatum. Erschüttert wurde er, als 2008 nur aufgrund staatlicher Eingriffe das Finanzsystem nicht kollabierte. Proteste, wie z. B. „Occupy Wall-Street", formierten sich unterschiedlich auf dem ganzen Globus. Zudem sind humanistische „Denkströme" nicht völlig ausgetrocknet. Was ein „humaner Mensch" ist, was „gutes Leben" darstellen soll oder wie wir „soziales Miteinander" gestalten können, gehört noch immer zu Grundsatzfragen der Sozialwissenschaften oder der Praxis von Bildung und Erziehung.

Die Nächstenliebe zu Menschen schließt auch die zu Tieren sowie zu allen Lebewesen der Natur ein. In diesem zusammenhängenden Kosmos sind wir Teil eines großen Ganzen. Somit ist auch unser Wohlbefinden davon abhängig, dass das natürliche Gleichgewicht erhalten bleibt und ein soziales Miteinander aller Lebewesen besteht.

Um unser Selbstverständnis zu weiten, hilft vielleicht auch „Big History" (Christian: 2021). Darstellungen, die die Geschichte vom Big Bang bis zum voraussichtlichen Ende der Sonne schildern, lassen bescheidener auf unsere menschliche Größe blicken. Vielleicht liebevoller mit unseren Nächsten umgehen?

„Astronomie als Schulfach" (2026) lautet ein curricularer Vorschlag. Positive Erfahrungen für den Aufbau eines „kosmischen Bewusstseins" gibt es mit einem entsprechenden Angebot als Freifach im Kepler Gymnasium in Graz.

Sich bilden umfasst, Anstand gegenüber anderen Menschen und der gesamten Natur zu entfalten.

ERNST NEHMEN

Klaus Eckel, ein österreichischer Comedian, trägt in einem seiner letzten Bücher, „In meinem Kopf möchte ich nicht wohnen" (2025), zur Diskussion über die Aktualisierung von Lehrplänen bei. Er schlägt das Schulfach „Selbstironie" vor (S. 176): „Denn Menschen, die sich ernst nehmen, kann ich nicht ernst nehmen."

Sich „ernst nehmen“ bedeutet für Klaus Eckel, keine andere Ansicht oder Denkrichtung zu akzeptieren, sondern nur die eigene Meinung gelten und herrschen zu lassen. Sollte sich das Schulfach noch etwas verzögern, kann man vielleicht als Eltern, Verwandte, Lehrende, Mitmensch vorzüglich in Selbstbildung beginnen, dem Humorberater zu folgen.

Nun meldet sich noch Holden Caulfield! Jerome D. Salinger (1919–2010) schuf den „Fänger im Roggen“, einen etwa 16-jährigen „Systemsprenger“ in den USA um 1950. Holden lässt gerade wieder eine Schule hinter sich und besucht zum Abschied seinen grippösen Geschichtelehrer, der ihn mit ernsten Fragen ein wenig nervt (Salinger: 2026, S. 25): „Machst du dir über deine Zukunft denn gar keine Gedanken, mein Junge?“

„Ach, ich mache mir schon Gedanken über meine Zukunft. [….] Nicht sehr viele, glaube ich.“

„Das kommt noch. Aber dann ist es zu spät.“

Doch Holden weiß, was er in Zukunft „richtig gern wäre“. Seiner Schwester Phoebe eröffnet er: Er will bei Kindern sein, die in einem Roggenfeld, am Rande eines Abgrunds, spielen. Er will den ganzen Tag lang auf alle Kinder aufpassen und sie fangen, damit sie nicht in den Abgrund stürzen. Kinder schützen – als Lebensaufgabe!

Sich bilden umfasst, mit allen Sinnen Mitgefühl gelassen und heiter zu üben!

HEUTE UND MORGEN

Ich bin nicht sicher, ob die vielen Menschen, die sich bilden und etwas lernen wollen, genug Raum und selbstbestimmte Zeit haben, ihre Ziele sorgsam zu wählen. Aber darüber kann man sich Gedanken machen – heute und morgen!

Übrigens: Sind wir nicht alle Vermittler*innen von Zukunft? Unbewusst oder bewusst, behutsam oder schrill, en passant oder professionell, systematisch oder zufällig?

Ein Selbstversuch? Bei nächster Gelegenheit, wenn es Ihnen auffällt: Die Freiheit anderer, die sich ihre eigene Zukunft entwerfen, nicht einschränken. Nicht heute und nicht morgen!

Lernen heute wird zum Fundament der Bildung von morgen! //

Literatur

Adorno, Theodor W. [1966] (1970): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Hrsg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 92–109. Verfügbar unter: https://mbeim.nrw/system/files/media/document/file/09_3_lehrerbildungsprogramm_yadvashem_anlage3.pdf [24.8.2026].

Aldred, Jonathan (2020): Der korrumpierte Mensch. Die ethischen Folgen wirtschaftlichen Denkens. Klett-Cotta: Stuttgart.

Atypisch Beschäftigte in der Erwachsenenbildung: Prekäre Tendenzen (2018): Verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/12297-atypisch-beschaeftigte-in-der-erwachsenenbildung-prekaere-tendenzen.php [24.8.2026].

Astronomie als Schulfach (2026): https://science.orf.at/stories/3229971/ ; https://www.vhs.at/de/e/planetarium/programm [24.8.2026].

Beckert, Sven (2026): Kapitalismus. Geschichte einer Weltrevolution. Hamburg: Rowohlt.

BMUK (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien.

Bildung 2030 (2026): Verfügbar unter: https://bildung2030.at/ [24.8.2026].

Bruhn, Zarah (2025): Wer, wenn nicht wir? Unsere Zukunft neu denken. Berlin: Rowohlt.

Christian, David (2021): Big History. Die Geschichte der Welt – vom Urknall bis zur Zukunft der Menschheit. München: Piper.

Demokratiepolitische Bildung im Internet (2026): Verfügbar unter: https://demooc.at/ [24. 8. 2026]

Digital Austria (2026): https://www.digitalaustria.gv.at/impressum.html [24. 8. 2026]

Dorninger, Christian (2025): Große Herausforderungen, kleine Erfolge, viele Barrieren. Zur Zeitgeschichte des Bildungswesens in Österreich. Schul- und Hochschulgeschichte Band 9. Wien: LIT Verlag.

Eckel, Klaus (2025): In meinem Kopf möchte ich nicht wohnen. Wien: Carl Üeberreuter Verlag.

Education and Training 2030 (2026): Verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/Themen/euint/ebr/et2020.html [24.8.2026].

FORWIT – Rat für Forschung, Wissenschaft, Innovation und Technologieentwicklung (2026): Verfügbar unter: https://forwit.at/dokument/analyse-des-oesterreichischen-hochschulsystems/ [24.8.2026].

Guwak, Kurt, Kohlenberger, Judith & Ennser-Jedenastik, Laurenz (2025): Demokratie sucht Zukunft. Wie Parteien neu gedacht werden müssen. Berlin: Goldegg Verlag.

iHub: Neuer Schub für Grazer Spitzen-Spin-offs (2026): Verfügbar unter: https://www.uni-graz.at/en/news/innovation-hub-graz-uni-transfer-gesellschaft-macht-spitzen-spin-offs-investor-ready/ [24.8.2026].

Jahresbilanz der Pressefreiheit (2025): Verfügbar unter: https://www.reporter-ohne-grenzen.de/artikel/pressemitteilungen/4151/jahresbilanz-2025-67-getotete-reporterinnen-uber-500-in-haft [24.8.2026].

Länder nach Armutsquote (2026): Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_L%C3%A4nder_nach_Armutsquote [24.8.2026].

Lenz, Werner (2012): Bildung – eine Streitschrift. Abschied vom lebenslänglichen Lernen. Wien: Löcker.

Levitsky, Steven & Ziblatt, Daniel (2018): Wie Demokratien sterben. Und was wir dagegen tun können. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Memorandum über Lebenslanges Lernen (2000): Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/eu00_01.pdf [24.8.2026].

Münkler, Herfried (2022): Die Zukunft der Demokratie. Aus der Reihe „Auf dem Punkt“. Wien: Christian Brandstätter Verlag.

Netzwerk Unterbau Wissenschaft (2026): Verfügbar unter: https://www.nuwiss.at/ [24.8.2026].

OECD (2023): Bildung auf einen Blick. OECD – Indikatoren. Paris: Wbv Media.

Pig, Clemens (2026): Welt ohne Wahrheit. Demokratie verteidigen in der neuen Welt- und Kommunikationsordnung. Wien: Brandstätter.

Rathkolb, Oliver (2025): Ökonomie der Angst. Die Rückkehr der Angst. Wien – Graz: Molden Verlag.

Salinger J. D. (2026): Der Fänger im Roggen. Hamburg: Rowohlt.

Stähr, Daniel (2026): Die neuen Propheten. Wie Ökonomen unsere Zukunft verspielen. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

UNIS (2026): Verfügbar unter: https://orf.at/stories/3434048/ [24.8.2026].

Vater, Stefan (2026): Demokratie als Lebensform. Verfügbar unter: https://imoox.at/mooc/course/format/imx/section.php?id=7808 [24.8.2026].

Zimmerli, Walther (2010): Die Universität unterwegs in die Zukunft. In: Werner Lenz (Hrsg.), Interdisziplinarität – Wissenschaft im Wandel (S. 37–47). Wien: Löcker.

Die Wirklichkeit hat Anschlussfragen

Schwerpunkt

DORIS VICKERS[1]

Der Regen trommelte in gleichmäßigem Rhythmus gegen die dreifach verglasten Erkerfenster einer Altbauwohnung in der Wiener Leopoldstadt. Dreifachverglasung war eine der großen Errungenschaften der Menschheit: Sie hielt Kälte, Straßenlärm und einen beträchtlichen Teil der Außenwelt zuverlässig dort, wo sie hingehörten.

Perry goss sich frisch gebrühten Kaffee ein. Der Duft gerösteter Bohnen mischte sich mit dem vertrauten Geruch von altem Papier und geöltem Holz, der aus dem massiven Schreibtisch aufzusteigen schien. Perry atmete tief durch und genoss die fast greifbare Stille der Wohnung.

Vor allem genoss er, dass niemand etwas von ihm wollte.

Der 1. Juni 2035 markierte den offiziellen Beginn des Bildungs-Quarterlys. Alle fünf Jahre garantierte das mitteleuropäische Bildungsgesetz jeder Bürgerin und jedem Bürger eine dreimonatige, voll finanzierte Freistellung. Das Gesetz war seinerzeit nach jahrelangen Verhandlungen, mehreren Regierungskrisen und einer Ausschusssitzung von bemerkenswerter Länge beschlossen worden und galt inzwischen als völlig normal.

Als IT-Leiter der Wiener Digitalbibliothek verbrachte Perry seinen Alltag im Maschinenraum der modernen Informationswelt. Er verantwortete die Petabytes des mitteleuropäischen Wissensarchivs, koordinierte die KI-gestützte Indexierung historischer Dokumente, steuerte Support-Teams bei kritischen Serverausfällen und verhandelte internationale Schnittstellenstandards.

Letzteres hatte ihm eine tiefe Wertschätzung für Tätigkeiten vermittelt, bei denen Dinge entweder funktionierten oder nicht.

Ein Beruf jedenfalls, der ständige Erreichbarkeit und permanente Skalierbarkeit verlangte.

Doch die kommenden zwölf Wochen gehörten ausschließlich ihm, seinem eigenen Biorhythmus und einer Leidenschaft, die im Trubel der vergangenen Monate viel zu kurz gekommen war: der mathematischen Astronomie des Spätmittelalters.

Perry hatte auf die Frage, was er während seines Bildungs-Quarterlys vorhabe, irgendwann aufgehört, ausführlich zu antworten. „Sonnenuhren“ führte zu deutlich weniger Rückfragen als „mathematische Astronomie des Spätmittelalters“ und hatte außerdem den Vorteil, dass die meisten Menschen anschließend dringend irgendwo anders sein mussten.

Perry störte das nicht.

Es war Zeit für echte geistige Vertiefung.

Perry setzte sich an den Schreibtisch und strich über die matte Oberfläche der Aktivierungszone. Mit einem leisen Summen erwachte Alethea, seine persönliche, lokal verschlüsselte Lern-KI.

Seit seiner Studienzeit hatten sich ihre Algorithmen an seine Denkweise angepasst. Sie kannte seine kognitiven Stärken, wusste um seine Vorliebe für visuelle Geometrie statt abstrakter Tabellen und passte den Lernpfad mit mathematischer Präzision an.

Sie wusste außerdem, wann Perry eine Erklärung nicht verstanden hatte, obwohl Perry der festen Überzeugung war, sehr überzeugend so auszusehen, als hätte er sie verstanden.

Das war gelegentlich lästig. Für eine Lern-KI war es allerdings eine ausgezeichnete Eigenschaft.

„Guten Morgen, Perry“, erklang eine ruhige, angenehm altmodische Stimme aus den flachen Wandlautsprechern. Perry hatte sie vor Jahren aus mehreren hundert Stimmprofilen ausgewählt. Die meisten hatten entweder geklungen, als wollten sie ihm eine Versicherung verkaufen, oder als stünde unmittelbar die Evakuierung eines Raumschiffs bevor.

Alethea klang nach jemandem, der wusste, wo die Bücher standen.

„Heute widmen wir uns den Sonnenuhr-Traktaten im „Kalendarium“ von Regiomontanus,[2] gedruckt in Nürnberg um 1474. Sollen wir direkt mit den mathematischen Grundlagen der sphärischen Trigonometrie beginnen?“

„Ja, Alethea. Aber überspring die Einführung“, sagte Perry und lehnte sich zurück. „Ich hänge noch immer an der Transformation der ekliptikalen Koordinaten ins Horizontsystem. Zeig mir die reine Geometrie, aber visuell.“

„Natürlich.“

Perry mochte dieses Wort. Alethea verwendete es auch bei Dingen, die für Perry keineswegs natürlich waren.

---

1 Die folgende Geschichte spielt im Wien des Jahres 2035. Etwaige Ähnlichkeiten mit real existierenden Volkshochschulen, mitteleuropäischen Bildungsgesetzen, Wiener Stadtteilen, historisch bedeutsamen Astronomen, den erstaunlich hartnäckigen Gesetzmäßigkeiten der Physik oder einem Werk namens „Per Anhalter durch die Galaxis“ sind keineswegs ein Versehen, sondern ausdrücklich beabsichtigt.
Sollte Ihnen das hier skizzierte Bildungs-Quarterly, die Wertschätzung praktischen Handwerks oder eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen Mensch und KI utopisch erscheinen: Keine Panik. Es ist lediglich die Zukunft. Falls Sie sich beim Lesen dabei ertappen, von einer dreimonatigen Freistellung für mittelalterliche Astronomie zu träumen, handelt es sich um eine bekannte Nebenwirkung. Bewahren Sie Ruhe, nehmen Sie einen Schluck Kaffee und denken Sie daran: Die Zukunft ist vieles. Hoffentlich aber nicht humorlos.

2 Regiomontanus (1436–1476): Geboren als Johannes Müller in Königsberg (Bayern). Nach gelehrter Tradition latinisierte er seinen Herkunftsort zu de Monte Regio („aus Königsberg“), woraus sich später der Name Regiomontanus einbürgerte. Der bedeutende Astronom und Mathematiker des Frühhumanismus studierte und lehrte u. a. in Wien, bereicherte die Trigonometrie maßgeblich und schuf mit seinen Ephemeriden ein Standardwerk der Orientierung, das u. a. von Kolumbus genutzt wurde.

In Echtzeit projizierte das System ein dreidimensionales Drahtgittermodell über die Tischplatte. Es war keine starre Grafik. Als Perry die Stirn runzelte, registrierte die Blickerfassung sein Zögern. Sofort verlangsamte sich die Animation.

Perry runzelte die Stirn noch etwas stärker.

Die Animation wurde noch langsamer.

„Alethea."

„Ja?"

„Ich denke nach."

Die Animation nahm wieder ihr ursprüngliches Tempo auf.

Perry hatte schon vor Jahren festgestellt, dass intelligente Systeme zwar bemerkenswert gut darin waren, menschliches Verhalten zu interpretieren, aber gelegentlich Schwierigkeiten mit Menschen hatten, die beim Denken aussahen, als wären sie mit der Gesamtsituation unzufrieden.

Leider war das Perrys normales Denkgesicht.

Vor ihm erschien die Formel:

sin(h) = sin(phi)sin(delta) + cos(phi)cos(delta)cos(t)

Sie schwebte als feine Lichtlinie neben dem Modell. Die Variablen für geografische Breite, Deklination und Stundenwinkel wechselten dynamisch ihre Farbe, während die virtuelle Sonne ihre Bahn über dem Wien des 15. Jahrhunderts zog.

Die Sonne schien mit der Berechnung keinerlei Schwierigkeiten zu haben.

Alethea hielt geduldig inne, während Perry Notizen machte, und blendete im richtigen Moment vertiefende Querverweise zu Regiomontanus' Berechnungstabellen ein. Es gab keinen starren Lehrplan und kein vorgegebenes Tempo. Das System machte erst weiter, als Perry den mathematischen Knoten gelöst hatte.

Nach zwei Stunden ungestörter Konzentration war die Hürde genommen.

Perry lehnte sich zurück und betrachtete die inzwischen vertraute Geometrie über seinem Schreibtisch. Es war ein ausgesprochen befriedigendes Gefühl, etwas verstanden zu haben, das vor fünfhundert Jahren bereits andere Menschen verstanden hatten.

Der menschliche Fortschritt verlief nicht immer geradlinig.

Manchmal brauchte er fünfhundert Jahre, eine hochentwickelte künstliche Intelligenz und dreifach verglaste Fenster, um wieder dort anzukommen, wo Regiomontanus mit Feder, Papier und ganz ohne Kaffee bereits gewesen war.

Aber immerhin war Perry angekommen.

Ganz ohne den Frust eines überfüllten Hörsaals.

Am nächsten Tag wechselte Perry von der Theorie in die Praxis. Er wollte die historische Astronomie nicht nur verstehen, sondern das Instrument mit eigenen Händen begreifen.

Das war eine Redewendung, die im Jahr 2035 eine gewisse technische Komplexität angenommen hatte.

Er griff nach der federleichten VR-Brille, kaum schwerer als eine Lesebrille, und streifte die haptischen Gewebehandschuhe über, deren Innenseiten mit Tausenden mikroskopischer Piezo-Aktoren ausgestattet waren.

Die Hersteller bezeichneten das System als „nahtlose multisensorische Immersion".

Perry bezeichnete es als „Dinge anfassen, die nicht da sind".

Beides war korrekt.

Mit einem Wimpernschlag verschwand die Wiener Altbauwohnung. Perry fand sich im virtuellen Abbild einer historischen Werkstatt wieder.

Auf der Werkbank lag das digitale Duplikat einer „Quadratum Charta", einer klappbaren Sonnenuhr aus Messing und Birnenholz, basierend auf den Originalskizzen des „Kalendariums" von 1474.

Die Werkstatt war mit jener historischen Sorgfalt rekonstruiert worden, die moderne Simulationen gern an den Tag legten, solange niemand fragte, ob Menschen des 15. Jahrhunderts ihre Arbeitsflächen tatsächlich so ordentlich hinterlassen hatten.

Perry vermutete, dass sie es nicht getan hatten.

Die virtuelle Werkbank war jedenfalls makellos.

Er streckte die Hand aus. Als seine Finger das virtuelle Holz berührten, erzeugten die Handschuhe einen präzisen Widerstand. Perry spürte die samtig-raue Oberfläche des geschliffenen Holzes und die kühle Glätte der Messingbeschläge.

Sein Verstand wusste, dass dort nichts war.

Seine Fingerspitzen waren anderer Meinung.

Perry beschloss, den Streit nicht zu schlichten.

Mit einem virtuellen Stichel zog er die feinen Stundenlinien nach. Als er den Gnomon, den schattenwerfenden Faden, justierte, war das leichte Nachgeben der gespannten Schnur deutlich zu fühlen. Die Simulation vermittelte die physikalischen Eigenschaften der Materialien mit beeindruckender Präzision.

Perry beschloss, ihr nicht zu erzählen, dass das Material überhaupt nicht existierte.

Als Perry testweise den Rechenfehler vom Vormittag übernahm und den Breitengrad falsch ansetzte, driftete der projizierte Schatten im Zeitraffer unbarmherzig ab. Die Stundenmarkierungen verfehlten ihr Ziel deutlich.

Perry betrachtete das Ergebnis.

Es war beruhigend zu wissen, dass ein Fehler auch im Jahr 2035 noch zuverlässig falsch blieb.

Ein kurzer Sprachbefehl setzte die Simulation zurück. Perry korrigierte die Neigung des Gnomons, passte den Schnittwinkel an und beobachtete fasziniert, wie der Schatten zur simulierten Mittagsstunde exakt die Zwölferlinie traf.

„Ha."

Alethea schwieg.

Perry war sich ziemlich sicher, dass sie wusste, dass „Ha" in diesem Fall eine wissenschaftlich vollkommen ausreichende Zusammenfassung seines Erfolgs darstellte.

Am Mittwoch speicherte Perry seine digitalen Entwürfe auf der Bildungs-ID. Für das endgültige physische Modell brauchte er Werkzeuge, die seine heimische Werkstatt nicht bieten konnte.

Genauer gesagt brauchte er einen industriellen Nano-Sinter-Drucker.

Perry besaß keinen.

Er hatte den Kauf eines solchen Geräts auch nie ernst-

haft erwogen, was vor allem daran lag, dass seine Wohnung bereits einen Schreibtisch, mehrere Bücherregale und eine Kaffeemaschine enthielt und damit nach Wiener Maßstäben als vollständig ausgelastet gelten konnte.

Also verließ er die Wohnung und ging die wenigen hundert Meter zur modernisierten Volkshochschule am Praterstern.

Das Ressourcen-Zentrum führte die Tradition der Volkshochschulen konsequent in die Zukunft. Ein Team hochqualifizierter Lern-Mentor*innen begleitete die Lernenden, öffnete den Zugang zu Hightech-Werkzeugen und brachte dort praktisches Erfahrungswissen ein, wo es gebraucht wurde.

Perry checkte kontaktlos ein. Ein dezentes Leuchtsignal auf seinem Handgelenk-Display wies ihm den Weg zu Kabine 14 im Fabrikationslabor.

Dort wartete der Nano-Sinter-Drucker.

Er war erheblich größer als eine Kaffeemaschine.

Perry fühlte sich in seiner Entscheidung bestätigt.

Doch als er seine Bildungs-ID an den industriellen Nano-Sinter-Drucker hielt, um die CAD-Daten zu übertragen, erklang ein leiser Warnton.

Fehler in Wandstärke: Struktur im Mikrometerbereich instabil.

Perry seufzte.

Maschinen hatten eine bemerkenswerte Begabung dafür, schlechte Nachrichten in möglichst wenigen Worten zu überbringen.

Die heimische KI hatte die mathematischen Kurven zwar perfekt berechnet, die physikalischen Eigenschaften des Materials unter Hitzeeinwirkung jedoch nicht berücksichtigt. Die Geometrie stimmte. Die Physik war anderer Meinung.

Perry starrte auf das Display.

Struktur im Mikrometerbereich instabil.

Auch beim zweiten Lesen war die Struktur noch instabil.

Das empfand Perry als unnötig konsequent.

Er war kurz davor, das Projekt für heute aufzugeben, als jemand neben ihm stehen blieb.

Magda trat an die Kabine. Sie war leitende Lern-Mentorin des Labors. Mitte fünfzig, ehemalige Feinmechanikerin und Industriedesignerin, inzwischen Kuratorin für praktisches Wissen.

An ihrer schlichten Schürze steckte ein altmodischer Messschieber.

Perry hatte großen Respekt vor Menschen, die im Jahr 2035 noch Werkzeuge bei sich trugen, die weder ein Betriebssystem noch einen Ladezustand besaßen.

Magda warf einen Blick auf seinen Bildschirm.

Dann auf das 3D-Modell.

Dann auf Perry.

„Das Material verzeiht die scharfen Winkel der spätmittelalterlichen Skizzen nicht, stimmt's?"

Perry sah wieder auf die Fehlermeldung.

„Offenbar hat Messing wenig Respekt vor historischer Authentizität."

„Messing hat vor sehr wenig Respekt."

Perry mochte sie sofort.

„Die Trigonometrie stimmt haargenau", sagte Perry leicht frustriert. „Aber die Software sagt, dass das Messingpulver beim Sintern an den Übergängen der Stundenlinien brechen wird."

Magda nickte.

„Dann haben wir immerhin schon geklärt, wer von euch beiden recht hat."

„Ich?"

„Das Messing."

Magda lächelte, legte eine Hand auf die Kante des Terminals und rief das 3D-Modell auf den großen Tischbildschirm.

Ihre Aufgabe bestand nicht darin, die Berechnungen der KI zu ersetzen. Dafür war die KI sehr gut. Ihre Aufgabe bestand darin, jene unangenehmen Momente zu erkennen, in denen eine vollkommen korrekte Berechnung auf die Wirklichkeit traf und die Wirklichkeit sich weigerte, mitzuspielen.

„Weißt du, Perry", sagte sie und vergrößerte die kritische Stelle am Fuß des Gnomons, „die KI rechnet mit idealen Bedingungen. Aber Messing ist kein mathematisches Objekt. Es reagiert, wenn der Laser es berührt."

„Unkooperativ."

„Material."

„Das meinte ich."

Magda zoomte weiter hinein. „Regiomontanus hat seine Linien für Pergament und handgefertigte Platten entworfen. Wenn wir diese Kante hier um nur 0,2 Millimeter abrunden und eine kleine Hohlkehle einfügen, fangen wir die mechanische Spannung ab. Man wird es später kaum sehen, aber das Bauteil wird halten."

Perry betrachtete die winzige Änderung.

„Das war's?"

„Das war's."

„Zwei Zehntelmillimeter?"

„Die Wirklichkeit ist manchmal erstaunlich kleinlich."

Mit wenigen Bewegungen passte Magda das Modell an. Dabei erklärte sie nicht nur die Änderung, sondern auch das Wissen dahinter, jenes Gespür für Material, das sich nicht vollständig in Daten übersetzen ließ.

Das Display sprang auf Grün.

Perry betrachtete es misstrauisch. Vor wenigen Sekunden hatte dieselbe Maschine sein Projekt noch für strukturell unzureichend gehalten. Nun war sie offenbar restlos überzeugt.

Maschinen konnten ihre Meinung mit beeindruckender Geschwindigkeit ändern, solange man ihnen neue Zahlen gab.

„Früher hätte man deinen Entwurf vielleicht als unvollständig abgelehnt", sagte sie, während das Display auf Grün sprang. „Heute geht es darum, dass du etwas mit nach Hause nimmst, das funktioniert."

Sie deutete auf das nun grün leuchtende Modell.

„Die KI gibt dir die Daten, Perry. Aber den Umgang mit der Wirklichkeit müssen Menschen einander weiterhin zeigen."

Perry nickte.

„Und die Hohlkehlen."

„Vor allem die Hohlkehlen."

Als der Laser mit hochfrequentem Surren anlief, klopfte Magda Perry kurz auf die Schulter.

„Der Druck dauert gut zwei Stunden. Geh runter ins Forum, trink einen Kaffee. Ich passe hier oben auf."

Perry warf einen letzten Blick auf den Drucker.

„Kann noch etwas schiefgehen?"

Magda überlegte.

„Natürlich."

„Gut."

„Du wolltest eine ehrliche Antwort."

„Nein. Ich wollte Beruhigung."

„Dann bist du im falschen Labor."

Erleichtert verließ Perry das Labor und ging hinunter ins Erdgeschoss, zum Herzstück des Hauses: dem analogen Forum.

Das Forum war bewusst als Gegenpol zur Hightech-Welt gestaltet. Schwere Eichentische, tiefblaue Polstersessel und Wände aus schallschluckendem Moos verliehen dem Raum die Atmosphäre einer lebendigen Universitätsbibliothek.

Es gab keine Hologramme.

Keine schwebenden Benutzeroberflächen.

Und, soweit Perry feststellen konnte, nichts, das ungefragt seinen Puls analysierte.

Das allein machte den Raum bemerkenswert fortschrittlich.

Beim Betreten wechselte Perrys Bildungs-ID automatisch auf „gesprächsbereit". Auf der Anzeigetafel über der Bar erschien sein aktuelles Thema: „Mathematische Astronomie des 15. Jahrhunderts / Regiomontanus".

Perry betrachtete die Anzeige.

Es war eine sehr effiziente Methode, Gleichgesinnte zu finden und alle anderen rechtzeitig zu warnen.

Er holte sich einen tiefschwarzen Espresso und setzte sich ans Ende eines langen Holztisches. Nach den Tagen intensiven Selbststudiums tat ihm die lebendige Atmosphäre gut. Stimmen, das Klirren von Tassen, gedämpftes Lachen. Plötzlich war da wieder eine Welt jenseits von Formeln und historischen Tabellen.

Der Espresso war ausgezeichnet.

Perry hielt das für ein wesentliches Merkmal jeder glaubwürdigen Bildungsutopie.

Die matten Displays in der Tischplatte erwachten dezent zum Leben und zeigten die Profile der Menschen am Tisch.

Direkt gegenüber saß Elena, 35, Biologin, die an einem optischen Modell zur Proteinfaltung arbeitete. Über ihrem Tischabschnitt rotierte eine komplexe organische Helix.

Perry betrachtete sie kurz.

Er verstand nichts von Proteinfaltung.

Das beruhigte ihn. Nach drei Tagen mittelalterlicher Astronomie war es angenehm, wieder von Dingen umgeben zu sein, von denen er auf ganz gewöhnliche Weise keine Ahnung hatte.

Elena bemerkte Perrys Profil, blickte auf und lächelte.

„Spätmittelalterliche Astronomie?", fragte sie und nahm einen Schluck Tee. „Das klingt nach einer ganz anderen Art von Geometrie. Suchst du nach Mustern oder restaurierst du?"

„Ein bisschen von beidem", antwortete Perry. Er legte einige der bereits gefertigten mechanischen Kleinteile aus seinem Rucksack auf den Tisch. „Ich versuche, die sphärische Trigonometrie hinter dem Schattenwurf zu verstehen. Regiomontanus hat das damals ohne Taschenrechner gelöst, nur mit Tabellen und räumlichem Vorstellungsvermögen."

Elena sah auf die Teile.

„Fünfzehntes Jahrhundert?"

„Ja."

„Keine KI?"

„Nein."

„Keine Simulation?"

„Nein."

„Nicht einmal eine Tabellenkalkulation?"

„Papier."

Elena schwieg einen Moment.

„Barbaren."

Perry nickte ernst.

„Hochbegabte Barbaren."

Elena nahm eines der kleinen Zahnräder in die Hand und drehte es im Licht.

„Das ist das Schöne an alten Systemen. Man kann die Logik noch mit bloßem Auge erkennen. Bei meinen Proteinen muss ich mich oft auf die Wahrscheinlichkeitsmodelle der KI verlassen. Da verliert man leicht das Gefühl für die physische Form."

Perry betrachtete die organische Helix über ihrem Tisch.

„Und die KI weiß, was sie tut?"

„Meistens."

„Das klingt beruhigend."

„Ist es nicht."

Perry nahm einen Schluck Espresso.

„Gut. Ich hatte schon Sorge, nur die Astronomie hätte ihre Probleme."

Aus der beiläufigen Frage entwickelte sich ein Gespräch, das von der Ästhetik historischer Diagramme bis zu überraschenden Ähnlichkeiten zwischen Kristallstrukturen und Sternbildern wanderte. Es gab keinen Lehrplan, kein Ziel und nichts zu beweisen. Für zwanzig Minuten teilten zwei interessierte Menschen einfach ihre Welten.

Sie kamen dabei zu mehreren interessanten Erkenntnissen, zwei gewagten Analogien und mindestens einer Behauptung über Kristallstrukturen, die keiner von beiden anschließend vor einer Fachkommission hätte verteidigen wollen.

Das spielte keine Rolle.

Nicht jeder Gedanke musste sofort recht haben, um interessant zu sein.

Am Abend holte Perry den fertigen Druck ab. Dank Magdas Hohlkehle war das Messing makellos verschmolzen.

Perry betrachtete das kleine Modell von allen Seiten.

Die Wirklichkeit hatte sich schließlich doch zur Zusammenarbeit bereit erklärt.

Als Perry am darauffolgenden Tag gegen neunzehn Uhr ins Forum zurückkehrte, dimmte sich das Licht. Die Anwesenden erhoben sich nach und nach und strömten in die angrenzende, amphitheaterähnliche Halle.

Jeden Donnerstagabend fand hier der „Marktplatz der unfertigen Ideen" statt, das informelle Herzstück der

mitteleuropäischen Lernkultur.

Der Name war wörtlich gemeint.

Es gab keine Jury, keine angemeldeten Keynotes und vor allem keine fertigen, glattpolierten Ergebnisse. Die einzige Regel war einfach: Wer wollte, bekam exakt fünf Minuten am Mikrofon, um ein Problem, eine Entdeckung oder ein unfertiges Projekt vorzustellen.

Die fünf Minuten waren eine vergleichsweise späte Ergänzung der Regeln.

Offenbar hatte die Menschheit auch im Jahr 2035 noch keine andere zuverlässige Methode gefunden, Menschen davon abzuhalten, zwanzig Minuten über etwas zu sprechen, das sich in vier erklären ließ.

Ein junger Mann machte den Anfang. Unter großem Applaus demonstrierte er, wie er den Algorithmus einer alten Drohne so umprogrammiert hatte, dass sie Vögel beim Nestbau nicht mehr störte.

Danach erzählte eine ältere Frau von ihren Schwierigkeiten mit der Grammatik des Altisländischen und bat das Publikum um Eselsbrücken.

Niemand fragte, warum sie Altisländisch lernte.

Das war eine weitere inoffizielle Regel des Hauses.

Wer freiwillig Altisländisch lernte, hatte vermutlich einen Grund. Und falls nicht, war das ebenfalls ein Grund.

Perry spürte einen spontanen Impuls.

Das kam selten vor.

Normalerweise prüfte Perry spontane Impulse zunächst auf Plausibilität, mögliche Nebenwirkungen und, sofern verfügbar, technische Dokumentation.

Diesmal nicht.

Die frisch gedruckte Sonnenuhr lag schwer und kühl in seiner Hand. Er trat an das kleine Terminal am Rand der Bühne, scannte seine Bildungs-ID und stand wenige Augenblicke später auf dem Podium.

Er bereute die Entscheidung ungefähr in dem Moment, als er bemerkte, dass nun tatsächlich alle zu ihm sahen.

Hinter ihm erwachte die große Hologramm-Leinwand. Das System griff auf seine CAD-Daten und die historische Skizze aus dem „Kalendarium" zu. Über den Köpfen der Zuschauer entfaltete sich das filigrane, goldene Drahtgittermodell der Sonnenuhr.

Es sah beeindruckend aus.

Deutlich beeindruckender als Perry sich fühlte.

Er hielt das kleine Messingmodell in die Höhe.

„Das", begann Perry und hielt das kleine Messingmodell in die Höhe, „ist das Ergebnis meiner ersten Tage im Sabbatical. Ich wollte die Formel zur Berechnung der Sonnenhöhe nicht nur auf dem Papier lösen, sondern verstehen, wie die Menschen im 15. Jahrhundert Zeit in Raum übersetzten."

Mit einer Handbewegung ließ er das Hologramm rotieren.

Das Hologramm gehorchte sofort.

Perry war dankbar, dass wenigstens einer von ihnen wusste, was er tat.

„Mein Problem war der Gnomon, der schattenwerfende Faden. Verschiebt man den Breitengrad von Wien nach Venedig, stimmt der Schattenwurf nicht mehr, wenn der Winkel nicht exakt angepasst wird."

Perry ließ die entsprechenden Linien im Hologramm aufleuchten.

„Mathematisch hatte ich das im Griff. Zumindest war ich davon überzeugt. Aber als ich das Modell tatsächlich bauen wollte, kam mir die Wirklichkeit dazwischen."

Einige im Publikum lachten.

Perry entspannte sich ein wenig.

„Die Wirklichkeit hat diese unangenehme Angewohnheit."

Mehr Leute lachten.

Das war gefährlich.

Perry hatte einmal einen Vortrag über Datenbankmigration gehalten, bei dem ein Witz funktioniert hatte. Die folgenden sieben Minuten waren für alle Beteiligten schwierig geworden.

Er beschloss, es nicht zu übertreiben.

„Und genau dort, an der Grenze zwischen digitaler Theorie und echtem Material, hat mir Magda gestern den entscheidenden Hinweis gegeben."

Perry vergrößerte die kritische Stelle am Hologramm und zeigte, wie sich der Fehler auf den Schattenwurf ausgewirkt hatte und wie die kleine Hohlkehle die mechanische Spannung im Bauteil auffing.

„Zwei Zehntelmillimeter", sagte er. „Mehr war es nicht."

Er hielt kurz inne.

„Fünfhundert Jahre Astronomie, sphärische Trigonometrie, eine Lern-KI, ein industrieller Nano-Sinter-Drucker und am Ende fehlten zwei Zehntelmillimeter."

Perry sah zu Magda, die irgendwo am Rand der Halle stand.

„Magda nennt das Materialkenntnis."

Magda hob eine Augenbraue.

„Ich nenne es inzwischen Demut."

„Ich glaube, das war meine wichtigste Erkenntnis diese Woche: Ein Fehler bedeutet nicht unbedingt, dass das Modell schlecht ist. Manchmal zeigt er einfach nur die Stelle, an der die Wirklichkeit komplizierter ist."

Er ließ das Hologramm noch einmal langsam über den Köpfen kreisen.

„Oder kleinlicher."

Magda nickte zufrieden.

Perry hielt die Sonnenuhr hoch.

„Falls jemand von euch nächste Woche Lust hat, über die Mechanik von Astrolabien zu philosophieren: Ich bin Donnerstag wieder hier."

Er wollte bereits gehen, hielt dann aber noch einmal inne.

„Vorausgesetzt natürlich, Astrolabien haben keine Hohlkehlen."

„Haben sie", rief Magda aus dem Publikum.

Perry sah sie an.

„Natürlich haben sie das."

Als Perry die Bühne unter warmem Beifall verließ, fühlte sich der Abend plötzlich größer an als sein kleines Projekt. Er hatte etwas beigetragen und irgendwo im Raum wartete vermutlich schon der nächste Gedanke darauf, daran anzuknüpfen.

Vielleicht sogar ein Gedanke ohne Hohlkehle.

Perry hielt das inzwischen für unwahrscheinlich.

Der Donnerstagabend hatte Wellen geschlagen. Als Perry am Freitagmorgen sein Terminal aktivierte, warte-

ten drei neue Benachrichtigungen auf ihn.

Drei waren überschaubar.

Perry hatte Arbeitstage erlebt, an denen sein Terminal innerhalb der ersten Minute eine dreistellige Zahl angezeigt hatte. Einer davon hatte mit einem ausgefallenen Speicherknoten in Bratislava begonnen und mit einem sehr langen Gespräch über die Definition des Wortes „redundant" geendet.

Drei Benachrichtigungen waren beinahe erholsam.

Der Algorithmus der VHS hatte die Resonanz auf seinen Beitrag ausgewertet und schlug ihm ein temporäres „Lern-Cluster" für das Wochenende vor, eine informelle, selbstorganisierte Kleingruppe rund um historische Astronomie.

Perry öffnete den Vorschlag.

Teilnehmende: 3

Gemeinsame Interessenüberschneidung: 87 %

Voraussichtliche Produktivität: hoch

Perry betrachtete die letzte Zeile.

„Alethea?"

„Ja?"

„Wie berechnet man voraussichtliche Produktivität bei drei Menschen, die sich noch nie getroffen haben?"

Eine kurze Pause.

„Mit einer erheblichen Zahl von Annahmen."

„Das dachte ich mir."

Er nahm einen Schluck Kaffee und bestätigte die Teilnahme.

Zwei Stunden später saß Perry wieder im Ressourcen-Zentrum, diesmal in einem der gläsernen Co-Working-Cubes im ersten Stock.

Mit ihm am Tisch saßen Lea, eine Astronomiestudentin im ersten Semester, und Linus, ein junger Softwareentwickler, der in seiner Freizeit interaktive Sternenkarten programmierte.

Die vom Algorithmus errechnete Interessenüberschneidung von 87 Prozent war für Perry zunächst nicht erkennbar.

Lea hatte drei astronomische Fachzeitschriften geöffnet und sprach schnell.

Linus hatte vier Terminals geöffnet und sprach überhaupt nicht.

Perry hatte Regiomontanus mitgebracht.

Nach ungefähr fünf Minuten stellte sich heraus, dass der Algorithmus vermutlich doch nicht völlig geraten hatte.

Perry brachte sein Wissen über Regiomontanus' Originaltexte und Magdas Hinweise zur praktischen Umsetzung ein. Lea ergänzte modernes astronomisches Fachwissen: Durch die Präzession der Erdachse hatten sich die Positionen der Himmelskörper seit 1474 geringfügig verschoben, weshalb Regiomontanus' historische Tabellen für das Jahr 2035 kleine Abweichungen aufwiesen.

Linus sah von seinem Terminal auf.

„Wie klein?"

„Klein genug, dass man sie ignorieren könnte", sagte Lea.

Linus nickte.

„Also groß genug, dass wir sie korrigieren müssen."

Lea sah ihn an.

„Du bist Softwareentwickler."

„Ja."

„Das merkt man."

Linus nahm das als Kompliment und begann, die mathematischen Korrekturen in ein Open-Source-Skript zu übertragen.

Gemeinsam fütterten sie eine VR-Simulation mit ihren Daten und korrigierten einander, sobald jemand ins Stocken geriet.

Wenn Perry bei der modernen astronomischen Nomenklatur unsicher wurde, half Lea. Wenn Lea sich durch die mittelalterliche Rechenweise kämpfte, sprang Perry ein. Und wenn beide wussten, was sie wollten, aber nicht, wie sie es der Software beibringen sollten, war Linus zur Stelle.

Es war eine erstaunlich effiziente Arbeitsteilung.

Jeder wusste etwas, das die anderen nicht wussten.

Und niemand wusste genug, um allein gefährlich zu werden.

Nach knapp drei Stunden glaubten sie, es geschafft zu haben.

Linus startete die Simulation.

Über dem Tisch erschien der Wiener Nachthimmel des Jahres 1474. Tausende Lichtpunkte spannten sich über den virtuellen Horizont, exakt berechnet aus historischen Daten, moderner Astronomie und mehreren hundert Zeilen Code, von denen Linus behauptete, sie seien „eigentlich ziemlich simpel".

Perry hatte gelernt, solche Aussagen von Softwareentwicklern nicht persönlich zu nehmen.

Er beugte sich zufrieden vor.

Dann runzelte Lea die Stirn.

Perry kannte dieses Stirnrunzeln inzwischen.

Es war nicht das Stirnrunzeln eines Menschen, der nachdachte.

Es war das Stirnrunzeln eines Menschen, der gerade entdeckt hatte, dass jemand anders besser noch einmal nachdenken sollte.

„Das kann nicht stimmen."

Perry sah zum Himmel.

Er fand, dass er ausgesprochen überzeugend aussah.

Leider war das bei falschen Himmeln offenbar kein Qualitätsmerkmal.

Lea deutete auf einen Stern knapp über dem Horizont.

Perry verglich die Position mit Regiomontanus' Tabelle. Die Werte passten. Auch Linus' Umrechnung war korrekt.

„Dann stimmt die Simulation", sagte Perry.

Lea schüttelte den Kopf.

„Nein. Der Stern dürfte von Wien aus zu dieser Uhrzeit gar nicht sichtbar sein."

Perry blickte zum virtuellen Stern.

Der Stern zeigte keinerlei Anzeichen, sich von diesem Argument beeindrucken zu lassen.

„Vielleicht weiß er das nicht."

Lea sah Perry an.

„Der Stern?"

„War nur ein Vorschlag."

Sie gingen die Berechnungen noch einmal durch. Zeile für Zeile. Linus überprüfte den Code. Lea kontrollierte die

astronomischen Daten. Perry ging zurück zu den historischen Tabellen.

Zwanzig Minuten später entdeckte er den Fehler.

Er hatte eine historische Zeitangabe behandelt, als wäre sie eine moderne Uhrzeit.

Perry starrte auf die Tabelle.

Die Tabelle starrte nicht zurück, was Perry in diesem Moment als unnötig selbstgefällig empfand.

„Das war ich."

Linus sah auf.

„Was?"

„Der Fehler. Ich war das."

Linus lehnte sich zurück und grinste.

„Sehr beruhigend. Ich dachte schon, mein Code wäre schuld."

„Freut mich, dass ich helfen konnte."

Lea lachte.

Perry sah wieder auf Regiomontanus' Tabelle.

Fünfhundert Jahre hatte sie darauf gewartet, dass jemand sie falsch las.

Nun war es endlich so weit.

Sie setzten die Berechnung zurück und begannen noch einmal.

Eine Stunde später war es tatsächlich geschafft: ein digitales Werkzeug, das historische Sternenkarten in Echtzeit auf die Gegenwart umrechnete.

Linus startete die Simulation ein letztes Mal.

Der Himmel erschien.

Lea prüfte die Sterne.

Perry prüfte die Zeitangaben.

Linus prüfte den Code.

Dann warteten sie.

Nichts ging schief.

Nach einigen Sekunden wurde ihnen klar, dass dies vermutlich der Erfolg war.

„Also", sagte Lea. „Funktioniert es?"

Linus betrachtete sein Terminal.

„Ich sehe keinen Fehler."

Perry nickte.

„Nehmen wir das."

Sie luden das Werkzeug in die öffentliche Bildungs-Allmende hoch. Wenige Sekunden später erschien die Meldung:

Veröffentlicht. Frei zur Weiterverwendung.

Damit gehörten vier Stunden Arbeit plötzlich allen.

Perry gefiel der Gedanke.

Das Lern-Cluster löste sich anschließend genauso unkompliziert wieder auf, wie es entstanden war. Keine Abschlussbesprechung, kein Zertifikat, keine achtseitige Evaluation darüber, ob die Zusammenarbeit den zuvor definierten Kompetenzzielen entsprochen hatte.

Lea musste zu einer Vorlesung.

Linus wollte den Code „noch ein bisschen aufräumen", eine Formulierung, die Perry inzwischen als Warnsignal verstand.

Und Perry wollte einen Kaffee.

Damit waren alle wesentlichen organisatorischen Fragen geklärt.

Auf dem Weg nach draußen, ein kühles Getränk von der Bar in der Hand, wurde Perry im Foyer von einem älteren Mann angesprochen, der sich als pensionierter Uhrmacher vorstellte.

„Ihr Gnomon-Problem", sagte er mit einem Funkeln in den Augen. „Haben Sie eigentlich die Materialdehnung des Fadens bei unterschiedlicher Luftfeuchtigkeit berücksichtigt? Messing und Seide reagieren da ziemlich verschieden."

Perry blieb stehen.

Er sah den Mann an.

Dann sah er in Richtung Ausgang.

Der Ausgang war nur noch wenige Meter entfernt gewesen.

„Nein", sagte Perry.

„Sollten Sie."

„Natürlich."

Der Uhrmacher nickte zufrieden.

„Temperatur wäre übrigens auch interessant."

Perry schloss für einen kurzen Moment die Augen.

Es stellte sich heraus, dass die Wirklichkeit nicht nur kleinlich war.

Sie hatte auch Anschlussfragen.

Dann lächelte er, zog sein Terminal hervor und tippte den Hinweis ein.

„Wie heißen Sie eigentlich?"

Der Mann nannte ihm seinen Namen und begann anschließend einen Satz mit den Worten: „Wenn Sie schon dabei sind …"

Perry öffnete vorsichtshalber eine zweite Notiz.

Als er später durch die nächtliche Leopoldstadt nach Hause ging, lag das fertige Modell schwer und kühl in seiner Manteltasche: eine mathematisch exakte, funktionsfähige Replik der Regiomontanus-Sonnenuhr.

Zumindest unter der optimistischen Annahme konstanter Luftfeuchtigkeit.

Perry beschloss, diesen Gedanken vorerst nicht weiterzuverfolgen.

Die erste Woche hatte ihm gezeigt, dass dieses neue Lernen gerade dort seine Kraft entfaltete, wo unterschiedliche Welten aufeinandertrafen: in der Stille seiner Wohnung, in Magdas Gespür für Material, in der spontanen Zusammenarbeit des Lern-Clusters und in einem beiläufigen Satz an der Bar.

Nichts davon hätte für sich allein gereicht.

Die KI konnte rechnen, aber kein Messing fühlen. Magda konnte Messing fühlen, hatte aber wenig Interesse daran, spätmittelalterliche Sternentabellen zu entziffern. Lea kannte den Himmel, Linus den Code, und ein pensionierter Uhrmacher hatte im Vorbeigehen ein Problem entdeckt, an das keiner von ihnen gedacht hatte.

Perry griff in die Manteltasche und umschloss das kühle Messing der Sonnenuhr.

Elf Wochen lagen noch vor ihm.

Er dachte an Astrolabien, historische Zeitrechnung, Materialdehnung, Luftfeuchtigkeit und die statistisch sehr hohe Wahrscheinlichkeit, dass irgendwo bereits jemand auf ihn wartete, um ihm zu erklären, was er als Nächstes übersehen hatte.

Perry lächelte.

Und plötzlich erschienen ihm elf Wochen viel zu kurz. //

Von digitalen Kompetenzen zu einer digitalen Denkweise

Erwachsenenbildung in Estland im Zeitalter der KI

Schwerpunkt

MARGIT DÜÜNA

Die Stärke der estnischen Erwachsenenbildung liegt nicht in einer einzelnen Einrichtung oder einem einzelnen Programm. Sie entsteht aus der Zusammenarbeit von Staat, Kommunalbehörden, Berufs- und Hochschuleinrichtungen, Zentren der nichtformalen Erwachsenenbildung, Volkshochschulen, Bibliotheken, Museen, zivilgesellschaftlichen Organisationen und Arbeitgebern. Diese Vielfalt hat es ermöglicht, dass das Lernen fest im Arbeitsleben, in den Gemeinschaften und im Alltag der Menschen verankert ist. Gleichzeitig zeigen sowohl Teilnahmedaten als auch Erhebungen zu den Kompetenzen von Erwachsenen, dass eine starke durchschnittliche Leistung noch nicht gleichbedeutend mit Chancengleichheit ist.

Ich arbeite seit mehr als zwanzig Jahren in der Erwachsenenbildung. In dieser Zeit habe ich miterlebt, wie sich Estland von einer Landschaft isolierter Kurse zu einer bewussteren Kultur der Qualität, zu lernerzentrierten Lehrplänen und einer stärkeren Zusammenarbeit entwickelt hat. Ich habe aber auch gesehen, wie schnell Lernmöglichkeiten verschwinden können, wenn ein lokales Bildungszentrum schließt, ein Projekt ausläuft oder eine Person keine auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Unterstützung findet. Die Zukunft der Erwachsenenbildung lässt sich daher nicht allein auf der Grundlage der Anzahl der Kurse, der Arbeitsmarktprognosen oder der neuen Technologien planen. Die eigentliche Frage ist, ob eine Person in einer Zeit des Wandels einen verlässlichen Zugang zum Lernen findet, und ob ihr dieses Lernen ermöglicht, sowohl ihr eigenes Leben als auch die Gesellschaft mit größerer Eigenverantwortung mitzugestalten.

ESTLANDS AUSGANGSLAGE IST STARK, ABER UNEINHEITLICH.

Die Teilnahme am lebenslangen Lernen hat in Estland im letzten Jahrzehnt deutlich zugenommen. Laut Angaben von Statistik Estland nahmen 23,8 Prozent der 25- bis 64-Jährigen in den vier Wochen vor der Erhebung im Jahr 2025 an formellem oder nichtformellem Lernen teil. Im Jahr 2016 lag der entsprechende Wert bei 15,7 Prozent. Im Jahr 2025 nahmen 65,7 Prozent der Erwachsenen an informellem Lernen teil (Statistik Estland: 2026). Diese Zahlen belegen, dass Lernen für viele Menschen in Estland ein selbstverständlicher Teil des Lebens ist.

Auch die OECD-Erhebung zu den Kompetenzen von Erwachsenen (PIAAC) aus dem Jahr 2023 gibt Anlass zur Zuversicht. Bei den 16- bis 65-Jährigen in Estland lagen die Durchschnittswerte bei 276 Punkten in der Lese- und Schreibkompetenz, bei 281 Punkten in der Rechenkompetenz und bei 263 Punkten im adaptiven Problemlösen. Je nach bewerteter Kompetenz rangierte Estland unter den 31 teilnehmenden Ländern zwischen dem fünften und dem neunten Platz und lag in jedem Bereich über dem OECD-Durchschnitt (Ministerium für Bildung und Forschung: 2024).

Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch erhebliche Ungleichheiten. Laut dem „Education and Training Monitor 2025“ der Europäischen Kommission nahmen im Jahr 2022 41,8 Prozent der 25- bis 64-Jährigen an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Bei Erwachsenen mit niedrigem Bildungsniveau lag dieser Anteil bei nur 18,9 Prozent. Das Qualifikationsniveau variiert je nach Alter, Bildung, sozioökonomischem Hintergrund und Region. Die niedrigsten PIAAC-Ergebnisse wurden im Landkreis Ida-Viru, die höchsten im Landkreis Harju verzeichnet (Europäische Kommission: 2025). Estlands nächste Herausforderung besteht daher nicht nur darin, die Gesamtbeteiligungsquote zu steigern. Wir müssen diejenigen erreichen, die bisher am weitesten vom Lernen entfernt waren.

Dies wird auch in der Bildungsstrategie 2021–2035 anerkannt. Sie nennt ein gut entwickeltes und vielfältiges nichtformales Lernen sowie eine hohe Beteiligung von Erwachsenen am lebenslangen Lernen als Stärken. Zu den Schwächen zählt sie die geringere Beteiligung von Männern, von Menschen mit nicht estnischer Muttersprache sowie von Erwachsenen mit geringerem Bildungsniveau und die unzureichende Bereitschaft, die Kompetenzen der Beschäftigten weiterzuentwickeln. Die Strategie betont die Notwendigkeit, formale Bildung sowie die durch nichtformales und informelles Lernen erworbenen Kompetenzen besser zu berücksichtigen (Ministerium für Bildung und Forschung: 2021, S. 6–7).

BEWÄHRTE PRAXIS BEGINNT DAMIT, LERNEN SICHTBAR ZU MACHEN.

Eines der ältesten Beispiele für die bewährte Praxis in Estland ist die „Woche der erwachsenen Lernenden“, die seit 1998 vom estnischen Verband der Erwachsenenbildner „Andras“ in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung und Forschung organisiert wird. Im Mittelpunkt steht die Würdigung von Lernenden, Bildungsfachkräften, lernfreundlichen Organisationen und lokalen Initiativen. Im Laufe der Jahre sind daraus

Netzwerke auf Kreisebene, Lernendenforen, Sensibilisierungskampagnen und persönliche Lerngeschichten entstanden (Andras: 2026).

Der Wert dieser Praxis geht über die bloße Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen hinaus. Die Geschichte eines erwachsenen Lernenden macht das Lernen für jemanden sichtbar, der sich selbst vielleicht nicht als Teil der Zielgruppe des konventionellen Bildungssystems sieht. Anerkennung sendet eine klare Botschaft: Die Rückkehr zum Lernen nach einer langen Pause, der Erwerb eines neuen Berufs oder die Entwicklung von Fähigkeiten, die in der eigenen Gemeinschaft benötigt werden, sind für die Gesellschaft von Bedeutung. Lokale Netzwerke tragen dazu bei, Sensibilisierung und Beratung mit konkreten Lernmöglichkeiten zu verbinden. Diese Art des vertrauensvollen Kontakts ist besonders wichtig für Menschen, die negative Schulerfahrungen gemacht haben oder deren Lebensumstände ihnen nicht erlauben, sofort mit einem umfangreicheren Programm zu beginnen.

Die Erwachsenenbildung wird in Estland von einer Vielzahl von Organisationen angeboten. Oberstufen für Erwachsene ermöglichen es Menschen, eine unterbrochene allgemeine Schulbildung abzuschließen. Berufsschulen und Hochschulen bieten formale Qualifikationen, Weiterbildung und eine wachsende Zahl kürzerer Bildungswege an. Volkshochschulen und nichtformale Erwachsenenbildungszentren fördern Kreativität, Wohlbefinden, Bürgerkompetenzen und gesellschaftliches Engagement. Bibliotheken sind zu Orten geworden, an denen digitale Kompetenzen entwickelt, Sprachen gelernt, Medienkompetenz gestärkt und der lokale Dialog gepflegt werden. Lernen findet zudem am Arbeitsplatz, in Museen, in lokalen Vereinen sowie im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeiten statt.

Dieses dezentrale Netzwerk erweist sich im estnischen Kontext als praktisch. In einem kleinen Land kann nicht jede Dienstleistung in jeder Ortschaft als eigenständige Einrichtung aufrechterhalten werden. Dennoch müssen Lernangebote nah an den Menschen bleiben. Oft ist es ein Bibliothekar, der Leiter eines lokalen Bildungszentrums oder eine Persönlichkeit aus der Gemeinde, der einen Lernbedarf als Erster erkennt – lange bevor dieser in einem nationalen Register erscheint. Durch sie kann das Lernen auch Erwachsene erreichen, die nicht selbst online nach einem Kurs suchen oder sich eigenständig an einen Beratungsfachmann wenden würden.

FLEXIBLE BILDUNGSWEGE ERFORDERN VERLÄSSLICHE QUALITÄT.

Der estnische Staat hat den Zugang zu kostenloser Weiterbildung ausgebaut. In den Jahren von 2025 bis 2026 werden im Rahmen staatlich beauftragter Fortbildungen mehr als 1.500 kostenlose Kurse für über 26.000 Menschen angeboten. Zu den Schwerpunkten zählen digitale und grüne Kompetenzen, berufliche Umschulung sowie der gerechte Wandel im Landkreis Ida-Viru (Ministerium für Bildung und Forschung: 2025a). Dies ist wichtig, da die Entscheidung von Erwachsenen, sich weiterzubilden, oft von den Kosten, dem Zeitplan und der Möglichkeit abhängt, Lernen mit Beruf und Familienleben zu vereinbaren.

Änderungen des Erwachsenenbildungsgesetzes, die 2025 in Kraft traten, schufen einen Rahmen für Mikrozertifikate und präzisierten die Qualitätsanforderungen an die Weiterbildung. Seit Anfang 2026 müssen Erwachsenenbildner*innen sowohl über fachliche Kompetenz im unterrichteten Fachgebiet als auch über Kompetenz in der Erwachsenenbildung verfügen. Die Idee hinter dieser Änderung ist stichhaltig: Pädagoginnen und Pädagogen sind nicht nur Fachleute auf ihrem Gebiet, sondern auch Profis, die Lernergebnisse definieren, den Lernprozess gestalten, auf den Erfahrungen der Erwachsenen aufbauen und Feedback geben können, das die Entwicklung fördert (Ministerium für Bildung und Forschung: 2025b).

Regulierung allein schafft jedoch noch keine Qualität. Der estnische Verband für nichtformale Erwachsenenbildung setzt daher seit 2006 auf die Selbstevaluation der Bildungszentren. An drei gemeinsamen Evaluationsrunden nahmen jeweils 41, 50 und 45 Zentren teil, wobei 30 Zentren alle drei Runden absolvierten. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen wurde im Jahr 2015 eine aktualisierte Fassung des Qualitätsbewertungsmodells für die nichtformale Erwachsenenbildung fertiggestellt (Estnischer Verband für nichtformale Erwachsenenbildung: 2026). Das wichtigste Prinzip des Modells lautet, dass Qualität nicht allein anhand von Dokumenten bewertet werden kann. Ein Bildungsanbieter muss analysieren, auf wessen Bedürfnisse das Lernen ausgerichtet ist, wie die Inhalte die Lernergebnisse unterstützen, welche Veränderungen das Lernen bewirkt und was verbessert werden muss.

Wir aktualisieren diesen Ansatz erneut. Eine neue Qualitätskultur muss gesetzliche Anforderungen, institutionelle Selbstevaluation, Rückmeldungen der Lernenden und Nachweise über die tatsächlichen Auswirkungen des Lernens miteinander verbinden. Sie muss auch für kleine Bildungsanbieter umsetzbar bleiben. Wenn die Qualitätssicherung in erster Linie zu Verwaltungsaufwand wird, leiden darunter höchstwahrscheinlich gerade jene lokalen Organisationen, die kleinere und schutzbedürftigere Zielgruppen erreichen. Sind die Anforderungen jedoch zu allgemein formuliert, können die Lernenden nicht darauf vertrauen, dass die versprochenen Lernergebnisse erreicht werden. Die Lösung liegt in der entwicklungsorientierten Evaluation, in Beratung und in beruflichen Netzwerken für Pädagoginnen und Pädagogen – und nicht allein in der Kontrolle.

Künstliche Intelligenz verändert die Bedeutung des Lernens. Für die Erwachsenenbildung ist künstliche Intelligenz kein isoliertes Thema mehr, das sich auf digitale Kompetenzen beschränkt. Sie wirkt sich auf Arbeitsaufgaben, die Zuverlässigkeit von Informationen, den Sprachgebrauch, kreatives Arbeiten, das Management und die Bürgerbeteiligung aus. Jeder Erwachsene benötigt daher zumindest ein Grundmaß an KI-Kompetenz: die Fähigkeit, ein Ziel zu formulieren, die Wahrhaftigkeit und Voreingenommenheit einer Antwort zu beur-

teilen, persönliche und organisatorische Daten zu schützen und Verantwortung für die endgültige Entscheidung zu übernehmen.

Obwohl Estlands „AI Leap"-Initiative[1] in der allgemeinen Bildung umgesetzt wird, sind die Fragen, die sie aufwirft, für die Erwachsenenbildung ebenso relevant – insbesondere jene, die die Autonomie der Lernenden, echtes Lernen und die sich wandelnde Rolle der Pädagog*innen betreffen. Die Entwicklungen an estnischen Schulen bieten daher wichtige Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung. In einer im Herbst 2024 durchgeführten Umfrage unter 15.631 Schüler*innen gaben 90,2 Prozent der Schüler*innen der Sekundarstufe II und 74,2 Prozent der Schüler*innen der Sekundarstufe I an, KI zum Lernen zu nutzen. Am häufigsten wurde KI zur Beantwortung von Hausaufgabenfragen und zur Generierung von Ideen eingesetzt (Granström & Oppi: 2025a). Eine im selben Jahr unter 3.848 Lehrkräften durchgeführte Umfrage ergab sowohl Interesse und Offenheit als auch einen Bedarf an systematischer Unterstützung (Granström & Oppi: 2025b).

Bei der Entwicklung eines KI-basierten persönlichen Tutors haben Jaan Aru und Kristjan-Julius Laak die Aufmerksamkeit auf Fragen gelenkt, die die Technologie allein nicht lösen kann. Wie lässt sich echtes Lernen bewerten? Wann fördert Unterstützung die Selbstständigkeit, und wann macht sie Lernende von Hilfe abhängig? Und wie lässt sich personalisierte Begleitung mit kollaborativem, von Lehrkräften unterstütztem Lernen verbinden? (Aru & Laak: 2024; Aru & Laak: 2025). Rund 9.000 estnische Schüler*innen nehmen an der von Jaan Aru geleiteten Wirkungsstudie zum estnischen „AI Leap"-Programm teil. Die Studie untersucht Motivation, Einstellungen zum Lernen, Lernstrategien und die Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern. Die Ergebnisse werden für Ende 2026 erwartet (AI Leap: 2026). Bis zur Veröffentlichung dieser Ergebnisse gibt es keine Grundlage für die Behauptung, dass eine bestimmte Lösung das Lernen verbessert. Wertvoll ist jedoch bereits Estlands Versuch, die Auswirkungen einer landesweiten technologischen Innovation im Hinblick auf die Entwicklung der Lernenden zu messen und nicht lediglich anhand der Nutzerzahlen.

Margit Sutrop hat die zentrale pädagogische Frage des KI-Zeitalters auf den Punkt gebracht: Wenn eine Maschine eine Antwort liefert, gewinnt die Fähigkeit des Menschen, deren Bedeutung, Wahrhaftigkeit und Fairness zu bewerten, an Bedeutung. KI mag geduldige und personalisierte Unterstützung bieten, doch eine Lehrkraft sieht den Menschen, erkennt Fehlvorstellungen, erhält die Motivation aufrecht und trägt zur Wertebildung sowie zur Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein bei (Sutrop: 2026a). Bei der Erörterung der Risikobewertung des Programms „AI Leap" durch das Zentrum für Ethik der Universität Tartu betont Sutrop, dass die größten Risiken nicht von der Technologie selbst, sondern von der Art und Weise ihrer Nutzung sowie den damit verbundenen pädagogischen und politischen Entscheidungen ausgehen. Ein schnelleres Ergebnis bedeutet nicht zwangsläufig tieferes Lernen (Sutrop: 2026b).

Diese Unterscheidung ist in der Erwachsenenbildung besonders wichtig. Ein Arbeitgeber wünscht sich möglicherweise einen Kurzkurs, der die Arbeitsgeschwindigkeit sofort erhöht. Ein Lernender möchte möglicherweise vorgefertigte Textvorlagen oder Eingabeaufforderungen, die ein schnell nutzbares Ergebnis liefern. Die Aufgabe des Pädagogen besteht jedoch darin, noch einen Schritt weiterzugehen. Die Menschen müssen verstehen, warum eine Lösung funktioniert, wann sie versagt und was zu tun ist, wenn keine KI zur Verfügung steht. Die Leistungsbewertung muss die Fähigkeit des Lernenden unter Beweis stellen, eigenständig Entscheidungen zu treffen und zu handeln. Andernfalls laufen wir Gefahr, ein Zertifikat für ein mit Technologie erzeugtes Ergebnis auszustellen, statt für die Kompetenz des Einzelnen.

Gleichzeitig kann KI den Zugang zum Lernen verbessern. Sie kann komplexe Texte vereinfachen, das Sprachenlernen unterstützen, sofortiges Feedback geben und es den Lernenden ermöglichen, in ihrem eigenen Tempo zu üben. Ohne gezielte Unterstützung werden die Vorteile jedoch nicht gleichmäßig verteilt sein. Menschen mit höherem Bildungsniveau und besseren digitalen Kompetenzen sind im Allgemeinen besser in der Lage, präzise Fragen zu stellen, Quellen zu überprüfen und kostenpflichtige Tools zu nutzen. Personen mit geringeren Kompetenzen vertrauen möglicherweise einer überzeugenden, aber falschen Antwort. Solange die Erwachsenenbildung kein sicheres und angeleitetes Umfeld zum Experimentieren bietet, wird KI bestehende Kompetenzlücken vergrößern.

Meine eigenen Erfahrungen in der Ausbildung zeigen jedoch auch, dass KI Menschen anziehen kann, die in der Erwachsenenbildung sonst nicht gut vertreten sind. In KI-Kursen für erwachsene Lernende war ich positiv überrascht vom hohen Anteil an Männern: etwa die Hälfte der Teilnehmenden war männlich. Das Thema fand bei ihnen Anklang, da sie einen unmittelbaren Bezug zu ihrer Arbeit, ihrem Alltag und ihren Zukunftsperspektiven herstellen konnten. Bei der Ausbildung von Erwachsenenbildnern habe ich jedoch festgestellt, dass grundlegende digitale Kompetenzen oft gestärkt oder aufgefrischt werden müssen, bevor die Teilnehmenden dazu übergehen können, die Möglichkeiten der KI zu erkunden. Dies gilt sowohl für beruflich qualifizierte Erwachsenenbildner*innen als auch für Praktiker*innen, die auf der Grundlage ihres Fachwissens und ihrer praktischen Erfahrung unterrichten. Im Zeitalter der KI reichen digitale Kompetenzen daher

---

1 AI Leap (estnisch: TI-Hüpe) ist Estlands nationales öffentlich-privates Bildungsprogramm, das 2025 ins Leben gerufen wurde, um den sinnvollen und verantwortungsvollen Einsatz künstlicher Intelligenz im Bildungswesen zu fördern. Es verbindet Lehrerfortbildungen und schulbasierte berufliche Lerngemeinschaften mit dem Zugang zu KI-gestützten Lerntools für Schüler*innen und Lehrer*innen und evaluiert deren Auswirkungen auf den Lernerfolg. An dem Pilotprojekt 2025/2026 nahmen alle 154 estnischen Oberschulen, etwa 20.000 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 10 und 11 sowie rund 4.900 Lehrkräfte teil. Weitere Informationen finden sich auf der offiziellen Website des Programms: https://tihupe.ee/en/

allein nicht aus. Benötigt wird auch eine digitale Denkweise, also die Fähigkeit, die Logik der Technologie zu verstehen, kritische Fragen zu stellen, fundierte Entscheidungen zu treffen und zu beurteilen, wann Technologie das Lernen unterstützt und wann sie es möglicherweise untergräbt.

KI-Kompetenz und -Ethik müssen daher Teil des Lernens für alle Erwachsenen werden und sollten nicht auf IT-Kurse beschränkt bleiben. Ebenso wichtig ist die Vorbereitung der Lehrenden. Sie benötigen Kenntnisse über Datenschutz, Urheberrecht, algorithmische Verzerrungen und die Umweltauswirkungen von KI. Ebenso wichtig ist die Fähigkeit, Lernaufgaben und Leistungsbewertungen neu zu gestalten. Die wichtigste Frage nach einem Einsatz von KI ist einfach: Was kann der Lernende nun selbstständiger, besser verstehen, entscheiden oder tun?

VERNETZTE AUTONOMIE ALS MODELL FÜR DIE ZUKUNFT

Sollte die Erwachsenenbildung in Zukunft enger mit anderen Teilen des Bildungssystems verzahnt werden oder sollte sie ihre Autonomie bewahren? Die Erfahrungen Estlands legen nahe, dass wir beides brauchen. Ich würde dies als „vernetzte Autonomie" bezeichnen.

Vernetzung bedeutet, dass der Lernweg eines Erwachsenen nicht an institutionellen Grenzen enden darf. Durch nichtformales Lernen und durch Berufserfahrung erworbene Kompetenzen müssen zuverlässig bewertet und in der formalen Bildung sowie bei der Beantragung beruflicher Qualifikationen anerkannt werden. Gegebenenfalls könnte ein Mikrozertifikat ein Schritt auf einem längeren Lernweg sein und keine Sackgasse. Informationen über Lernen, Berufsberatung, Finanzierung und Qualitätsdaten sollten aus der Perspektive des Einzelnen ein kohärentes und verständliches Ganzes bilden. Staat, Kommunen, Arbeitgeber und zivilgesellschaftliche Organisationen müssen ihre jeweiligen Verantwortlichkeiten kennen.

Autonomie bedeutet, dass die Erwachsenenbildung weder eine verkürzte Version der formalen Bildung noch ein Instrument zur Deckung der unmittelbaren Bedürfnisse des Arbeitsmarktes sein darf. Erwachsene lernen auch, ihr psychisches Wohlbefinden zu fördern, an der Demokratie teilzunehmen, sich an Veränderungen im Familien- und Gemeinschaftsleben anzupassen, gesellschaftliche Entwicklungen zu verstehen und Sprache und Kultur zu bewahren. Insbesondere die nichtformale Erwachsenenbildung kann schnell auf Themen reagieren, die in einem nationalen Lehrplan noch nicht berücksichtigt sind, und Lernräume für Menschen schaffen, die den Weg in eine Schule nicht finden würden.

Ein zukunftsfähiges System muss nicht nur Kurse, sondern auch Kapazitäten finanzieren, die das Lernen erst ermöglichen. Dazu gehören kompetente Lehrkräfte, lokale Kooperationsnetzwerke, Beratung, Lernmaterialien, digitaler Zugang sowie Qualitätsentwicklung. Ein kurzfristiges Projekt kann zwar eine wertvolle Initiative ins Leben rufen, baut jedoch keine dauerhafte Beziehung zu seiner Zielgruppe auf. Um schwer erreichbare Erwachsene zu erreichen, braucht es Zeit und Vertrauen – eine einzelne Kampagne wird sie nicht zum Lernen bewegen.

Die Wirkung der Erwachsenenbildung sollte nicht nur anhand der Zahl der Absolvent*innen und der Zertifikate bewertet werden. Im beruflichen Lernen kommt es beispielsweise darauf an, ob eine Person eine neue Stelle findet oder die neu erworbenen Fähigkeiten in ihrer bestehenden Rolle anwendet. In der nichtformalen Erwachsenenbildung können es Ergebnisse wie etwa mehr Selbstvertrauen, verbesserte Sprachkenntnisse, die Fähigkeit, sich selbstständig in digitalen Umgebungen zurechtzufinden, oder die Beteiligung an Entscheidungen in der Gemeinschaft, sein. Diese Ergebnisse lassen sich messen, erfordern jedoch geeignete Methoden sowie die Berücksichtigung der individuellen Geschichte der Lernenden.

WAS ESTLAND BEWAHREN UND WEITERENTWICKELN MUSS

Estland muss die Vielfalt der Lernangebote, deren lokale Zugänglichkeit sowie den beruflichen Ermessensspielraum der Lehrkräfte bewahren. Der menschliche Kontakt muss erhalten bleiben, denn die Entscheidung eines Erwachsenen, zu lernen, ist oftmals mit Unsicherheit, früheren Misserfolgen oder einem großen Lebenswandel verbunden. Auch die Rolle der Zivilgesellschaft muss geschützt werden. Zivilgesellschaftliche Organisationen setzen nicht nur öffentliche Politik um. Sie bringen die Erfahrungen der Zielgruppen in die Debatte ein, erproben neue Lösungen und lenken die Aufmerksamkeit auf diejenigen, deren Erfahrungen durch aggregierte Statistiken verdeckt werden.

Estland muss zudem die Kohärenz zwischen verschiedenen Lernformen, die Anerkennung von Vorwissen und von Berufserfahrungen sowie die Verantwortung der lokalen Behörden für die Lernmöglichkeiten ihrer Einwohner stärken. Erwachsenen-bildner*innen benötigen kontinuierliche berufliche Weiterbildung sowie kollegiale Netzwerke. Werden öffentliche Mittel eingesetzt, müssen Qualitätsanforderungen mit Unterstützung bei deren Erfüllung einhergehen. Beim Einsatz von KI sind transparente Vereinbarungen, unabhängige Folgenabschätzungen sowie kulturell angemessene Lernressourcen in estnischer Sprache erforderlich.

Die wichtigste Veränderung ist jedoch eine Änderung des Mindsets. Erwachsenenbildung darf nicht als Dienstleistung betrachtet werden, die nur bei Arbeitskräftemangel oder bei der Verfügbarkeit europäischer Fördermittel angeboten wird. Sie ist eine gleichberechtigte Säule des Bildungssystems und Teil der Infrastruktur einer demokratischen Gesellschaft. In einer unbeständigen Welt kann es sich ein Land nicht leisten, dass ein großer Teil seiner Bevölkerung bloßer Zuschauer des technologischen, wirtschaftlichen oder ökologischen Wandels bleibt. Die Menschen müssen in der Lage sein, Veränderungen zu verstehen, sie zu hinterfragen und mitzugestalten.

Die Erfahrungen Estlands zeigen, dass ein kleines Land beim Lernen agil sein kann, wenn Staat und

Zivilgesellschaft einander vertrauen. Unser nächster Schritt besteht nicht darin, ein einziges großes System aufzubauen, das alle bestehenden Initiativen ersetzt. Wir müssen vielmehr klare Verbindungen zwischen den bestehenden Initiativen schaffen und gleichzeitig die Orte bewahren, an denen Menschen sicher, sinnvoll und gemeinsam mit anderen lernen können. KI kann diesen Weg unterstützen, doch ihre Zwecke, Werte und Verantwortlichkeiten müssen weiterhin menschlichen Entscheidungen vorbehalten bleiben. //

Literaturverzeichnis und Quellen

AI Leap (2026): Uuringud ja kokkuvõtted [Forschungsergebnisse und Zusammenfassungen]. Tallinn. Verfügbar unter: https://tihupe.ee/kokkuvotted/ [23.9.2026].

Andras (2026): Andrase ajalugu [Die Geschichte von Andras]. Tallinn. Verfügbar unter: https://andras.ee/andrase-ajalugu/ [23.9.2026].

Aru, Jaan & Laak, Kristjan-Julius (2024): KI und personalisiertes Lernen: Die Lücke zu modernen Bildungszielen schließen. In: arXiv. Verfügbar unter: https://arxiv.org/abs/2404.02798 [23.9.2026].

Aru, Jaan & Laak, Kristjan-Julius (2025): Entwicklung eines KI-basierten allgemeinen persönlichen Tutors für den Bildungsbereich. In: Trends in Cognitive Sciences, 29 (11), 957–960. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1016/j.tics.2025.09.010 [23.9.2026].

Estnischer Verband für nichtformale Erwachsenenbildung (2026): Koolituse kvaliteet [Qualität der Ausbildung]. Tallinn. Verfügbar unter: https://vabaharidus.ee/koolituse-kvaliteet/ [23.9.2026].

Europäische Kommission (2025): Bildungs- und Ausbildungsmonitor 2025. Estland. Luxemburg. Verfügbar unter: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/estonia.html [23.9.2026].

Granström, Mikk & Oppi, Piret (2025a): Einsatz von KI-Tools durch Schüler*innen beim Lernen: Erkenntnisse aus einer groß angelegten estnischen Umfrage. In: Frontiers in Education, 10, 1688092. Verfügbar unter: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1688092 [23.9.2026].

Granström, Mikk & Oppi, Piret (2025b): Bewertung der Bereitschaft von Lehrkräften und des wahrgenommenen Nutzens von KI im Bildungswesen: eine estnische Perspektive. In: Frontiers in Education, 10, 1622240. Verfügbar unter: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1622240 [23.9.2026].

Ministerium für Bildung und Forschung (2021): Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (Bildungsstrategie 2021–2035). Tartu. Verfügbar unter: https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_vv.pdf [23.9.2026].

Ministerium für Bildung und Forschung (2024): Internationale Erhebung zu den Kompetenzen von Erwachsenen PIAAC (OECD-Erhebung zu den Kompetenzen von Erwachsenen, PIAAC). Tartu. Verfügbar unter: https://www.hm.ee/piaac [23.9.2026].

Ministerium für Bildung und Forschung (2025a): Kostenlose Schulungen. Tartu. Verfügbar unter: https://hm.ee/tasuta-koolitused [23.9.2026].

Ministerium für Bildung und Forschung (2025b): Gesetzesänderung regelt das Angebot an Mikroqualifikationen und die Anforderungen an die Weiterbildung. Tartu. Verfügbar unter: https://hm.ee/tasuta-koolitused [23.9.2026].

Statistik Estland (2026): Kvaliteetne haridus [Qualitativ hochwertige Bildung]. Tallinn. Verfügbar unter: https://www.stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/saastev-areng/4-kvaliteetne-haridus [23.9.2026].

Sutrop, Margit (2026a): Wenn künstliche Intelligenz die Antworten liefert, was soll die Schule dann noch lehren? [When AI provides the answers, what should schools teach?]. In: ERR, 27. Mai 2026. Verfügbar unter: https://www.err.ee/1610038930/margit-sutrop-kui-tehisaru-annab-vastused-siis-mida-peab-opetama-kool [23.9.2026].

Sutrop, Margit (2026b): Vajame TI-hüppes ka hariduslikku tarkust [Der KI-Sprung braucht auch pädagogische Weisheit]. In: ERR, 18. September 2026. Verfügbar unter: https://www.err.ee/1610141797/margit-sutrop-vajame-ti-huppes-ka-hariduslikku-tarkust [23.9.2026].

Was braucht lebensbegleitendes Lernen heute?

Schwerpunkt

GINA EBNER[1]

Der Europäische Verband für Erwachsenenbildung (EAEA) arbeitet im Bereich der Erwachsenenbildung, und wir konzentrieren uns auf die nicht-formale und die allgemeine Erwachsenenbildung, aber bearbeiten natürlich auch Bereiche, die Erwachsene betreffen. Wir haben zirka 120 Mitglieder in 43 Ländern, die über die EU-Grenzen hinausgehen. Die EAEA vertritt dadurch eine sehr große Anzahl an Organisationen, an Lernenden und an Verbänden. Wir bieten ein großes Netzwerk und arbeiten auch an verschiedenen Projekten, in denen wir versuchen, innovativ zu arbeiten und neue Ansätze zu entwickeln.

1 Leicht gekürzte Fassung des Referates, das Gina Ebner bei der KEBÖ-Jahrestagung am 22. September 2026 in der Volkshochschule Graz hielt.

In Brüssel laufen derzeit die Vorbereitungen für die nächste Generation von Erasmus+ (aber auch alle anderen Programme, wie zum Beispiel ESF); hier sind wir derzeit stark engagiert, dass die Erwachsenenbildung erstens nicht verschwindet und zweitens auch entsprechend dotiert wird.

Im „Manifest für die Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert“[2] haben wir uns mit der Frage auseinandergesetzt, welche Rolle die Erwachsenenbildung bei der Gestaltung von Gesellschaft hat. Klar ist, dass wir dazu die Kompetenzen und Fähigkeiten brauchen, um dies zu gestalten, und das geht nicht ohne Erwachsenenbildung.

Aus den Themen, die EAEA in den letzten Jahren behandelt hat, habe ich drei ausgewählt, die wir für sehr wichtig halten: Lebenskompetenzen, Demokratie und Beteiligung sowie Transformation.

LEBENSKOMPETENZEN: LERNENDE IM MITTELPUNKT

Das erste Thema ist Lebenskompetenzen – Life Skills. Was wir damit meinen, ist ‚Basisbildung plus‘, also eine Basisbildung, die eingebettet ist in die Bedürfnisse der Lernenden, die einen Kontext herstellt mit deren Leben. Das Konzept beruht teilweise auf der Arbeit unseres englischen Mitglieds „Learning and Work Institute“, welches das Projekt des „Citizens‘ Curriculum“ entwickelt hat.

Lebenskompetenzen sind Bausteine für Unabhängigkeit und Selbstwirksamkeit. Sie sind eine Kombination verschiedener Fähigkeiten, die es Erwachsenen ermöglichen, lebenslang zu lernen und Probleme zu lösen, um ein unabhängiges Leben zu führen und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Ein auf Lebenskompetenzen ausgerichteter Ansatz in der Erwachsenenbildung kann Einzelpersonen, Organisationen und Gemeinschaften zugutekommen, die Teilnahme an der Erwachsenenbildung steigern und zum Aufbau inklusiver Gesellschaften und nachhaltiger Umgebungen beitragen.

Frühere Untersuchungen (Beer: 2013) des Learning and Work Institute (Großbritannien) haben gezeigt, dass „Lernangebote erwachsene Lernende eher ansprechen und motivieren, wenn sie einen Bezug zu lokalen Bedürfnissen, Gegebenheiten oder einem bestimmten Kontext haben“ (Stevenson et al.: 2016)[3].

Das Curriculum wird derzeit in Wales mit leichten Adaptierungen wieder eingesetzt. Die Ergebnisse des Projekts sind wirklich großartig.

Die vom Learning and Work Institute durchgeführten Auswertungen des „Citizens‘ Curriculum“ zeigen, dass die Lernenden ihr soziales und bürgerschaftliches Engagement deutlich gesteigert haben: 73 Prozent haben neue Freunde gefunden, und 59 Prozent berichten von einem verbesserten sozialen Leben. Auch beim Bereich der Selbstwirksamkeit wurden hohe Werte verzeichnet: Über 60 Prozent der Lernenden konnten ihr Selbstvertrauen stärken und berichten von einer höheren Lebenszufriedenheit. Deutliche Verbesserungen wurden zudem bei der Einstellung zum Lernen und zu den beruflichen Perspektiven festgestellt: Ganze 94 Prozent gaben an, motivierter zu lernen, 49 Prozent haben ihre berufsbezogenen Fähigkeiten verbessert[4].

Bei Life Skills geht es darum, die Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen zu identifizieren und den oder die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Dies ist ebenfalls eine Priorität, obwohl ich das eher als horizontales Thema sehe. Es wird immer wichtiger, nicht ein Curriculum zu nehmen und die Leute in diesen Rahmen hineinzuzwingen, sondern umgekehrt: Wir beginnen mit den Lernenden, klären mit ihnen ihre Bedürfnisse ab und versuchen dann, ein abgestimmtes Lernangebot zu entwickeln. Dieser Ansatz wird in England und Irland immer stärker verwendet. Da dies den Bedürfnissen der Menschen sehr entspricht, bewirkt dies eine große Motivation, auch tatsächlich zu lernen und auch weiter zu lernen. Lernen ist hier absolut relevant, und Relevanz fördert die Motivation.

DEMOKRATIE UND BETEILIGUNG

Das nächste Thema ist Demokratie und Beteiligung. Es gibt in vielen Ländern gute Traditionen und Angebote, was die Beteiligung und Demokratie betreffen. Die Themenvielfalt ist sehr groß – Demokratie und Digitalisierung, Demokratie in der Nachbarschaft, gemeinsame Aktionen et cetera. Es gibt auch hervorragende Projekte, Methodiken und Beispiele dazu (siehe z. B. das DARE-Netzwerk[5]).

TRANSFORMATION

Das dritte Thema, das ich herausstreichen möchte, ist Transformation, und zwar auf verschiedenen Ebenen:

- Individuelle Ebene, die einzelne Person betreffend. Wir wissen gerade in der Basisbildung, was es für jemanden bedeuten kann, zu lernen und das eigene Leben zu verbessern;
- Gemeinschaftliche Ebene, z. B. in der Familie und im Freundeskreis, aber auch am Arbeitsplatz sowie im lokalen Bereich;
- Gesellschaftlich kann Erwachsenenbildung Veränderungen auslösen, begleiten und erfolgreich machen. Ein wichtiger Bereich ist Nachhaltigkeit, aber Transformation betrifft natürlich auch Digitalisierung und künstliche Intelligenz. Die EAEA hat eine Reihe von Podcasts auf der Website ‚Beyond Learning‘ und es gibt dazu auch ein Beispiel aus Polen.

In einer der Folgen von „Beyond Learning“ werden die Zuhörer*innen zu einem Rundgang durch Open Jazdów

---

2 Siehe: https://eaea.org/our-work/influencing-policy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century/ [30.9.2026].

3 https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/01/Life-skills-and-participation-in-adult-learning_December-2019.pdf p. 3

4 https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/01/Life-skills-and-participation-in-adult-learning_December-2019.pdf p. 7

5 Siehe: https://dare-network.eu/#:~:text=The%20Democracy%20and%20Human%20Rights%20Education%20in%20Europe,formal%2C%20non-formal%20and%20informal%20education%2C%20and%20life-long%20learning [30.9.2026].

eingeladen, eine Gemeinschaft im Zentrum von Warschau, die Nichtregierungsorganisationen und lokale Familien zusammenbringt. Die Siedlung wurde ursprünglich 1945 gegründet, um Stadtplaner und Ingenieure unterzubringen, die die Stadt wiederaufbauten, nachdem sie im Zweiten Weltkrieg fast vollständig zerstört worden war. Als die Stadtverwaltung von Warschau 2010 ihre Pläne zum Abriss der Häuser bekanntgab, schlossen sich Anwohner*innen mit NGOs zusammen und verwandelten die Siedlung in einen Ort des Aktivismus und der Erwachsenenbildung. Heute sind 18 der 26 Häuser an Nichtregierungsorganisationen vermietet, deren Initiativen soziale, ökologische und kulturelle Nachhaltigkeit miteinander verbinden: von städtischem Gartenbau über Imkereiprojekte und Kurse zum Kochen am offenen Feuer bis hin zu einem „Klimalesesaal", der Besucher*innen dazu einlädt, sich über Klimaschutzmaßnahmen zu informieren.

Ich möchte auf die Resultate eines unserer Projekte verweisen, die Erwachsenenbildungsinstitutionen helfen sollen, selbst nachhaltig zu werden bzw. dies zu überprüfen und zu monitoren.[6]

Wenn wir Transformationen anstoßen oder begleiten möchten, dann müssen wir diese Prozesse auch für uns selbst durchführen, damit wir uns und unsere Einrichtungen verändern. Das betrifft unter anderem die Methodik, aber auch vieles mehr.

Veränderungen sind nicht immer einfach, stoßen auf Widerstände und verlangen viel Energie und Einsatz. Was wir dazu brauchen, sind unter anderem:

- Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen;
- eine Veränderung der Arbeitsmethode, zum Beispiel was die Mitbestimmung von Lernenden betrifft;
- erfolgreiche Strategien, wie zum Beispiel aufsuchende Bildungsarbeit;
- Wir empfehlen natürlich auch den Beitritt zu EAEA!

In diesem Kontext muss ich leider auch von Entwicklungen berichten, die in einigen Ländern, aber auch auf der EU-Ebene für NGOs und die Erwachsenenbildung sehr schwierig sind, und die möglicherweise auch in anderen Ländern drohen.

NGOs werden in ihrer Arbeit, Struktur und Finanzierung unterminiert – etwas, das man im Allgemeinen nur von autoritären Staaten kennt. Förderungen werden gekürzt, in verschiedenen Sektoren werden die Basisförderungen abgeschafft. Audits werden stärker eingesetzt, administrative Forderungen werden schwieriger. Dies bedeutet, dass Kompetenzen und Innovation verschwinden und dass Gemeinnützigkeit untergraben wird. Leider haben einige unserer Mitglieder auch Probleme mit (sehr) rechtsgerichteten Regierungen. So werden in Flandern nur mehr beruflich orientierte Kurse günstiger angeboten, was zu Preiserhöhungen und weniger Teilnahmen geführt hat. In Finnland wurden die Förderungen von NGOs um 30 Prozent gekürzt. In Schweden wurden Strukturen, die seit mehr als 100 Jahren bestehen, abgeschafft; das heißt, hier geschehen Dinge, die vor ein paar Jahren noch vollkommen unvorstellbar waren.

WELCHE SYSTEMISCHEN BEDINGUNGEN SIND WICHTIG, UM DIE ZUKÜNFTIGE ARBEIT DER ERWACHSENENBILDUNG ABZUSICHERN?

Was wir brauchen, ist eine stabile Förderung, eine Infrastruktur, die das begleitet und langfristiges Planen ermöglicht. Es werden z. B. verschiedene Projekte als Good-practice beschrieben (z. B. in einer neuen Studie der OECD), die aber zum Zeitpunkt der Veröffentlichung nicht mehr (in dieser Form) existieren. Kein anderer Bildungsbereich ist diesem Stop-and-go-Denken so ausgeliefert wie die Erwachsenenbildung.

Dieses kurzfristige Denken führt immer wieder zu einem enormen Verlust an Kompetenzen und Erfahrungen und natürlich auch zu einem Verlust von Vertrauen zwischen Regierungen und NGOs.

Governance ist eine wichtige Frage, und ich bin immer mehr der Meinung, dass wir für lebensbegleitendes Lernen eine bessere Koordination brauchen. Es ist in Österreich so wie in den meisten anderen Ländern: Verschiedene Teile der Erwachsenenbildung sind in verschiedenen Ministerien, Regionen et cetera untergebracht, zum Beispiel im Sozialministerium, im Bildungsministerium, im Wissenschaftsministerium, teilweise im Gesundheitsministerium (Gesundheitsbildung) oder im Justizministerium, wenn es um Bildung in Gefängnissen geht. Eigentlich sollte dies alles besser koordiniert werden, um Überlappungen zu vermeiden und eine bessere Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen den verschiedenen Bereichen zu fördern. Ich plädiere daher für eine Koordinationsstelle für das Lifelong Learning, die einen Überblick über alle diese Teile hat und dadurch die Infrastruktur besser unterstützen kann.

In Österreich funktioniert die Zusammenarbeit mit Sozialpartnern und anderen Stakeholdern sehr gut – dies ist auch ein wichtiger Teil einer erfolgreichen Zukunftsstrategie.

Weiters brauchen wir Flexibilität für und mit Anbietern sowie die Beteiligung von Lernenden. Die Mitbestimmung der Lernenden ist für die Demokratie innerhalb der Erwachsenenbildung wichtig.

Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft die Entwicklung der Gemeinnützigkeit. In Belgien gab es in letzter Zeit einige Vorstöße, gemeinnützige Vereine so zu besteuern wie etwa Betriebe. Für die Gesellschaft ist es enorm wichtig, dass die Gemeinnützigkeit im Allgemeinen und die der Bildung im Speziellen weiter besteht.

Ich lade dazu ein, eine Mitgliedschaft bei EAEA zu erwägen. Weitere Informationen finden sich auf der Website der EAEA.[7] //

---

6 Siehe: https://smalei.eu/ [30.9.2026].

7 Vgl. https://eaea.org/our-members/why-join/ und https://eaea.org/our-members/how-to-join/ [30.9.2026].

Zukunft Lernen

Ein strategischer Beitrag der KEBÖ zur Zukunft der Erwachsenenbildung in Österreich

Schwerpunkt

(Beschluss des KEBÖ-Vorstandes, finale Version 4/5.5.2026)

KEBÖ

Zukunftskompetenzen stehen heute im Zentrum jeder innovativen Bildungsstrategie, um die Herausforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft und Arbeitswelt zu meistern. Gemeint sind damit der technologische Fortschritt, die sozial-ökologische Transformation, demografische Prozesse sowie der Erhalt des Friedens. Es geht aber ebenso um die Weiterentwicklung zu einer solidarischen Demokratie, die für Meinungsvielfalt und Zusammenhalt steht und diese Werte gleichzeitig gegen autoritäre Tendenzen und Spaltung verteidigt. Auch der Arbeitsmarkt wandelt sich: In unterschiedlichen Branchen werden – selbst unter schwierigen konjunkturellen Bedingungen – aktuell Fachkräfte gesucht. Gleichzeitig haben mindestens 1,7 Millionen Erwachsene (vgl. PIAAC: 2024) im erwerbsfähigen Alter Probleme beim Lesen, Schreiben oder Rechnen im Alltag.

Die KEBÖ-Verbände schaffen bereits jetzt mit über 2,5 Millionen Teilnahmen pro Jahr an rund 10.000 Kursorten und Bibliotheken in Österreich Bewusstsein und Bereitschaft für den Wandel. Die Leistungen der Verbände in diesem Kontext sind evident:

- Sie unterstützen Bildungsentscheidungen durch Beratung unter Einbeziehung aller mitgebrachten Kompetenzen von Teilnehmenden.
- Sie passen ihre Formate inhaltlich und zeitlich flexibel an die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Lernenden an.
- Sie sind führend in Bereichen wie Grundbildung, bei Schulabschlüssen, Vorqualifikation und beruflicher Qualifikation, bei der Integration, bei der Vermittlung digitaler Kompetenzen und wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie beim Zugang zu gedruckter und/oder gespeicherter Information.
- Sie stehen für Mehrsprachigkeit, Gesundheitsbildung, Kreativität und Nachhaltigkeit.
- Sie sind Zentren der politischen Bildung, der Demokratiebildung und vermitteln Medienkompetenz sowie Ethik- und Wertebildung.
- Sie sprechen – v.a. im Vergleich zu anderen Bereichen der Weiterbildung – überdurchschnittlich viele Frauen an, binden alle Generationen in Lernprozesse ein, stehen für Integration und Diversität, legen einen besonderen Fokus auf vulnerable Gruppen und wirken damit Richtung Chancengleichheit im Bildungssystem.
- Sie reagieren rasch und arbeiten vernetzt – gemäß den jeweiligen Herausforderungen an die Gesellschaft bzw. auch ganz konkret des Arbeitsmarktes.
- Sie verbinden höchste Professionalität mit ehrenamtlichem Engagement für Bildung.
- Und sie sind mit ihrem dichten Netz an Lern- und Begegnungsorten eine unverzichtbare Säule des Zusammenlebens in den Städten und Gemeinden.

Jetzt geht es um die Neuausrichtung des Bildungswesens, die die Innovationskraft der Erwachsenenbildung als Ressource nutzt. Es geht darum, Erwachsene aller Altersgruppen besser zur aktiven Mitgestaltung ihrer Zukunft zu ermächtigen. Auch, indem wir lernen, über bisherige Zustände hinauszudenken. Eine solche „transformative Bildung" ist weit mehr als das Generieren von (Fach-)Wissen, sondern soll vor allem zum verantwortlichen Handeln befähigen. Genau diese Herausforderung steht im Zentrum und ist Gemeinschaftsaufgabe.

Zukunftskompetenzen umfassen dabei keineswegs nur digitale Kompetenzen im technischen Sinn. Um Kontrolle, Qualität und Sicherheit durch und für Menschen in allen automatisierten Abläufen zu gewährleisten („human in the loop"), aber vor allem, um unser künftiges Zusammenleben insgesamt positiv zu gestalten, sind etwa Nachhaltigkeitsbewusstsein, soziale und emotionale Intelligenz, Kreativität, kritisches Denken und Problemlösungskompetenz essenziell. Solche – vielfach auch als „transversal" bezeichnete – Kompetenzen gelten zurecht als Schlüssel für die Zukunft. Bildung entwickelt sich so als eine, wenn auch nicht die einzige, zentrale Antwort auf große Transformationsprozesse. Der Erwerb von solcher „Futures Literacy" darf dabei nicht vom sozialen oder geografischen Hintergrund abhängen.

Diese Erklärung formuliert einige Visionen, Leitprinzipien und konkrete Handlungsfelder für die Zukunft des lebensbegleitenden Lernens in Österreich. Im Sinne der UNESCO-Vier-Säulen-Definition (lernen zu wissen, zu handeln, zusammenzuleben und zu sein) bekennen wir uns zu einem breiten, inklusiven Verständnis von Lernen. Bildung ist nach diesem Verständnis vor allem ein Menschenrecht und ein unverzichtbares Fundament demokratischer Gesellschaften. Dieses Recht hat maßgeblichen Einfluss auf ein erfülltes, gesundes und langes Leben. Dieses Recht bedeutet, dass Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft oder sozialem Status ein gleichberechtigter Zugang zu Lerngelegenheiten garantiert wird.

Lebensbegleitendes Lernen umfasst dabei:

- alle Lernaktivitäten im formalen, non-formalen und informellen Bereich;
- Wissenserwerb, Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe;
- Lernen sowohl in Institutionen als auch überall dort, wo Menschen leben, arbeiten und sich begegnen.

Wir streben eine ressortübergreifende Verankerung dieses umfassenden Erwachsenenbildungsbegriffs in allen Bereichen und Programmen der Europäischen Union, des Bundes und der Länder sowie in der gesamten Gesellschaft an. Wir wollen die individuellen Teilnahmemotive in den Mittelpunkt aller Betrachtungen stellen. Wir betonen den Wert des sozialen Lernens in den Erwachsenenbildungseinrichtungen. In Zeiten zunehmender Individualisierung bieten diese Einrichtungen einzigartige Räume für Zugehörigkeit und sozialen Zusammenhalt. Und wir fordern bildungspolitisch dazu auf, das dichte Netz der gemeinnützigen Erwachsenenbildung in Österreich auf allen Ebenen zu sichern, aber auch zu nutzen. Dies braucht dringend eine konjunkturunabhängige Finanzierung, die vorausschauend in die Zukunft investiert.

Die Erwachsenenbildung ist ein öffentliches Gut, das allen Menschen zugutekommen soll. Sie darf nicht den Mechanismen des freien Marktes überlassen werden, bei denen Gewinnmaximierung oft über dem Gemeinwohl steht. Gemeinnützige Organisationen haben den Vorteil, dass sie ihre Ressourcen vollständig in die Erfüllung ihres Bildungsauftrags investieren können, anstatt Gewinne an private Eigentümer, Gesellschafter oder Aktionäre auszuschütten. Dies ermöglicht eine nachhaltige und qualitativ hochwertige Bildungsarbeit.

STRATEGISCHE ZIELE

Das gemeinsame Ziel aller Akteurinnen und Akteure muss darin bestehen, die gesamtgesellschaftliche Teilnahme und Teilhabe an hochwertiger Bildung (SDG 4) zu erhöhen und zu intensivieren.

Besondere Anstrengungen haben hier jenen Personen zu gelten, die bisher im Bereich der gesamten Weiterbildung zu wenig erreicht werden. Das sind vor allem formal gering qualifizierte Personen, aber auch Frauen sind im Kontext der Weiterbildungsteilnahme unterrepräsentiert. Im Zentrum unserer Betrachtungen stehen stets die Lernenden, also deren Bedürfnisse für den Alltag ebenso wie jene für die individuelle persönliche und berufliche Entwicklung. Durch Orientierung an den individuellen Motiven der Teilnehmenden fördern wir das Bildungsinteresse im Sinne der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes. Zu diesen Motiven gehören die Verbesserung von Alltagskompetenzen genauso wie die berufliche Entwicklung bzw. die Um- und Neuorientierung.

Die KEBÖ erkennt strategische Herausforderungen entlang von drei Domänen:

- Basis- und Grundkompetenzen für alle Menschen sichern;
- spezifische Fähigkeiten wie berufliche Fachkompetenz sowie individuelle Handlungs- und Entscheidungskompetenz am Arbeitsmarkt und im Alltag stärken;
- Gemeinschafts- und Bürgerschaftskompetenzen aktivieren und entwickeln.

HANDLUNGS- UND MASSNAHMENFELDER

Entlang dieser drei Domänen formulieren wir folgende vier Handlungs- und Maßnahmenfelder:

2.1) UP- UND RESKILLING FÜR ALLE ERWACHSENEN: NIEMAND SOLL ZURÜCKGELASSEN WERDEN

Maßnahmen

- Ausbau des Programms Level Up-Erwachsenenbildung (Basisbildung und Schulabschlüsse) zumindest entsprechend dem Bedarf nach den PIAAC-Ergebnissen. Entwicklung und Umsetzung niederschwelliger Angebote (z. B. Lesecafés, aufsuchende Bildungsarbeit, etc.).
- Ausbau kostenfreier Berufs- und Schulabschlüsse für Erwachsene aller Altersgruppen bis inkl. NQR 5/ Sekundarstufe II. Stärkung nicht-traditioneller Wege zum Lehrabschluss bzw. der Berufsreife- und Studienberechtigungsprüfung als gleichwertige und moderne Zugangswege zu höherer Bildung.
- Stärkung von Formaten zur Förderung der Mehrsprachigkeit, Kreativität und (anderer) transversaler Kompetenzen sowie Stärkung von Formaten zur Stressprävention und zur (mentalen) Gesundheitsbildung für alle Erwachsenen.
- Etablierung eines standardisierten Verfahrens zur Validierung inner- und außerbetrieblich erworbener bzw. mitgebrachter Kompetenzen.

Ziele

- Der Anteil an Personen mit niedrigen Grundkompetenzen sinkt nachhaltig zumindest Richtung des Niveaus von PIAAC 2011/12.
- Der Anteil an Studierenden mit nicht-traditionellen Hochschulzugängen steigt auf 15 Prozent und macht in allen Hochschulbereichen zumindest zehn Prozent aus.
- Der Wert von Formaten, die Mehrsprachigkeit, Gesundheitsbildung, Kreativität und (andere) transversale, also überfachliche, Kompetenzen für alle Erwachsenen fördern, ist allgemein anerkannt. Diese Formate werden ebenso dauerhaft finanziert.
- Validierungsverfahren unter Einbindung der Erwachsenenbildung sind gesetzlich etabliert.

2.2) DIGITALE FERTIGKEITEN FÜR ALLE – IN BERUF UND ALLTAG

Maßnahmen

- kostenfreie – primär analoge – Digital-Grundkurse als permanentes Angebot der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der Medienkompetenz. Ausbau mobiler bzw. aufsuchender Vermittlungsformen.
- Die Neugier für neue Tools und Plattformen, Kollaborationsfähigkeit im virtuellen Raum sowie kritisches bzw. ethisches Denken beim Einsatz von Artificial Intelligence (AI) wird durch innovative Formate und Maßnahmen gestärkt. Trainer*innen der Erwachsenenbildung sind hier zentrale Zielgruppe und fungieren als Multiplikator*innen.
- Investitionen in die digitale Infrastruktur der Erwachsenenbildung. Regionale und lokale Bildungszentren bzw. Bibliotheken sorgen so für niederschwelligen Zugang.
- Niemand darf von Bildung ausgeschlossen werden. Analoge Formate sind daher ebenso wichtig wie

Konzepte für verschiedene Mischformen, also hybride Lernformate, die die Bildungsteilnahme und Inklusion tatsächlich erhöhen.

Ziele

- Es existiert ein permanentes Angebot an kostenfreien Digital-Grundkursen. 80 Prozent der Bevölkerung sollen mindestens über grundlegende digitale Kompetenzen verfügen.
- Pro Jahr werden durch gezielte und öffentlich finanzierte Fortbildungsmaßnahmen 2.500 Trainer*innen der Erwachsenenbildung (= zirka fünf Prozent der Trainer*innen im Rahmen der KEBÖ) im Sinne fachlicher und überfachlicher digitaler Kompetenzen geschult.
- Es gibt ein öffentlich finanziertes Investitionsprogramm in die digitale Infrastruktur gemeinnütziger Erwachsenenbildungseinrichtungen.
- Neben analogen Formaten werden insbesondere auch innovative Mischformen speziell gefördert, die nachweislich eine permanent hohe und sozial ausgewogene Teilnahme von Erwachsenen an Bildungsformaten sichern. Dafür existiert ein Konzept mit entsprechenden Standards.

2.3) PARTIZIPATION STÄRKEN, DEMOKRATIE UND WISSENSCHAFT ERLEBBAR MACHEN

Maßnahmen

- ressortübergreifende Implementierung teilnehmendenzentrierter und partizipativer Elemente (z. B. im Sinne von „Community Learning“) als wichtiges Zuschlagskriterium in allen Förderprogrammen, die die Erwachsenenbildung betreffen;
- Erhalt und Ausbau lokaler Lernzentren bzw. Bibliotheken insbesondere in ländlichen Regionen bzw. strukturschwachen Gebieten;
- Unterstützung für barrierefreie Angebote und für Angebote zur Inklusion älterer Lernender;
- Stärkung der Österreichischen Gesellschaft für politische Bildung (ÖGPB) als bewährte Schnittstelle zwischen Bund, Ländern und Erwachsenenbildung im Bereich politischer Bildung sowie verbandsübergreifender Initiativen;
- Förderung von politischer Bildung, Citizen Science-Projekten, Experimentierwerkstätten, Vortragsreihen mit Wissenschaftsthemen, gezielt mit Angeboten für unterrepräsentierte Gruppen, also z. B. Personen mit niedrigem Formalabschluss und/oder geringem Einkommen bzw. Betreuungspflichten;
- permanente Evaluierung und Stärkung der breiten Wirkung von Erwachsenenbildung im Sinne der Entwicklung von Toleranz, gesellschaftlichem Engagement und Zusammenhalt.

Ziele

- Teilnehmendenzentrierte und partizipative Elemente sind als wichtiges Zuschlagskriterium in allen Förderprogrammen implementiert.
- Die Anzahl an lokalen Lernzentren (örtliche Einrichtungen und weitere Einsatzorte) bzw. Bibliotheken liegt im Rahmen der KEBÖ weiter bei über 10.000 Orten in Österreich.
- Barrierefreie Angebote und Angebote, die nachweislich ältere Menschen ansprechen, werden ggf. zusätzlich gefördert.
- Die Förderungen der ÖGPB zur Umsetzung von lokalen Projekten sind durch Bund und Länder erhöht.
- Für Projekte, die Wissenschaft erlebbar machen, Wissenschaft kommunizieren und vor allem tatsächlich Teilnehmende an Forschung partizipieren lassen, existiert eine eigene Förderschiene für die Erwachsenenbildung.
- Die Wirkung des sozialen Lernens bzw. der Erwachsenenbildung im Sinne breiterer individueller und gesellschaftlicher Effekte ist evaluiert und als Förderkriterium etabliert. (Als Vorbild kann hier z. B. die BeLL-Studie dienen, die den breiteren Nutzen nonformaler Erwachsenenbildung untersuchte.)

2.4) DIE SOZIAL-ÖKOLOGISCHE TRANSFORMATION UNTERSTÜTZEN

Maßnahmen

- Ausrollung von kostenfreien Formaten und Konzepten, die Wiederverwendung („Re-Use“), Reparatur und Ressourcenschonung praxisnah vermitteln. Für die tagtägliche Praxis der KEBÖ-Verbände ist das Prinzip Nachhaltigkeit ebenfalls verbindlich.
- Ausrollung von Maßnahmen im Bereich Green Jobs, insbesondere auch zur Aktivierung von Frauen in Technik- und Handwerksberufen.
- Stärkung von Netzwerken, die die sozial-ökologische Transformation unterstützen und der Erwachsenenbildung ermöglichen, ihre Kompetenz einzubringen.
- Stärkung des Konzepts von transformativer Bildung, also des pädagogischen Handelns für den gesellschaftlichen Wandel.

Ziele:

- Nachhaltigkeit kann als Querschnittsmaterie in allen Bereichen der Erwachsenenbildung nachgewiesen werden. Die KEBÖ-Verbände wirken hier selbst beispielgebend, verfügen über entsprechende Konzepte und setzen diese um.
- Mindestens 3.000 Teilnehmende an Maßnahmen im Bereich Green-Jobs pro Jahr. Der Bildungs- und Vermittlungsauftrag wird in diesem Sinne im AMS-Kontext gleichwertig wahrgenommen.
- Netzwerke und Projekte, die die sozial-ökologische Transformation unterstützen, werden gefördert und in regelmäßigen Abständen präsentiert.
- Ein Curriculum für Lernprozesse zu nachhaltigen Lebensweisen ist entwickelt und in Umsetzung.

ALLE GEMEINSAM: EB-KOMPETENZ NUTZEN – NETZWERKE AUSBAUEN

Eine Schlüsselrolle im Rahmen einer zukunftsgerichteten Bildungsstrategie spielen gut moderierte Schnittstellen und Übergänge zwischen Erwachsenenbildung, Schule, Arbeitsmarkt bzw. Beschäftigung, Weiter- bzw. höherer Bildung. Entscheidend sind hierbei ein gut ausgebautes System der Bildungs- und Berufsberatung und weitere Begleitmaßnahmen (z. B. sozialpädagogische Betreuung). Zentral ist weiters die Anerkennung bzw.

Validierung von bereits vorhandenen Fähigkeiten bis hin zu informell erworbenen Kompetenzen von Teilnehmenden. Ebenso wichtig sind der Anspruch auf individuelle Absicherung und Finanzierung in Form von Weiterbildungszeiten und die Absicherung der Lebenskosten während der Weiterbildung. Diese Aspekte spielen eine entscheidende Rolle, um auf dem Arbeitsmarkt unterrepräsentierte Gruppen zu aktivieren bzw. insgesamt wichtige, sowohl im Alltag wie beruflich verwertbare Kompetenzen zu entwickeln und die Mobilität von Lernenden, und damit auch von Arbeitskräften, zu erhöhen. So können wir sowohl den gesellschaftspolitischen Herausforderungen wie auch dem Fachkräftemangel begegnen. In diesem Sinne sollen auch Netzwerke von Erwachsenenbildungseinrichtungen, Schulen, Hochschulen, Betrieben, NGOs und Zivilgesellschaft weiter gestärkt und ausgebaut werden. Ein großes Potenzial besteht darüber hinaus in einer systematischeren Vernetzung mit Forschungseinrichtungen, in der Erwachsenenbildungseinrichtungen und Forschung gemeinsam innovative Ansätze erproben.

GEMEINSAM MÜSSEN BERATUNG, BEGLEITUNG, VALIDIERUNG, UNTERSTÜTZUNG UND SENSIBILISIERUNG GESTÄRKT WERDEN, UM INDIVIDUELLE LERNPFADE FÜR ALLE MENSCHEN, DIE IN ÖSTERREICH LEBEN, ZU UNTERSTÜTZEN. DAS BEDEUTET U. A.:

- Kostenlose, flächendeckende und aufsuchende Bildungsberatung ist eine wesentliche Voraussetzung für eine informierte Bildungsentscheidung.
- Unterstützung für Ansätze, die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aktiv für Bildungsfragen oder ggf. als Beraterinnen und Berater bzw. als Trainerinnen und Trainer einbinden und ausbilden und so in unterschiedliche Communities wirken.
- Kinderbetreuung und sozialpädagogische Begleitung sind inklusive und daher erfolgskritische Faktoren in der Erwachsenenbildung.
- Bildungsdurchlässigkeit durch Entbürokratisierung erhöhen: Die unbürokratische Validierung non-formal und informell erworbenen Wissens im Nationalen Qualifikationsrahmen ist notwendig.
- Gleichberechtigung der Erwachsenenbildung: Eine – gegenüber Schulen und Hochschulen – gleichberechtigte Stellung der Erwachsenenbildung für bestimmte Abschlüsse (z. B. ePSA, BRP, SBP) sowie in Validierungsverfahren bzw. im Kontext der geplanten Ausrollung von Microcredentials ist im Rahmen einer sich rasch wandelnden Wissens- und Migrationsgesellschaft unerlässlich. Insbesondere auch den Zugang zur Lehre gilt es in diesem Sinne für alle Bildungsbereiche zu entformalisieren.
- Ein Rechtsanspruch auf individuelle Absicherung und Finanzierung in Form von Weiterbildungszeiten und die Absicherung der Lebenskosten während der Weiterbildung sind notwendig.
- Es bedarf einer gemeinsamen Kraftanstrengung in Form einer dauerhaften Kampagne aller Akteurinnen und Akteure, um die Weiterbildungsquote zu erhöhen und insbesondere, um formal niedrig qualifizierte Personen bzw. Personen mit Grundbildungsbedarf zu erreichen.

Die KEBÖ begrüßt in diesem Kontext auch den Ansatz der „Hochschulstrategie 2040“ ausdrücklich und unterstützt das Ziel eines offenen, inklusiven und gesellschaftlich verantwortlichen Hochschulsystems. Damit dieser Anspruch wirksam umgesetzt werden kann, ist lebenslanges Lernen (LLL) systematisch, strukturell und finanziell in der Hochschulentwicklung zu verankern. Die Verortung der Erwachsenenbildung in der Hochschulsektion des BMFWF eröffnet hierfür substanzielle Chancen für Innovationsimpulse und nachhaltige Synergien. Die gemeinnützige Erwachsenenbildung verfügt über ausgewiesene Expertise in niederschwelliger, diversitätsorientierter Bildungsarbeit und fungiert als zentrale Brückeninstanz entlang des gesamten Student Life Cycle – von der Studienvorbereitung über studienbegleitende Unterstützungsangebote bis hin zu Reskilling- und Upskilling-Formaten. Als Erprobungsräume für neue Lehr- und Lernmodelle stärkt sie die Agilität, Durchlässigkeit und soziale Dimension des Hochschulsystems, insbesondere für nicht-traditionelle Studierende, berufstätige Erwachsene und bildungsbenachteiligte Personen, und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Reduktion vererbter Bildung.

Vor diesem Hintergrund spricht sich die KEBÖ für eine kooperative Hochschullandschaft aus, in der Erwachsenenbildung als strategische Partnerin verankert ist – etwa in gemeinsamen Weiterbildungsformaten, Brückenangeboten, Wissenschaftskommunikation, regionalen Bildungsallianzen, in der Forschung und Curriculumsentwicklung sowie – wie bereits erwähnt – bei Anerkennungs- und Validierungsverfahren bzw. Micro-Credentials.

STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN, FINANZIERUNG UND QUALITÄTSSICHERUNG

Österreich verfügt in der Zweiten Republik über eine lange und erfolgreiche Tradition und Kooperation der wesentlichen Akteurinnen und Akteure in der Erwachsenenbildung. Diese kooperative Praxis (Multilevel Governance) beruht auf den vier Säulen Finanzierung und Förderung, Qualitätsrahmen und Zertifizierung, Professionalisierung (in der Erwachsenenbildung) sowie Bildungsinformation und -beratung. Die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) bündelt wiederum auf Verbandsebene zehn wichtige Weiterbildungsverbände, die gemeinsam mit dem bifeb das „Kooperative System der Erwachsenenbildung“ bilden. Ergänzend vernetzt das Ländernetzwerk innerhalb der neun Bundesländer. Die Erwachsenenbildungsforschung in Österreich liefert die empirische Grundlage für zielgerichtete Politik- und Praxisentwicklung. International beachtete „Leuchttürme“ wie Level Up-Erwachsenenbildung, Bildungsberatung Österreich, Ö-Cert oder auch die Weiterbildungsakademie (wba) sind ohne diese kooperative Praxis nicht denkbar.

In diesem Zusammenspiel unterstützen wir eine Aufwertung der Erwachsenenbildung im Sinne von

Ressortaufteilungen bzw. Benennungen im Rahmen der Bundesregierung. Vor allem befürworten wir für die Abteilung Erwachsenenbildung und die übergeordneten Stellen im für Erwachsenenbildung zuständigen Ressort (aktuell BMFWF) eine gesamtösterreichische Steuerungsrolle für folgende Handlungsebenen die Erwachsenenbildungsagenden betreffend:

- in der Abstimmung mit anderen Ressorts (Arbeit, Soziales, Gesundheit, Integration, Umwelt, Digitalisierung und Klimaschutz) und selbstverständlich auch innerhalb des Ressorts (Frauen, Wissenschaft)
- in der Strategieentwicklung, Förderplanung und Evaluation zwischen Bund und Ländern (siehe beispielhaft Level Up-Erwachsenenbildung)
- in der Einbindung der Trägerorganisationen der Erwachsenenbildung, EB-Wissenschaft und der Zivilgesellschaft

Dazu bedarf es einer weiteren Stärkung des Kooperativen Systems der Erwachsenenbildung (getragen von bifeb und KEBÖ) durch die Abteilung Erwachsenenbildung und die Ausstattung aller beteiligten Akteurinnen und Akteure mit den dafür notwendigen Ressourcen. Parallel zur Weiterentwicklung des bifeb 2026 ff. gilt es daher, jetzt die bundesweit tätigen gemeinnützigen Trägerinnen und Träger in der Erwachsenenbildung (KEBÖ) zu stärken.

Die wichtigsten Handlungsfelder und die dafür notwendigen Umsetzungsziele können an dieser Stelle wie folgt zusammengefasst werden:

HANDLUNGSFELD	UMSETZUNGSZIEL
Reform des EB-Gesetzes	Verankerung der Erwachsenenbildung als Bundeskompetenz durch Verfassungsänderung
	gesetzliche Übertragung aller Lifelong-Learning-Aufgaben an das für den EB-Bereich zuständige Ministerium. Sämtliche Förderungsempfänger müssen die Vorgaben des EB-Gesetzes (insbesondere §4 ff.) erfüllen.
	Gesetzlich verankerte Mindestvorgaben zu jährlichen Förderhöhen
	Individueller Rechtsanspruch auf bedarfsgerechte Erwachsenenbildung inkl. der entsprechenden Förderinstrumente (Bildungszeiten etc.)
Anhebung der Budgetmittel für die Erwachsenenbildung in Bund, Ländern und Gemeinden auf mindestens ein Prozent der staatlichen Bildungsausgaben nach österreichischer Klassifikation	Erhöhung des Budgetanteils für Erwachsenenbildung (jenseits des Budgets für aktive Arbeitsmarktpolitik, europäischer Fördermittel etc.) auf mindestens ein Prozent der staatlichen Bildungsausgaben (vgl. Statistik Austria), um u. a. zentrale bildungspolitische Schwerpunkte wie Grundbildung/grundlegende Abschlüsse oder flächendeckende und kostenfreie Bildungsberatung dauerhaft finanzieren zu können. Einbindung der Bundesländer bei der Finanzierung und Umsetzung dieser Schwerpunkte über § 15a B-VG-Vereinbarungen
Abschluss längerfristiger Leistungs- bzw. Fördervereinbarungen	Einführung von mindestens dreijährigen Förderverträgen mit jährlicher Valorisierung für die KEBÖ-Verbände
Programme im Bereich Grundkompetenzen und grundlegender Abschlüsse	Langfristig gesicherte Basisfinanzierung durch den Bund, die sowohl die Träger wie auch die Qualität des Angebots nachhaltig absichert. Weiters sollen – wie ursprünglich geplant – auch Abschlüsse wie die Berufsreifeprüfung in dieses zentrale Programm der österreichischen Erwachsenenbildung aufgenommen werden.
Europäischer Sozialfonds (ESF)	Sicherung eines finanziell gut ausgestatteten ESF entlang dessen zentraler Aufgaben: Verbesserung der Beschäftigungschancen, Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung, Investitionen in Bildung und lebenslanges Lernen, Förderung der Chancengleichheit
Mitarbeitende und Lehrende in der Erwachsenenbildung	Fortbildungsoffensive entlang der inhaltlich benannten Handlungs- und Maßnahmenfelder Staatliche Anerkennung qualitätsgesicherter Kompetenznachweise in der Erwachsenenbildung und die Förderung von pädagogischen Mitarbeitenden und Lehrenden in der Erwachsenenbildung zur Erlangung kompetenzorientierter Qualifikationsnachweise. Vergabe entsprechender staatlich anerkannter Abschlüsse (wba) durch das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Einführung praxisgerechter Pauschalregelungen im Bereich Abgaben für überwiegend nebenberuflich Lehrende

QUALITÄTSSICHERUNG

Wir bekennen uns zu Qualitätssicherung, Monitoring und Evaluierung, um die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich zu garantieren. Evidenzbasierte Weiterentwicklung bedeutet für uns in diesem Kontext:

- Teilnehmer*innen-Zusammensetzung und -Feedback standardisiert von der EB-Wissenschaft auswerten lassen;
- begleitende Evaluierungen zur Langzeitwirkung von LLL-Maßnahmen; Fokus auf Benachteiligungsindikatoren;
- aktive Einbindung gemeinnütziger EB-Anbieter*innen in alle Evaluations- und Entscheidungsprozesse;
- einen klaren Blick für das Verhältnis von Mehrwert, aber auch eben Mehraufwand für die Bildungsinstitutionen bzw. die entsprechende Finanzierung dieses Aufwandes.
- Ö-Cert soll darüber hinaus als österreichweit verbindlicher Nachweis für Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildung anerkannt und kontinuierlich weiterentwickelt werden. Dies schafft Vertrauen bei Teilnehmenden, Arbeitgeber*innen und der Politik und ist beispielsweise essenziell im Kontext der aus unserer Sicht notwendigen Wiedereinführung bzw. Weiterentwicklung der Bildungskarenz.

SCHLUSSBEMERKUNG

Die Erwachsenenbildung ist weder Ergänzungsangebot noch Reparaturwerkstatt im Bildungsbereich – sie ist das strategische Herzstück eines lernenden Österreichs. Zukunftskompetenzen wie digitale Handlungsfähigkeit, nachhaltiges Denken, soziale und emotionale Intelligenz, Kreativität, kritisches Denken und Problemlösungskompetenz werden zum Leitmotiv, das alle Bildungsaktivitäten und -strukturen durchdringt.

Die KEBÖ-Verbände übernehmen hier mit der Politik und allen erfolgskritischen Partnerinnen und Partnern Verantwortung und bringen ihre Expertise und ihr Netzwerk ein. Gemeinsam gestalten wir eine Bildungslandschaft, die nicht auf Abschlüsse reduziert ist, sondern auf Entfaltung und Teilhabe setzt.

Insgesamt geht es um die Etablierung einer neuen, positiven Kultur des lebensbegleitenden Lernens, in der Erwachsenenbildungseinrichtungen ein selbstverständlicher und anerkannter Teil des Bildungssystems sind.

ERGÄNZUNGEN AUS DEN RÜCKMELDUNGEN AUS DER ÖSTERREICHISCHEN ERWACHSENENBILDUNGSLANDSCHAFT, INSBESONDERE AUS DEN BEITRÄGEN DER LÄNDERNETZWERKE

Die KEBÖ hat zu ihrem Entwurf aus allen Bundesländern – in hohem Ausmaß positive –Rückmeldungen erhalten. Wir verstehen das als Ausdruck einer lebendigen und selbstbewussten Erwachsenenbildungslandschaft und als wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung einer gemeinsamen Erwachsenenbildungsagenda. In den Rückmeldungen spiegeln sich konkrete Erfahrungen aus der regionalen Praxis ebenso wie ein hohes Bewusstsein für die strukturellen Voraussetzungen gelingender Erwachsenenbildung. Uns allen ist wichtig:

- Erwachsenenbildung stärken – strukturell, finanziell, politisch;
- regionale & niederschwellige Bildungsinfrastruktur sichern;
- Basisbildung, Grundkompetenzen & Digitalisierung ausbauen;
- Inklusion und soziale Teilhabe verbessern;
- Professionalisierung, Qualität & Beratung systematisch stärken.

Ergänzende Forderungen bzw. Präzisierungen betrafen hier Vorschläge zu Finanzierungsmodellen, Qualitätssicherungskosten und ESF Vereinfachungen, zur Bildungsberatung als eine Schlüssel-Infrastruktur und konkrete Forderungen zur Kostenübernahme für Zertifizierungen & Retestierungen bzw. z. B. zur Schulraumüberlassung für Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Einige weitere eingebrachte Punkte wollen wir wie folgt präzisieren:

PROFESSIONALISIERUNG UND EHRENAMTLICHES ENGAGEMENT

Professionelle Strukturen sind unverzichtbar, um Qualität, Verlässlichkeit, transparente Prozesse sowie anerkannte Bildungsabschlüsse sicherzustellen und den gestiegenen Anforderungen an Dokumentation, Qualitätssicherung und Nachvollziehbarkeit gerecht zu werden. Gleichzeitig ist das Ehrenamt ein wichtiger ergänzender und stützender Bestandteil der Erwachsenenbildung: Es ist häufig lokal verankert, ermöglicht niederschwellige Zugänge, schafft Vertrauen und trägt wesentlich zur sozialen Einbettung und Reichweite von Bildungsangeboten bei.

STEUERUNG, GOVERNANCE UND PRIORISIERUNGEN

Verschiedene Fragen und Vorschläge (z. B. Einrichtung einer eigenen Bund-Länder-Konferenz Erwachsenenbildung) betrafen Fragen der Zuständigkeiten. Festzuhalten ist in diesem Kontext, dass das EB-Förderungsgesetz hier bereits jetzt eine klare – wenn auch keineswegs exklusive – Bundeszuständigkeit regelt. Für die KEBÖ (als Bundesdachverband) ist daher im Bereich Steuerung und Prioritätensetzung zunächst diese Bundesperspektive von zentraler Bedeutung. Eine bundesweite Gesamtsteuerung der Erwachsenenbildungsagenden, insbesondere entlang der gesetzlichen Grundlagen, wird von uns als klare ministerielle Verantwortung verstanden. Damit ein kohärentes und wirksames System der Erwachsenenbildung gesichert werden kann, ist die systematische Einbindung der KEBÖ Verbände in alle relevanten Strategie-, Förder- und Evaluationsprozesse auf Bundesebene essenziell.

Zugleich misst die KEBÖ der Stärkung des bewährten „Kooperativen Systems der Erwachsenenbildung“ – getragen vom Ministerium bzw. der zuständigen Abteilung, dem bifeb, und der KEBÖ – besondere Bedeutung bei, da dieses die tragende Basis der nationalen

Erwachsenenbildungsarchitektur bildet. Die Länder und ihre Netzwerke werden dabei ausdrücklich als strategische Partnerinnen und Partner gesehen, die eine aktive Rolle in der Sicherung, Weiterentwicklung und regionalen Verankerung der Erwachsenenbildung entlang der unterschiedlichen regionalen Bedarfe und Bedürfnisse übernehmen.

Aus dieser Perspektive leiten sich klare weitere Prioritäten für die KEBÖ ab: Im Zentrum steht die nachhaltige Stärkung des gemeinnützigen Erwachsenenbildungsnetzes sowie die Sicherung des breiten inhaltlichen Ansatzes, wie er im Erwachsenenbildungs-Gesetz verankert ist. Dieser Ansatz versteht Erwachsenenbildung nicht eindimensional, sondern als umfassendes Bildungsangebot, das gesellschaftliche, kulturelle, demokratische und individuelle Bildungsbedarfe und Bedürfnisse gleichermaßen berücksichtigt.

Abschließend kann in diesem Kontext nochmals ein Punkt unterstrichen werden: Das Erwachsenenbildungs-Förderungsgesetz definiert Erwachsenenbildung zu Recht als Aufgabe im öffentlichen Interesse und verpflichtet den Staat, den offenen, niederschwelligen und leistbaren Zugang für alle sicherzustellen. Diese gesetzliche Verpflichtung zielt auf eine flächendeckende Grundversorgung mit Bildungsangeboten ab, die zentrale gesellschaftliche Funktionen erfüllen: den Erwerb von Grundkompetenzen, die Förderung sozialer Teilhabe, demokratische und politische Bildung, Zugänge zu Bildungsberatung und Bibliotheken sowie zu weiterführender Qualifikation. Diese Grundversorgung ist unverzichtbar für gesellschaftlichen Zusammenhalt, Chancengerechtigkeit und die aktive Teilhabe breiter Bevölkerungsgruppen, lässt sich jedoch weder marktlogisch noch projektförmig organisieren, da sie strukturell nicht kostendeckend ist. Gerade deshalb kommt gemeinnützigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung eine besondere Rolle zu: Sie setzen den staatlichen Bildungsauftrag kontinuierlich, qualitätsgesichert und regional verankert um und gewährleisten durch stabile Strukturen, qualifiziertes Personal und langfristige Planungssicherheit einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle Menschen. Ohne stabile gesetzliche Grundfinanzierung wäre dieser öffentliche Auftrag gleichzeitig fundamental gefährdet und stünde im Widerspruch zur staatlichen Verantwortung, Erwachsenenbildung als Teil der Daseinsvorsorge nachhaltig abzusichern. //

Bildung der Zukunft: Pädagogik der Autonomie und des sozialen Wandels

Schwerpunkt

VANESSA TÖLLE

In Anlehnung an Paulo Freire bedeutet das Nachdenken über die Bildung der Zukunft, sie als historischen, ethischen und politischen Prozess zu verstehen und nicht als technische Anpassung an den Markt.

Als brasilianische Pädagogin mit Migrationserfahrung in Österreich setze ich mich für eine Bildung ein, die Dialog, aktives Zuhören und eigene Fragen wertschätzt. Freire kritisierte das traditionelle Bildungssystem und die Logik, passive Lernende mit Inhalten zu „füllen". Wie er in der „Pädagogik der Unterdrückten" feststellt: „In der ‚Bankiers-Metapher' der Bildung ist ‚Wissen' eine Gabe derer, die sich für Wissende halten, an diejenigen, von denen sie glauben, dass sie nichts wissen" (Freire: 1987, S. 58). Für die Zukunft auszubilden bedeutet, Menschen dazu zu befähigen, die Gegenwart kritisch zu betrachten, Widersprüche zu erkennen und mit kollektiver Verantwortung darauf einzuwirken. Es geht nicht nur darum, Menschen an das anzupassen, was kommt, sondern sie zu befähigen, am Aufbau dessen mitzuwirken, was noch nicht existiert.

Autonomie entspringt bei Freire der Erkenntnis, dass wir unvollendete Wesen sind. In der „Pädagogik der Autonomie" erinnert er daran: „Ich bin gerne Mensch, denn als unvollendetes Wesen weiß ich, dass ich konditioniert bin, aber da ich mir dieser Unvollkommenheit bewusst bin, weiß ich, dass ich darüber hinauswachsen kann" (Freire: 1996, S. 53). Lehren bedeutet daher, Bedingungen zu schaffen, um mit sozialem Bewusstsein zu denken, zu hinterfragen, zu entscheiden und zu handeln.

Die Praxis verbindet Reflexion und Handeln und verhindert, dass Lernen auf mechanisches Auswendiglernen reduziert wird. Anstatt vorgefertigte Antworten zu vermitteln, sollte Bildung die Realität hinterfragen, vom Vorwissen der Lernenden ausgehen und sie zu Akteuren und Akteurinnen ihrer eigenen Bildung machen. Gut ausgearbeitete Projekte können diese Praxis stärken, in dem sie kritisches Hinterfragen, die Zusammenarbeit und gesellschaftlich relevante Lösungen artikulieren.

Befreiende Bildung erfordert auch ein Bekenntnis zu Nachhaltigkeit und sozialer Gerechtigkeit. Kein Umweltproblem ist losgelöst von den sozialen Umständen, die es bewirken. Klimakatastrophen, Kriege, Ressourcenverschwendung und sozio-ökologische Ungleichheit erfordern Bewusstseinsbildung und kollektives Handeln. Marginalisierte Communities, darunter auch wir









Fotos: Casa de Cultura Brasil-Áustria

Migrant*innen, sollten als Inhaber*innen von Wissen und als Protagonist*innen des Wandels anerkannt werden.

Im digitalen Bereich steht nicht das Werkzeug im Mittelpunkt, sondern das menschliche Konzept, das dessen Nutzung anleitet. Die Alphabetisierung des 21. Jahrhunderts und die Erwachsenenbildung müssen digitale Kompetenz einbeziehen: das bewusste Lesen, Interpretieren und Erstellen von Informationen sowie das Verstehen von Algorithmen, Diskursen, Vorurteilen und Interessen. Somit ist digitale Bildung auch politisch: zu lernen, die Technik zu nutzen, ohne sich von ihr beherrschen zu lassen.

Die Erwachsenenbildung muss die Geschichten, das Wissen und die Spuren der gelebten Welt einbeziehen. Man fängt nicht bei Null an, sondern geht von vorhandenen, konkreten Erfahrungen aus, um die kritische Betrachtung der Realität zu erweitern. Lebenslanges Lernen ist ein Recht und eine Möglichkeit zur kontinuierlichen Humanisierung, die auf der gemeinsamen Sinnfindung, dem Zuhören und der kollektiven Verantwortung beruht.

„Niemand erzieht jemanden, niemand erzieht sich selbst, die Menschen erziehen sich gegenseitig, vermittelt durch die Welt“ (Freire: 1987, S. 68). Wir bilden uns gemeinsam weiter, in der kritischen Begegnung mit anderen und mit der Realität.

Vor diesem Hintergrund können Schulen, Universitäten und Gemeinschaftsräume zu Orten demokratischer Erneuerung und sozialen Engagements werden. Das anlässlich der 200-jährigen Unabhängigkeit Brasiliens im Jahr 2022 eröffnete Kulturhaus Brasilien-Österreich (Casa de Cultura Brasil-Áustria in Aracaju, der Hauptstadt des Bundesstaates Sergipe) ist ein Beispiel für diese Möglichkeit: ein Ort der Zusammengehörigkeit, Aufnahme, Freiheit und des gemeinsamen Lernens, an dem sich die Kunst des Lehrens als lebendige Praxis zeigt.

Zukünftige Generationen werden nicht nur Wissen benötigen, sondern auch den Mut, Dinge zu hinterfragen, ins Gespräch zu kommen, zu handeln und die Welt zu verändern. Abschließend möchte ich die Worte der Hoffnung teilen, die meine professionelle Berufung anleiten:

„Man muss Hoffnung haben, aber Hoffnung im Sinne des Verbs ‚hoffen‘; denn es gibt Menschen, die Hoffnung im Sinne des Verbs ‚warten‘ verstehen. Und Hoffnung im Sinne des Verbs ‚warten‘ ist keine Hoffnung, sondern Warten. Hoffnung haben bedeutet aufzustehen, Hoffnung haben bedeutet etwas anzustreben, Hoffnung haben bedeutet etwas aufzubauen, Hoffnung haben bedeutet nicht aufzugeben! Hoffnung haben bedeutet etwas voranzubringen, Hoffnung haben bedeutet, sich mit anderen zusammenzuschließen, um es anders zu machen“ (Freire: 1992). //

Literaturverzeichnis

Freire, Paulo (1967): Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1987): Pedagogia do Oprimido. 17. Aufl. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1992): Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Casa de Cultura Brasil Áustria. Espaço de educação e cultura. Aracaju, Sergipe (2022): Verfügbar unter: www.casabrasilaustria.com.br

Lernen auf der Forschungsreise

Erfahrungen & Erkenntnisse aus Sicht der Erwachsenenbildnerin

Schwerpunkt

SONJA LENGAUER

EINFÜHRUNG

Im Frühling dieses Jahres war ich auf Forschungsreise. Ohne Koffer. Ohne Zeitverschiebung. Aber dennoch forschend unterwegs. Im Kontext der Corporate Learning Community Austria (CLCA) war ich eingeladen, mich zu einer Fragestellung bzw. Forschungsfrage in einer Gruppe von fünf Menschen auf die Reise zu begeben. Zu diesem Zweck haben wir uns – höchst familienfreundlich und vereinbarungstauglich – einmal in der Woche online getroffen.

DEFINITION FORSCHUNGSREISE

Was machte eigentlich die Forschungsreise zu einer solchen, wenn schon Koffer, Weltumsegelung und Landkarte nicht dabei waren? Was sind die Ziele eines solchen Vorhabens? Welchen Kriterien folgt dieses Konzept?

Herwig Kummer von der CLCA nennt als Vorhaben einer Forschungsreise, gemeinsam neues Wissen für die gesamte Community schöpfen zu wollen. Die aufbrechende Gruppe hat den gemeinsamen Anspruch, gewonnene Erkenntnisse öffentlich zu teilen. Etwas Relevantes, Weiterverwertbares und Kommunizierbares soll nach außen getragen werden. Greifbare Erkenntnisse werden gestiftet, an denen andere Gruppen und spätere Reisen nahtlos weiterarbeiten können.

Das Format sieht einen „klaren, verbindlichen Rhythmus vor, der Orientierung bietet, ohne die explorative Offenheit zu erdrücken“ (Kummer: 2026):

- Eine unbequeme Frage – die Forschungsfrage.
- Der Kick-Off.
- Der 13-Wochen-Takt.
- Die Dreiteilung der Reise: 1. Schärfen der konkreten Forschungsfrage; 2. Intensive Forschung und zusammentragen der Zwischenergebnisse und Erkenntnisse; 3. Strukturieren und Sichtbarmachen.
- Boxenstop: persönlicher Austausch und gegenseitige Orientierung.
- Close Down: gemeinsamer Abschluss & Reflexion. Das gemeinsame Stehen um den Tisch und Besprechen finaler Details zu den Arbeitsergebnissen (vgl. Kummer: 2026).

Das gemeinsame Schiff für die Reise, die Basis für die Zusammenarbeit stellen mehrere Kollaborationstools dar:

- ein Online-Board für alle Ergebnisse, Notizen, Kontaktdaten;
- ein online Kommunikationskanal für die wöchentlichen Treffen und kurzfristige, asynchrone Kommunikation – Chats, Transkripte verpasster Sessions, kurze Abstimmungen in der Gruppe;
- Workspace in einer Cloud für entstehende Dokumente als Ergebnis aller Forschungserkenntnisse. Letzteres ist gegebenenfalls variabel und von der Art des Forschungsergebnisses abhängig. Im Fall unserer Forschungsgruppe hat es sich angeboten, die Ergebnisse in einem Word-Dokument zu sammeln.

Aus meiner Sicht als Erwachsenenbildnerin kam es auf der Reise aber nicht nur zu Forschung. Ja, wir haben an der Forschungsfrage gearbeitet und uns mittels gemeinsamen Denkens, Recherchierens und kreativer wie professioneller Diskussionen möglichen Antworten genähert. Am Ende der Reise hatten wir für uns zufriedenstellende Ergebnisse erzielt, deren Publikation an anderer Stelle erfolgen wird. Das war das erklärte, definierte Ziel der Forschungsreise. Aber wir haben auch etwas gelernt. Die Reise war zwar explizit keine Lernreise, das wäre ein anderes Format (vgl. Kummer: 2026), sondern eine Forschungsreise, dennoch bin ich überzeugt: Informelles Lernen fand statt. Wir haben etwas gelernt.

Im Folgenden werde ich diesem Lernen in meiner Expertise als Erwachsenenbildnerin nachgehen und an ausgewählten Elementen der Forschungsreise das „Erwachsenenbildnerische“ nachzeichnen.

LERNEN AUF DER FORSCHUNGSREISE

Für die geübten Lehrenden und Erwachsenenbildner*innen ist es nicht so überraschend, wenn ich behaupte, wir haben etwas gelernt. Das Faktum des nicht intentionalen Lernens ist bekannt und erfährt auch regelmäßige Aufmerksamkeit samt der Möglichkeit des Erfassens des intentionalen Lernens (vgl. CEDEFOP: 2026). Das nicht intentionale Lernen – das Lernen ‚en passant' ist ein relevanter Teil des Lernens Erwachsener. Es ist Lernen, dass Lernen nicht zum Hauptzweck hat, aber dennoch Lernen darstellt – wie beispielsweise eine Reise (Reischmann & Dieckhoff: 1996, S. 163).

In meiner Reflexion der Regeln, die wir uns für die Forschungsreise und ihre Rahmenbedingungen vorgenommen hatten, bin ich darüber hinaus noch auf ein paar weitere Parallelen zum Lernen Erwachsener gestoßen.

Zeit

Für die geplante Forschungsreise und unsere offene, freiwillige Arbeitsweise waren klare Vereinbarungen wesentlich und entscheidend: Wann arbeiten wir zusammen? Wie kommunizieren wir? Wie treffen wir Entscheidungen? Wo dokumentieren wir Ergebnisse? Welche Route nehmen wir uns für die 13 Wochen vor? Die Klarheit und Definition der Arbeits- und Zeiträume sollten als Turbo wirken (vgl. Lengauer: 2026).

Besonders wertvoll war dabei die Verlässlichkeit im Umgang mit Zeit. Für 13 Wochen galt es jeden Montag: Pünktlicher Start um 18.00 Uhr mit Check-in, Abschluss um 19.00 Uhr mit Check-out. Gerade zu Beginn kam es immer wieder dazu, dass einer oder eine von uns erwähnte: „Ich muss heute wirklich pünktlich gehen". Jedes Mal gab es ein kollektives Nicken in der Gruppe – ja, wir müssen auch pünktlich gehen. Wir hören pünktlich auf. So war die Stunde Zeit am Montagabend gefüllt mit aktivem Zuhören, Diskussionen, gemeinsamen Nachdenken und der Entwicklung neuer Ideen. Und um 19.00 Uhr war die Zeit zu Ende.

Das Prinzip, das dahinter liegt, kommt aus dem agilen Arbeiten. Eine der Methoden heißt beispielsweise „time boxing" (vgl. Agile Business Consortium: 2026). Wir kennen es alle, es gibt immer viel zu besprechen und die Zeit ist immer zu kurz. Wenn wir uns zweieinhalb Stunden Zeit für ein Meeting nehmen, ganz nach dem Motto „tragen wir uns einmal die Zeit ein, wir können ja auch früher aufhören" bedarf es auch der zweieinhalb Stunden und möglicherweise wird dann zusätzlich noch überzogen. Wenn wir aber von vornherein limitierte Zeit festlegen und nach Ablauf der Zeit wie vereinbart enden, gönnen wir uns Fokus und Priorisierung für die gemeinsame Arbeitszeit.

In der Erwachsenenbildung herrscht ebenfalls großes Bewusstsein zum Thema vor. Zeit ist knapp und für das bewusste, formale Lernen Erwachsener in ihrem beruflichen und privaten Alltag nur beschränkt zur Verfügung. „Zeit ist in mehrfacher Hinsicht ein wichtiges Thema einer Didaktik der Erwachsenenbildung", schreibt Horst Siebert schon 2003 (S. 159).

Für die Didaktik besteht die Herausforderung, in der vorhandenen, vereinbarten Zeit den Fokus der Lernenden zu führen, „die knappe Ressource als Turbo für das geplante Lernen zu nutzen". Dennoch ist zu berücksichtigen, dass das erfolgreiche, bewusste Lernen neuer Inhalte, Methoden, Themen etc. aktive Auseinandersetzung, Regelmäßigkeit, Pausen, Fehler, um daraus zu lernen, Wiederholungen – also Zeit in ausreichendem Ausmaß benötigt.

Gemeinsames Interesse – Inhaltlichkeit

Für unsere Forschungsreise war eines unabdingbar: Unser gemeinsames Interesse am Thema – an Corporate Learning – und die individuelle Bereitschaft, gemeinsam an der formulierten Forschungsfrage zu arbeiten. Ich behaupte, damit war schon ein guter Teil des Erfolgs der Zusammenarbeit gewährleistet, auch wenn die Beantwortung unserer Forschungsfrage oder auch das Bearbeiten unserer Hypothesen noch lange nicht erledigt war. Warum wage ich diese Behauptung?

Die Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung weist darauf hin, dass für das Lernen Erwachsener entscheidend ist, einen Bezug zur eigenen Lebensrealität herstellen zu können. Siebert schreibt, dass für die Erwachsenenbildung das Prinzip der „Inhaltlichkeit" gilt: Ob Inhalte für die Lernenden bedeutungsvoll und damit gelernt werden, hängt davon ab, ob diese individuell relevant, sinnvoll, viabel, hilfreich sowie anschlussfähig sind und Neuigkeitswert haben (vgl. Siebert: 2003, S. 132).

Aus konstruktivistischer Sicht können Inhalte nicht einfach vermittelt werden. Vielmehr konstruieren Lernende ihre individuellen Bedeutungen selbst. (Vgl. Ebd., S. 106). Inhaltlichkeit stellt damit eine Voraussetzung für nachhaltige Lernprozesse in der Erwachsenenbildung dar.

Co-Creation – Kommunikation

Die Zusammensetzung unserer Gruppe erfolgte halb gesteuert, halb offen. Einige von uns fünf waren beim Kick Off schon dabei, andere traten der Gruppe mit ein wenig Verspätung beim ersten Online-Treffen bei. Nur manche von uns kannten sich, unsere beruflichen Hintergründe waren unterschiedlich, aber mit dem Aussprechen der individuellen Motivationen und Erwartungen beim ersten Meeting begannen sich die Fäden der produktiven Zusammenarbeit zu spinnen.

Gerald Hüther schreibt: „Sobald die Mitglieder eines Teams bereit sind, ihr unterschiedliches Wissen und Können ohne Vorbehalte und Eigeninteressen zusammenzuführen, um einen Traum gemeinsam zu verwirklichen, erwächst in solchen Teams eine außergewöhnliche Kraft" (Hüther: 2021, S. 13). Ich behaupte, ja – diese Kraft ist auch in unserer Gruppe (ich würde von uns nicht als Team sprechen), entstanden. Wobei vermutlich gerade auch das jeweilige Eigeninteresse und die individuelle Motivation dazu beigetragen haben, dass jede und jeder von uns Wissen und Können in die Arbeit eingebracht hat und rasch eine produktive Basis der Zusammenarbeit und der schrittweisen Ergebnisse entstanden ist.

Auch aus Sicht der Erwachsenenbildung wird davon ausgegangen, dass erfolgreiches, nachhaltiges Lernen unter anderem durch Kommunikation entsteht. „Alle Systeme müssen interaktionsbereit sein, sonst ergibt sich kein Informationsfluss. Beide Systeme definieren eine ihnen gemeinsame Wirklichkeit" (von Saldern: 1996, S. 38). Kommunikation schafft also nicht nur Informationsfluss, sondern ermöglicht die gemeinsame Konstruktion von Wissen. Durch den Austausch unterschiedlicher Erfahrungen, Sichtweisen und Deutungen entstehen neue Erkenntnisse, die einzelne Lernende allein möglicherweise nicht entwickelt hätten. Kommunikation wird damit selbst zu einem zentralen Bestandteil des Lernprozesses (vgl. Fuhr: 2026).

Respekt

Herwig Kummer schreibt in seiner Nachbetrachtung der Forschungsreise: „Wir trafen uns wöchentlich für exakt eine Stunde. Anfangs starteten viele Sessions mit dem Satz: „Entschuldigung, ich habe diese Woche fast nichts geschafft." Doch wir haben erlebt: Wenn man diese Entschuldigungskultur ablegt und jeder das beisteuert, was gerade möglich ist, fügen sich kleine Fragmente zu einem gewaltigen Bild zusammen" (Kummer: 2026).

Mit dem Ablegen der Entschuldigungsroutinen zu Beginn unserer Meetings gelang es, den Fokus auf das bereits Gelungene und das zu Bearbeitende zu legen. Und das, was ohnehin nicht erfolgt war, erhielt keine Aufmerksamkeit mehr. Es gab lediglich unterstützende, positive Rückmeldungen, ehrliches Interesse und niemals destruktive Kritik. Weder für Inputs noch für nicht erfolgte Inputs, „für die keine Zeit war".

Diese Art der Sicherheit in der Gruppe, Amy Edmondson spricht von psychologischer Sicherheit (Edmondson: 2025), ist unabdingbar, um erfolgreich und mit Freude zusammenzuarbeiten. Daraus entsteht dann die erlebte freie, selbstverantwortliche, gemeinsame Arbeit, die Ergebnisse liefert und das eine oder andere Lernergebnis mit sich bringt. Siebert beschreibt das Lernen Erwachsener als konstruktiven Prozess, der nur „eingebettet in Emotionalität", in einer von Vertrauen, Anerkennung und Respekt geprägten Lernatmosphäre erfolgreich stattfinden kann (vgl. Siebert: 2003, S. 141 ff.). Oder um es mit Gerald Hüther zu sagen: „Wer sich nicht an dem erfreut oder begeistert, was er tut und was ihn bewegt, kann sich auch nicht weiterentwickeln" (Hüther: 2021, S. 118).

Abschließend stelle ich mir noch einmal die Frage: Haben wir fünf in unserer Forschungsgruppe nun etwas auf unserer Reise gelernt?

- Aus Perspektive formaler Erwachsenenbildung und der Perspektive der Programmplanung: Ja, wir haben etwas gelernt. Aber es war vorab nicht als Lehrziel oder Lernergebnis formuliert.
- Aus Perspektive der Kolleg*innen? Ich weiß es nicht. Ich werde sie fragen!
- Aus meiner Perspektive der Erwachsenenbildnerin, angelehnt an eine konstruktivistische Sicht der Dinge: Ja, da bin ich sicher!

Nora Bateson würde im Sinne der „Symmathesy" sagen: „What is the difference between learning and life? None. When is something living NOT learning? Never." (Bateson: 2015). //

Quellen

Agile Business Consortium (2026): What is Timeboxing? Verfügbar unter: https://www.agilebusiness.org/resource/what-is-timeboxing/ [16.9.2026].

Bateson, Nora (2015): Symmathesy: A World in Progress. Blog Post. Verfügbar unter: https://norabateson.wordpress.com/2015/11/03/symmathesy-a-word-in-progress/ [16.9.2026].

CEDEFOP (2026): Validation of non-formal and informal learning. Verfügbar unter: https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/validation-non-formal-and-informal-learning [10.9.2026].

Edmondson, Amy C. (2025): The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth. Harvard Business School: John Wiley & Sons.

Kummer, Herwig (2026): Von der Lernreise zur Forschungsreise: Wie funktioniert das Format? Verfügbar unter: https://colearn.de/von-der-lernreise-zur-forschungsreise-wie-funktioniert-das-format/ [16.9.2026].

Lengauer, Sonja (2026): Nachbericht: „Ich bin wieder da – von einer Forschungsreise". Verfügbar unter: https://colearn.de/von-der-lernreise-zur-forschungsreise-wie-funktioniert-das-format/ [16.9.2026].

Richter, Jasmin (2024): Psychologische Sicherheit: Alles, was Sie über das Konzept wissen müssen. In: Harvard Business Manager. Verfügbar unter: https://www.manager-magazin.de/hbm/fuehrung/psychologische-sicherheit-was-sie-ueber-das-konzept-wissen-muessen-a-db32a80a-1fd5-4f9d-a22a-5e073efc05c6. [16.9.2026].

Fuhr, Thomas (2026): Transformative Erwachsenenbildung. In: Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl & Josef Schrader (Hrsg.), Digitales Wörterbücherbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Utb. Verfügbar unter: https://doi.org/10.35468/wbeb2022-273. [16.9.2026].

Hüther, Gerald, Müller, Sven Ole & Bauer, Nicole (2021): Dream Team. Warum wir nur gemeinsam unser Potential entfalten & unsere Zukunft gestalten können. München: Wilhelm Goldmann Verlag.

Reischmann, Jost & Dieckhoff, Klaus (1996): Da habe ich wirklich etwas gelernt. In: Rolf Arnold (Hrsg.), Lebendiges Lernen (S. 162–183). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 5).

Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 4. Auflage. München et al.: Luchterhand.

Von Saldern, Matthias (1996): Die Bedeutung der Neueren Systemtheorien für die Entwicklung einer Didaktik der Selbstorganisation. In: Rolf Arnold (1996), Lebendiges Lernen (S. 31–42). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 5).

Graines de France – eine Initiative zur Förderung der Beziehungen zwischen Bevölkerung und Institutionen

Schwerpunkt

DAVID LOPEZ UND RÉDA DIDI[1]

Graines de France[2] bringt Institutionen und die Bevölkerung in Vororten miteinander ins Gespräch und ist ein wesentliches Instrument für eine inklusive Gesellschaft.

Nach den „Unruhen" im Sommer 2023 war die Beziehung zwischen der Bevölkerung und staatlichen Institutionen (Polizei, Feuerwehr, Schule) schwierig, dies gilt besonders für Jugendliche aus sozial und wirtschaftlich schwierigen Stadtvierteln. Alle erinnern sich an das Unverständnis angesichts von abgebrannten Schulen, zerstörten öffentlichen Gebäuden und die Bedrohung von Feuerwehrleuten bei ihren Einsätzen. Viele Jugendliche empfinden Nichtbeachtung, Unverständnis und sogar Verachtung durch die Gesellschaft.

Es gibt Initiativen, um die soziale Kluft zu schließen. „Graines de France" ist eine davon.

Ich habe mit Réda Didi, dem Gründer von „Graines de France", gesprochen. Er hat mehrere Forschungsarbeiten durchgeführt, unter anderem zu „Alterität, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit während der Wahlkampagnen 2012" und „Besser aufnehmen, besser integrieren in Frankreich" mit der Jean-Jaurès-Stiftung.[3] Er war auch in der Politikberatung für Maßnahmen zur besseren Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und zur Stadtteilarbeit zuständig.

David Lopez: Réda, kannst du Graines de France vorstellen und etwas zu seinen Zielen und Erfolgen erzählen?

Réda Didi: Graines de France ist ein Verein („association") nach dem französischen Gesetz von 1901, dessen Ziel es ist, Synergien zwischen den verschiedenen Bereichen der französischen Gesellschaft zu schaffen, insbesondere durch die Entwicklung, Umsetzung und Moderation von Begegnungsräumen, vor allem zu Fragen im Zusammenhang mit Empowerment und den Beziehungen zwischen Institutionen und Bevölkerung.

Wir arbeiten insbesondere an der Frage der Beziehung zwischen Polizei und Bevölkerung sowie Feuerwehr und Bevölkerung, mit dem Ziel, die Wiederaufnahme eines sicheren Dialogs zu ermöglichen, um die oftmals negativen Vorstellungen von der jeweils anderen Seite zu überwinden. Ziel ist es, eine Veränderung der Sichtweise der Bevölkerung auf die Polizisten/Feuerwehrleute und umgekehrt der Polizisten/Feuerwehrleute auf die Bevölkerung zu erreichen.

Wir entwickeln Aktionen für Jugendliche: Tagesprogramme (Ma cité va créer) oder vierteljährliche Programme (Ma cité va dialoguer), die Polizisten/Feuerwehrleute, Jugendliche und Erwachsene zusammenbringen, in Form von künstlerischen, kreativen und sportlichen Workshops, die als roten Faden die Beziehung zwischen „Polizei und Bevölkerung" haben und von „Modellreferenten" aus den vorrangigen Stadtvierteln geleitet werden, die erfahrene Profile haben: Schriftsteller, Zeichner, Hochleistungssportler, Schauspieler.

Diese Thementage finden meist während der Schulzeit statt.

Gegenüber der Bevölkerung: Veranstaltung und Moderation von Gesprächsrunden mit Polizei und Einwohnern, um beiden Seiten ein besseres Verständnis der gegenseitigen Realitäten zu ermöglichen und dauerhaftere Beziehungen aufzubauen. Es geht darum, den Menschen in den Regionen zu ermöglichen, ihre Positionen zum Ausdruck zu bringen, gehört zu werden und sie dazu zu bringen, sich einzubringen und am Leben der Stadt teilzuhaben.

Wir versuchen auch, Akteur*innen und Entscheidungsträger*innen für unsere Themen zu sensibilisieren, und zwar bei:

- Institutionen: Innenministerium, Polizeigewerkschaften, Polizeischulen, Bildungsministerium,
- gewählten Vertretern, Parlamentsabgeordneten.

Dazu organisieren wir geschlossene Seminare, die den Austausch zwischen Partnern ermöglichen, die sonst nie die Gelegenheit haben, ihre Standpunkte zu vergleichen.

In Bezug auf Empowerment versuchen wir, gegen eine Selbstzensur anzugehen, die wir bei Jugendlichen aus Vororten in ihrer beruflichen Orientierung bemerken, da sie sich nicht legitimiert fühlen, bestimmte Ausbildungs- und Studiengänge zu wählen, und nicht über die Netzwerke verfügen, die ihnen den Zugang zu bestimmten Berufen ermöglichen. So entwickeln wir Aktionen, die das Zusammentreffen von Berufsvertretern, die aus Arbeitervierteln stammen, mit Schülern und Schülerinnen

1 Der Originaltext ist in EPALE – elektronische Plattform für Erwachsenenbildung in Europa erschienen: David Lopez (2024): Graines de France, eine Initiative zur Förderung der Beziehungen zwischen Bevölkerung und Institutionen: Verfügbar unter: https://epale.ec.europa.eu/de/blog/graines-de-france-eine-initiative-zur-foerderung-der-beziehungen-zwischen-bevoelkerung-und [19.9.2026].

2 Siehe: Graines de France. Verfügbar unter: https://grainesdefrance.net/ [19.9.2026].

3 Siehe: https://www.jean-jaures.org/wp-content/uploads/drupal_fjj/publication-print/rapport-integration.pdf [19.9.2026].

ermöglichen sollen, um eine leichtere Identifizierung zu ermöglichen und diese Phänomene der Selbstzensur zu bekämpfen: Organisation von Berufsmessen in Sekundarschulen und Gymnasien. Ziel ist es, dass Ärzte, Anwälte, Künstler, Unternehmer, Beamte und alle, die ihre Zeit mit Jugendlichen verbringen möchten, sich treffen, austauschen und eine Patenschaft übernehmen.

Wir haben auch vor, eine Webanwendung zu entwickeln, die es ermöglicht, junge Menschen, die sich für bestimmte Ausbildungs- oder Studiengänge interessieren, Auszubildende bzw. Studierende und Absolvent*innen, die bereits berufstätig sind, miteinander in Kontakt zu bringen.

David Lopez: Ist in Vororten eine spezielle Arbeit erforderlich? Und wenn ja, welche?

Réda Didi: In Bezug auf die Beziehung zwischen staatlichen Institutionen und der Bevölkerung stellen wir fest, dass die allgemeine Bevölkerung in Frankreich zwar ein hohes Maß an Vertrauen (zirka 70 Prozent) in die Polizei hat, ein bestimmter Teil der Bevölkerung jedoch der Polizei Misstrauen und Ablehnung entgegenbringt: Jugendliche aus Arbeitervierteln und den Außenbezirken, die oft die Schule abbrechen, Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt haben und mit sozialen Problemen konfrontiert sind.

Die Erfahrungen von Kontrolle und Misshandlungen, die sich in häufigen Ausweiskontrollen zeigen, kommen zu anderen negativen Erfahrungen, insbesondere Diskriminierung, hinzu.

Die Angriffe auf Feuerwehrleute nehmen seit mehreren Jahren stetig zu. In den letzten zehn Jahren ist ihre Zahl um 23 Prozent gestiegen. Die Faktoren dafür sind vielfältig, aber sie sind zum Teil auf die Ablehnung des Staates und die Auflösung der Beziehungen zwischen den Bürgern sowie auf eine Infragestellung der Autoritäten und der Institutionen im Allgemeinen zurückzuführen. Diese Gewalt erschwert die Einsätze der Feuerwehr und könnte sich langfristig negativ auf die Bereitschaft, in die Feuerwehr einzutreten, auswirken.

All diese Faktoren machen spezifische Maßnahmen in diesen Regionen unerlässlich und entscheidend, um zu verhindern, dass sich die bestehende Kluft noch weiter vergrößert.

In Bezug auf die Berufsberatung wird in den Arbeitervierteln ein echtes Phänomen der Selbstzensur festgestellt. Jugendliche haben Schwierigkeiten, bestimmte Ausbildungswege überhaupt für sich in Betracht zu ziehen.

Laut einer vom Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire im Jahr 2021 veröffentlichten Studie sind Jugendliche aus den QPV (Bezeichnung für im Rahmen der Stadtpolitik besonders geförderte Viertel) aufgrund ihrer familiären und sozialen Schwierigkeiten doppelt so stark von Arbeitslosigkeit betroffen wie andere Jugendliche: Von ihnen haben 22 Prozent ein Niveau unterhalb der Berufsausbildung (CAP oder BEP), und die Zahl der Jugendlichen, die weder studieren noch arbeiten noch eine Ausbildung absolvieren – NEET (Not in Education, Employment or Training) – liegt mit 260.000 doppelt so hoch wie in anderen Stadtvierteln.

Diese Schwierigkeiten zeigen sich bereits in der neunten Klasse, der ersten Diskriminierungserfahrung, da es vielen SuS[4] aus benachteiligten Verhältnissen nicht gelingt, einen Schulpraktikumsplatz zu finden, der ihren Wünschen entspricht. Fehlende Netzwerke, Selbstzensur, mangelnde Unterstützung – diese Jugendlichen suchen sich „aus Mangel an Alternativen" Praktika in Einrichtungen oder Geschäften, die in der Nähe ihres Wohnortviertels liegen.

Zwei Umfragen, die zwischen 2014 und 2016 unter der Schirmherrschaft der „Mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse" (MAFEJ) des INJEP (Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire) durchgeführt wurden, ermöglichen eine Analyse der Art und Weise, wie SuS und Auszubildende zu diesen ersten Erfahrungen gelangen, und der potenziellen Ungleichheiten. Die erste Studie befasst sich mit den Erfahrungen von SuS aus sozial stark kontrastierenden Sekundarschulen mit dem Praktikum in der neunten Klasse, während die zweite Studie die Wege von Auszubildenden und Gymnasiasten bei der Wahl und dem Zugang zum Berufsleben vergleicht. Diese Studien zeigen institutionelle Festlegungen, die bestimmte SuS (in Bezug auf ihr Wohngebiet, ihren sozialen Hintergrund, ihre ethnische Herkunft und ihr Geschlecht) offenbar davon abhalten, das Praktikum zu absolvieren, das sie gerne hätten, und so in ihrer beruflichen Orientierung eingeschränkt sind.

Es bedarf einer besonderen Arbeit, um gegen diese tiefgreifenden Ungleichheiten anzugehen.

David Lopez: Welche Kooperationen sind unerlässlich, um eine Gesellschaft des Zusammenlebens anzustreben, die jede und jeden mitnimmt und es allen ermöglicht, sich als unverzichtbarer Teil dieser komplexen Gesellschaft zu fühlen? Bildung, Unternehmen, Zivilgesellschaft, Kollektive?

Réda Didi: Heute ist aufgrund der immer komplexer werdenden Situation eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Teilen der Gesellschaft auf allen Ebenen unerlässlich: natürlich im Bildungsbereich, indem Partnerschaften und Maßnahmen zwischen allen Gliedern der Bildungskette verstärkt werden, aber auch im Privatsektor, der insbesondere angesichts der Knappheit der öffentlichen Mittel auch seinen Teil dazu beitragen muss.

Kollektive müssen ebenfalls einen Beitrag leisten, indem sie die Aktionen der Akteure der Zivilgesellschaft unterstützen.

Das immer größer werdende Misstrauen in Institutionen und Behördensprache macht es notwendig, mehr sichere Räume für Dialoge zu schaffen, an der Vertrauensbildung zu arbeiten und den Menschen aus den Vororten mehr Platz und eine lautere Stimme zu geben.

David Lopez: Was kannst du als jemand, der diese Verbindung zwischen den Institutionen und der Bevölkerung in den Vororten gut kennt, noch hinzufügen?

---

4 SuS steht für Schülerinnen und Schüler

Réda Didi: Seit 40 Jahren wiederholen sich die Unruhen in den sogenannten „Problemvierteln" nach einem unveränderlichen Szenario: Ein brutaler Akt der Polizei oder ein Todesfall bei einem Polizeieinsatz erzeugt einen sofortigen moralischen Schock und Episoden von Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen und der Polizei sowie die Zerstörung von urbanem Mobiliar.

Die letzte Episode im Juni 2023 nach dem Tod des jungen Nahel erscheint jedoch sowohl aufgrund ihres Umfangs als auch ihrer Intensität „außergewöhnlich". Die Unruhen betrafen nicht nur Bereiche, die bei früheren Episoden von Gewaltausbrüchen verschont geblieben waren (mittelgroße Städte, Stadtzentren), sondern waren auch in ihrer Intensität viel heftiger, vor allem im Vergleich zu 2005.

Es scheint unerlässlich, die Frage nach einer umfassenden Begleitung und Betreuung der Jugendlichen auf ihrem gesamten Weg zu stellen, und zwar durch:

- starke Vorbilder.
- Unterstützung der Eltern.
- Rollenmodelle,
- durch das Verhältnis junger Menschen zu Geld.

Schließlich ist anzumerken, dass aus den Unruhen im Juni 2023 nicht genügend Vorschläge für die Beziehung zwischen Polizei und Bevölkerung entstanden sind.

Seit dem Interview[5] hat „Graines de France" seinen Weg fortgesetzt – stets getrieben von derselben Überzeugung: einen Dialog dort zu schaffen, wo manchmal Misstrauen oder Unverständnis herrschen. Im Jahr 2025 haben wir unsere Präsenz vor Ort verstärkt und Aktionen in 14 Städten durchgeführt, bei denen wir mehr als 6.700 Jugendliche erreicht haben.

Insbesondere haben wir unsere Arbeit zum Verhältnis zwischen Jugendlichen und der Polizei fortgesetzt und gleichzeitig neue Aktionen mit der Feuerwehr entwickelt. Darüber hinaus haben wir weiterhin Role Models aus den Arbeitervierteln einbezogen, um den Jugendlichen Selbstvertrauen zu geben und ihnen neue Perspektiven zu eröffnen. Die Rückmeldungen sind ermutigend: 67 Prozent der Jugendlichen geben an, ihre Meinung über die Polizei nach einem Tag des Austauschs geändert zu haben.

Im Laufe der Jahre findet unsere Arbeit auch zunehmend Anerkennung bei den Kommunen, den staatlichen Stellen und unseren Partnern. Im Jahr 2026 haben wir uns entschieden, unsere Arbeit neu auszurichten: weniger Einsatzgebiete, dafür aber mehr Nachbetreuung und Wirkung.

Wir sind nach wie vor davon überzeugt, dass die Arbeit vor Ort und der Dialog unverzichtbar sind, um Vertrauen nachhaltig wiederherzustellen. Allerdings durchleben wir derzeit auch eine finanziell schwierige Phase, da die Haushaltskürzungen den Vereinssektor stark treffen. Das ist eine echte Herausforderung für Graines de France, denn hinter jeder Finanzierung stehen konkrete Maßnahmen, Begegnungen mit Jugendlichen und Beziehungen, die vor Ort geknüpft werden. //

5 Ergänzung von Réda Didi vom 8. September 2026.

Die Nachbarschaftsakademie: Lernen in und für die Gemeinschaft

Eine gute Praxis aus den Niederlanden

Schwerpunkt

JUMBO CLERCQ

Midden-Drenthe ist eine niederländische Landgemeinde mit 21 Dörfern und etwa 34.000 Einwohnern. Es ist eine flache, ruhige Landschaft mit einer bodenständigen Kultur, alten landwirtschaftlichen Bauwerken und prähistorischen Spuren. Die Nachbarschaftsakademie in Midden-Drenthe existiert seit zwanzig Jahren. Was als kleine Initiative begann, um den Dorfbewohnern das Lernen im eigenen Dorf zu ermöglichen, ist zu einem festen Bestandteil der Gemeinde geworden.

DAS MODELL KURZ GESAGT

Die Nachbarschaftsakademie ist eine zugängliche, von Freiwilligen unterstützte Form des gemeindebasierten Lernens, bei der das Kursangebot lokal festgelegt wird und das Lernen mit Begegnung und Bedeutung verknüpft ist. Das Angebot wird nicht von oben auferlegt, sondern entsteht aus Fragen der Bewohner*innen selbst. Lokale Arbeitsgruppen bestimmen, was in ihrem Dorf benötigt wird, unterstützt von der lokalen Wohlfahrtseinrichtung. Dadurch bleibt Lernen klein, nah und erschwinglich – für alle.

Das Angebot ist vielfältig: von Computerunterricht und kreativen Aktivitäten bis hin zu praktischen Kursen und Thementreffen. Kompetenzkurse – Sprache, Verwaltung – werden von der Gemeinde bezahlt und unter anderem vom Regionalen Ausbildungszentrum (ROC) durchgeführt. Zusätzlich organisieren Arbeitsgruppen Freizeitkurse: Drenthe-Dialekt, Bridge, digitale Fotobearbeitung, Kochen für Männer. Diese werden nicht nur von Lehrer*innen vermittelt, sondern auch von den Bewohner*innen selbst, weil sie gerne ihr Wissen weitergeben.

Die Nachbarschaftsakademie ist daher auch ein Treffpunkt. Die Leute kommen wegen eines Kurses, aber bleiben wegen der Kontakte. Die Organisation arbeitet vollständig mit Freiwilligen, die das Programm koordinieren und ausführen.

DAS LAND ALS BRUTSTÄTTE

Nachbarschaftsakademien florieren in Regionen, in denen formale Strukturen abnehmen: Schulen schließen, Einrichtungen verschwinden, Dörfer schrumpfen. Sie schließen nicht nur eine Bildungslücke, sondern auch eine symbolische: Sie zeigen, dass ein Dorf immer noch ein Ort ist, an dem Menschen gemeinsam etwas aufbauen können.

Sechzehn Dörfer haben heute Arbeitsgruppen, die Kurse unter dem Namen der Nachbarschaftsakademie organisieren. Ein Frühlingsspaziergang in der Broekstreek, Computerunterricht in Nieuw-Balinge, ein Kräuterspaziergang in Drijber – solche Aktivitäten stärken die lokale Identität und den Stolz. Es gibt Raum für den Austausch zwischen Jung und Alt sowie für eine Neubewertung lokaler Kenntnisse und Traditionen.

ZIELGRUPPEN UND REICHWEITE

Die Nachbarschaftsakademie konzentriert sich auf alle Dorfbewohner*innen, unabhängig von Alter, Bildung oder Hintergrund. In der Praxis erreicht sie vor allem Menschen, die keinen Platz in der diplomorientierten Ausbildung gefunden haben – Menschen, für die die Aussage „Du kannst nicht lernen, geh arbeiten" eine alte Wunde ist. Darüber hinaus erreicht sie ältere Bewohner*innen, für die die Nachbarschaftsakademie wie eine Heimat ist, jüngere Dorfbewohner*innen, die ihre Fähigkeiten erweitern möchten, und zunehmend Neuankömmlinge, die einen Zugang zur Gemeinschaft suchen.

Ein Punkt der Aufmerksamkeit bleibt für Menschen, die nicht von selbst zu einem Kurs kommen. Die Erfahrung zeigt, dass eine persönliche Einladung durch Freiwillige dafür entscheidend ist.

AUSWIRKUNGEN AUF VIER EBENEN

Der Einfluss von Nachbarschaftsakademien ist oft um ein Vielfaches größer als die Summe der angebotenen Kurse:

- Sozial: Einsamkeit verringern, informelle Netzwerke stärken, sichere Treffpunkte schaffen.
- Kulturell: Generationenübergreifender Austausch, Neubewertung lokalen Wissens und lokaler Traditionen.
- Wirtschaftlich: Steigerung der Selbstständigkeit und grundlegender Fähigkeiten, Unterstützung lokaler Initiativen.
- Psychologisch: Selbstvertrauen steigern, den Glauben „Ich kann nicht lernen" durchbrechen.

VOM ZWEIFEL ZUM KUCHEN

In einem der Dörfer meldete sich eine Frau für den Kuchenbackkurs an. Sie hatte in der Schule gelernt, dass sie nicht lernen konnte, und war seitdem nie wieder in ein Klassenzimmer gegangen. Am ersten Abend sagte sie, dass sie tatsächlich allein zuschauen wollte. Am Ende hatte sie ihren ersten Kuchen gebacken. Eine Woche später brachte sie diesen Kuchen zu einem kranken Nachbarn. Innerhalb von sechs Monaten gab sie eine Werkstatt, in der sie selbst Gebäck herstellte.

Die Nachbarschaftsakademie bot kein Diplom an, bot aber eine positive Lernerfahrung, die begann, einen alten Glauben zu zerstören. Diese Wende – von „Ich kann nicht lernen" zu „Ich kann etwas beitragen" – ist genau der Schritt, den die lebenslange Entwicklung für Menschen braucht, die sich vom Lernen distanziert haben.

KEIN ISOLIERTES DRENTHE-PHÄNOMEN

Nachbarschaftsakademien fügen sich in eine breitere europäische Tradition gemeinschaftsbasierten Lernens ein: Volkshochschulen, Bildungseinrichtungen und Gemeindezentren. Lernen als Gemeinschaftsfunktion, nicht nur als Bildung. Midden-Drenthe ist eines der frühesten und beständigsten Beispiele. Neben Initiativen, die sich Nachbarschaftsakademien nennen, gibt es in den Niederlanden Hunderte ähnlicher Formen: Bibliotheks-Lernpunkte, Dorfzentren und Wohlfahrtsorganisationen mit Lernprogrammen. Was sie verbindet, ist die Kombination aus Lernen, Treffen und Gemeinschaftsbildung.

VORSCHLÄGE FÜR DIE ZUKUNFT

Das lokal gesteuerte Modell funktioniert gerade deshalb so gut, weil es flexibel ist: Arbeitsgruppen reagieren schnell auf die Bedürfnisse eines Dorfes zu einem bestimmten Zeitpunkt. Das macht es in wandelnden Zeiten robust. Es sollte nicht nur auf digitale oder sprachliche Fähigkeiten geachtet werden, sondern auch auf Selbststeuerung und die Erfahrung, dass Lernen möglich und angenehm ist. Wer Geschmack fürs Kuchenbacken hat, wagt sich vielleicht, den nächsten Schritt in Richtung eines Sprachkurses zu machen.

Die Zusammenarbeit mit dem ROC und der Wohlfahrtsorganisation zeigt, dass eine leichte Verbindung zum formalen System möglich ist, ohne dass die Nachbarschaftsakademie darin integriert wird. Eine vollständige Integration würde die Stärke untergraben. Die Herausforderung besteht darin, die Verbindung zu finden, in der beide Welten einander brauchen – im Übergang vom informellen zum formellen Lernen. Die Verringerung der Einrichtungen in ländlichen Gebieten und die voranschreitende Digitalisierung machen diese Verbindung nur noch dringlicher.

ABSCHLIESSEND

Zwanzig Jahre Nachbarschaftsakademie Midden-Drenthe zeigen, dass Lernen nicht nur darin besteht, Wissen zu erwerben, sondern auch darum, dass Menschen sich treffen, Erfahrungen teilen und gemeinsam wachsen. In Dörfern, in denen Einrichtungen verschwinden, gibt es dank der Nachbarschaftsakademie weiterhin Orte, an denen Neugier, Engagement und Initiative Raum finden. Lernen klein zu halten, es näher zu bringen und es für alle zugänglich zu machen – genau dort liegt ihre bleibende Stärke. //

Lernzirkel – eine nordische Tradition neu betrachtet

Schwerpunkt

MARIE AAKJÆR UND
MARIA MARQUARD

Die tiefgreifenden Veränderungen, mit denen die nordischen Länder konfrontiert sind, beeinflussen die Arbeitspraktiken und stellen erhebliche Anforderungen an das lebenslange Lernen und die Erwachsenenbildung im Allgemeinen. Vor diesem Hintergrund wurde dem nordischen „Netzwerk für Lebenslanges Lernen" (NLL)[1] vom nordischen Ministerrat im Jahr 2012 die Aufgabe übertragen, neue pädagogische Ansätze zu entwickeln, um innovative und unternehmerische Denkweisen, Wissensschaffung und Lernen für eine nachhaltige Zukunft zu fördern. Dies bildete den Ausgangspunkt für die Arbeit des NLL mit Lernzirkeln.

Die Entscheidung für Lernzirkel ergab sich aus einer Analyse der charakteristischen Merkmale innovativer und unternehmerischer Lernumgebungen in den nordischen Ländern. Zu diesen Merkmalen gehörte eine starke Bottom-up-Perspektive, bei der Inhalte und Zusammenarbeit von den Teilnehmenden sowie den von ihnen aufgezeigten Herausforderungen bestimmt wurden. Das Lernen fand im Rahmen eines ko-kreativen und moderierten Prozesses statt. Lernzirkel sind jedoch kein neuer Lernansatz. Vielmehr hat das NLL eine nordische Tradition des Lernens und der Kompetenzentwicklung wiederbelebt und weiterentwickelt. Diese geht auf Studienzirkel und Lernkreise zurück, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Volksbewegungen, Studienvereinigungen und Gewerkschaften ins Leben gerufen wurden.

Lernzirkel kommen in einer Vielzahl von Kontexten in der Zivilgesellschaft und am Arbeitsplatz zum Einsatz. Seit 2012 hat NLL das Modell mit unterschiedlichen Zielen und für verschiedene Zielgruppen getestet. In diesem Artikel konzentrieren wir uns auf den Einsatz von Lernzirkeln am Arbeitsplatz.

WAS IST EIN LERNZIRKEL?

Einfach ausgedrückt ist ein Lernzirkel eine Gruppe von acht bis zwölf Personen, die sich versammeln, um gemeinsam neues Wissen zu einem übergreifenden Thema zu erarbeiten – in einem von einer internen oder externen Person moderierten Prozess. Ein Lernzirkel basiert auf einem dialogischen und erfahrungsorientierten Lernansatz. Dabei erörtern die Teilnehmenden reale und aktuelle Herausforderungen aus ihrer jeweiligen Arbeit. Jeder bringt eine Herausforderung in den Kreis ein, teilt sie mit den anderen und gemeinsam erörtern sie allgemeine Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die diese Herausforderungen in einen größeren Zusammenhang rücken können. Auf der Grundlage der im Kreis entstandenen Erkenntnisse und Ideen entwickeln sie neue Vorgehensweisen für ihre eigene Praxis. In der Zivilgesellschaft, in Studienvereinigungen usw. entsteht ein Lernzirkel oft freiwillig und aus persönlichem Interesse. Im beruflichen Kontext ist es meist die Führungsebene, die den Lernzirkel initiiert, das übergreifende Thema wählt und die teilnehmenden Mitarbeiter*innen bestimmt.

Lernzirkel werden typischerweise als teilnehmergeführte Lernmethode bezeichnet, die Mitgestaltung und dialogbasiertes Lernen fördern kann. Bei der Art und Weise, wie NLL Lernzirkel einsetzt, ist es jedoch entscheidend, dass die Teilnehmenden tatsächlich selbst für die Inhalte verantwortlich sind und neue Praktiken erproben.

WELCHE LERNERGEBNISSE HABEN LERNZIRKEL?

Bei der Anwendung von Lernzirkeln durch NLL – manchmal auch als „Learning Labs" bezeichnet – geht es weniger um Schulungen oder um die Vermittlung eines festgelegten Lehrplans, sondern vielmehr um den Aufbau kollektiver Fähigkeiten zum Lernen, Reflektieren, Handeln und Innovieren in realen Arbeits- und Lebenssituationen.

Die Forschungsergebnisse und Handbücher zur Arbeit von NLL legen nahe, dass der Wert von Lernzirkeln darin liegt, einen strukturierten Raum zu schaffen, in dem die Teilnehmenden die Verantwortung übernehmen, ihre eigenen beruflichen Herausforderungen auszuwählen und zu teilen sowie sich mit ihrem Fachwissen an einer gemeinsamen Reflexion zu beteiligen, um neue Wege des Verstehens und Handelns zu entwickeln. In diesem Sinne ist das zentrale Ergebnis nicht nur die Entwicklung neuer Lösungen, sondern auch eine stärkere Lernkultur am Arbeitsplatz. Dies kann die Innovationsfähigkeit einer Organisation stärken, insbesondere durch die „Fähigkeitsdimension": die Art und Weise, wie das Wissen, die Erfahrung und die Kompetenzen der Mitarbeitenden in der Organisation genutzt, kombiniert und weiterentwickelt werden. Im BIC-Projekt werden Lernergebnisse als neue Formen des „3D-Lernens" beschrieben. Lernen über Zeiträume hinweg, über organisatorische Funktionen hinweg und tiefgehend durch die tägliche Praxis, verbunden mit stärkeren sozialen Beziehungen (ebd., 2022).

Es hat sich gezeigt, dass Lernzirkel Innovation hervorbringen, indem sie die Qualität und Anzahl der Verbindungen zwischen den Mitarbeitenden erweitern, Zeit zum Nachdenken schaffen, die funktionsübergreifende

1 Siehe: Nordic Network for Lifelong Learning, NLL.org

Zusammenarbeit stärken und implizites Wissen aus der täglichen Arbeit sichtbar und nutzbar machen.

Die Auswertungen von Lernzirkeln in anderen NLL-Projekten weisen in dieselbe Richtung. Die Teilnehmenden berichten, dass der Prozess Teamdialoge, Entwicklungsprojekte, die Arbeitsidentität, Problemlösungsroutinen sowie die gemeinsame Gestaltung mit Kolleg*innen und lokalen Akteuren beeinflusst hat. In den Berichten wird zudem betont, dass nicht die Treffen allein entscheidend waren, sondern die Kombination verschiedener Elemente im Lernprozess: schriftliche Logbücher, Dialog, Moderation, Diversität und eine enge Verbindung zur eigenen Praxis der Teilnehmenden.

Der Lernzirkel kann ein Ansatz für ein zukunftsorientiertes Modell sein, mit dem Organisationen und Mitarbeitende aktuelle komplexe und systemische Herausforderungen angehen, alle Fähigkeiten mobilisieren und dadurch die Gesamtfähigkeit der Organisation stärken können, um differenzierte und nachhaltige Lösungen zu entwickeln.

Die NLL-Entwicklungsarbeit ist noch im Gange und sucht nach neuem Wissen und Erkenntnissen zum Lernprozess. Insbesondere wird mehr Wissen über die langfristige Nachhaltigkeit des kulturellen Wandels benötigt.

Die Umsetzung variiert je nach Sektor, Arbeitsplatz und Hauptzweck der Lernzirkel. In zwei produzierenden Unternehmen in Schweden und Dänemark zielte man beispielsweise darauf ab, die Innovationsfähigkeit zu stärken. In Nichtregierungsorganisationen (NGOs) lag der Schwerpunkt beispielsweise auf der Verbesserung der Inklusion von Neuankömmlingen sowie von Erwachsenen in marginalisierten Positionen. In Organisationen des öffentlichen Sektors lag der Fokus unter anderem auf der kontinuierlichen Kompetenzentwicklung, der Stärkung der beruflichen Identität und der Rehabilitation. Eine wichtige gemeinsame Voraussetzung für die Umsetzung ist die organisatorische Verankerung. Die Berichte zeigen immer wieder, dass die Methode nur dann funktioniert, wenn der Arbeitsplatz bzw. die „Heimatorganisation" den Teilnehmenden Zeit, Legitimität und Raum gibt, um Probleme in der Praxis zu identifizieren und neue Ansätze zu erproben – vorzugsweise gemeinsam mit Kollegen oder lokalen Teams. Nur so können sich Veränderungen in der Praxis durchsetzen. Daher sind die Unterstützung und das Interesse der Führungskräfte unerlässlich. In einigen NLL-Fällen hatten Führungskräfte parallel dazu ihre eigenen Kreise.

Die Zusammensetzung der Teilnehmenden variiert je nach Schwerpunkt der Kreise und ist dabei relevant. So setzten sich einige NLL-Lernzirkel aus Berater*innen, andere aus Wissenschafter*innen, Beamt*innen und Erwachsenen in marginalisierten Positionen zusammen, während wieder andere ausschließlich aus pädagogischen Fachkräften bestanden. Einige Zirkel wiesen eine große ethnische und sprachliche Vielfalt auf. Diese Unterschiede erfordern eine Moderation, die Prozesskompetenzen und Einblicke in die jeweiligen Berufsfelder vereint. Dies ist ein wichtiger Aspekt bei der Umsetzung: Dasselbe Modell kann je nach Lernvoraussetzungen der Gruppe mehr oder weniger Unterstützung erfordern – einschließlich der Frage, wie vertraut die Gruppe mit ähnlichen Lernansätzen ist. Die Moderation muss dies berücksichtigen und Raum schaffen, damit die Teilnehmenden Verantwortung für die Lerninhalte übernehmen und neue Praktiken ausprobieren können. Oft handelt es sich dabei um einen Prozess des „Lernen-Lernens". //

Literaturverzeichnis

Aakjær, Marie, & Wegener, Charlotte (2022): Læringscirkler: Evaluering af to pilotcirkler. Verfügbar unter: https://nvl.org/Content/Laeringscirkler-en-generisk-model-for-voksenlaering [18.9.2026].

Aakjær, Marie, & Wegener, Charlotte (2023): Theorizing learning circles – a Nordic tradition revitalized in times of social innovation imperatives. In: Journal of Education and Work, 36 (6), 462–475. https://doi.org/10.1080/13639080.2023.2231351

Avby, Gunilla, Aakjær, Marie, Schoug, Aron, Hyrkkö, Sakari, Lotz, Maja Marie & Kajamaa, Anu (2025): Collaborative Learning and Professional Development to address Wicked Problems. A Playbook. Professionshøjskolen Absalon. Verfügbar unter: https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/248177105/playbook_su_absalon_olu.pdf [18.9.2026].

Brandi, Ulrik, Bengtsson, Lars, Lindholm Dahlstrand, Åsa, Marquard, Maria & Wadin, Jessica (2022): Building Innovation Capacity. VINNOVA final report by Lund University and Aarhus University.
Verfügbar unter: https://projekter.au.dk/fileadmin/projekter/BIC/BIC_Vinnova_final_report.pdf [18.9.2026].

Hyrkkö, Sakari, Kajamaa, Anu, Aakjær, Marie Kirstejn, Lotz, Maja Marie, Avby, Gunilla & Öhman, Aron Schoug (2026): Problem-Driven Design Methods for Organizing Collaborative Learning: Learning Circles and Change Laboratories. In: Information and Learning Sciences. In Press.

Lahdenperä, Pirjo and Marquard, Maria (2024): Handbook. Learning Circles in the Nordic Context. Verfügbar unter: https://nll.org/publications/2024/learning-circles-in-the-nordic-context/ [18.9.2026].

Lahdenperä, Pirjo, & Marquard, Maria (2019): Handbok: Lärandecirklar i nordisk kontext. Nordic Council of Ministers. NVL – The Nordic Network for Adult Learning. Verfügbar unter: http://norden.diva-portal.org/ [18.9.2026].

Staffas, Kjell (Hrsg.) (2017): Evaluation of Transformative Learning Circles – a Learning Model by the Nordic Council of Ministers Network for Adult Learning (NVL). Verfügbar unter: https://nll.org/rapporter/evaluation-of-transformative-learning-circles/ [18.9.2026].

Van der Mespel, Sandra, Brazinha, Mónica, Hulpia, Hester, Jensen, Bente, Marquard, Maria, Režek, Mateja, & Sousa, Joana (2020): VALUE Roadmap: pathways towards strengthening collaboration in early childhood education and care. VBJK: Centre for Innovation in the Early Years. Verfügbar unter: https://pure.au.dk/ws/files/200500130/ROADMAP_ENG.pdf [18.9.2026].

Die ORF-Reform aus Sicht der österreichischen Erwachsenenbildung: Demokratische Öffentlichkeit, Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt im digitalen Zeitalter

JOHN EVERS[1]

EINLEITUNG

Die ORF-Reform sollte nicht nur als Medienreform, sondern als Beitrag zur Stärkung der demokratischen Öffentlichkeit verstanden werden. Die zentrale Frage lautet: Welchen Beitrag soll der ORF künftig für Demokratie, Bildung, gesellschaftlichen Zusammenhalt und gesellschaftliche Teilhabe leisten?

Die gemeinnützige Erwachsenenbildung in Österreich[2] – von Volkshochschulen über Bildungswerke und Büchereien bis zu beruflichen Weiterbildungseinrichtungen – versteht Medien seit jeher als zentrale Partner*innen demokratischer Bildungsarbeit. Dies zeigt sich nicht zuletzt in den seit Jahrzehnten vergebenen Medienpreisen der Erwachsenenbildung. Ausgezeichnet werden Produktionen, die Kultur vermitteln, demokratische und politische Bildung fördern, Wissenschaft verständlich machen, Zukunftsfragen aufgreifen sowie Menschenrechte, Solidarität und gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken. Diese Schwerpunkte markieren zugleich jene Bereiche, in denen öffentlich-rechtliche Medien einen besonderen gesellschaftlichen Mehrwert schaffen können. Der ORF ist daher nicht nur Medienanbieter. Er ist Teil jener demokratischen Infrastruktur, die Orientierung bietet, gesellschaftliche Verständigung ermöglicht und die Voraussetzungen für eine aktive Bürgerschaft stärkt. Ebenso wie die Erwachsenenbildung und ihre Einrichtungen verfolgt er einen gemeinwohlorientierten Auftrag.

Digitalisierung, die Bekämpfung von Desinformation, wachsende soziale Ungleichheit und politische Polarisierung erfordern mehr als Qualitätsjournalismus: Medienkompetenz, politische Bildung und Dialog werden zur demokratischen Notwendigkeit. Genau hier liegt die Schnittstelle zwischen ORF und Erwachsenenbildung – als Partner für eine starke Öffentlichkeit, die Orientierung schafft, der Desinformation begegnet und gesellschaftlichen Zusammenhalt fördert.

VERTRAUEN ENTSTEHT DURCH PROGRAMMQUALITÄT

Für die Glaubwürdigkeit des ORF sind nicht allein Gremienbeschlüsse entscheidend, sondern vor allem die Inhalte des täglichen Programms.

Zentrale Fragen sind:

- Welche Themen werden behandelt?
- Welche Expertinnen und Experten kommen zu Wort?
- Welche gesellschaftlichen Gruppen werden sichtbar bzw. bleiben unsichtbar?
- Welche Meinungen und Werthaltungen finden Gehör?
- Wie transparent werden journalistische Entscheidungen gemacht?

Vertrauen entsteht dort, wo Menschen erleben, dass unterschiedliche Perspektiven fair dargestellt werden und sich die gesellschaftliche Vielfalt im Programm widerspiegelt. Dazu gehören Meinungsvielfalt und journalistische Ausgewogenheit.

Aus Sicht der Erwachsenenbildung ist Offenheit für unterschiedliche Sichtweisen jedoch nicht wertneutral. Die Grundlage demokratischer Öffentlichkeit bildet ein gemeinsames Wertefundament, das auf den Menschenrechten, der Demokratie und der Gleichwertigkeit aller Menschen sowie dem respektvollen Austausch unterschiedlicher Meinungen beruht. Der ORF sollte ein Ort sein, an dem gesellschaftliche Vielfalt sichtbar wird, kontroverse Debatten möglich sind und zugleich jene demokratischen und menschenrechtlichen Prinzipien gestärkt werden, die das Zusammenleben in unserer Gesellschaft tragen.

VIELFALT UMFASSEND VERSTEHEN

Vielfalt umfasst verschiedene Dimensionen gesellschaftlicher Wirklichkeit. Für eine demokratische Öffentlichkeit ist es daher wichtig, dass Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven im Programm sichtbar werden und sich in den Medien wiederfinden können. Dazu gehört auch die Frage, welche gesellschaftlichen Gruppen in Redaktionen, bei der Auswahl von Themen und in öffentlichen Debatten vertreten sind.

Die Erwachsenenbildung weist seit langem darauf hin, dass Bildungs- und Teilhabechancen eng mit sozialen Rahmenbedingungen zusammenhängen. Deshalb kann es sinnvoll sein, Vielfalt auch unter dem Aspekt unterschiedlicher sozialer Erfahrungen und Lebenslagen zu betrachten. Darüber hinaus versteht die Erwachsenenbildung Vielfalt nicht nur als soziale, sondern auch als kulturelle, sprachliche und ethische Dimension gesellschaftlicher Wirklichkeit. Dies zeigt sich beispielsweise in Angeboten der ethischen Bildung, die Fragen

1 Beitrag an den Publikumsbeirat des ORF zur Kandidatur für den Stiftungsrat.

2 Gemeint ist hier konkret die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ). Ihr gehören die Volkshochschulen (VÖV), das Berufsförderungsinstitut (BFI), das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI), der Büchereiverband Österreichs (BVÖ), das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI), das Forum Katholischer Erwachsenenbildung, der Ring Österreichischer Bildungswerke (RÖBW), die Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VGÖ), der Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) sowie die Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich (ARGE BHÖ) an. Zusammen verzeichnen sie 2,5 Millionen Teilnahmen an rund 10.000 Kursorten pro Jahr.

des Zusammenlebens, der Werteorientierung und der gesellschaftlichen Verantwortung aufgreifen. Auch der ORF leistet z. B. durch einschlägige Sendungsformate einen wichtigen Beitrag zur öffentlichen Auseinandersetzung mit Fragen der gesellschaftlichen Orientierung. Die gemeinnützige Erwachsenen- bzw. Volksbildung betreibt zudem eigene Volksgruppen-Volkshochschulen. Sie trägt damit – wie das ORF-Angebot für österreichische Volksgruppen – zur Sichtbarkeit und zum Erhalt sprachlicher und kultureller Vielfalt bei. Österreich ist heute zugleich eine Migrationsgesellschaft. Der ORF sollte diese Realität – analog zur gelebten Praxis der Erwachsenenbildung – als selbstverständlichen Teil der gesellschaftlichen Normalität abbilden. Ein öffentlich-rechtlicher Rundfunk, der die Vielfalt der Bevölkerung in seinen Programmen, Perspektiven und Protagonist*innen widerspiegelt, leistet einen wichtigen Beitrag zu Teilhabe, gegenseitigem Verständnis und gesellschaftlichem Zusammenhalt. Auch hier zeigen sich Parallelen zum öffentlich-rechtlichen Auftrag des ORF, der kulturelle und sprachliche Vielfalt fördert, Minderheiten eine Stimme gibt und den Austausch zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen unterstützt.

MEDIENKOMPETENZ ALS KERNAUFGABE

Demokratie braucht nicht nur unabhängige Medien. Sie braucht auch Bürgerinnen und Bürger, die Informationen kritisch einordnen, Quellen bewerten und sich in einer zunehmend digitalen und von Algorithmen geprägten Öffentlichkeit orientieren können. Aktuelle österreichische Studien zeigen, dass das Problembewusstsein für Desinformation zwar hoch ist, viele Menschen jedoch Schwierigkeiten haben, Falschinformationen zuverlässig zu erkennen und die eigenen Fähigkeiten dabei häufig überschätzen (vgl. RTR-Studien 2026 zu Digital Skills bzw. Medienkompetenz-Monitoring 02/26).[3] Medienbildungsangebote sind derzeit überwiegend auf den schulischen Bereich ausgerichtet und erreichen erwachsene sowie ältere Zielgruppen daher nur eingeschränkt. Gleichzeitig findet ein großer Teil gesellschaftlicher Meinungsbildung längst außerhalb schulischer Einrichtungen statt. ORF und Erwachsenenbildung können mit ihrer Reichweite, ihrer Verankerung in der Bevölkerung und ihrer hohen Glaubwürdigkeit diese Lücke schließen. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Stärkung von Medienkompetenz, demokratischer Teilhabe und gesellschaftlichem Zusammenhalt. Medienkompetenz umfasst dabei weit mehr als die technische Nutzung digitaler Werkzeuge. Dazu gehören die Fähigkeit zur Quellenkritik, Medien- und Informationskompetenz, das Verständnis journalistischer Arbeitsweisen, der reflektierte Umgang mit Desinformation sowie die kompetente und verantwortungsvolle Nutzung von Künstlicher Intelligenz. Ein besonderes Anwendungsfeld von Medien- und Informationskompetenz ist die Gesundheitskompetenz. Viele Menschen beziehen gesundheitsbezogene Informationen heute über soziale Medien, Suchmaschinen, Videoplattformen oder KI-Anwendungen. Gleichzeitig verbreiten sich Falschinformationen zu Gesundheitsthemen oft besonders rasch und können unmittelbare Auswirkungen auf persönliche Entscheidungen und die öffentliche Gesundheit haben. Die Fähigkeit, wissenschaftlich fundierte Informationen von irreführenden oder falschen Behauptungen zu unterscheiden, wird damit zu einer zentralen Bildungsaufgabe. Gesundheitskompetenz, Wissenschaftsverständnis und Medienkompetenz sind im digitalen Zeitalter eng miteinander verbunden. Der ORF kann gemeinsam mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung durch qualitätsgesicherte Gesundheitsinformation, Faktenchecks und verständliche Wissenschaftskommunikation einen wichtigen Beitrag zu selbstbestimmten und evidenzbasierten Entscheidungen leisten. Auch die Zusammenarbeit von Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Faktencheck- und Wissenschaftsinitiativen zeigt bereits, dass dieser Zusammenhang heute ein wichtiges Handlungsfeld des Bildungsbereichs ist.

Gerade in einer Zeit, in der automatisierte Systeme immer stärker in unseren Informations- und Lebensalltag eingreifen, wird es insgesamt wichtiger, digitale Technologien nicht nur anzuwenden, sondern auch ihre gesellschaftlichen Auswirkungen zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Führende Erwachsenenbildungsorganisationen orientieren sich dabei unter anderem am Leitbild des Digitalen Humanismus. Technologie soll den Menschen dienen und nicht umgekehrt. Digitale Entwicklung muss sich an demokratischen Werten, Menschenrechten, sozialer Gerechtigkeit, Transparenz, Teilhabe und menschlicher Autonomie orientieren. Ziel ist eine digitale Gesellschaft, in der technologische Innovation mit Verantwortung, demokratischer Mitgestaltung und sozialer Inklusion verbunden wird.

Der ORF sollte Medienkompetenz daher als strategischen Schwerpunkt seines Bildungsauftrags verstehen. Faktenchecks, Erklärstücke über journalistische Arbeit, Angebote zur Einordnung von KI-Anwendungen sowie „Hinter den Kulissen des ORF"-Formate können dazu beitragen, das Vertrauen in Qualitätsjournalismus zu stärken. Gleichzeitig sollten sie Menschen befähigen, digitale Entwicklungen kritisch zu reflektieren und selbstbestimmt an der demokratischen Öffentlichkeit teilzunehmen. Gerade hier bieten sich enge Kooperationen mit Erwachsenenbildungseinrichtungen, Schulen, Bibliotheken, Wissenschaftseinrichtungen und anderen Bildungspartnern an. Gemeinsam können sie Räume schaffen, in denen nicht nur digitale Kompetenzen vermittelt werden, sondern auch jene humanistischen, demokratischen und ethischen Grundlagen, die für eine zukunftsfähige digitale Gesellschaft unverzichtbar sind.

DER ORF ALS WISSENS- UND BILDUNGSINFRASTRUKTUR

Die Erwachsenenbildung sieht den ORF nicht nur als Informationsmedium, sondern als Teil einer öffentlichen Wissens- und Bildungsinfrastruktur. Seine Aufgabe besteht nicht allein darin, aktuelle Ereignisse zu vermitteln, sondern auch Wissen zugänglich zu machen, Orientierung zu bieten und gesellschaftliche Lernprozesse zu unterstützen.

3 Siehe dazu: https://www.rtr.at/medien/aktuelles/publikationen/Publikationen/nin/Not_News_Center_Publikationen_2026/Digital_Skills_Austria_IV.de.html; weiters: https://www.rtr.at/medien/aktuelles/publikationen/Publikationen/nin/Not_News_Center_Publikationen_2026/Medienkompetenz-Monitoring_Q2_2026.html [19.9.2026].

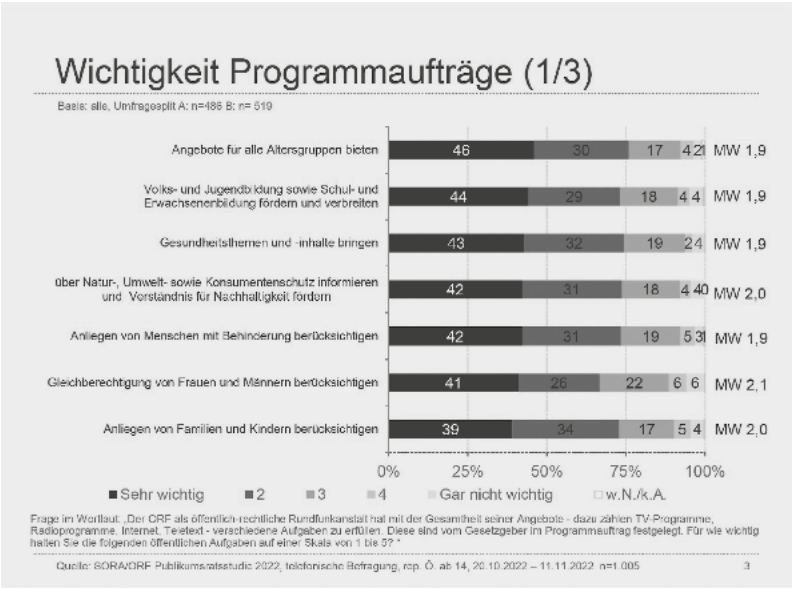
Dazu gehört die Vermittlung von Kultur, Literatur und Kunst ebenso wie politische und historische Bildung, Wissenschaftskommunikation und die verständliche Aufbereitung neuer technologischer Entwicklungen. Genauso wichtig sind die Auseinandersetzung mit Zukunfts- und Nachhaltigkeitsfragen, die Förderung gesellschaftlicher Debatten sowie die Unterstützung eines lebensbegleitenden Lernens für Menschen aller Altersgruppen.

Diese Themenfelder spiegeln zugleich jene Bereiche wider, die die österreichische Erwachsenenbildung seit Jahrzehnten als besonders relevant für eine demokratische und zukunftsfähige Gesellschaft betrachtet. Sie tragen dazu bei, Menschen zu befähigen, gesellschaftliche Entwicklungen zu verstehen, fundierte Entscheidungen zu treffen und aktiv am demokratischen Leben teilzunehmen.

Aktuelle Studien der Statistik Austria/OECD (PIAAC/Grundkompetenzen von Erwachsenen) zeigen, dass rund 1,7 Millionen Erwachsene in Österreich Probleme beim Lesen und Verstehen komplexerer Texte haben.[4] Ein öffentlich-rechtlicher Rundfunk, der alle Menschen erreichen will, muss diese Realität berücksichtigen. Verständliche Sprache, Orientierung, Einordnung und niedrigschwellige Bildungsangebote sind deshalb kein Nebenaspekt des öffentlich-rechtlichen Auftrags, sondern eine demokratiepolitische Notwendigkeit. Der ORF kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Wissen auch für jene Menschen zugänglich zu machen, die von klassischen Bildungsangeboten oder komplexen öffentlichen Debatten nur eingeschränkt erreicht werden.

Besonders ausgebaut und sichtbar gemacht werden sollten daher Wissenschaftsvermittlung, Demokratiebildung, Medien- und Digitalbildung, Zukunfts- und Nachhaltigkeitsthemen sowie die Vermittlung von Menschenrechten und demokratischen Grundwerten. Bildung und Wissen dürfen dabei nicht als Rand- oder Nischenangebote verstanden werden. Sie gehören zum Kern des gesellschaftlichen Auftrags des ORF und sind eine wesentliche Voraussetzung für gesellschaftlichen Zusammenhalt, demokratische Resilienz und die Fähigkeit, die großen Transformationsprozesse unserer Zeit aktiv mitzugestalten. Diese Einschätzung wird auch durch die Erwartungen der Bevölkerung gestützt. Laut einer Publikumsratsstudie (SORA/ORF: 2022) zählen Bildungsangebote für alle Altersgruppen zu den wichtigsten öffentlichen Aufgaben des ORF.[5] Ebenso werden Gesundheitsbildung, Nachhaltigkeit sowie schulische und außerschulische Bildungsangebote von einer großen Mehrheit der Bevölkerung als besonders wichtig eingestuft. Bildung erscheint damit nicht als Spezialinteresse einzelner Institutionen, sondern als breit geteilte gesellschaftliche Erwartung an den öffentlich-rechtlichen Rundfunk.

Gerade in einer von Digitalisierung, Künstlicher Intelligenz und schnellen gesellschaftlichen Veränderungen geprägten Welt kann der ORF gemeinsam mit Erwachsenenbildung, Wissenschaft, Kultur- und Bildungseinrichtungen einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Orientierung zu schaffen, Neugier auf Wissen zu fördern und lebensbegleitendes Lernen als selbstverständlichen Bestandteil einer demokratischen Gesellschaft zu verankern.



MEHR BETEILIGUNG, DIALOG UND DIGITALE ÖFFENTLICHKEIT

Öffentlich-rechtliche Medien sollten nicht nur informieren, sondern auch den gesellschaftlichen Dialog fördern. Ihre Aufgabe besteht darin, analoge und digitale Räume für Austausch, Verständigung und demokratische Beteiligung zu schaffen. Demokratische Öffentlichkeit entsteht dort, wo Menschen nicht nur Konsument*innen von Information bleiben, sondern aktiv am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen können.

Gerade in Zeiten zunehmender Polarisierung braucht es Orte, an denen unterschiedliche Perspektiven respektvoll aufeinandertreffen und gemeinsame Orientierung entstehen kann. Hier bestehen große Potenziale für Kooperationen, beispielsweise durch regionale Dialogformate, Medienwerkstätten oder digitale Beteiligungsangebote. Der ORF bringt seine journalistische Kompetenz ein, die Erwachsenenbildung ihre Expertise in Bildungs-, Lern- und Dialogprozessen, während die Teilnehmenden ihre Erfahrungen, Fragen und Perspektiven beisteuern. So wird demokratische Öffentlichkeit nicht nur vermittelt, sondern gemeinsam gestaltet.

Digitale Öffentlichkeit bedeutet aus Sicht der Erwachsenenbildung mehr als den Zugang zu Informationen. Sie soll Menschen befähigen, digitale Entwicklungen kritisch zu hinterfragen, neue Technologien wie Künstliche Intelligenz kompetent zu nutzen und die digitale Transformation aktiv mitzugestalten. ORF und Erwachsenenbildung können dafür gemeinsam Bildungs- und Beteiligungsformate entwickeln, die journalistische Qualitätsstandards mit kritischer Reflexion, Medienkompetenz und demokratischer Teilhabe verbinden.

4 https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/piaac-grundkompetenzen-von-erwachsenen

5 SORA/ORF (2022): ORF Publikumsratsstudie. Anforderungen und Erwartungen des Publikums an die Themen Europa, Sicherheit und Wirtschaft in der ORF-Berichterstattung. Präsentation im PKR vom 8. März 2023.

UNABHÄNGIGKEIT BRAUCHT STABILE FINANZIERUNG

Eine Reduktion des ORF auf einen bloßen „Grundfunk" ist in diesem Zusammenhang klar abzulehnen. Öffentlich-rechtlicher Rundfunk umfasst Information ebenso wie Kultur, Wissenschaft, Bildung, Sport und qualitätsvolle Unterhaltung. Gerade die österreichische Film-, Kultur- und Kreativwirtschaft ist in hohem Maß auf einen starken ORF angewiesen. Ebenso zählt die regionale Verankerung zu seinen größten Stärken.

Bei allen notwendigen Gremien- und Strukturreformen bleibt daher entscheidend, dass Unabhängigkeit, Repräsentativität, gesellschaftliche Vielfalt und Arbeitsfähigkeit gleichermaßen gewährleistet werden. Aus demokratiepolitischer Sicht sollte geprüft werden, wie die institutionelle und finanzielle Unabhängigkeit des öffentlich-rechtlichen Rundfunks nachhaltig abgesichert werden kann. Dazu gehört insbesondere eine stabile, vor kurzfristigen politischen Eingriffen geschützte Finanzierungsgrundlage. Da der ORF Teil der demokratischen Infrastruktur Österreichs ist, stellt sich darüber hinaus die Frage, ob die unabhängige Finanzierung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks nicht – ähnlich wie andere tragende demokratische Institutionen und Infrastrukturen – verfassungsrechtlich abgesichert werden sollte. Ebenso wichtig sind ausreichende Mittel für Qualitätsjournalismus, Bildung, Kultur, Digitalisierung und regionale Angebote.

SCHLUSSFOLGERUNGEN UND DREI KONKRETE VORSCHLÄGE:

Die Weiterentwicklung des ORF ist mehr als eine Medienreform. Sie ist ein Beitrag zur Stärkung demokratischer Öffentlichkeit im digitalen Zeitalter. Drei gemeinsame Pilotprojekte von ORF und Erwachsenenbildung bieten sich in diesem Kontext beispielhaft an:

1. Ein gemeinsames ORF-Erwachsenenbildungsprogramm „Falschinformation, KI und Medienkompetenz" in allen Bundesländern.
2. Ein jährlicher „ORF-Demokratie-Dialog" in allen Landesstudios in Kooperation mit der KEBÖ (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs).
3. Die kooperative (Weiter)Entwicklung eines frei zugänglichen digitalen Lernangebots auf Basis bestehender ORF-Bildungsplattformen für Medien-, Demokratie- und KI-Kompetenz im Erwachsenenalter.

Der ORF ist mehr als ein Medienunternehmen. Er ist – ebenso wie die gemeinnützige Erwachsenenbildung – Teil der demokratischen Infrastruktur Österreichs. Seine Reform sollte daher darauf ausgerichtet sein, Menschen zu informieren, zum kritischen Denken zu befähigen und die Voraussetzungen für eine lebendige, pluralistische und solidarische Gesellschaft zu stärken. //

Übergänge in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung

DAVID LOPEZ[1]

Der Begriff „Übergang" wird seit einigen Jahren in allen Bereichen – Wirtschaft, Soziales, Politik, Bildung, Kultur und Umwelt – im positiven wie im negativen Sinne verwendet.

Ich wollte mich einer unumstrittenen Definition vergewissern. Das Nationale Zentrum für Text- und Lexikressourcen definiert ihn als „den schrittweisen Übergang von einem Zustand in einen anderen". Das Problem ist das Wort „schrittweise". Von welchem Zustand sprechen wir, wenn wir die berufliche Bildung ansprechen? Sofort drängt sich eine zweite Frage auf: „Haben wir diesen neuen Zustand erreicht?"

Um nicht in Klischees zu verfallen, schlage ich eine andere Lesart vor. Zunächst gilt es, Konstanten zu definieren, die im Übergang weder verschwinden können noch dürfen. Anschließend geht es darum, das anzusprechen, was sich weiterentwickelt. Und das werde ich tun, indem ich an meine eigene Praxis denke. Nicht aus Selbstbezogenheit, sondern weil ich als Moderator, Lehrender, Prüfer, Ausbilder und Experte bei bestimmten Institutionen tätig war (auch wenn mir der Titel „Experte", den viele wahllos verwenden, nicht gefällt).

1. WAS SICH NICHT ÄNDERT ODER NICHT ÄNDERN SOLLTE

Der Lernende muss im Mittelpunkt des Bildungsprozesses stehen. Das bedeutet, dass er die Herausforderungen verstehen und im Rahmen eines wissenschaftlichen und projektorientierten Ansatzes Dinge ausprobieren, testen und Fehler machen muss. Der Unterricht sollte weniger von oben herab und eher fächerübergreifend gestaltet sein. Und doch sind aktive Methoden, das partizipative und persönliche Engagement der Lernenden, der projektorientierte und der wissenschaftliche Ansatz in unseren Bildungseinrichtungen nicht immer gegeben. Dabei sind diese Methoden nicht neu.

1 Das Original ist erstmals in EPALE erschienen. Siehe: https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/les-transitions-dans-lenseignement-et-la-formation-professionnels. Vom Autor ergänzt um den Abschnitt zur künstlichen Intelligenz.

Es gibt Belege dafür bereits seit dem 19. Jahrhundert, wenngleich man noch weiter zurückgehen könnte – doch das würde nicht nur einen Artikel, sondern eine ganze Studie erfordern.

Eine weitere Konstante ist, dass in der Lehrbeziehung die tatsächliche Anwesenheit einer Lehrkraft, eines Mentors oder Begleiters unerlässlich ist – nennen wir diese Person, wie wir wollen, je nach unseren Praktiken. Dies gilt umso mehr in der beruflichen Bildung, in der Informationen, Handgriffe und Wissen weitergegeben werden sollten. Die begleitende Betreuung ist ein wesentlicher Schlüsselbegriff.

Das dritte Element ist die Notwendigkeit für diejenigen, die dafür verantwortlich sind, Praktiken weiterzuentwickeln, stets wachsam zu sein, sich kontinuierlich weiterzubilden und den Entwicklungen – oder sogar den ersten Anzeichen von Veränderungen – immer einen Schritt voraus zu sein.

2. DIE ENTWICKLUNGEN

Was sich verändert hat, sind die Werkzeuge, der Einsatz digitaler Technologien, die Unmittelbarkeit von Informationen, die Allgegenwart von Bildern und das Gefühl eines ständigen Wissensaustauschs. Als ich anfing, hatten wir keine Kopierer, sondern Vervielfältigungsgeräte mit Spiritus. Wir kannten das Internet noch nicht und stützten uns auf Enzyklopädien. Die Recherchen für meine Doktorarbeit erfolgten auf Mikrofilmen und wir nutzten Faxgeräte. Wir hatten keine Smartphones und benutzten daher Festnetztelefone oder Telefonzellen.

Wenn man das heutigen Schülern erzählt, ist es, als würde man von einer Reise in ein anderes Zeitalter berichten, von einer längst vergangenen Epoche. All diese technischen Entwicklungen haben die Rolle der Lehrkraft nach und nach verändert.

In den letzten Jahren ließ das Aufkommen von MOOCs, Webinaren und Fernunterricht erahnen, dass die Rolle des Lehrers an Bedeutung verlieren würde, dass er zu einer Art weit entfernter Begleiter werden würde, dessen Wissen und Kompetenzen infrage gestellt werden könnten. Und natürlich birgt das Aufkommen der künstlichen Intelligenz die Gefahr, die Legitimität von Lehrern und Ausbildern noch stärker infrage zu stellen.

3. KÜNSTLICHE INTELLIGENZ: WANDEL ODER REVOLUTION?

Wenn ich an meine Anfänge im Beruf des Pädagogen, Lehrers oder Moderators zurückdenke, war es unmöglich, sich künstliche Intelligenz vorzustellen – weder im Bereich des Wissens noch im Bereich der Technik. Bei einer Konferenz des Europarats berichtete ein Vertreter des norwegischen Ministeriums für Hochschulen, dass 70 Prozent der von Studierenden angefertigten Arbeiten mithilfe von KI-Tools entstanden seien.

Daher müssen Pädagogen im weitesten Sinne darin geschult werden, KI zu verstehen, zu beherrschen und gemeinsam mit den Lernenden damit umzugehen, um nicht bloße Konsumenten des Tools zu werden. Auf diese Weise können wir den bestmöglichen Wandel gestalten. Es muss vermittelt werden, wie man die Fallstricke der KI erkennt: Wahrheit oder Lüge, Fake News, Zuverlässigkeit der Quellen, Aufhebung des Realitätsprinzips.

Dies gilt für die kommenden Jahre.

Es ist jedoch unbestreitbar, dass wir in einen „revolutionären" Zyklus der Lernprozesse eintreten. Der Übergang von der Recherche im Wörterbuch oder in der Enzyklopädie zu ChatGPT oder einer anderen Suchmaschine wird unser Verhältnis zu Wissen sowie zur Suche nach Daten und Informationen verändern. Pädagogen müssen sich darauf vorbereiten, sich weiterbilden und gemeinsam darüber nachdenken, um die Rolle und Haltung der Lehrkraft zu präzisieren und zu definieren.

4. DAS WICHTIGSTE SIND NICHT DIE KOMPETENZEN, SONDERN DIE WERTE!

Ich sage das nicht, um zu provozieren, sondern weil Werte die Mauern sind, auf denen wir unser gemeinsames Haus der Bildung, des Wissens und der Ausbildung errichten. Ich werde einige davon nennen. Und nichts hindert eine Gruppe von Pädagogen und Lernenden daran, weitere Werte zu entwickeln.

Adaption: Es geht um unsere Kompetenz als Pädagogen, Lernende in den Mittelpunkt der Bildungsprozesse zu stellen.

Verbindungen: Es gilt, aktive Teilnehmende und Lernende vorzubereiten, nicht passive Konsumenten.

Vernetzung: Sie veranlasst Lernende, sich mit allen verfügbaren Ressourcen sowie mit Gemeinschaften und Netzwerken zu verbinden, um ihre Fähigkeit zum Verstehen, Analysieren, Wissen und Erleben zu erweitern.

Gemeinschaft: Sie steht im Mittelpunkt der Erwachsenen- und Jugendbildung. Wir brauchen keine Gruppe von Menschen, sondern ein lebendiges Beziehungsnetzwerk, das das Lernen unterstützt und verschiedene Entwicklungen fördern kann.

Kongruenz: Dieser Punkt bezieht sich auf die Notwendigkeit, das, was jeder lernt, mit dem zu verknüpfen, was jeder tut.

Es gibt natürlich noch weitere Werte: Solidarität, Humanismus, Menschenrechte usw.

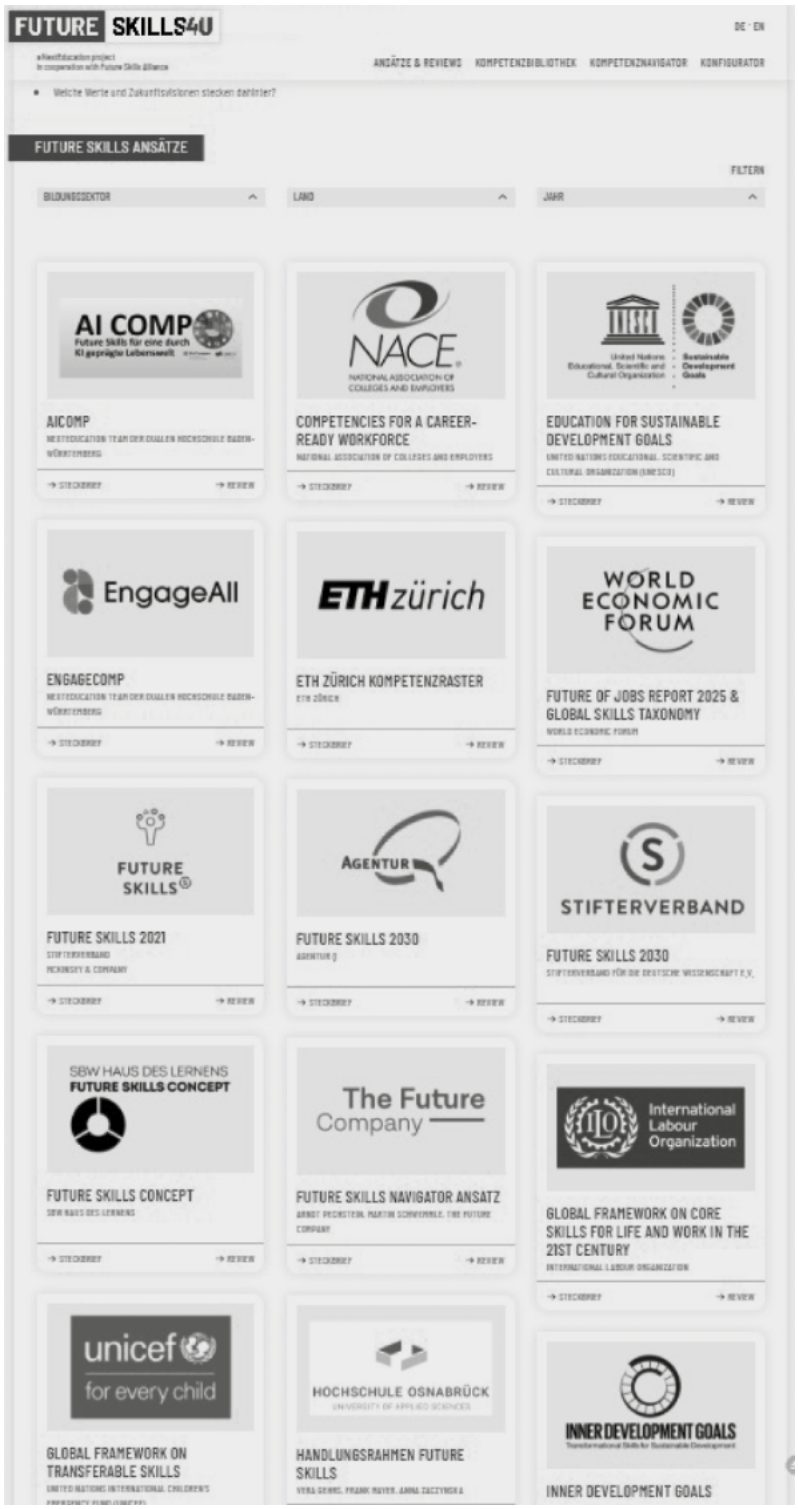
Sich an Werten zu orientieren bedeutet auch, die Beziehungen zwischen Wissen, Wahrheit, Fake News, Begleitung sowie die Rolle des Lernenden und des Lehrenden neu zu ordnen und in Einklang zu bringen. Dies ist umso notwendiger, da künstliche Intelligenz die bisherigen Modelle auf den Kopf stellt.

Der Übergang von alten Lern- oder Lehrmodellen zu neueren Formen kann vor allem durch die Erkenntnis gestärkt werden, dass wir nicht nur für Arbeitsplätze und die Anpassung an gesellschaftliche Modelle arbeiten, sondern auch für das Wohlbefinden des Einzelnen.

Und auch wenn Lernen in erster Linie ein individueller Akt ist, müssen wir das Kollektiv als Mittel zum Austausch, zum gemeinsamen Lernen, zur Auseinandersetzung, aber vor allem zur Zusammenarbeit stärken. Der wahre Wandel besteht darin, Kollektiv und Individuum nicht gegeneinander auszuspielen.

Am schönsten ist es, sich allein und gemeinsam, kollektiv und individuell weiterzuentwickeln – ohne Wettbewerb und ohne Ausgrenzung. //

Future Skills im Vergleich



Zu „Future Skills“ gibt es viele Rahmencurricula und Modelle, und es ist nicht immer klar, welche Modelle für wen passen und welche Kompetenzen tatsächlich benötigt werden. Zur besseren Einordnung haben „Next Education“[1] und die „Future Skills Alliance“[2] ein Vergleichsportal geschaffen, das einen Überblick über nationale und internationale Future-Skills-Ansätze bietet.

Die Modelle können nach Bildungssektoren, ihrer Herkunft und dem Jahr ihrer Veröffentlichung gefiltert werden. Bemerkenswert ist, dass der Sektor „Erwachsenenbildung und Weiterbildung“ eigenständig geführt wird.

Es können Expert*innen-Reviews und Steckbriefe gelesen werden („Ansätze und Reviews“). Damit ist leicht nachvollziehbar, welche Methoden die Modelle verwenden, auf welchen Theorien sie beruhen und welche Werte und Zukunftsvisionen dahinterstecken. In der „Kompetenzbibliothek“ können die Modelle nach Kompetenzen betrachtet werden, und im „Kompetenznavigator“ kann nach Themenfeldern gefiltert werden. Schließlich kann über den „Konfigurator“ eine persönliche Kompetenzliste aus allen Modellen zusammengestellt werden.

Darüber hinaus eignet sich dieses Tool zur Planung von Angeboten. //

1 Siehe: https://next-education.org/ [27.9.2026].

2 Siehe: https://www.futureskillsalliance.de/ [27.9.2026].

https://futureskills4u.org/

Tomas Rosengren: Wie Volkshochschulen die gesellschaftliche Resilienz stärken

WIF STENGER[1]

Die nichtformale Erwachsenenbildung hat in den nordischen Ländern eine entscheidende Rolle bei der Stärkung der gesellschaftlichen Resilienz gespielt und ist heute wichtiger denn je, sagt Tomas Rosengren von der schwedischen Lehrergewerkschaft. Seiner Ansicht nach bestehe die wichtigste Aufgabe von Lehrkräften darin, Lernenden zu helfen, den größeren Zusammenhang jedes Themas zu erkennen.

Volkshochschulen waren ein Eckpfeiler beim Aufbau der nordischen demokratischen Tradition und spielen nach wie vor eine entscheidende Rolle, da die Zivilgesellschaft zunehmend zerfällt und an Zusammenhalt verliert. Tomas Rosengren ist Vorsitzender der Volkshochschulabteilung des Schwedischen Lehrerverbandes.

„Die Widerstandsfähigkeit und die starke Zivilgesellschaft, die wir in Schweden haben – oder zumindest hatten –, beruhen auf der traditionell starken Verbindung zwischen einem gut organisierten Gemeinschaftsleben und der Volksbildung in Form von Volkshochschulen und Studienvereinen. Das bezeichnen wir als das nordische Modell", sagt Rosengren.

Er verweist dabei auf Visionäre des 19. Jahrhunderts wie N. F. S. Grundtvig (1783–1872), einen dänischen Pfarrer, Schriftsteller, Philosophen, Historiker, Lehrer und Politiker.

„Die Volkshochschulen entstanden zu einer Zeit, als sich die nordischen Länder in Richtung Demokratisierung bewegten", erklärt Rosengren. „Weise Menschen wie Grundtvig erkannten, dass Instrumente benötigt wurden, um mehr Menschen dabei zu helfen, Bürgerrechte sowie andere Aspekte der Demokratie wie Zuhören, Verstehen und Stellung beziehen zu verstehen. Zuvor war dies das Privileg der Elite, die auch Zugang zur Macht hatte."

Rosengren weist darauf hin, dass Volkshochschulen wichtige Verbindungen zur Volksbewegung haben, darunter viele soziale Basisbewegungen, die im 19. Jahrhundert ihren Anfang nahmen. Dazu gehörten Wirtschaftsgenossenschaften und Sportvereine sowie Gruppen, die sich mit den Bedürfnissen und Rechten von Frauen, Jugendlichen und Arbeitern befassten, einschließlich ihrer Bildung.

FÄCHERÜBERGREIFENDE PÄDAGOGIK

„Volkshochschulen sind seitdem eine Ergänzung zum übrigen Bildungssystem in den nordischen Ländern, aber auch eine Voraussetzung für viele Studiengänge, nicht zuletzt im Kulturbereich", sagt Rosengren.

Ein sehr großer Teil der Studierenden an schwedischen Universitäten mit kulturellem Schwerpunkt wie Kunst, Theater und Musik hat die Grundlage dafür durch ein oder mehrere Jahre an einer der Volkshochschulen mit ähnlicher Ausrichtung gelegt. Die Hochschulen selbst geben an, dass die Volkshochschulen eine Voraussetzung dafür sind, Studierende mit den richtigen Qualifikationen aufnehmen zu können. „Die Kurse an den Volkshochschulen genießen einen so guten Ruf, dass sie grundsätzlich als formale Vorbildung angesehen werden", erklärt er.

Im Allgemeinen können Lernende die Zugangsberechtigung für ein Hochschulstudium durch eine Kombination aus ein bis drei Jahren an einer Volkshochschule, dem Bestehen einer bestimmten Anzahl von Fächern der Oberstufe und Berufserfahrung erwerben.

„Auch wenn man in Schweden an Volkshochschulen formale Qualifikationen für ein Hochschulstudium erwerben kann, arbeiten wir an Volkshochschulen pädagogisch eher fächerübergreifend", sagt Rosengren und verweist dabei auf grundlegende Unterschiede zwischen Volkshochschulen und anderen Schulen.

„Zu unserem pädagogischen Ansatz gehört, dass wir uns nicht auf Fachwissen konzentrieren, wie es im regulären Schulsystem vielleicht der Fall ist. Wir versuchen ständig, über Zusammenhänge zu sprechen und unseren Kursteilnehmern zu helfen, diese als das Wichtigste für das Verständnis zu erkennen. Dann fällt es leichter, die Fakten aufzunehmen, die man braucht, um seine Lebensaufgaben zu bewältigen", sagt Rosengren, der seit zwei Jahrzehnten an einer Volkshochschule in der Nähe von Umeå in Schweden unterrichtet.

Dort bemühen sich die Lehrkräfte, Zusammenhänge herzustellen, anstatt die Lernenden lediglich auf Prüfungen in den einzelnen Fächern vorzubereiten.

„Das Wissen der Hände ist eng mit dem Verstand verbunden, und wir versuchen, beides zu verbinden. Wenn man beispielsweise an einer Volkshochschule Holzhandwerk lernen möchte, können wir das mit Gesprächen über die Entwicklung der Holzindustrie oder die Geschichte des Holzhandwerks verbinden – und manchmal lässt sich das sogar gleichzeitig tun", sagt er.

„Im Vergleich zur Rolle eines Lehrers an einer traditionellen Schule würde ich gerne glauben, dass wir eher als Gesprächsleiter fungieren", meint Rosengren. „Auch wenn ich den Tag vielleicht mit einem Vortrag beginne, möchte ich anschließend mit den Teilnehmern darüber sprechen. Erst dann kann ich sehen, ob sie es verstanden haben und in einen Zusammenhang einordnen können."

Was ist am wichtigsten, damit Lehrkräfte diese entscheidende Rolle spielen können?

„An einer Volkshochschule braucht eine Lehrkraft drei Dinge: Zeit, gute Kolleginnen und Kollegen und nicht zu große Teilnehmergruppen", antwortet Rosengren.

---

1 Erstveröffentlichung in: Wif Stenger (2026): How folk high schools strengthen social resilience. In: ELM – Lifelong Learning Magazine European. Verfügbar unter: https://elmmagazine.eu/tomas-rosengren-how-folk-high-schools-strengthen-societal-resilience/ [19.9.2026].

„DAS GESPRÄCH IST DIE GROSSE HERAUSFORDERUNG“

Selbst unter optimalen Unterrichtsbedingungen stehen Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung heute aufgrund tiefgreifender gesellschaftlicher und zwischenmenschlicher Veränderungen vor beispiellosen Herausforderungen.

Das nordische Modell der Erwachsenenbildung war in Schweden und seinen Nachbarländern lange Zeit ein Motor für gesellschaftliche Resilienz, Gleichberechtigung und Demokratie, sagt er. Er warnt jedoch auch vor besorgniserregenden Veränderungen.

„Ich glaube, es hat möglicherweise eine positive Trägheit geschaffen, die es antidemokratischen Kräften erschwert hat, im nordischen Kontext Fuß zu fassen […] bis jetzt. Hier in Schweden beobachten wir beispielsweise einen langfristigen Rückgang des Engagements der Menschen in gemeinnützigen Vereinen und Nichtregierungsorganisationen. Je weniger Menschen sich in verschiedenen Vorständen und Vereinen engagieren, desto schwieriger wird es, einen Trainer für die Kinder-Volleyballmannschaft zu finden. All das ist Teil der demokratischen Infrastruktur. Das untergräbt die Grundlage der Demokratie und schafft Raum für Populismus“, sagt Rosengren.

Auf die Frage, wie sich der Bedarf an gesellschaftlicher Resilienz verändert hat und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen, verweist er auf einen grundlegenden Wandel in der zwischenmenschlichen Kommunikation.

„Es ist schwer, in diesem Zusammenhang nicht über soziale Medien zu sprechen. Die Menschen sprechen nicht mehr im gleichen Maße miteinander, sondern eher übereinander – vorzugsweise aus der sicheren Entfernung, die der digitale Raum bietet.“

Um dem entgegenzuwirken, argumentiert er: „Wir müssen neue Foren finden, um Gelegenheiten zum Gespräch zu schaffen. Ich glaube, dass der Mangel an Gesprächen die größte Herausforderung ist. Das Bedürfnis nach Gesprächen besteht, aber das Bewusstsein dafür zu schaffen, ist die Herausforderung.“

DER KONTEXT IST ENTSCHEIDEND

Kann Bildung im Allgemeinen dazu beitragen, die kollektive Resilienz der Gesellschaft zu stärken?

„Bildung bedeutet hoffentlich Wissen, und das ist eines der wichtigen Werkzeuge, die man braucht, um etwas zu hinterfragen“, sagt Rosengren.

Seiner Ansicht nach ist jedoch eine der größten Herausforderungen unserer Zeit eine veränderte Sichtweise auf Wissen, nicht zuletzt aus politischer Perspektive. Wissen sollte gemessen und gewichtet werden, vorzugsweise nach Fachgebieten. Vor allem sollte es der Gesellschaft nützlich sein. „Wir an den Volkshochschulen wissen, dass unsere Sichtweise auf Wissen, die auf breit gefächertem, in einen Kontext eingebettetem Wissen basiert, tatsächlich sehr nützlich für die Gesellschaft ist.“

Den größeren Zusammenhang zu erkennen ist auch eine wichtige Voraussetzung für das Berufsleben und für echte Gespräche von Mensch zu Mensch, die die Demokratie und das soziale Gefüge stützen.

„Wenn man den Blick heben und erkennen kann, dass die Realität nicht in Fächer unterteilt ist, wird man im Berufsleben besser zurechtkommen. Vor allem aber wird man zu einem Gemeinschaftsbildner, der Freude daran hat, mit den Menschen um sich herum zu sprechen“, sagt Rosengren. //

▶ Video In diesem Video erklärt Tomas Rosengren, wie die non-formale Erwachsenenbildung an Volkshochschulen zur gesellschaftlichen Resilienz beiträgt: *https://vimeo.com/1157585645/6c3ac48ee0?&signup=true*

Das VHS-Programm ist kein Lifestyle-Angebot für Bildungsbürger*innen.

GERHARD BISOVSKY

Vorurteile über die Volkshochschule und ihre Angebote halten sich noch immer hartnäckig. Dabei ist die Volkshochschule[1] eine Institution, die ihre Bildungsarbeit sehr professionell durchführt und – immer noch – ihr Herz auf dem sprichwörtlich richtigen Fleck hat. Denn die Volkshochschule ist keine reine Lernfabrik. Zugegeben, der Grad der Professionalität kann von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedlich sein, denn

1 Mit „die VHS“ meine ich die Institution Volkshochschule, die seit rund 140 Jahren in Österreich besteht.

er hängt neben anderem auch davon ab, wie viel und welches Personal für Programmplanung, für das Programm-Management und für die Beratung zur Verfügung steht.

Jedenfalls haben wir es heute mit professionell tätigen Volkshochschulen zu tun, die in den Regionen sehr nahe an den dort lebenden und arbeitenden Menschen tätig sind, Interessen sowie Bedürfnisse aufgreifen und diese mit gesellschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Bedarfen abstimmen und dabei immer Bildung und Lernen und das Wohl der Menschen in den Vordergrund stellen. Und ja, auch der lange Zeit viel belächelte und heute trendige Nähkurs beinhaltet viel Lernen und Bildung. Denn das gemeinsame Sprechen über das Gelernte, die Reflexion darüber in der Gruppe, macht viel aus und ist durchaus prägend. Darüber hinaus sind solche Kurse oft auch der Einstieg in weiterführende Bildungsprojekte.

Umso schwerer wiegt die Feststellung in der Ausgabe der Wochenzeitschrift Profil vom 5. September 2026, die der Volkshochschule unterstellt, dass sie „vor allem ein Life-style-Angebot für gesundheitsbewusste und kulturaffine Bildungsbürger geworden sei."[2] Der Lifestyle-Faktor wird mit den Angeboten im Fachbereich „Gesundheit und Bewegung" argumentiert.

Wenn wir die Fakten betrachten, ergibt sich allerdings ein differenziertes Bild. „Gesundheit und Bewegung" ist österreichweit mit 42 Prozent der am stärksten nachgefragte Fachbereich. Rund 200.000 Teilnahmen sind hier zu verzeichnen.[3] Die Statistik zeigt uns aber noch viel mehr. Denn neben den Kursen mit rund 490.000 Teilnahmen gibt es noch zahlreiche Einzelveranstaltungen mit etwas mehr als 180.000 Teilnahmen. Hier entfallen 58 Prozent auf den Fachbereich Naturwissenschaften, Technik und Umwelt und 22 Prozent auf Politik, Gesellschaft und Kultur. Sieben Prozent der Teilnahmen an Vorträgen finden sich in Gesundheit und Bewegung.

Der Fachbereich Gesundheit und Bewegung ist in den vergangenen 30 Jahren gewachsen und spiegelt ein zunehmendes Gesundheitsbewusstsein in der Bevölkerung wider, aber auch, dass vielen Institutionen dieses Thema immer wichtiger geworden ist. Ein gutes Beispiel dafür sind die Kurse zur Gesundheitsbildung, die von der Österreichischen Gesundheitskasse ausgeschrieben wurden und bei denen die Volkshochschulen zu den wichtigsten Anbietern zählen.

Ein genauer Blick in die Programmatik der Volkshochschulen zeigt, dass die Volkshochschulen mit ihren Angeboten zur Gesundheitskompetenz beitragen. Diese wird wie folgt definiert:

„Gesundheitskompetenz ist die Fähigkeit des Einzelnen, im täglichen Leben Entscheidungen zu treffen, die sich positiv auf die eigene Gesundheit auswirken – zu Hause, am Arbeitsplatz, im Gesundheitssystem und in der Gesellschaft. Dazu gehört auch, Gesundheitsinformationen zu finden, zu verstehen, zu beurteilen und anzuwenden." Gesundheitskompetenz gehört zur Bildung, denn sie „umfasst Wissen, Motivation und Anwendung von gesundheitsfördernden Maßnahmen. Sie wird in der Volkshochschule in der Prävention und der Gesundheitsförderung für das eigene Wohlbefinden und für Menschen, für die man Verantwortung trägt, vermittelt. Der Erwerb von Gesundheitskompetenz stärkt die Bereitschaft zur Selbsttätigkeit, ermöglicht die Lebensqualität zu erhalten oder zu verbessern, trägt zur Steigerung des allgemeinen Gesundheitsniveaus bei und hat positive volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Auswirkungen."[4]

Die Volkshochschulen waren die ersten, die sich gegen Mitte der 1990er-Jahre intensiv mit Basisbildung für Erwachsene befasst haben, damals unter dem Aspekt des „funktionellen Analphabetismus". An der VHS Floridsdorf in Wien wurde ein Lehrgangskonzept umgesetzt,[5] das die folgende Entwicklung der Basisbildung in Österreich wesentlich beeinflusst hat und für einen eigenständigen „österreichischen Weg" steht. Der Fokus wurde neben Lesen und Schreiben auf Alltagsmathematik, digitale Kompetenz und politische Bildung gelegt.[6] Mit Hilfe mehrerer Projekte und österreichweiter Netzwerke gelang es schließlich, das Programm „Initiative Erwachsenenbildung" (heute: „Level-up Erwachsenenbildung") zu entwickeln, das ab 2012 österreichweit umgesetzt wurde. Wesentlich für die Entwicklung des Programms war ein gutes Zusammenspiel auf Augenhöhe von Pädagog*innen und Forschenden aus der Erwachsenenbildung mit Verwaltung und Politik[7] sowie der gesamtösterreichischen

---

2 Planet VHS. In: Profil, Nr. 36, 5. September 2026, 16–19.

3 Der zweitstärkste Fachbereich im Kurssegment mit 22 Prozent Anteil und mehr als 105.000 Teilnahmen sind die Sprachen. An dritter Stelle folgen mit jeweils rund 13 Prozent (rund 63.000 Teilnahmen je Bereich) die Fachbereiche Zweiter Bildungsweg (inkl. Basisbildung) und Kreativität und Gestalten.

4 Siehe: https://angebotskatalog.vhs.or.at/schluesselkompetenzen/gesundheitskompetenz/ [30.9.2026].

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

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

7 Vgl. Bisovsky, Gerhard (2025): Wie EB-Praxis, Wissenschaft und Forschung sowie Politik und Verwaltung zusammenwirken und bildungspolitische Innovationen befördern. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 76 (285). Verfügbar unter: https://magazin.vhs.or.at/magazin/2025-2/285-herbstwinter-2025/75-jahre-oevh/wie-eb-praxis-wissenschaft-und-forschung-sowie-politik-und-verwaltung-zusammenwirken-und-bildungspolitische-innovationen-befoerdern/ [30.9.2026].

Vertretung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ).[8]

Die Volkshochschule war immer bestrebt, sich einen Rahmen für ihre Bildungsarbeit zu geben. Dazu wurde 1994 vom Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) nach einem österreichweiten und breit angelegten Diskussionsprozess die „Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen" herausgegeben, in der unter anderem die Grenzen und Ränder von Volkshochschularbeit definiert wurden:

„Prinzipiell ist die Volkshochschule offen gegenüber allen Angebots-Inhalten und Formen von Bildungsaktivitäten, sofern sie mit ihrem Selbstverständnis und der dargelegten Auffassung von Bildung vereinbar sind. Sämtliche Inhalte von Veranstaltungen haben in einem begründeten und nachvollziehbaren Sinnzusammenhang zu stehen (auch Methoden müssen begründbar sein), Standpunkte und ihre Voraussetzungen sind deutlich zu machen, Meinungen zu deklarieren. Unterschiedliche Positionen müssen nicht nur möglich, sondern sollen Ausgangspunkt für die Reflexion sein.

Die Volkshochschule ist somit kein Ort für die Verbreitung von Heilslehren und von antidemokratischen Weltbildern. Sie bietet keine Plattform für Propaganda, Agitation, Produktwerbung oder für die Rekrutierung von „Klientel" durch politische, religiöse oder andere Gruppierungen. Der Offenheit und Vielfalt – im Sinne von Beliebigkeit – sind somit Grenzen gesetzt."[9]

2013 hat der VÖV-Vorstand die „Richtlinie der Österreichischen Volkshochschulen zum Umgang mit Esoterikangeboten"[10] beschlossen. Eine solche wurde einige Jahre zuvor von den Wiener Volkshochschulen beschlossen und vom VÖV mit wenigen Ergänzungen übernommen. Diese Richtlinie hat im Qualitätsrahmen der Erwachsenenbildung „Ö-Cert" eine Diskussion angestoßen, die in Folge zu einer Definition von Bildung geführt hat, die in mehreren Punkten auf die Esoterikrichtlinie zurückgeht und als grundlegende Richtlinie für Ö-Cert gilt. [11]

Ein wichtiger Meilenstein war die Erstellung eines Rahmencurriculums für das Gesamtprogramm,[12] das vom Pädagogischen Referat der Wiener Volkshochschulen in mehreren Fokusgruppen unter breiter Beteiligung von Programmplanenden und Direktor*innen entwickelt wurde und im Jahr 2009 erschienen ist. Das „Weißbuch Programmplanung" nimmt auf einen europäischen Rahmen Bezug, nämlich auf die Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen und die Beschreibung der Schlüsselkompetenzen erfolgte durch Lernergebnisse. Damit stellt das Weißbuch eine Planungsgrundlage dar, die sowohl vertikal wie auch horizontal Anschlussangebote ermöglicht.[13] Die Autor*innen des Weißbuchs wurden mit dem Ludo-Hartmann-Preis des VÖV ausgezeichnet. Die Schlüsselkompetenzen stellen auch heute noch einen brauchbaren Rahmen dar, in den das VHS-Angebotsspektrum integriert werden kann. Im VÖV wurden diese um die „Gesundheitskompetenz"[14] erweitert.

Schließlich sei noch auf die sehr erfolgreiche „Unterrichtsreflexion" verwiesen, die in den Wiener Volkshochschulen im Jahr 2011 eingeführt wurde und an der seitdem mehr als 2000 Kursleitende teilgenommen haben. Die Unterrichtsreflexion wird von eigens ausgebildeten Beobachter*innen durchgeführt, die Unterrichtssequenzen werden nach offen gelegten Kriterien dokumentiert und im Anschluss an die Beobachtung mit den Lehrenden reflektiert und besprochen. Die Ergebnisse der Beobachtungen münden in interne Weiterbildungen und sind auch eine Grundlage für Entwicklungsgespräche mit den Kursleiter*innen. Die Unterrichtsreflexion versteht sich explizit nicht als Kontrollinstrument und sie hat den Effekt, dass das Unterrichtsgeschehen für die Institution sichtbar wird. Darüber hinaus liefert sie brauchbare Ergebnisse zur Evaluation von guter Praxis.[15]

Die Volkshochschule ist eine der größten Institutionen der österreichischen Erwachsenenbildung, sie sollte im Sinne einer motivierenden und positiven Berichterstattung als Bildungseinrichtung unterstützt werden, die für die persönliche und berufliche Entwicklung vieler Menschen wichtig war und ist und die wesentlich für ein gelingendes lebensbegleitendes Lernen ist. //

---

8 Zur Entwicklung der Basisbildung in Österreich: Brugger, Elisabeth (2025): Von der VHS-Basisbildung zum lebensbegleitenden Lernen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 76 (285). Verfügbar unter: https://magazin.vhs.or.at/magazin/2025-2/285-herbstwinter-2025/schwerpunkt-basisbildung-grundlegende-kompetenzen/von-der-vhs-basisbildung-zum-lebensbegleitenden-lernen/ [30.9.2026].

9 Verband Österreichischer Volkshochschulen (1994): Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen. Vom Vorstand des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen beschlossen am 10. Mai 1994 und der 25. Hauptversammlung am 25. Juni 1994 vorgelegt. Verfügbar unter: https://files.adulteducation.at/uploads/ingrid/Empfehlung_fur_die_Bildungsarbeit_an_Volkshochschulen.pdf [30.9.2026].

10 Siehe: https://www.vhs.at/files/downloads/6PAxcS5ZekiHnQOoGuojtrlRjTuZ4eytBffyuT8Y.pdf [30.9.2026].

11 Vgl. https://oe-cert.at/media/leitfaden.pdf?m=1779175560& [30.9.2026].

12 Vgl. https://adulteducation.at/sites/default/files/textarchiv/Weissbuch-Programmplanung-Teil-1.pdf [30.9.2026].

13 Vgl. Brugger, Elisabeth (2010): Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 17 (3), 43–47. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/zeitschrift/32010/kulturelle-bildung-03.pdf [30.9.2026].

14 Vgl. https://angebotskatalog.vhs.or.at/schluesselkompetenzen/gesundheitskompetenz/ [30.9.2026].

15 Vgl. dazu die Beiträge von: Gewessler & O'Leary, Brugger & Jütte (2014) in: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 65 (251). Verfügbar unter: https://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/03/OVH_Magazin_251_01_2014.pdf [30.9.2026]

Buchstaben als Stolpersteine

1,7 Millionen Menschen hierzulande können diesen Text nicht lesen. Wie dramatisch der Rückgang der Lesefähigkeit ist, zeigt auch die PISA-Studie bei 15- und 16jährigen Schülern.





John Evers: Volkshochschulen bieten Kurse an.



Sonja Muckenhuber: Anlaufstelle Alfatelefon.

Sie schummeln sich oft jahrzehntelang durch, nicht einmal die eigene Familie weiß meistens davon. Hunderttausende in unserem Land können nicht richtig lesen. Sie verstehen längere Texte, Amtsbriefe oder Medikamenten-Beipackzettel nicht. Das zeigte 2023 eine Studie bei Erwachsenen bis 65 Jahre.

Die Mehrheit davon, eine Million, hat „das österreichische Schulsystem durchlaufen beziehungsweise die österreichische Staatsbürgerschaft und Deutsch als Erstsprache", weiß John Evers, der Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV). Mangelnde Lesefähigkeit sei „keinesfalls ausschließlich ein Migrationsproblem." Manche der Betroffenen haben neun Pflichtschul-Jahre absolviert, ohne ausreichend lesen und schreiben zu können. Andere haben es nach der Schulzeit wieder verlernt. Manche können einzelne Wörter entziffern, aber keinen längeren Text, andere tun sich mit jedem Buchstaben schwer. Die Mehrheit geht jedenfalls arbeiten.

Lese-Unkundige sind „oft Meister in der Entwicklung von Strategien, das zu verheimlichen, weil diese Dinge auch schambehaftet sind", sagt der Erwachsenenbildner. Sie haben die Brille vergessen und können deswegen das Formular nicht ausfüllen. Sie bestellen im Lokal immer dasselbe, weil sie die Speisekarte nicht lesen können. Sie merken sich Wege genau, weil sie die Straßenschilder nicht lesen können. Das zeige, „dass diese Menschen nicht dumm sind, weil sie auf anderen Gebieten großartige Leistungen entwickeln können."

Pro Jahr gibt es mehrere tausend Kursplätze für Menschen mit Lese- und Schreibschwächen, die vom Staat gefördert werden, auch in den Volkshochschulen. Rund 35 Millionen Euro fließen jährlich in Programme, um grundlegende Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben oder den Pflichtschulabschluss nachzuholen.

Neben mehr Budget dafür wünscht sich John Evers „eine Sensibilisierungskampagne. Die Menschen müssen ermutigt werden durch die Sozialpartner, Kirchen, die Regierung, wen auch immer, um an solchen Angeboten teilzunehmen und sich dieser Herausforderung zu stellen."

Wer einen Kurs sucht oder beispielsweise Hilfe beim Ausfüllen von Formularen braucht, kann sich an das „Alfatelefon" (0800 244 800) wenden. „Insgesamt haben wir 120 Telefonate pro Monat", berichtet Sonja Muckenhuber von der Beratungsstelle „Basisbildung und Alphabetisierung", zu der das Alfatelefon gehört.

„Viele wissen nicht, dass es zahlreiche andere Menschen gibt, die das gleiche Problem haben. Oder dass es Angebote gibt für Menschen, die Deutsch als Erstsprache haben, die bei uns in die Schule gegangen sind." Beim Alfatelefon gibt es außerdem das Angebot „Alles klar beim Formular". „Wir helfen, Schriftstücke zu lesen oder Formulare auszufüllen, wenn jemand Unsicherheiten hat beim Lesen und beim Schreiben", erzählt Sonja Muckenhuber.

„Die Hilfe kann natürlich auch per E-Mail oder über andere digitale Medien wie WhatsApp in Anspruch genommen werden." Nicht alle Menschen seien jedoch „dazu in der Lage oder haben die entsprechenden Geräte". Das Büro des Alfatelefons ist in Linz. „Es kommen tatsächlich Menschen aus Wien, aus Vorarlberg, aus Kärnten, von überall her, mit ihren Alltags-Formularen, um Hilfe zu bekommen", schildert Muckenhuber.

„Wir füllen das gemeinsam aus, obwohl Formulare teilweise schon in vereinfachter Sprache zur Verfügung gestellt werden. Aber die vereinfachte Sprache ist manchmal immer noch komplex und manchmal nicht in der Art vereinfacht, wie es den Menschen dienlich wäre."

Wie es sein kann, dass jemand nach neun Pflichtschuljahren nicht lesen kann, hat sich die Expertin vor vielen Jahren, „bevor ich in das Feld eingetaucht bin, auch gestellt. Es gibt keine einfache Antwort. Es ist ein Zusammenspiel zwischen dem Angebot der Schule, der Familie und persönlichen Gründen wie Krankheiten oder ob sich jemand in der Schule wohlfühlt."

Die aktuelle PISA-Studie, an der bei uns rund 7.000 15- und 16jährige teilgenommen haben, zeigt, dass es schon in den Klassenzimmern an der Lesefähigkeit mangelt. Sie ist im vergangenen Jahrzehnt kontinuierlich gesunken. Mehr als ein Viertel der Schüler in unserem Land kann nach der Pflichtschule einen Text nicht sinnerfassend lesen, sodass sie den Inhalt verstehen, verarbeiten und wiedergeben können.

Die besten „Lese-Länder" in der Studie – Singapur und die vier chinesischen Provinzen Peking, Shanghai, Jiangsu, Zhejiang – haben einen Vorsprung von zwei bis drei Schuljahren bei der Lesefähigkeit. Sie liegen auch beim Rechnen und in Naturwissenschaften vorne. In Europa waren nur Estlands und Großbritanniens Schüler in der Spitzengruppe.

Nicht ausreichend lesen zu können, bringt im Alltag viele Nachteile.

„Eltern, die das Gefühl haben, ich mache Fehler, trauen sich oft nicht, mit der Schule schriftlich in Kontakt zu treten, oder sie verstehen Mitteilungen der Schule nicht, zum Nachteil der Kinder", weiß Sonja Muckenhuber. Wer einen Antrag nicht ausfüllen kann oder ein amtliches Schreiben nicht versteht, dem drohen finanzielle Einbußen. Es gibt zudem Betroffene, „die in der Vereinsamung gelandet sind, weil sie lieber den Rückzug wählen, bevor sie sich blamieren. Das sind Menschen, die sagen: ‚Bevor jemand merkt, dass ich Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben habe, gehe ich gar nicht mehr unter die Leute.'"

Die Teilnehmerin eines Basisbildungs-Kurses hat ihre Beweggründe einmal so formuliert: „Ich will schrei-

ben, ohne Angst zu haben, dass es jemand liest. Ich will Listen und Verträge ohne Schwierigkeiten ausfüllen. Ich will SMS an meine Bekannten schicken. Ich will meine Gedanken niederschreiben können. Ich will kleinen Kindern Geschichten vorlesen. Ich will als ganz normaler Mensch gelten."

Egal, ob Kinder oder Erwachsene – gelernt wird umso erfolgreicher, je näher der Unterricht am Alltag ist. Das wird in den Kursen berücksichtigt. „Bei einem Motorrad-Begeisterten werden wir vielleicht Vokabular und Sätze aus dieser Motorwelt suchen." Damit kann er dann mehr anfangen als mit Mama, Mimi, Haus und Hund wie am Anfang in den Volksschul-Lehrbüchern.

Eine Untersuchung in Deutschland hat zuletzt ergeben, dass Künstliche Intelligenz (KI) und digitale Technologien „Erste Hilfe" bei Leseschwäche bieten können. Sprachbefehle und Vorlesefunktionen erleichtern das Leben bei Leseschwächen. Und sie können beim Lesen-Lernen helfen. //

PISA-Testaufgabe zur Leseflüssigkeit
Die Schüler müssen kurze Sätze lesen und beurteilen, ob sie Sinn ergeben, indem sie am Computer „Ja" oder „Nein" anklicken.

Insgesamt haben sie drei Minuten Zeit für höchstens 22 Sätze. Zum Beispiel:
1 – Das rote Auto hat eine Reifenpanne.
2 – Flugzeuge bestehen aus Hunden.
3 – Der Schüler las das Buch gestern Abend.
4 – Sechs Vögel flogen über den Baum.
5 – Das Fenster sang das Lied lautstark.

Quelle: OECD, PISA 2018

Quelle
Die ganze WOCHE – Thema – Buchstaben als StolpersteineAusgabe Nr. 38/2026 vom 16.09.2026, Fotos: picture alliance, zvg

Bildungshub Kärnten: Kampagne für Weiterbildung Älterer





Bildung kennt kein Alter – Neue Perspektiven gewinnen

Anlässlich des Internationalen Tags der Bildung setzt der Bildungshub Kärnten ein gemeinsames Zeichen für lebenslanges Lernen. Erstmals bündeln die größten Bildungseinrichtungen des Landes – FH Kärnten, BFI-Kärnten, Die Kärntner Volkshochschulen, die Universität Klagenfurt und WIFI Kärnten – ihre Kommunikationskraft und treten mit dem Land Kärnten mit einer gemeinsamen Kampagne nach außen auf. Das Land Kärnten unterstützt die Kampagne als aktives Mitglied im Bildungshub Kärnten sowohl finanziell als auch inhaltlich.

Gemeinsam machen die Mitgliedseinrichtungen sichtbar, dass Bildung kein Alter kennt und in Kärnten durch Kooperation für alle Generationen – und in jeder Lebensphase – erlebbar wird.

Ob Weiterbildung, Studium oder persönliche Neuorientierung: Die Mitgliedseinrichtungen des Bildungshubs Kärnten eröffnen vielfältige Bildungswege für Menschen, die neue Perspektiven gewinnen, vorhandene Kompetenzen vertiefen oder sich bewusst noch einmal neu orientieren möchten. Konkrete Angebote finden Sie auf den jeweiligen Websites der Einrichtungen.

Das Land Kärnten unterstützt den Bildungshub Kärnten als aktives Mitglied und strategischen Partner. Mit der gemeinsamen Werbekampagne wird die gesellschaftliche Bedeutung von lebenslangem Lernen sichtbar gemacht und ein klares Zeichen für Weiterbildung, Qualifizierung und aktive Teilhabe in allen Lebensphasen gesetzt.

Durch die abgestimmte Kommunikation der beteiligten Bildungseinrichtungen entsteht Orientierung, Zugänge werden erleichtert und Bildungsangebote sichtbar gemacht, die insbesondere in Phasen beruflicher Weiterentwicklung, Veränderung oder Neuorientierung eine wichtige Rolle spielen. Zugleich wird Kärnten als attraktiver Bildungsstandort gestärkt, der lebenslanges Lernen fördert und Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen neue Perspektiven eröffnet. //

Quelle
https://bildungshub-kaernten.at/bildung-kennt-kein-alter-neue-perspektiven-gewinnen/

Neuer Standort der Wiener VHS Donaustadt



Foto: Christian Furthner

Mit 8. Juni 2026 hat die VHS Donaustadt ihren neuen Standort in der Attemsgasse 38 eröffnet. Der neue Standort ist Teil der „Roten Emma", einem zukunftsorientierten Stadtquartier mit rund 316 Wohnungen sowie Bildungs- und soziokulturellen Einrichtungen im Erdgeschoß – darunter auch Kindergarten, Volksschule, Gebietsbetreuung und weitere Angebote des täglichen Lebens. Die VHS erstreckt sich über mehrere Bauteile und umfasst unter anderem zehn Kursräume, einen Vortragssaal, einen Bewegungs- und Musikraum sowie ein Atelier, das als soziokulturelles Zentrum genutzt wird. Großer Wert wurde auf barrierearme Gestaltung gelegt – von Leitsystemen bis hin zu barrierefreien Zugängen –, um „Bildung für alle" auch baulich zu gewährleisten.

Die für die Volkshochschulen zuständige Stadträtin für Kultur und Wissenschaft, Veronica Kaup-Hasler, betonte die inhaltliche Ausrichtung des neuen Standorts: „Die Verbindung von Bildung, Kultur und sozialem Zusammenhalt ist ein zentrales Anliegen unserer Arbeit. Die VHS Donaustadt steht für offene, leistbare Bildung und gelebten Austausch im Bezirk. Mit dem neuen Standort in der Attemsgasse entsteht ein Ort, der Lernen und Begegnung verbindet – und mit dem soziokulturellen Zentrum eine Plattform für Dialog und Zusammenhalt für alle bietet."

LAbg GR Christian Deutsch, Aufsichtsratsvorsitzender der Wiener Volkshochschulen GmbH, hob die strategische Dimension hervor: „Mit der Übersiedelung in die Attemsgasse investieren wir gezielt in die Zukunft der Erwachsenenbildung: An der VHS Donaustadt zeigen 709 Kurse und Veranstaltungen im kommenden Herbstsemester sowie zuletzt rund 15.100 Teilnahmen jährlich eindrucksvoll, wie hoch das Bildungsinteresse im Bezirk ist. Unser Ziel ist es, moderne Infrastruktur mit einem breiten, leistbaren Bildungsangebot zu verbinden und so noch mehr Menschen vor Ort zu erreichen."

Der Bezirksvorsteher der Donaustadt, Ernst Nevrivy, unterstrich die Bedeutung für die Bezirksentwicklung: „Die Donaustadt ist der am schnellsten wachsende Bezirk Wiens – mit neuen Stadtteilen, jungen Familien und steigenden Anforderungen an die Infrastruktur. Die VHS in der Attemsgasse ist ein wichtiger Baustein, um Bildung, Integration und Zusammenhalt im Grätzl nachhaltig zu stärken."

Herbert Schweiger, Geschäftsführer der Wiener Volkshochschulen GmbH, ergänzte: „Die Eröffnung des neuen Standortes in der Attemsgasse steht für die konsequente Fortführung unserer Strategie, in Wien als Bildungsnahversorgerin präsent zu sein: Wir gehen dorthin, wo die Stadt wächst, und schaffen dank der Unterstützung der Stadt Wien moderne, barrierearme Lernorte. So gelingt es uns, Bildung, Kultur und Gemeinschaft noch enger miteinander zu verbinden und unser Angebot nahe bei den Menschen weiter auszubauen." Karl Dworschak, Direktor der VHS Donaustadt, fügte an: „Mit der Attemsgasse ist ein Ort entstanden, der unsere inhaltliche Ausrichtung optimal unterstützt: moderne, flexible Räume, die Lernen, Begegnung und kulturelle Aktivitäten gleichermaßen ermöglichen. Damit schaffen wir beste Voraussetzungen, um noch näher an die Menschen im Bezirk heranzurücken." //

Quelle
https://www.vhs.at/de/e/donaustadt/b/2026/06/19/vhs-donaustadt-eroeffnet-neuen-standort-in-der-attemsgasse

Altersgruppen an österreichischen Volkshochschulen

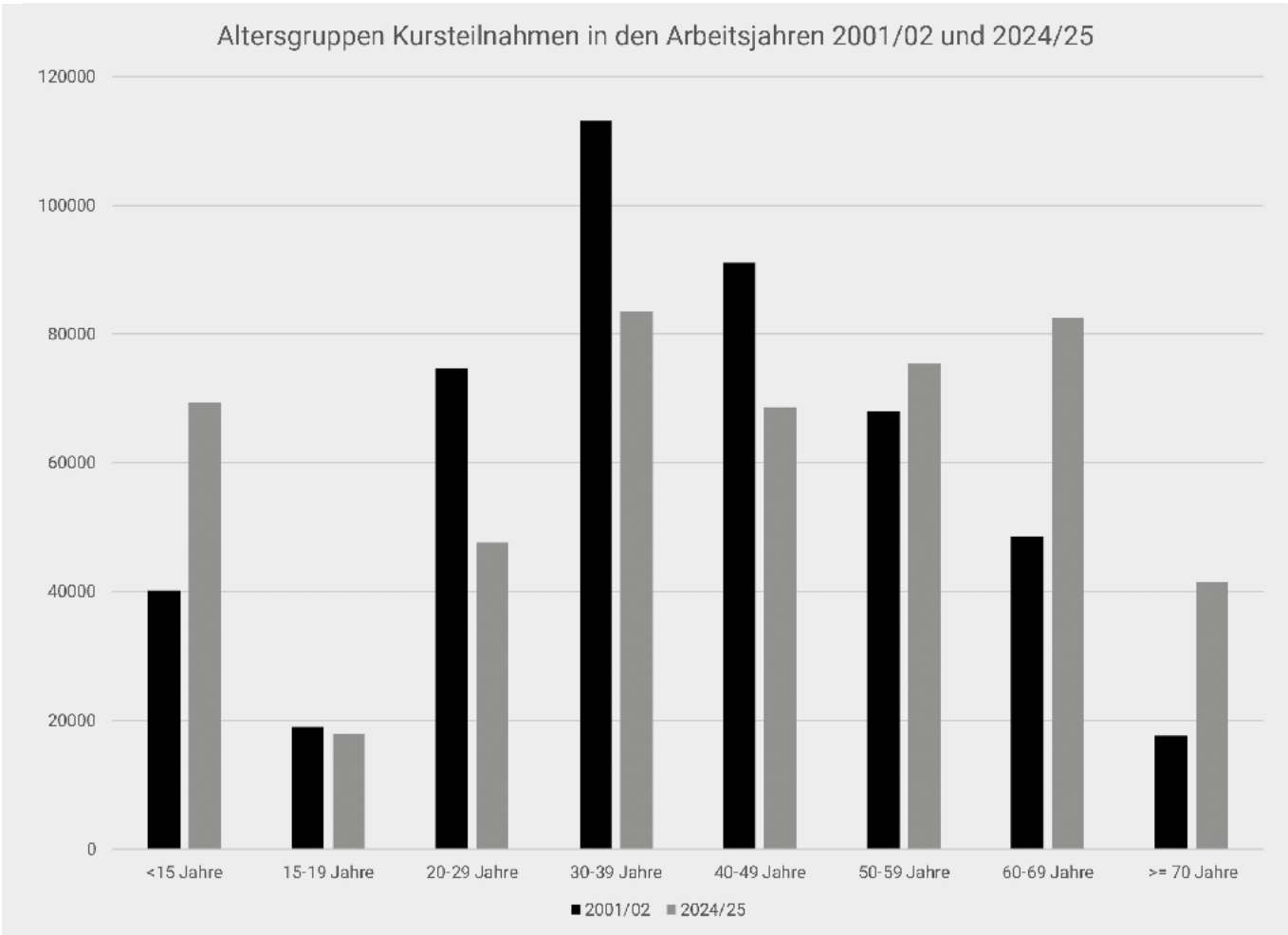
PETER ZWIELEHNER

Die österreichische Erwachsenenbildungs-Community wurde durch die 2024 und 2025 veröffentlichten Ergebnisse der PIAAC-Studie hellhörig. Die Erkenntnis, dass hochgerechnet 1,7 Millionen Erwachsene über niedrige Lesekompetenzen verfügen, dominiert seitdem den Diskurs. Neben den bekannten Einflussfaktoren wie Bildungsabschluss (auch jener der Eltern), fielen insbesondere die soziodemografischen Merkmale der Personen mit niedriger Lesekompetenz auf. Während Geschlecht keine Einflussgröße zu sein scheint, hat das Alter einen entscheidenden Einfluss: Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil der Personen mit niedriger Lesekompetenz deutlich an. Während deren Anteil bei den 16- bis 14-Jährigen bei 13,4 Prozent liegt, steigt dieser bei den 55- bis 65-Jährigen auf einen alarmierenden Wert von 46 Prozent. (Vgl. PIAAC: 2024[1], S. 36 ff.)

Grund genug, die Beteiligung der unterschiedlichen Altersgruppen an den Angeboten der österreichischen Volkshochschulen genauer unter die Lupe zu nehmen.

Im langjährigen Vergleich lässt sich eine Entwicklung hin zu einem „ausgewogenen" Altersspektrum der Kursteilnahmen anhand von zwei Grafiken anschaulich verdeutlichen:

Die Altersgruppenzusammensetzung der Kursteilnahmen ähnelt also zunehmend der demografischen Struktur der Wohnbevölkerung. Zu Anfang des Jahrhunderts



1 Statistik Austria (2024): PIAAC Grundkompetenzen von Erwachsenen 2022/23. Nationaler Ergebnisbericht - Band 1

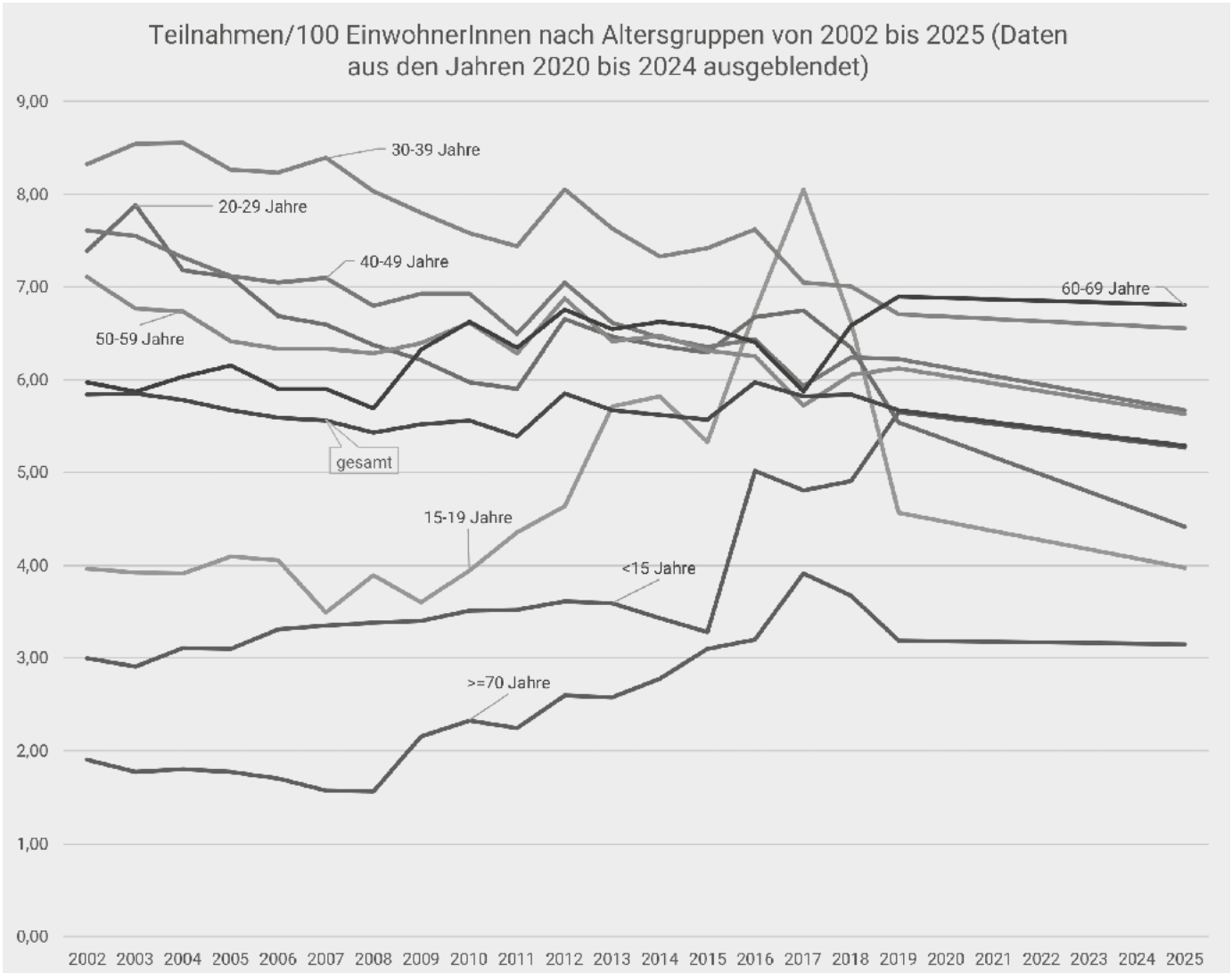
prägten die klassischen Zielgruppen der Erwachsenenbildung das Publikum: 73 Prozent der Teilnahmen entfielen auf die Altersgruppen zwischen 20 und 59 Jahren. Die stärkste Altersgruppe waren damals die 30- bis 39-Jährigen mit rund 113.000 Teilnahmen, mit Abstand gefolgt von den 40- bis 49-Jährigen.

Heute liegt der Anteil der 20- bis 59-jährigen Kursteilnahmen bei 57 Prozent. Die Dominanz einer einzelnen Altersgruppe lässt sich in dieser damaligen Deutlichkeit nicht mehr ausmachen. Zwar weist die aktuelle Volkshochschulstatistik wieder die 30- bis 39-Jährigen als die größte Altersgruppe aus, aber diese Position hatten in den letzten zehn Jahren bereits andere Altersgruppen inne. Insgesamt lässt sich daraus ableiten, dass sich der Konnex zwischen Erwerbsalter und Kursteilnahme an Volkshochschulen aufgeweicht hat. Der Anteil der Teilnahmen im Altersspektrum von 60 Jahren und darüber liegt mittlerweile bei 26 Prozent – die 60- bis 69-Jährigen sind heute die zweitgrößte Altersgruppe.

Berücksichtigt man die demografische Entwicklung, eröffnet sich eine zusätzliche Betrachtungsweise. Zu diesem Zweck werden hier die Teilnahmen in der jeweiligen Altersgruppe der Anzahl der jeweiligen Altersgruppe in der Bevölkerung gegenübergestellt (Teilnahmen pro 100 Einwohner*innen). Damit lässt sich zumindest annäherungsweise die Erreichung bestimmter Altersgruppen durch das Kursangebot der Volkshochschulen ablesen.

Zur besseren Sichtbarmachung der langjährigen Entwicklung wurden in der Grafik die Corona-Jahre ausgeblendet. Im Schnitt über alle Altersgruppen kommen aktuell auf 100 Einwohner*innen 5,3 Teilnahmen. Ein Wert, der seit 2002 leicht zurückgegangen ist. Was aber vor allem auffällt, ist die deutlich geringere Streuung der einzelnen Altersgruppen zwischen 1,9 Teilnahmen pro 100 Einwohner*innen in der Altersgruppe 70+ und 8,3 in der Altersgruppe der 30- bis 39-Jährigen im Jahr 2002. Heute schwanken diese Werte zwischen 3,2 in der Altersgruppe 70+ und 6,8 Teilnahmen in der heute teilnahmeaktivsten Gruppe der 60- bis 69-Jährigen.

Beispielhaft positiv sei hier die auffällige stetige Zunahme der „Bildungsbeteiligung“ der Altersgruppe 70+ hervorgehoben. Während diese Altersgruppe in der



Bevölkerung im betrachteten Zeitraum um 43 Prozent angestiegen ist, haben sich die Kursteilnahmen mehr als verdoppelt (+136 Prozent). Eine ähnliche, wenn auch nicht so stark ausgeprägte Entwicklung ist auch in der Altersgruppe der 60- bis 69-Jährigen zu beobachten. In beiden Altersgruppen ist dies wahrscheinlich mit einem Kohorteneffekt erklärbar – diese Altersgruppen haben in jungen Jahren von den Bildungsreformen profitiert und verfügen über eine höhere Grundausbildung als die vergleichbaren Altersgruppen vor über 20 Jahren.

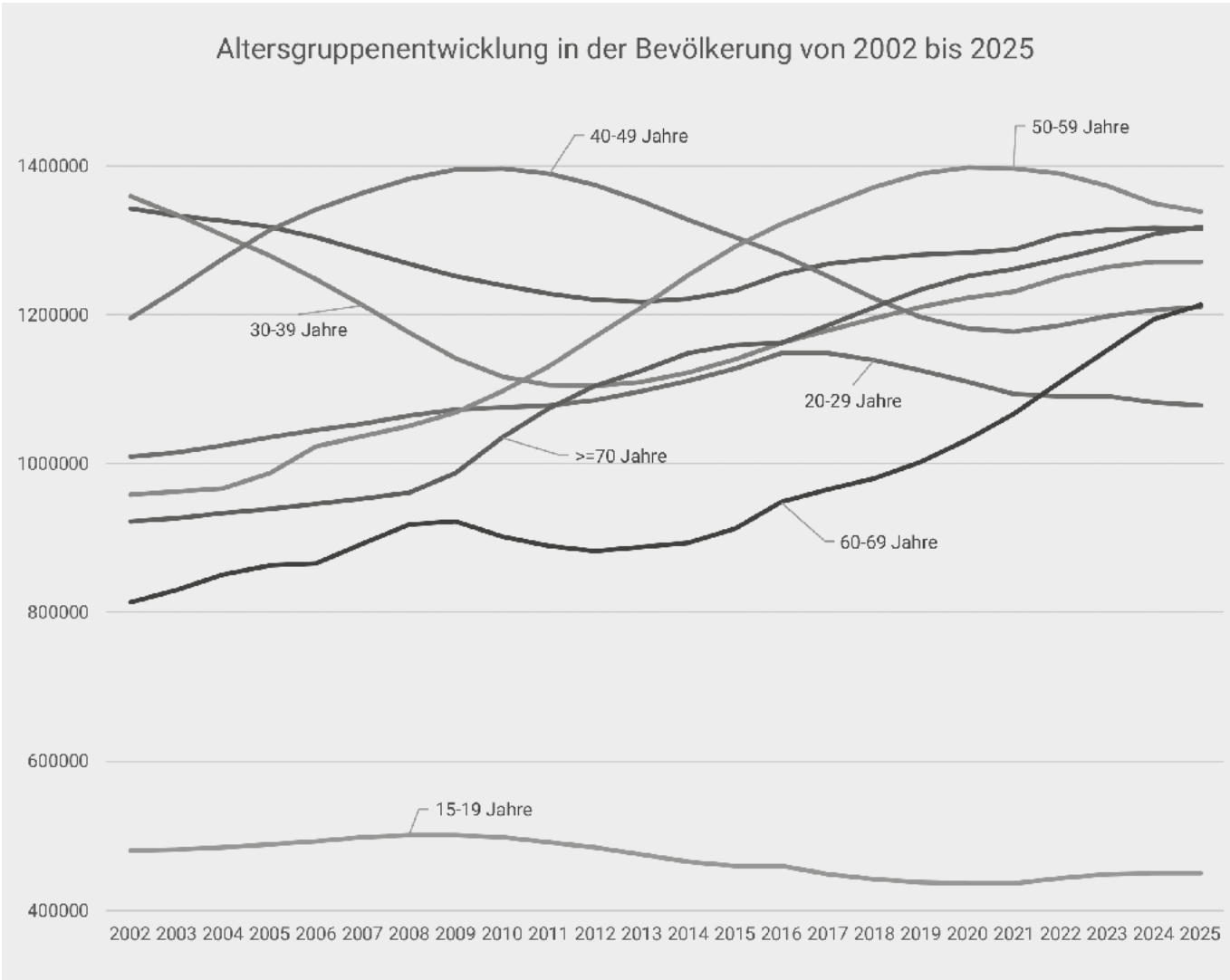
Demgegenüber fällt in den beiden Altersgruppen der 40- bis 49-Jährigen und der 50- bis 59-Jährigen eine gegenteilige Entwicklung ins Auge. Ihre „Bildungsbeteiligung" bildet ihre dynamische demografische Entwicklung im beobachteten Zeitraum nicht ab, was sich in folgender Grafik veranschaulicht: Die Altersgruppe der 40- bis 49-Jährigen hatte 2009 ihren Höchststand erreicht, zehn Jahre später sind diese geburtenstarken Jahrgänge der Babyboomer in die darauffolgende Altersgruppe gewechselt. Während die Teilnahmen in der Altersgruppe der 50- bis 59-Jährigen im Arbeitsjahr 2018/19 mit 85.000 ihren Höchststand erreichten, was eine Steigerung um 25 Prozent gegenüber 2001/02 bedeutet, stieg ihr Anteil in der Bevölkerung im gleichen Zeitraum um 45 Prozent.

Aktuell befinden wir uns in einer Phase, in der diese Generation in die nachberufliche Lebensphase wechselt. In der Bevölkerung wachsen in den nächsten Jahren die Altersgruppen über 60 Jahren. Die Volkshochschulen finden hier ein wachsendes Potenzial einer gut ausgebildeten, bildungsaffinen Zielgruppe, die es mit ihren Angeboten zu erreichen gilt. //

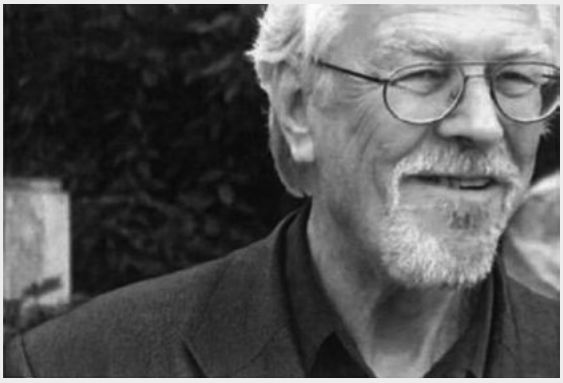
Anm.:

1. Quellen: Statistik Austria, Statistik des Bevölkerungsstandes. VÖV, Volkshochschulstatistik, eigene Berechnung.

2. Zur Vergleichbarkeit mit der Bevölkerungsstatistik wurden die Altersgruppendaten aus der Teilnahmenstatistik des VÖV hochgerechnet. Der Anteil der nicht nach Altersgruppen aufgeschlüsselten Teilnahmen beträgt zirka zehn Prozent.



Zum Gedenken an Günter Karl Kalliauer



BARBARA NATSCHLÄGER

Günter Karl Kalliauer, langjähriger Leiter des Stadtarchivs Wels und Autor zahlreicher historischer Publikationen, ist am 22. Juni 2026 im Alter von 78 Jahren verstorben.

Günter Kalliauer trat 1971, während seines Studiums der Geschichte, Germanistik und Publizistik, in den wissenschaftlichen Dienst des Magistrats der Stadt Wels ein. Von 1972 bis 1991 leitete er die Volkshochschule der Stadt Wels. Ab 1976 stand er dem Stadtarchiv Wels vor und blieb dessen Leiter bis zu seiner Pensionierung im Jahr 2013.

Für die Volkshochschulen war Günter Kalliauer auch auf Landes- und Bundesebene tätig. Zwischen 1974 und 1990 war er im Verband Oberösterreichischer Volkshochschulen Pädagogischer Referent und als solcher Mitglied des Pädagogischen Ausschusses im Verband Österreichischer Volkshochschulen. Dem Vorstand des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen gehörte er von 1982 bis 1994 an. Für seine besonderen Leistungen in der Erwachsenenbildung erhielt er 1986 das Verdienstzeichen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Von 1990 bis 1994 stand er dem Verband Oberösterreichischer Volkshochschulen als Vorsitzender vor. Günter Kalliauer war außerdem maßgeblich an der Gründung des „Erwachsenenbildungs-Forum Oberösterreich“ (EB-Forum OÖ) beteiligt, das am 2. Dezember 1993 als Zusammenschluss der oberösterreichischen gemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen ins Leben gerufen wurde. Bis 1998 prägte er dessen Entwicklung durch wichtige Weichenstellungen entscheidend mit.

Auch die Geschichte der oberösterreichischen Volkshochschulen lag ihm besonders am Herzen. Anlässlich des 50-jährigen Bestehens des Verbandes OÖ Volkshochschulen übernahm er die Herausgabe und redaktionelle Gestaltung der Festschrift. Damit leistete er einen wichtigen Beitrag zur Dokumentation der Entwicklung der Volkshochschulen und bewahrte zugleich prägende Erfahrungen und Erkenntnisse aus ihrer Geschichte für nachfolgende Generationen.

In Anerkennung seiner langjährigen Verdienste wurde Günter Kalliauer 2001 zum Ehrenvorsitzenden des Verbandes OÖ Volkshochschulen ernannt.

Sein langjähriges und unermüdliches Engagement reichte weit über die Volkshochschularbeit hinaus. Von 1988 bis 1996 war er Mitglied des Landeskulturbeirates im Fachbereich III/Wissenschaft und Bildung. Von 1990 bis 2003 leitete er als Obmann den Verein „Programmkino Wels“. Dem Kuratorium des Bildungshauses Schloss Puchberg gehörte er von 2004 bis 2013 an. 2005 verlieh ihm die Oberösterreichische Landesregierung den Titel „Wissenschaftlicher Konsulent“. 2017 wurde er mit der Kulturmedaille der Stadt Wels in Gold ausgezeichnet.

Mit Günter Karl Kalliauer verliert die Erwachsenenbildung einen geschätzten Kollegen und Wegbegleiter. Was bleibt, ist die Erinnerung an einen feinsinnigen, klugen und verbindenden Menschen — und große Dankbarkeit für alles, was er für die Volkshochschulen und die Erwachsenenbildung in Oberösterreich und Österreich geleistet hat. //

Abschied von Christian Kloyber



STEFAN VATER

Mit großer Trauer nehmen wir Abschied von Christian Kloyber, einem Freund und prägenden Kopf der österreichischen Erwachsenenbildung. Als langjähriger Direktor des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb) in St. Wolfgang prägte er nicht nur eine Institution, sondern eine Haltung: die der kritischen Reflexion, der seismographischen Sensibilität für gesellschaftliche Umbrüche und der unbequemen Fragen. Sein Wirken war stets von der Überzeugung getragen, dass Erwachsenenbildung ein unverzichtbarer Ort der Demokratie ist – ein Raum, in dem Unruhe nicht nur zugelassen, sondern als Impuls für Veränderung begriffen wird.

EIN LEBEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG, DEN DISSENS UND DIE DEMOKRATIE

„Wir sind der tiefen Überzeugung, dass alle Menschen, welchen Alters auch immer, das Recht haben, selbst zu entscheiden, was sie lernen wollen, wie, wann und wo. Wissen muss darum für jedermann und zu jeder Zeit zugänglich sein."

Das Manifest von Cuernavaca, Mexiko 1974

EIN BRÜCKENBAUER ZWISCHEN WELTEN

Christian Kloybers Biografie war eine des Entdeckens, Hinterfragens und Bauens, über Grenzen, Traditionen, Klüfte und Hindernisse hinweg. Nach seinem Studium der Germanistik und Geschichte in Wien arbeitete er ab 1979 als Lektor für Deutsch in Mexiko und war in den folgenden Jahren u. a. leitend mitbeteiligt am Aufbau des universitären Sprachenzentrums „Casco de Santo Tomás an der medizinischen Fakultät des Instituto Politécnico Nacional" und kooperierte mit dem mexikanischen Unterrichtsministerium in den Bereichen Berufsbildung und Erwachsenenbildung. Für das Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands führte er seine Forschungen zum österreichischen Exil in Mexiko und Lateinamerika fort.

1999 erhielt Christian Kloyber für seine wissenschaftlichen Leistungen den „Aguila Azteca", den höchsten in Mexiko an Ausländer verliehenen Verdienstorden. In der Stadt Wien wurden auf seine Initiative und seinen Antrag hin in der Donau-City zwei Promenaden nach den mexikanischen Diplomaten Gilberto Bosques und Isidro Fabela benannt. Bosques hatte sich als mexikanischer Generalkonsul in Frankreich für die Rettung tausender jüdischer und antifaschistischer Vertriebener eingesetzt; Fabela protestierte als mexikanischer Vertreter vor dem Völkerbund als einziger Delegierte dieser Organisation gegen den „Anschluss" Österreichs durch Hitler.

Christian Kloybers Arbeit zur Dokumentation des österreichischen antifaschistischen Exils in Mexiko (1938–1947) (Deuticke Verlag) und seine Mitwirkung an Ausstellungen über den österreichisch-mexikanischen Künstler und Kunsttheoretiker Wolfgang Paalen – etwa 2019 im Belvedere – zeugen von seinem unermüdlichen Engagement für die Aufarbeitung von Flucht und Widerstand, für sein Engagement für kulturelle Vielfalt und nicht zuletzt für seine Liebe zur Wahrheit und für das Kunstschöne. Diese Erfahrungen prägten auch seine pädagogische Arbeit: den Dissens zulassen und befördern, die Stimmen der Marginalisierten hörbar machen, Erstarrtes aufbrechen und Ungerechtigkeit niemals unbeachtet lassen.

1990/1991 kehrte Christian Kloyber nach Österreich zurück und fand am bifeb einen Ort, zuerst als pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter, dann als Direktor, der sich nicht mit der bloßen Vermittlung von Wissen begnügte, sondern Machtverhältnisse hinterfragte – ob in der Basisbildung, der Sprachenpolitik oder der digitalen Transformation. Seine Tagungsinitiativen „The Dark Side of Adult Education" (zusammen mit Daniela Holzer) und „The Dark Side of Literacy" (zusammen mit Thomas Fritz) waren ein mutiger Gegenentwurf zum Mainstream der Bildungsdebatte. Hier wurden Fragen gestellt, die andere vermieden: Wem nützt (Basis-)Bildung wirklich? Wer wird durch sie ausgeschlossen? Seine kritische Aufarbeitung der Geschichte des Bundesinstitutes legte Spuren der Vertreibung, historischer Kontinuitäten und der Restitution offen und bewahrte das Bundesinstitut in den 2000er Jahren vor dem Verkauf und der Umwandlung in ein Hotelressort. Christian Kloyber war von Anbeginn an mit ein Redaktionsmitglied und später Herausgeber des „Magazin erwachsenenbildung.at", belebte die Werkstatt Gemeinwesenarbeit und stand für viele andere Themen und Projekte.

Christian Kloyber verstand Bildung als politischen

Akt – und das bifeb als Labor für eine kritische, emanzipatorische Praxis. Das konnte, sollte und hat niemals allen gut gefallen.

VERBUNDEN MIT DEN VOLKSHOCHSCHULEN

Christian Kloyber war ein engagierter Freund der Volkshochschulen Österreichs. In seiner Rolle als Direktor des bifeb arbeitete er eng mit dem Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) zusammen.

Seine Überzeugung: Erwachsenenbildung braucht Orte der Niedrigschwelligkeit und der Teilhabe – doch sie müssen auch Räume des Aufbruchs und Umbruchs, der Unruhe bleiben, in denen gesellschaftliche Widersprüche thematisiert werden können. Sein Einsatz für offene, inklusive Bildungsformate – von Hybrid-Veranstaltungen bis zu kritischen Diskursen über Digitalisierung – zeigte, dass er Volkshochschulen nicht als statische Institutionen, sondern als lebendige, sich wandelnde Akteurinnen der Zivilgesellschaft verstand. In Zeiten, in denen Bildung zunehmend unter ökonomischen Verwertungszwängen steht, erinnerte er daran, dass ihr Kernauftrag die Stärkung von Autonomie und kritischem Denken bleibt.

EIN MENSCH DER WORTE UND DER TATEN

Christian Kloyber teilte mit dem österreichischen Anarchisten und Pädagogen Pierre Ramus die Überzeugung, dass Bildung mehr ist als die Vermittlung von Wissen – sie ist ein Akt der Befreiung. „Bildung ist nicht das Befüllen von Fässern, sondern das Entzünden von Flammen."

Christian Kloyber verstand die Erwachsenenbildung als Ort, an dem Menschen lernen, Bestehendes kritisch zu hinterfragen, selbst zu denken und Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Sein Wirken war ein Plädoyer dafür, dass Bildung Unruhe stiftet – und damit Bewegung, Veränderung und Neugestaltung ermöglicht. Seine Texte und seine Publikationen zur Exilforschung (veröffentlicht u. a. im Theodor Kramer Verlag) verbinden wissenschaftliche Präzision, sprachliche Schönheit mit politischer Leidenschaft. Sein Credo: „Erwachsenenbildung ist immer den Prinzipien kritischer und hinterfragender Haltung verpflichtet." Dies lebte er vor – als Erwachsenenbildner, in der Aufarbeitung der Geschichte des bifeb, in der Organisation von Tagungen, im Umgang mit den Menschen.

Sein Abschied vom bifeb im Jahr 2020 markierte keinen Rückzug, sondern einen neuen Anfang: Er widmete sich wieder intensiver der Exilforschung, der mexikanischen Kulturgeschichte und der Frage, wie Bildung Demokratie stärken kann. Bis zuletzt blieb er ein un-ruhiger Geist – im besten Sinne des Wortes.

WAS BLEIBT?

Christian Kloyber hinterlässt ein reiches Erbe der Unruhe – im Denken, im Handeln, im Bildungsverständnis. Sein Vermächtnis ist die Erinnerung daran, dass Erwachsenenbildung mehr ist als die Vermittlung von Kompetenzen: Sie ist ein Akt der Emanzipation, ein Raum für Dissens und ein Instrument der Demokratie und Menschlichkeit.

Im Namen aller, die ihn als Kollegen, Freund, Weggefährten und Mentor schätzten, danken wir für sein (Nach-)Denken, Schreiben und Sprechen über alle (Denk-)Begrenzungen und (Handlungs-)Klüfte hinweg, für seinen ansteckenden Mut, seine Leidenschaft und seine unermüdliche Bereitschaft, Unrecht beim Namen zu nennen. Möge sein Geist weiterwirken – in den Volkshochschulen, im bifeb und überall dort, wo Bildung nicht nur Wissen, sondern Veränderung schafft. Er wird uns unfassbar fehlen.

„Beyond the horizon, behind the sun / At the end of the rainbow life has only begun…" (Bob Dylan – ein Zitat, das Christian Kloyber in seinem Abschiedstext am bifeb wählte) //

Foto und Fotocredit: https://www.vhs.or.at/themen/aktuelles-wissenswertes/nachruf-christian-kloyber-1955-2026

VHS Wien: Neue Geschäftsführerin.



V. l. n. r: Herbert Schweiger, Daniela Ecker-Stepp, Christian Deutsch, Aufsichtsratsvorsitzender der Wiener Volkshochschulen.
Foto: intotheblue.studio / Viktoria Morgenstern

Unter Verwendung von: https://www.meinbezirk.at/wien/c-wirtschaft/daniela-ecker-stepp-uebernimmt-die-leitung-der-wiener-vhs_a8773767

Mit 1. Oktober übernimmt Daniela Ecker-Stepp die Geschäftsführung der Wiener Volkshochschulen. Nach Ursula Knittler-Lux, die von 1983 bis 1991 Zentralsekretärin des Verbandes Wiener Volksbildung war, ist Daniela Ecker-Stepp die zweite Frau an der Spitze der Wiener Volkshochschulen, die im kommenden Jahr ihr 140-jähriges Gründungsjubiläum feiern. Ecker-Stepp studierte Politikwissenschaft sowie eine Fächerkombination aus Publizistik, Geschichte und Soziologie und absolvierte anschließend ein Lehramtsstudium in Geschichte, Psychologie und Philosophie. Von 2014 bis 2017 war sie pädagogische Leiterin der Gratis-Nachhilfe „Förderung 2.0" der VHS Wien, ab 2017 Bereichsleiterin des Geschäftsbereichs Schule und seit 2025 interimistische Leiterin der Wiener Urania.

Als neue Geschäftsführerin möchte Ecker-Stepp die VHS inhaltlich wie auch organisatorisch weiterentwickeln. Programmatische Schwerpunkte der neuen Geschäftsführung werden unter anderem digitale Selbstbestimmung und die souveräne Nutzung von künstlicher Intelligenz, lebensphasenorientiertes Lernen sowie die Schaffung barrierearmer Bildungsangebote sein. Auch demokratische Bildung und die Stärkung von nachbarschaftlichen Netzwerken sollen weiterhin im Mittelpunkt stehen.

„Gerade in Zeiten wachsender gesellschaftlicher Unsicherheit braucht es niederschwellige Bildungsangebote, die Orientierung geben, Kompetenzen vermitteln und Menschen befähigen, aktiv an unserer Demokratie teilzunehmen", betont Daniela Ecker-Stepp. Die Wiener Volkshochschulen hätten hier einen klaren Auftrag und eine große Verantwortung.

„Der Weg in die Zukunft ist klar: Auf einem starken historischen Fundament aufbauen, die Vision konsequent weiterdenken und die Organisation so aufstellen, dass sie unter veränderten Rahmenbedingungen handlungsfähig, wirksam und verlässlich bleibt. Die Wiener Volkshochschulen waren Vorreiterinnen – sie werden es bleiben", so Ecker-Stepp.

Ecker-Stepp folgt auf Herbert Schweiger, der die VHS Wien zehn Jahre lang geleitet und deren Entwicklung wesentlich geprägt hat. Ein Meilenstein für die Entwicklung der Wiener Volkshochschulen ist laut Schweiger die 2021 im Wiener Gemeinderat beschlossene Sanierung und Modernisierung der Standorte bis 2030. In Schweigers Zeit als Geschäftsführer wurden die Standorte Seestadt mit der VHS Kulturgarage, die VHS Sophienpark und die VHS Donaustadt neu gebaut. Weitere Standorte im 2. und im 23. Bezirk befinden sich in Planung. Herbert Schweiger resümiert: „Es ist in dieser Zeit gelungen, Bildung leistbar, niederschwellig und für breite Bevölkerungsgruppen zugänglich zu halten sowie gleichzeitig Qualität und Reichweite konsequent auszubauen". //

Tanja Leitner: Neue Kärntner Bildungsdirektorin



Foto: Roman Huditsch
zVg VHS

Mit 1. Oktober hat Tanja Leitner ihre Stelle als neue Kärntner Bildungsdirektorin angetreten. Tanja war 20 Jahre lang in den Kärntner Volkshochschulen tätig, seit dem Jahr 2024 als pädagogische Leiterin. Ihre Laufbahn an der Volkshochschule hat sie als Kursleiterin für Deutsch und Englisch im Hauptschulabschluss begonnen. Bereits 2007 wurde sie mit der Leitung der ESF-Projekte Basisbildung und Pflichtschulabschluss betraut, 2019 wurde sie Bereichsleiterin für den Geschäftsbereich Projekte und Programm.

Tanja Leitner studierte Lehramt Deutsche Philologie sowie Anglistik/Amerikanistik, unterrichtete ein Jahr am Ingeborg-Bachmann-Gymnasium Deutsch und Englisch und schloss neben ihrer beruflichen Tätigkeit an der Volkshochschule im Jahr 2012 das Diplomstudium Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Berufsbildung ab. Im Jahr 2019 absolvierte sie zudem ein Masterstudium Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung an der Viktor-Frankl-Hochschule. Als Supervisorin, Coach- und Organisationsentwicklerin war sie mehrere Jahre tätig sowie als freiberufliche Schulentwicklungsberaterin.

Der ORF berichtet, dass Tanja „im Auswahlverfahren (…) mit ihrem Konzept für die Weiterentwicklung der Bildungsdirektion, ihrem Führungsverständnis und ihrer

Dialogfähigkeit überzeugt“ habe. Als eine zentrale Herausforderung sieht sie die Sicherung grundlegender Kompetenzen bei allen Schüler*innen: „Ich beschäftige mich seit 20 Jahren mit dem Thema Chancengerechtigkeit und das wäre zum Beispiel ein erster Ansatzpunkt, dem ich mich gerne widmen würde.“[1]

Wir wünschen Tanja Leitner alles Gute für ihre Tätigkeit in der Bildungsdirektion Kärnten und viel Erfolg //

1 https://kaernten.orf.at/stories/3372966/

VÖV-Generalsekretär im ORF-Stiftungsrat

VÖV-Generalsekretär John Evers wurde in der Sitzung des ORF-Publikumsrates am 17. September 2026 einhellig in den ORF-Stiftungsrat gewählt.

Nach Wolfgang Speiser (VÖV-Generalsekretär von 1950 bis 1974), der im Aufsichtsrat des ORF von 1967 bis 1972 tätig war, und Elisabeth Brugger (Pädagogische Referentin des VÖV von 2007 bis 2012), die von 1998 bis 2002 in der Hörer- und Sehervertretung des ORF und von 1991 bis 2001 im ORF-Kuratorium die Erwachsenenbildung vertrat , ist John Evers nun der dritte VHS-Repräsentant der Bildung im höchsten Gremium des ORF.

Evers wird im ORF-Stiftungsrat für einen starken, unabhängigen und gemeinwohlorientierten ORF eintreten, der Demokratie, Bildung und gesellschaftlichen Zusammenhalt aktiv stärkt. //

Robert Streibel: Familie Oser. Die Kremser Buddenbrooks.

Weitra: Bibliothek der Provinz 2026, 256 Seiten.



Am 18. Juni 2026 präsentierte der langjährige Direktor der Wiener VHS Hietzing, der Historiker Robert Streibel, in Krems sein Buch „Familie Oser. Die Kremser Buddenbrooks“, erschienen im Verlag Bibliothek der Provinz. In diesem vom Orthopäden Andreas Stippler, einem weitschichtigen Verwandten der letzten Generation der Osers, finanzierten Buch beschreibt Streibel die Geschichte dieser Familie, welche die Stadt Krems seit 1750 maßgeblich mitgestaltet und sich durch ihr soziales Engagement ebenso ausgezeichnet hat wie durch ihren Unternehmergeist.

So errichtete einer der Osers eine Kaltbade-Duschanstalt im Bereich des heutigen Postamtes. Später heizte er das dortige Wasser mithilfe seiner benachbarten ersten Kremser Dampfmühle und sorgte für einen Riesenandrang. Für eine „Kinderbewahranstalt“ (Vorläufer des Kindergartens) stellte er ein 10.000 m² großes Grundstück zur Verfügung. Und als 1853 seine Mühle abbrannte, befasste er sich mit der Gründung einer Feuerwehr und erzeugte darüber hinaus Feuerwehrspritzen und reparierte diese. Bahnbrechend war auch die Errichtung des ersten Kremser Wasserkraftwerks nach dem Ersten Weltkrieg in Hohenstein (heute Stadtgemeinde Gföhl). Vieles geht in Krems auf die Osers zurück: die erste Kremser Landesausstellung und auch das erste deutsch-österreichische Sängerfest, das sogar eine Premiere für ganz Österreich war. An der Gründung des Kremser Museums waren die Osers beteiligt, und im Jahr 1893 konnten die Arbeiter der Maschinenfabrik Oser den ganzen Tag über den 1. Mai feiern. Die ersten Pontons aus Aluminium für das Militär der österreichisch-ungarischen Monarchie kamen aus dieser Werkstatt, ebenso viele Turbinen.

Bis zum Zusammenbruch ihres Wirtschaftsimperiums besaßen die Osers eine umfangreiche Kunstsammlung und waren auch im Besitz des Werks „Der Guckkastenmann“ des bekannten Malers Martin Johann Schmidt (Kremser Schmidt).

Die Osers waren deutschgesinnt und Anhänger von Georg Ritter von Schönerer. Im NSDAP-Erfassungsantrag für den Kohlenhändler und Kunstsammler Josef Oser 1938 steht „deutsch arische Sippe seit 1685 in Krems nachweisbar“.[1] //

Quelle
https://www.noen.at/krems/geschichte-aufgearbeitet-familie-oser-gestaltete-die-stadt-krems-durch-generationen-mit-529231441

1 Siehe: https://streibel.at/familiengeschichte-als-tor-zu-einer-anderen-welt/ [26.9.2026].

Carina Sacher/Lukas Vejnik: Zentren geistiger Stadterweiterung. Die Architektur der Wiener Volkshochschulen.



Wien: Album 2025, 202 Seiten.

HARALD D. GRÖLLER

„Die Tore auf! Die Köpfe auf! Laßt Licht und Lust von allen Seiten einströmen. Das Verlangen, jenes Werk der Niederlegung des alten Festungsgürtels auch auf geistigem Gebiete in Angriff zu nehmen, der Ruf nach einer geistigen Stadterweiterung."

(Neue Freie Presse, 23. Jänner 1911, S. 4.)

Diese Worte sprach Friedrich Jodl im Jahre 1911 anlässlich der Eröffnung des Volksbildungshauses Margareten. Das Gebäude in der Stöbergasse war in jener Zeit – gemeinsam mit dem Volksheim Ottakring und der Wiener Urania – ein architektonischer Ausdruck des von Jodl artikulierten Verlangens. 1934 sollte dieses Netzwerk der Stammhäuser der Wiener Volksbildung auch noch durch die Volkshochschule Alsergrund erweitert werden. Nachdem diese Entwicklung in der Zeit des Nationalsozialismus ihr vorläufiges Ende fand, wurde nach 1945 die Realisierung von Räumen zum Zwecke der Volksbildung und die Idee eines flächendeckenden gemeinwohlorientierten Bildungsnahversorgers wieder aufgegriffen. An diesem Punkt setzt das 2025 publizierte Werk „Zentren geistiger Stadterweiterung" – der Titel referenziert auf die oben zitierten Worte Jodls – der beiden Architekt*innen Carina Sacher und Lukas Vejnik an. In dieser Monografie sollen die Bedeutung der Architektur und der Stadtplanung für die Wiener Volkshochschulen, die entsprechenden baugeschichtlichen Kontinuitäten und Brüche angesichts der sich verändernden Bildungsrealitäten sowie die internationalen Einflüsse dargestellt und die gesellschaftspolitische Bedeutung einer Architektur für die Erwachsenenbildung insgesamt erörtert werden (vgl. S. 12). Mit dieser Zielsetzung verweisen die Autor*innen auf eine eklatante Forschungslücke, denn obwohl sich zahlreiche Arbeiten mit den Bauaufgaben von Kindergärten, Schulen und Universitäten bzw. dem sozialen Wohnbau in Wien auseinandergesetzt haben, wurde den Stätten für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen sowie der Baugeschichte der Wiener Volkshochschulen in der Zweiten Republik in ihrem Zusammenspiel mit Stadtplanung und Sozialpolitik im Speziellen bislang wenig Aufmerksamkeit zuteil.

Sacher/Vejnik widmen sich zunächst vor allem einer von ihnen identifizierten zweiten Phase der Bautätigkeit der Wiener Volkshochschulen (nach einer ersten, der zuvor erwähnten Leuchtturmprojekte vor 1945): Der Entwicklung der „Volksheime". Diese „kulturellen Mittelpunkte in den Wiener Außenbezirken" (Karl Foltinek) wurden zwischen 1955 und 1966 errichtet und sollten eine Diskussionskultur und politische Bildung in den neu errichteten Wohnsiedlungen ermöglichen. Inspiriert wurden diese dezentralen Bildungsstätten von den in Cambridgeshire errichteten Village Colleges und der Community-Centre-Bewegung.

Es folgt die Darstellung der die kleinteiligen „Volksheime" ablösenden und bis 1984 gebauten „Häuser der Begegnung", die die Autor*innen einer dritten Bauphase zuordnen. Dem geänderten städtebaulichen Planungskonzept folgend wurden diese als großzügige hybride Bildungs- und Kulturzentren konzipiert. Sacher/Vejnik verweisen dabei nicht nur auf deren äußerst nüchterne Architektursprache, sondern auch auf die zeitgenössische Kritik, wonach durch funktionale Verflechtung und externe Vermietung der Bildungsauftrag oftmals zu kurz gekommen wäre.

Den Abschluss des Buches, in welchem auch die bauliche Entwicklung „klassischer" Volkshochschulen sowie der spezialisierten Einrichtungen berücksichtigt und einzelne Protagonist*innen vor den Vorhang geholt werden, bildet ein Ausblick, der in ein Plädoyer für die zeitgemäße Adaptierung der Konzepte, die Kooperation der handelnden Akteur*innen, eine Bündelung unterschiedlicher Angebote und einen niederschwelligen Zugang zu Bildung und Kultur mündet.

Der Anhang beinhaltet nicht nur Pläne und einen Überblick zu den besprochenen Bauten, er dokumentiert auch die Kenntnis der facheinschlägige Literatur durch die Autor*innen sowie deren umfangreichen Recherchen vor allem bei der Wiener Baupolizei sowie im Österreichischen Volkshochschularchiv und im Wiener Stadt- und Landesarchiv.

Nicht zuletzt dadurch befindet sich die vorliegende Darstellung, welche die Auszeichnung „Eines der schönsten Bücher Österreichs 2025" erhalten hat, auf einer bemerkenswert fundierten historischen Basis. Zudem ist es Sacher/Vejnik vortrefflich gelungen, die Atmosphäre der Wiener Volkshochschulen mit einzubeziehen, wodurch das Buch weit über eine bloße Darstellung von Architektur hinausgeht. //

Arnd Henze: Mit Gott gegen die Demokratie. Warum der christliche Nationalismus alle angeht.

München: Gütersloher Verlagshaus 2026, 218 Seiten.



WERNER LENZ

Gott hat sich sein Werkzeug auf Erden gewählt. Oder anders: Menschen haben sich einen Gott erwählt, dessen Werkzeug als Kämpfer und Rächer für die christlichen Evangelikalen auftritt und ihnen Macht, Einfluss und nicht zuletzt Reichtum in dieser Welt endlich gewährt.

Arnd Henze, Theologe, Fernsehjournalist und Autor, beschreibt die jüngsten politischen Transformationen in den USA kenntnisreich und detailliert in ihren Zusammenhängen, und nicht ohne bedrohliche Nebengeräusche. Das „Werkzeug" ist Donald Trump (geb. 1946), inszeniert als wütende Stimme, als Kämpfer und Rächer. „Eine wütende Minderheit sucht einen wütenden Anführer" (S. 11), erklärt Arnd Henze.

Im ersten Kapitel, „Die Zeit der Rache", wird erläutert, dass die Enttäuschungen und Niederlagen der christlichen Nationalisten schon über die letzten einhundert Jahre andauern. Gegen die bislang dominierende „offene, liberale und diverse Gesellschaft" zeichnet sich erst seit kurzem ein zerstörerischer Triumph ab.

Arnd Henze spricht von einem „Zweckbündnis" zwischen den christlichen Nationalisten und dem von Gott gesandten Donald Trump. Der „Verrat" an seiner Person, die Präsidentschaftswahl von 2020, deckt sich mit dem „Verrat" des politischen Establishments, auch durch die viele Jahre regierende Republikanische Partei.

Als Leitlinie für die hunderte vom Präsidenten in seiner zweiten Amtszeit unterzeichneten Dekrete fungiert das über 900 Seiten umfassende „Project 2025". Es ist das Programm, „Mandate for Leadership – Mandat für Führung: Das konservative Versprechen".[1]

Ziel ist, die USA von einer demokratischen in eine autokratische Gesellschaft zu verwandeln. Arnd Henze zitiert die Intention, die der gegenwärtige Präsident erfüllen soll (S. 12): „Wir sind dabei, die zweite amerikanische Revolution zu erleben, die unblutig bleiben wird, wenn die Linke es zulässt."

Damit verbunden ist ein zweites Mandat, das im christlichen Nationalismus, in der „religiösen Rechten" verankert ist – das „Seven Mountains Mandate".[2]

Es beruht auf der Vorstellung, Gott habe die Christen beauftragt, die „sieben Berge" der Gesellschaft zu erkämpfen und zu kontrollieren. Das sind: Religion, Familie, Bildung, Regierung, Medien, Wirtschaft sowie Kunst und Kultur. Diese Eroberung vorausgesetzt ermöglicht die Wiederkunft Christi in der gegenwärtigen Welt. Arnd Henze bezeichnet den christlichen Nationalismus, mit der Machtfülle des Weißen Hauses ausgestattet, als eine der gefährlichsten Ideologien der Welt. „Denn ein solches totalitäres Gesellschaftsbild kann nur in einer Diktatur verwirklicht werden." (S. 13) Im Sinne des „Dominionismus" wird mit Bezug auf das erste Buch Moses, Genesis 1,28, „Macht euch die Erde untertan", „die Herrschaft Jesu Christi über alle Bereiche des Lebens bereits in der gegenwärtigen Welt angestrebt" (S. 13).

Zum Einblick in das genau geplante Vorgehen bezüglich des politischen Wandels, stellt Arnd Henze „All the President's Men", die Personen und ihr individuelles, strategisch koordiniertes Wirken vor. Unter anderen den Vizepräsidenten J. D. Vance oder seinen Förderer, den Tech-Milliardär und Investor Peter Thiel.

Ausführlich schildert der Autor den „Angriff gegen die öffentliche Bildung". Dies im Zusammenhang bestimmte Inhalte, z. B. Darwins Evolutionstheorie, nicht zu lehren. Dabei zeigen sich deutlich die seit Jahrzehnten schwer zu überwindenden Differenzen in Gesinnung und in den Lebenswelten zwischen klein- und großstädtischen Regionen. Im Hinblick auf die in Generationen strategisch denkenden christlichen Nationalisten urteilt Arnd Henze (S. 79): „Die Verteidigung der öffentlichen Bildung ist deshalb ein Schlüssel, um die plurale und liberale Demokratie nachhaltig zu sichern."

Verwiesen wird auch auf die gezielte demütigende Unterwerfung von Elite-Universitäten, des Kultursektors und der Medien. „Antiamerikanisches" Forschen, Kommentieren, Verhalten, Publizieren wird mit Druck auf Personen und finanzielle Einschränkungen bestraft. Tatsächlich wird ein gnadenloser „Kulturkampf" unter Leitung des „Rächers" Donald Trump geführt.

Anhand vieler Fallbeispiele, nicht zuletzt durch das Vorgehen der Sondereinheiten der Grenzbehörde ICE, zeigt der Autor gezielte Grausamkeiten auf, die von den Spitzen der Regierung toleriert und motiviert werden. Den „Krieg im Inneren" zeichnet ein „Sadopopulismus" aus, der aber auch Widerstand von Zivilgesellschaft und Kirchen hervorruft.

Dieser gibt Anlass zu Hoffnung, die der Autor im letzten Kapitel, „Wie sich die Demokratie retten lässt", zusammenfasst.

---

1 Siehe: https://de.wikipedia.org/wiki/Project_2025 [19.9.2026].

2 Siehe: https://en.wikipedia.org/wiki/Seven_Mountain_Mandate [19.9.2026].

Arnd Henze plädiert keineswegs für eine „vermeintliche demokratiefreundliche politische Religion", sondern für ein „religiöses Abrüsten", „eine Bejahung von Staat und Politik als Raum des Säkularen" (S. 173). Er sieht Europa noch weit entfernt von den innenpolitischen Vorgängen in den USA, aber trotzdem vor einer herausfordernden Aufgabe (S. 198): „die Institutionen der rechtsstaatlichen Demokratie so zu stärken, dass sie dem Angriff ihrer Verächter standhalten können".

Die Lektüre macht sichtbar, wie schnell politischer Wandel vor sich gehen kann und wie wichtig ständiger Schutz unserer Demokratie und unserer liberalen Lebensformen inklusive Bildung, Kultur und Wissenschaft, für ihren Erhalt ist.

Politische Bildung, Mitbestimmung und Bemühen um soziale Gerechtigkeit sollten täglich die Lehr- und Lernpläne sowie die zwischenmenschliche Kommunikation auszeichnen – auch in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. //

Christoph Thun-Hohenstein: Zukunftsmutig.

Wien: Verlag Kremayr & Scheriau 2026, 166 Seiten.



WERNER LENZ

Zwei diametrale Positionen lassen sich in der Debatte über „Kunst und Klima" unterscheiden:

- Die Welt brennt, die Kunst sieht zu und beschäftigt sich mit sich selbst.
- Die Kunst aktiviert sich gegen Klimanotstand, sie will unbequem sein, skandalisieren und weh tun.

Christoph Thun-Hohenstein plädiert für einen mittleren Weg: Er fordert „feinfühlige konstruktive Kunst höchster Qualität, um die Menschen zu klimaschützenden Handlungen zu bewegen. Sonst wird es bald die Künstliche Intelligenz an ihrer Stelle tun." (S. 39).

Der Autor hat viel Erfahrung als Kulturmanager. In den letzten drei Jahrzehnten war er erfolgreicher und geehrter Direktor im Austrian Cultural Forum New York, Generaldirektor des Museums für angewandte Kunst in Wien und zuletzt Sektionsleiter für Internationale Kulturangelegenheiten im österreichischen Außenministerium. Seine Erfahrungen in der internationalen Kunst- und Kulturszene sowie sein Wissensstand über internationale Kulturpolitik fließen informativ in sein Buch ein. Seine Initiativen, sein Bemühen um Vermittlung von Kunst und Kultur sowie sein Engagement, sich aktiv mit den Gefahren für Klima und liberale Demokratien auseinanderzusetzen, erlauben es, ihm das etwas bodenständige Etikett eines aufklärenden Wissensvermittlers, eines Erwachsenen- und Weiterbildners zuzusprechen.

Hinsichtlich allfälliger Attributionen äußert der Autor seine Präferenz und führt damit Leserin und Leser zu den Intentionen seines Buches. Er nennt sich „Zukunftsdesigner und Zukunftskurator" (curare, lat.: pflegen, sorgen, heilen), er akzeptiert auch „Futurist" (angelehnt an eine avantgardistische Kunstrichtung zu Beginn des 20. Jahrhunderts). Optimal scheint ihm aber die Bezeichnung „artistic futurist" – er will in der Gegenwart zu einer verbesserten Welt beitragen und mit anderen und für andere eine hoffnungsvolle Zukunft im Zusammenwirken mit Künstlicher Intelligenz ermöglichen.

Christoph Thun-Hohenstein nimmt die Leserschaft mit auf seine Streifzüge durch die Wiener Kunstszene in Kaffeehäusern, Ateliers und Wohnungen. Er schildert seine Enttäuschung gegenüber arrivierten Künstlern, Hochschullehrern aber auch Studierenden, die seiner Mahnung zu gesellschaftlichem Engagement eher reserviert gegenüberstehen. Er schildert die spürbare Ablehnung der Kunstschaffenden, wenn er fragt (S. 39): „Warum gibt es noch immer viel zu wenig herausragende Klimakunst, die uns Mut macht?"

Als Vortragender in einem anonym bleibenden Milliardärs-Klub erringt der Autor Aufmerksamkeit für die Idee einer regenerativen Kreislaufwirtschaft, einer Kreislaufkultur, wenn nicht sogar Lebenskultur. Aber er verliert seine Zuhörer, nur Männer, nach Ende seines Vortrags ziemlich schnell und er erkennt, dass Milliardäre nichts an ihren Geschäftsmodellen ändern wollen, sondern sich lieber in ihren Extravaganzen verlustieren. Zu seinen positiven Erfahrungen gehört ein mehrwöchiger Unterricht in einem Schulversuch an einer Wiener Volksschule, wo er das Thema Zukunft relativ frei mit den Schülerinnen und Schülern gestalten kann.

Traumsequenzen, Dialogszenen, fiktive Reden, Auszüge aus Vorträgen geben ein buntes stilistisches Bild. Thematisch konzentriert fordert Christoph Thun-Hohenstein die „Zukunftspotenziale" der „Mitte" ein. Das sind die Menschen guten Willens, die „Wachstum durch Regeneration" ersetzen wollen, durchwegs mit Hilfe Künstlicher Intelligenz. Diesbezüglich wagt der Autor, realutopisch und visionär, ein Modell: in einer künftigen politischen Verbindung zwischen Indien und Europa, wie sich durch eine „Superintelligenz" und ganzheitliche Regeneration, unter Teilnahme inspirierender Künstlerinnen und Künstler eine verbesserte Welt schaffen lässt. Doch ist der Autor vorsichtig und realistisch genug, wenn er die Unmöglichkeit, die Zukunft vorherzusagen, akzeptiert.

Am Ende des Buches präsentiert Christoph Thun-Hohenstein zehn Botschaften, gebündelt in zehn Schlagwörtern, die er als leitend ansieht, um die Zukunft zu gestalten.

Dieses „Gegenprogramm“ zu „dem Gejohle jener, die alles schon immer besser wussten“, beginnt mit Wahrheitsliebe. Er versteht die einzelnen Begriffe als Sprossen, deren Erklimmung immer das Beherrschen der vorhergehenden bedingt. Es folgen Transparenz, Weltkompetenz, Naturliebe, Kreislaufkultur, Ganzheitlichkeit, Fantasie, Kooperationsbegeisterung, Teamintelligenz und schließlich Zukunftsmut.

Letzterer soll „Mutmenschen“ vereinen, um zur gemeinschaftlichen Regeneration beizutragen. Notwendig dafür sind aber nicht nur intellektuelle Kompetenzen und Qualifikationen, sondern auch emotionale Energie, um sich zu begeistern und tatkräftig zu engagieren – um sich einzumischen!
Eingewoben, nicht explizit angesprochen, können aus dem Buch viele Gedanken zu einer Bildungsreform in Schulen und Hochschulen abgeleitet werden. Ein Vorfahre des Autors, Leo von Thun-Hohenstein (1811–1888), hat 1849 die Thun-Hohensteinsche Bildungsreform – Modernisierung von Gymnasium und Universität – als Unterrichtsminister auf Basis von Reformplänen von Franz Exner (1802–1853) und Hermann Bonitz (1814–1888) politisch realisiert.[1]

Als vielleicht kongenialer Nachfahre blickt Christoph Thun-Hohenstein in die offene Zukunft – auch in die eines „zukunftsmutig“ zu schaffenden, attraktiven Bildungswesens. Denn Wissen und Haltungen, Werte und Ziele sind ja erst noch zu vermitteln!

Für Angebote in Erwachsenenbildung und Weiterbildung ergeben sich bei der Lektüre zahlreiche Anknüpfungspunkte, um Diskussionsrunden und Seminare inhaltlich und praxisorientiert zu gestalten. //

1 Siehe: https://bifodok.adulteducation.at/public/project/128982 [20.9.2026].

Clemens Pig: Welt ohne Wahrheit. Demokratie verteidigen in der neuen Welt- und Kommunikationsordnung.

Wien: Christian Brandstätter Verlag 2026, 216 Seiten.



WERNER LENZ

„Wir sind Nachricht.“ Um dies zu realisieren, sind freie, vom Staat unabhängige Nachrichtenagenturen sowie Kooperationen zwischen Medien, Bildung, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik notwendig.

Nach dieser Formel empfiehlt Clemens Pig, Medien- und Informationsmanager, zum Generaldirektor des ORF ab 2027 bestellt, sollte sich eine Medienlandschaft, die Demokratie stärken will, gestalten.

Das Buch erscheint angesichts einer Kommunikationsordnung, die aufgrund technologischer und politischer Entwicklungen in Bewegung geraten ist. Wie verlässliche Informationen zu den Menschen gelangen können, welches Regelwerk in der Europäischen Union dafür zugrunde gelegt werden sollte und wie sich die Medien unabhängig, eigenständig finanzieren können, will der Autor mit seinem Buch beantworten. Die übergreifende, leitende Fragestellung des Sachbuchs lautet (S. 16): „Wie verbinden sich Qualitätsjournalismus und digitale Öffentlichkeit so, dass Demokratie stärker wird?“

In unkonventioneller aber sehr informativer Art bietet das Buch zu Beginn einen „Atlas“, eine Sammlung von Aussagen zur neuen Welt- und Kommunikationsordnung. Interviews, Zitate und Graphiken dokumentieren die politischen Machtverschiebungen. Die Zentren der Macht und die einflussreichsten Medien befinden sich gegenwärtig in den USA, in China und Russland. Die Europäische Union ist, trotz der zweitgrößten Bevölkerung von etwa 450 Millionen Menschen, kein Player in dieser Liga.

Der Autor beschreibt die „Rückkehr der Imperien“ und den „Kampf um die Wahrheit“. Diesbezüglich spielt der Einfluss auf die internationalen Nachrichtenagenturen und die wirtschaftliche Macht der neuen Technologiegiganten eine große Rolle. Gegen die bereits bestehende Monopolisierung der digitalen Medienwelt werden dringendst Pläne für Maßnahmen, Aktionen und Initiativen vorgeschlagen, die unabhängigen Journalismus fördern sollen. Mitbedingt durch die Corona-Pandemie ab März 2020 registriert der Autor, dass das Vertrauen der Menschen in öffentliche Institutionen und Medien erschüttert wurde. Er bezeichnet diesen Zeitraum als „Decade of Disillusion“. Clemens Pig diagnostiziert damit auch den Zeitpunkt für die Trennung, wo Qualitätsjournalismus und Wissenschaft „die Wahrheit“ suchten und soziale Medien die „Wahrhaftigkeit“ – unmittelbar, laut und emotional hochgespült – vermittelten. Seiner Meinung nach vollzog sich Anfang der 2020er-Jahre, „der Einstiegspunkt für populistische Kommunikation im großen Stil“ (S. 46).

Als Reaktion auf damalige intensive Kampagnen der Desinformation entstand eine neue redaktionelle Disziplin – „Fact-Checking“. Dies ist ein Instrument zur Prüfung faktenbasierter Berichterstattung, unter anderem von Texten, Bildern und Videos. Mit dem Ende der Pandemie und mit Beginn des unmittelbar folgenden Krieges gegen die Ukraine, im Februar 2022, begann zugleich ein „War of Information“.

Mit „Democracy Dies in Darkness“, dem Motto der Washington Post, signalisiert der Autor, wie schwer es für faktenbasierte Informationen ist, sich zu behaupten. Lügen von Technoplattformen verbreiten sich schneller, weil sie mit Emotionen, Erregung und Empörung einhergehen. Technologieunternehmen, kritisiert der Autor, haben sich der Verpflichtung zu Faktenschutz und somit zum Schutz der Öffentlichkeit entzogen. Dieser Vorwurf trifft seiner Meinung nach auch auf Regierungen zu, die die Öffentlichkeit nicht oder zu wenig vor den Einflüssen von „Fake-News“ schützen. Politische Verantwortung ist weltweit gegeben – überall wo sich Menschen der Mobiltelefone und der sozialen Medien bedienen.

Clemens Pig sieht im Vertrauensverlust der Bevölkerung und in der Diskreditierung des kritischen Journalismus Munition für die Kampfzone, in der Vertreter*innen des zurückkehrenden Imperialismus gemeinsam mit den disruptiven Technologien die Macht an sich reißen wollen.

Er bedauert die Schwächung der Demokratie und sucht auf folgende Weise nach Abhilfe. Zu den vier bestimmenden Säulen der Demokratie, Legislative, Exekutive, Judikative und Medien, stellt er eine fünfte: die aufgeklärte Informationsgesellschaft. Clemens Pig erläutert: Nachdem das Internet seit etwa drei und die sozialen Medien seit etwa zwei Jahrzehnten negative gesellschaftliche Energien hervorbrachten, und Gleiches von den neuen synthetischen Medien zu befürchten ist, bedarf es einer Wende zu den sichtbar gewordenen Bedürfnissen der User*innen der Informationsgesellschaft (S. 153): „selbst zu kommunizieren, selbst Themen einzubringen, selbst Teil der Medienwelt und selbst Quelle zu sein“.

Sein „Zukunftsmodell“ erklärt Clemens Pig entlang von drei Fragen:

- The Why? Das betrifft Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Wirklichkeit, wobei es darum geht, den bestehenden Vertrauensverlust zu minimieren und vor allem Wege zu finden, wie auch junges Publikum zu erreichen ist.
- The How? Es bezieht sich auf Regulierung, Innovation und Kooperation sowie auf die ordnungspolitische Kraft der Europäischen Union, die eine demokratische Version der digitalen Welt organisieren soll.
- The What? Dies umfasst Medienpolitik, Journalismus und Geschäftsmodelle, „die Wahrheit wieder sichtbar und damit finanzierbar machen“ (S. 172).

Mit optimistischem Blick auf neue, positive Rahmenbedingungen, auf einen „neuen gemeinsamen Social-Media-Raum der Redaktionen“, beschreibt der Autor eine von ihm erhoffte künftige Arbeitssituation. Diese ist nicht mehr vom „Kampf um Aufmerksamkeit“ und von Empörung gesteuert. Er sieht in dieser realutopischen Zukunft Texte ohne „Werbevorhang“, sachliche Interaktionen, maßvolle konstruktive Kritik und keine aufgeregte Rechthaberei. In dieser Zukunft fühlt sich der Autor nicht mehr als „Protagonist einer Empörungsshow“, sondern verbunden mit der Realität.

Durch die Interviews und Textauszüge bietet das Buch viele Verbindungen zum Diskussionsstand über die aktuelle Situation der Medien, zur Lage der Produzent*innen von Nachrichten vor und hinter der Bühne sowie zum Verhalten der Nutzer und Nutzerinnen. Die Lektüre lässt mitdenken und mithoffen, wie sich die Nachrichtenwelt gestalten könnte. Dass dazu aber auch Veränderungen in den bestehenden Machtverhältnissen – ökonomischer, politischer, bewusstseinsmäßiger Art – notwendig sind, bleibt nicht verborgen. Im Offenlegen dieser Herausforderungen und Erwartungen an eine kritische Bevölkerung, liegt der didaktische Wert des Buches für entsprechende Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung.

Im theoretischen Anspruch der Publikation erweitert – oder transformiert – sich eine Ansicht des Medienwissenschaftlers Marshall McLuhan. Er urteilte Mitte der 1960er-Jahre: „Das Medium ist die Botschaft.“

Clemens Pig personalisiert Nachrichten. Er betrachtet Menschen nicht nur als Konsument*innen von Nachrichten. Er mahnt und motiviert, er weckt und inspiriert (S. 178):

„Ich bin Nachricht. *Wir alle sind Nachricht.*“ //

Betina Aumair/Brigitte Theißl: Ungesunde Verhältnisse. Wie Klasse unser Leben bestimmt.

Innsbruck – Wien: Haymon Verlag 2026, 312 Seiten.



WERNER LENZ

Einladung zur Klassenreise! Keine „klasse“ Reise. Keine „klasse“ Gesellschaft. Keine „klasse“ Jobs. Wir durchqueren eine Klassengesellschaft. In dieser sind die Lebensbedingungen nicht gleich. Sie sind aber auch kein zufälliges Schicksal. Klassenverhältnisse beruhen auf politischen Entscheidungen. Die beiden Autorinnen beschreiben, mit sozialwissenschaftlicher Expertise und beruflicher Erfahrung in Gender- und Diversity-Forschung, in Journalismus und Erwachsenenbildung, gesellschaftliche Zustände – genauer gesagt Missstände. Diese betreffen soziale Ungleichheit und ihre Folgen in Gesundheit, Wohnen, Bildung, Erwerbsarbeit und Strafvollzug. Generallinie: Armut bleibt in Österreich oft unsichtbar. Sie ist in gesellschaftliche Strukturen „eingebettet“. Sie erfordert täglich, Mangel zu verwalten. „Armut bedeutet permanenten psychischen Stress.“ (S. 81).

Die Erkenntnisse des Buches beruhen auf tatsächlichen Reisen durch Österreich. Über 40 Experten*innen und Betroffene haben zu

den Themen in Gesprächen und Interviews sowie zu eigenen Erlebnissen und Erfahrungen Auskunft gegeben. Die Situation von Frauen, als Betroffene von und Aktivistinnen gegen soziale/r Ungleichheit, wird durchgängig berücksichtigt.

Die Lektüre – lebensnah und spannend – ist allerdings auch sehr ernüchternd! Das „gute Leben" in Österreich hat viele Bruchstellen: Wohlbefinden und Wohlstand sind kostbare Güter, die nicht allen Mitbürger*innen zuteil werden. Aufmerksamkeit für soziale Ungleichheit wird schmerzhaft geweckt.

Die „Klassenfrage Gesundheit" steht zu Beginn des Buches im Vordergrund. Die Autorinnen kritisieren den neoliberalen Ansatz, Gesundheit und damit Leistungsfähigkeit als Gegenstand individueller Eigenverantwortung darzustellen. Im Begriff „Healthismus" drückt sich der Wunsch nach Selbstoptimierung, die man sich erkaufen kann, aus. Am Beispiel des sozialmedizinischen Zentrums in Graz, verdeutlichen die Autorinnen, welche Anliegen weniger Begüterte an gesundheitliche Versorgung haben, z. B. regelmäßig ausreichend zu essen. Es öffnet sich ein Blick für soziale Parallelwelten und Verständnis, welche Versorgung Menschen in sozialer Randlage benötigen.

Lebensrealitäten hängen mit der Verteilung von Armut und Reichtum zusammen. Dieser Thematik widmen sich die Autorinnen im folgenden Kapitel. So viel über Armut bereits bekannt und erforscht ist, so sehr bleiben Reichtum und „Überreichtum" im Dunkeln.

Hingewiesen wird auf die Funktion von Steuern als Instrumente, Einkommen und Vermögen umzuverteilen. Erst vor relativ kurzer Zeit wurde die Vermögenssteuer (1994) und die Erbschaftsteuer (2008) abgeschafft. Die Politik folgte dem neoliberalen Grundsatz „mehr privat – weniger Staat". Diskussionen über die Wiedereinführung werden im Zusammenhang mit der Sanierung des Budgets, aber auch mit der Absicht, soziale Ungleichheiten zu verringern, aktuell geführt.

Für Bildung und Weiterbildung ist der Hinweis auf „Zeitarmut" und „Zeitwohlstand" von Interesse. Zeit wird als soziale Ressource erkennbar. Über freie Zeit verfügen zu können oder eben nicht, ermöglicht oder behindert die Chancen, sich an Bildung oder Gemeinwesen zu beteiligen, oder für Erholung, soziale Kontakte und die eigene Gesundheit zu sorgen. Die Autorinnen sprechen von einem „Teufelskreis", weil Zeitarmut Bildung, Weiterbildung, die Teilhabe an der Gesellschaft und letztlich sozialen Aufstieg behindert. Sie beklagen deshalb, dass soziale Ungleichheit vorschnell als individuelles Versagen gedeutet wird.

Auf ebenso kritische Weise analysieren die Autorinnen die Bildungspolitik in Österreich; sie nennen sie eine für die Mittelschicht, wobei „Bildungsvererbung einzementiert" wird. Gesellschaftlich problematisch finden die Autorinnen, dass die soziale Spaltung in der Gesellschaft durch Schulpolitik nicht gebremst, sondern sogar verstärkt wird.

Als Klassenfrage, also bedingt durch soziale Ungleichheit, erörtern die Autorinnen die weiteren großen Themen ihres Buches: Wohnen, Erwerbsarbeit und den Strafvollzug. Überzeugend vermitteln die Autorinnen, dass soziale Ungleichheit bereits beginnt, wenn Menschen weniger Würde, Sicherheit und Hoffnung auf Zukunft zugestanden werden. Sie wollen mit ihrer Publikation über den „Klassismus" dazu beitragen, gemeinsame Erfahrungen sozialer Ungleichheit sichtbar zu machen. Das setzen sie voraus, um gemeinsames Handeln und soziale Veränderungen zu ermöglichen.

Die Autorinnen bieten in den angesprochenen gesellschaftlichen Sektoren viel profundes Material und tragfähige Hinweise auf schwierige Lebensrealitäten. Die besondere Betroffenheit von Frauen durch die „Klassenverhältnisse" findet entsprechende Aufmerksamkeit.

Das Buch kann Veranstaltungen, Seminare oder Diskussionen um gut recherchierte Grundlagen bereichern. Es warnt davor, die Gesellschaft weiterhin zu spalten oder die sozialen Ungleichheiten stillschweigend zu ignorieren.

Das Buch klärt über negative Folgen von sozialen Ungleichheiten in der Gegenwartsgesellschaft auf, die auch den sich vordergründig „Wohlbefindenden" Anlässe zu denken und zu handeln geben sollten. //

Kathrin Fischer: Achtsam geht die Welt zugrunde. Wie die Ideologie der Achtsamkeit gesellschaftlichen Wandel blockiert.



München: hansablau 2026, 255 Seiten.

WERNER LENZ

„Die Dosis macht das Gift." Dieses Zitat vom Schweizer Arzt und Naturphilosophen Paracelsus (1493–1541) könnte auf die „Ideologie der Achtsamkeit" zutreffen. Zuviel an Achtsamkeit lässt nur an das Selbst denken und darauf vergessen, die Welt, mit der es nicht zum Besten steht, zu verändern.

Kathrin Fischer, Redakteurin beim Rundfunk, Moderatorin und Podcasterin,

tritt engagiert gegen zu viel achtsame Selbstbeschau auf. Ausgangspunkt für ihr Buch war ein von ihr 2022 gestarteter Podcast, „Erschöpfung statt Gelassenheit". Die daraus hervorgegangene Fragestellung lautet: Warum sind wir so bedürftig nach Achtsamkeit?

Einleitend deklariert die Autorin ihr politisches Selbstverständnis. Achtsamkeit ist zu einer Strategie der Anpassung geworden, wodurch nur mehr das Selbst, nicht aber das gesellschaftliche Unbehagen und seine Ursachen verändert werden können.

Nicht ohne Situationskomik erzählt die Autorin über ihre Sehnsucht nach Gelassenheit und ihre Bemühungen mit Gleichgesinnten – vorwiegend Frauen – bei Zen-Meditationen und Yoga-Sitzungen. Auch über ihre Zweifel, jemals zu ihrem Selbst vordringen zu können. Sie schildert ihre tapferen Versuche, entspannende Praktiken zu üben, die Schmerzen langen Sitzens, geduldige Meditation und die Sehnsucht, dadurch gelassene Unverwundbarkeit gegen Einflüsse der Welt zu erreichen. Sie wollte gegenüber dem nicht kontrollierbaren Außen lernen, ihr Inneres zu kontrollieren.

Im Scheitern ihres Anliegens findet sie zu ihrer Problemstellung: Der Achtsamkeits-Hype ist ein Symptom, mit dem Menschen darauf antworten, dass sich ihnen die Welt „ungestaltbar" zeigt. Daher die Intention ihres Buches: Nicht im Inneren das Heil der Welt suchen, sondern sich der Welt zuwenden und politische Lösungen suchen.

Kathrin Fischer zeichnet die Geschichte der Achtsamkeit vom Buddhismus (sie hat allerdings im Yoga einen mehrere tausend Jahre älteren historischen Ursprung) bis in ihre Vermarktung in der Gegenwart nach. Wichtig wird für die Autorin der Begriff „Selbst-Welt-Verhältnis", um zu erfassen, worauf mit Praktiken der Achtsamkeit gesellschaftlich reagiert wird. Kurz geantwortet – auf eine anstrengende Welt, in der einfache Lösungen gesucht werden und die Erschöpfung auslöst.

Bestätigt fand sie das z. B. in Yoga-Kursen, in denen erschöpfte, überforderte und belastete Mittelschicht-Frauen Trost erwarteten. Ihre größten Sorgen: Angst vor Krieg und vor der Klimakatastrophe. Befeuert durch den Neoliberalismus, der alle gesellschaftlichen Ebenen und menschlichen Beziehungen seit den 1970er-Jahren mit Marktlogik durchzieht.

Die damit einhergehende Individualisierung, „jede/r hat selbst an seinem Schicksal Schuld", erhöht den Druck auf Eigenverantwortung und Selbstoptimierung. Gefolgert wird, mehr Achtsamkeit nach „innen".

Entgegen diesem Trend hält die Autorin für wichtig, sich der Realität zu stellen, sie nicht auszublenden und nicht in Zukunftsträume zu flüchten. Sie analysiert die reale „Vielfaltkrise" und erklärt, warum die Welt bedrohlicher und unsicherer wurde sowie parallel seit den 1990er-Jahren Achtsamkeit in Mode kam. Erläutert wird die Entwicklung von Kapitalismus und Neoliberalismus bis zum aktuellen Tech-Kapitalismus. Es entsteht ein umfassendes Bild, wie sich die wirtschaftlichen Kräfte gegen demokratische durchgesetzt haben. Eine „Refeudalisierung", eine Vererbung von Privilegien, Macht und Ressourcen, hat stattgefunden.

Kathrin Fischer warnt, mit Blick auf „Yoga-Frauen", vor einer „Weltvergessenheit", die übersieht, „dass es vor allem der Sieg der wirtschaftlichen Kräfte über die soziale Demokratie ist, der unser Leben so anstrengend macht" (S. 127). Kritisch zusammenfassend listet sie „Glaubenssätze" der Achtsamkeits-Ideologie auf, die dem Finanzkapitalismus und neoliberalen Positionen in die Hände spielen. Besorgt resümiert die Autorin, dass sich die neue Mittelklasse, hauptsächlich Menschen, die davon leben, anderen in Wort und Schrift die „richtige" Lebensführung zu empfehlen, nur um sich selbst kümmert. Sie hält sich für individuell und einzigartig, aber entfaltet kein Bewusstsein, wer vom Wandel der letzten Jahre profitiert.

Was dagegen tun? Gibt es Alternativen? Darauf geht die Autorin im letzten Kapitel ein, indem sie an Formen der Gemeinwohl-Wirtschaft erinnert. Die damit verbundene Fähigkeit zu teilen, sieht sie als einen „Schlüssel menschlichen Erfolges". Außerdem empfiehlt sie, Orte des Gemeinsamen zu kultivieren, um ein gemeinschaftliches Verständnis der Welt, soziales Engagement mit vielen Kontakten und Abkehr von ständiger Selbstverbesserung zu pflegen.

Mit ihrer Streitschrift gelingt Kathrin Fischer eine klare und stringente Anklage gegen die wirtschaftlichen Kräfte in den Diensten kapitalistischer-neoliberaler Ideologie als Ursachen von Erschöpfung und Stress. Praktiken der Achtsamkeit, die nach innen führen und nicht Ursachen im Außen erkennen lassen, lehnt Kathrin Fischer ab.

Zu bedenken bleibt, wo und wie sich die „Erschöpften", die Autorin zählt besonders Frauen der Mittelschicht mit Meditationstechniken dazu, erholen – bevor sie sich gestärkt und aufgeklärt dem „Außen" zuwenden. Das völlige Ausblenden der „Unterschicht" bleibt ein eigener kritischer Diskussionspunkt!

Nicht zu vergessen, Achtsamkeit hat schon eine soziale Dimension. Achtsam zu sein, als eine zu übende und zu praktizierende pädagogische Tugend, bedeutet, jugendliche und erwachsene Lernende und Studierende in ihrer Individuallage, in ihren Vorerfahrungen mit Lernen, in ihrem jeweiligen Wissensstand aber auch bezüglich ihrer Emotionalität, was ihre Motivation, Interessen und Denkweisen betrifft, zu achten. Pädagogische Achtsamkeit will positive soziale Beziehungen und respektvolle Aufmerksamkeit füreinander bewirken.

So gesehen ist das Buch im Rahmen politischer Bildung aber auch in der Professionalisierung sehr geeignet, um zu ergründen, wie gesellschaftliche Belastungen im politischen und pädagogischen Denken und Handeln bearbeitet werden können – und welche „Dosis" Achtsamkeit dafür angemessen ist. //

Maike Luhmann: Einsamkeit. Warum sie uns alle betrifft.

Frankfurt am Main: Fischer Verlag 2026, 335 Seiten.



WERNER LENZ

Einsamkeit ist ein schmerzhaftes Gefühl. Einsamkeit tut weh. Alleinsein, die Abwesenheit anderer Menschen, kann man genießen. Maike Luhmann, Professorin für Psychologische Methodenlehre an der Ruhr-Universität Bochum, renommierte Forscherin zum Thema Einsamkeit, sorgt für klare Begriffe.

Einsamkeit hält die Professorin nicht für eine Krankheit, sondern für einen normalen Teil menschlicher Existenz. Krank machen kann Einsamkeit allerdings, wenn sie zu lange dem Menschen anhaftet. Sich einsam zu empfinden, soll als Warnruf verstanden werden, sich um die eigenen sozialen Bedürfnisse zu kümmern.

Wie Einsamkeit entsteht, beantwortet die Autorin (S. 93): „Einsamkeit entsteht, wenn unsere Bedürfnisse nach Nähe, Vertrauen und Zugehörigkeit nicht ausreichend erfüllt sind." Das ist eine subjektive Wahrnehmung, die von verschiedenen Gefühlen begleitet wird. Wegen des sozialen Kontexts ist die Qualität der Beziehungen wichtiger als ihre Anzahl. Einsamkeit wird deshalb auch als ein „sozialer Schmerz" interpretiert. Menschen erweisen sich als „Mischwesen", indem sie sowohl Zeit brauchen, um alleine zu sein, als auch Zeit, um mit anderen zusammen zu sein.

Wie komplex es ist, diese Gefühlswelt und den fließenden, subjektiv spürbaren Übergang in Einsamkeit zu benennen, kommt im Gedicht „Kleines Solo" (1947),[1] hier nur die Anfangsstrophe, von Erich Kästner (1899–1974) zum Ausdruck:

Einsam bist du sehr alleine.
Aus der Wanduhr tropft die Zeit.
Stehst am Fenster. Starrst auf Steine.
Träumst von Liebe. Glaubst an keine.
Kennst das Leben.
Weißt Bescheid. Einsam bist du sehr alleine –
und am schlimmsten ist die Einsamkeit
zu zweit.

Als Forschungsthema, schildert Maike Luhmann, hat sich Einsamkeit erst in den letzten eineinhalb Jahrzehnten etabliert. Durch einen interdisziplinären Ansatz wird die politische Dimension des Themas sichtbar – oder auch umgekehrt: durch das Interesse der Politik am übergreifenden Thema Einsamkeit, wurden interdisziplinäre Herangehensweisen notwendig, um praxisorientierte Antworten zu finden.

Sehr deutlich vermittelt die Autorin (S. 13): „Denn Einsamkeit ist kein rein privates Problem, sondern eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung." Damit räumt sie mit dem Klischee „der einsamen alten Witwe" auf. In Zusammenhang mit der übermäßigen Nutzung von Smartphones und „Social Media" haben schon genug aktuelle Studien auf die zunehmende Vereinsamung in allen Lebensphasen hingewiesen. Diesbezüglich Bildungsangebote zu bieten, wird von der Erwachsenenbildung, speziell von Volkshochschulen, bereits als dringender gesellschaftlicher Bedarf erkannt.[2]

Ein Problem der Forschung ist es, Einsamkeit zu messen. Maike Luhmann, als Methodikerin, hält bislang standardisierte Fragebögen für das verlässlichste Mittel. Die Nutzungszeiten von Internet und Handy geben auch Auskunft, sind aber weniger aussagekräftig.

Unsicher ist es zu bestimmen, wann Einsamkeit als soziales Ereignis beginnt. Sehr deutlich war eine Zunahme in der Zeit der Pandemie in Deutschland festzustellen, aber das lässt sich nicht generalisierend auf andere Länder übertragen.

Für den „Schutz vor Einsamkeit" wappnet uns die Autorin mit dem Bild der „Reisegruppe". In dieser umgeben uns Eltern, Geschwister, Freund*innen, Kolleg*innen, Nachbarn. Mit ihren unterschiedlichen Rollen bewahren sie uns vor emotionaler (Intimität fehlt), sozialer (Freundschaften fehlen) oder kollektiver (Zugehörigkeit zu größerer Gemeinschaft fehlt) Einsamkeit.

Soweit die Forschungslage gesichert ist, gehören „romantische Partnerschaften" zum wichtigsten Schutz vor Einsamkeit. Soziale Verbundenheit, meint die Autorin, können wir allerdings in unterschiedlichen Beziehungen und Lebenssituationen erfahren. Maike Luhmann urteilt (S. 93): „Wichtig ist nur, dass wir überhaupt eine Reisegruppe haben, die uns durch unser Leben begleitet."

Unter der Bezeichnung „Hindernislauf" erwähnt die Autorin Risikogruppen, z. B. ältere Menschen über Mitte siebzig, Menschen mit geringer Mobilität und/oder Verlust von Partner*in, gesundheitlich eingeschränkte Menschen sowie seit einiger Zeit auch Jugendliche und junge Erwachsene. Hilfe erschließt sich inzwischen auch durch Zugang per Internet.[3]

Angeregt wird, als Alternativen zu „einsamen Orten" in bestimmten Wohnvierteln – z. B. Begegnungszonen, Parks, Grünanlagen oder Uferbereiche entsprechend baulich zu gestalten, damit Sozialkontakte erleichtert werden. Im „digitalen Zeitalter" erleben wir gegenwärtig, wodurch Kontakte reduziert werden: Home Office, Smartphone, Roboter ersetzen viele bislang übliche Sozialformen. Umsichtig warnt die Autorin vor einer „Einsamkeitsspirale", die dazu verführt, sich „Love Scammern" (Liebesbetrügern) auszuliefern.

Maike Luhmann bestärkt zum Schluss

---

1 Siehe: https://www.deutschelyrik.de/kleines-solo.html

2 Siehe: https://magazin.vhs.or.at/magazin/2023-2/281-winter-202324/bildungsthemen/bildung-ohne-viel-aufwand-alternative-erwachsenenbildungs-aktivitaeten-fuer-einsame-oft-bildungsferne-buerger/ [20.9.2026].

3 Siehe: https://plattform-gegen-einsamkeit.at/%C3%BCber-uns [20.9.2026].

nochmals ihr Anliegen. Einsamkeit ist keine private Angelegenheit. Ursachen haben gesamtgesellschaftliche Gründe und weitreichende Folgen. Deshalb sollten viele Institutionen und Personen Verantwortung übernehmen, um Schaden abzuwehren (S. 254): „Politik, Wirtschaft, Bildung, Gesundheitssystem, Wohlfahrtsverbände – und jeder und jede einzelne von uns."

Das informative, didaktisch gut aufbereitete Buch ist sicherlich ein Beitrag dazu. Es unterstützt die Arbeit von Volkshochschulen, die mit ihrer allgemeinbildenden und am Gemeinwohl orientierten Zielsetzung wichtige soziale Aufgaben erfüllen. //

Daniel Stähr: Die neuen Propheten. Wie Ökonomen unsere Zukunft verspielen.

Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 2026, 332 Seiten.



WERNER LENZ

Kritik an einzelnen ökonomischen Denkweisen ist nicht ausreichend. „Der Einfluss der Wirtschaftswissenschaften als Ganzes muss massiv reduziert werden." (S. 18). Denn: Die Erkenntnisse von Ökonomen*innen betreffen uns in allen Lebensbereichen.

Gegen ihre Dominanz und für Aufklärung im politischen Diskurs hat Daniel Stähr sein Buch verfasst. Die Metapher der Propheten verwendet er, wegen der zur Schau getragenen Allmacht und des Mangels an Selbstkritik vieler Wirtschaftswissenschafter*innen. Sie verkünden ihre Aussagen oft wie „gottgegebene Wahrheiten" und als besten Weg in das „gelobte Land". Nicht zuletzt findet Daniel Stähr irritierend, dass sich die Wirtschaftswissenschaften zu einer „sozialen Universalwissenschaft" ernannt haben, die alle gesellschaftlichen Probleme beantworten könne.

Daniel Stähr, Absolvent ökonomischer Studien, Autor und Essayist in marktführenden Medien, hat sein Buch in drei Teile gegliedert: Teil 1 „Ideologien und Institutionen", Teil 2 „Theorie und Praxis", Teil 3 „Macht und Vorurteile".

Der erste Teil gibt Auskunft über Entstehen und Entwicklung der Wirtschaftswissenschaften mit Schwerpunkt in England vom 18. Jahrhundert bis Mitte des 20. Jahrhunderts. Ab dann übernehmen Fakultäten an US-amerikanischen Elite-Universitäten die Vormachtstellung. Im Rahmen begrifflicher Klärungen verweist der Autor auf die Verbindung der wissenschaftlichen Ökonomie mit der wachsenden Dominanz des Neoliberalismus seit den 1960er Jahren. Die Diffusität dieses Begriffs erläutert der Autor in Anlehnung an Naomi Klein: seine Form wandelt sich, wie sich auch sein Name und seine Identität ständig ändern. Eindeutig ist er auf Konkurrenz ausgerichtet und hat in effizienter Leistung sein höchstes Ziel.

Daniel Stähr registriert durch den Neoliberalismus eine „Ökonomisierung des menschlichen Lebens" – eine Maximierung des Humankapitals in Form von Selbstoptimierung. Menschen werden zum „Unternehmer ihrer selbst" (Michel Foucault), sie werden zu ihren „eigenen Minikapitalisten" (S. 60). Insgesamt bescheinigt Daniel Stähr dem Neoliberalismus in seinen Konsequenzen einen „zutiefst undemokratischen Kern".

Durch die Konzentration ihrer wissenschaftlichen Machtposition auf wenige Fakultäten und wissenschaftliche Journale sowie auf geringe interdisziplinäre Kooperationen hätte sich die Ökonomie zu einer „insularen Wissenschaft" gewandelt. Sie betrachte sich als teilnahmslose Beobachterin der Welt. Dadurch ist sich der gesamte Wissenschaftskomplex, bemängelt Daniel Stähr, seiner Verantwortung für den unmittelbaren Einfluss, wie die Welt funktioniert, zu wenig bewusst und verleugnet diesen sogar (S. 110).

Im zweiten Teil setzt sich der Autor mit Chancen und Problemen theoretischer und empirischer Wirtschaftsforschung auseinander. Ökonometrie verwertet statistische Methoden und Daten, um ökonomische Zusammenhänge zu verstehen. Dies hat eine Wende zu mehr angewandter Forschung gebracht. Es wird ein Einblick gegeben, welche Arbeitsweisen und Modellierungen wissenschaftlich angewendet und verwendet werden. Denn von diesen hängen die Problemlagen ab, die behandelt werden, sofern sie nämlich für das spezifische methodische Instrumentarium zugänglich sind. Treten vorausgesetzte Modelle anstelle der Realität, urteilt der Autor, können daraus sehr negative Folgen entstehen. Entsprechende Beispiele aus der Arbeits- und Denkweise von Ökonom*innen bietet der Autor unterhaltsam, lehrreich und auch ein wenig schockierend. Letzteres betrifft ökonomische Aussagen zur Pandemie, die sehr selbstüberschätzend vorgenommen wurden.

Daniel Stähr bekämpft nicht den Respekt vor der Wissenschaft, sondern will uns vor uneingeschränktem Vertrauen schützen.

In der Diskussion über Märkte und Preise findet sich ein für die Weiterbildung interessantes Beispiel. In Stockholm wurden im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts etwa 600 günstige Mietwohnungen in guter Lage mittels Lotterie vergeben. Die Begleituntersuchung zeigt: Die Bewohner*innen arbeiteten und verdienten in den ersten

Jahren weniger. Faule Leute? Keineswegs! Aufgrund ihrer neuen finanziellen Sicherheit bezüglich des Wohnens investierten sie Zeit in ein Studium und waren motiviert sich weiterzubilden.

Auch eine stärkere sozioökonomische Durchmischung war ein Effekt der Wohnungsvergabe durch eine Lotterie. Für Daniel Stähr ein positives Beispiel, wie der Miet- und Wohnungsmarkt nicht allein durch Preise beeinflusst werden kann. Diese Überlegungen zum „Effizienzdiktat des Marktes" oder „Markt in den Diensten des Gemeinwohls" führen zum dritten Teil.

Teil 3 kritisiert eine gewisse „Blindheit" der Wirtschaftswissenschaften für bestehende Machtstrukturen. Der Autor weist u. a. auf fehlende Geschlechtergerechtigkeit im Verhältnis weiblicher zu männlichen Wissenschaftern hin. Aber auch in der Forschung, in Aussagen zur Klimakrise, in Bezug auf die Gruppe der Frauen, speziell auf die von ihnen geleistete unbezahlte und unsichtbare Care-Arbeit, auf die Pflegekrise oder die zu geringe Berücksichtigung nicht weißer Klientel, registriert er mangelnde wissenschaftliche Analyse. Viele dieser Problembereiche sind von der Forschung ausgeschlossen.

Diese „Blindheit" führt der Autor auf die fehlende wissenschaftliche Vielfalt und somit auf eingeschränkte Fragestellungen hin.

Daniel Stähr betont das Privileg der Wirtschaftswissenschaften, „mit ihren Argumenten überhaupt gehört und wahrgenommen zu werden" (S. 290). Er fordert, die Wirtschaftswissenschaften sollten sich von der Dominanz ihrer Argumentation befreien und stärker mit anderen Gesellschaftswissenschaften kooperieren.

Er verlangt wissenschaftliche Vielfalt, die mit allen Sinnen die Herausforderungen der Gegenwart, wie z. B. Finanzkapitalismus oder Klimakatastrophe, wahrnimmt.

Daniel Stähr warnt mit seinem Buch vor einer monopolistischen Deutung der Welt. Er plädiert dafür, Vielfalt zu akzeptieren. Es ist keine Abwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und der Expertise ihrer Vertreter*innen, sondern er ruft auf, das vielstimmige Potenzial aller Sozialwissenschaften zu nutzen.

Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, wissenschaftliche Aussagen auch im Prozess ihrer Entstehung und in ihren komplexen Zusammenhängen zu diskutieren – und somit gezielt die kritischen Kompetenzen der Adressaten*innen zu fördern, zu pflegen und zu erweitern. Deshalb erscheint das Buch, in wissenschaftlichem Stil verfasst, nicht nur in den einschlägigen Fachbereichen, sondern auch für die Professionalisierung sehr attraktiv. //

Klaus Kofler: Ressource Zukunft. Die Kunst, eine Welt von morgen zu gestalten.

München: oekom 2026, 175 Seiten.



WERNER LENZ

Zukunft war und ist politisch, sie zu gestalten eine Machtfrage. Wachstum und dauerhafter Wohlstand werden zu hohlen Narrativen. Wo bleiben die Alternativen? Viele Menschen agieren gleichgültig. Sie haben ihre innere Beteiligung verloren, eine gute Zukunft zu planen und zu gestalten.

Der Zukunftsforscher Klaus Kofler will mit seinem Buch irritieren und bequeme Gewissheiten stören. Er übt Kritik an einer Zukunft, die als geplante Verlängerung der Gegenwart den Konsument*innen vorgesetzt wird. Klaus Kofler plädiert für ein anderes Verständnis von Zukunft: Er versteht sie als kollektiven Prozess, an dem sich Menschen gestaltend und in Beziehung beteiligen. Gemeinsames Gestalten hält der Zukunftsforscher für eine zeitgemäße Kulturtechnik.

Im ersten Teil des Buches, „Das Ende des Weiter-so", attestiert Klaus Kofler der Gesellschaft eine gewisse „Zukunftsblindheit". Er vermisst, Zukunft als verantworteten Gesellschaftsauftrag anzunehmen und „Veränderung als lebendigen Raum des Denkens und Handelns aktiv und wirksam zu eröffnen" (S. 12). Insgesamt moniert Klaus Kofler die fehlende Orientierung und dass Zukunft, besonders für die junge Generation, als zunehmend engerer Korridor erscheint. Mit dauerhafter Aufgeregtheit finden wir uns – statt in einem Zukunftsmodus zu navigieren – in einem Krisenmodus gefangen.

Nach dieser kritischen Diagnose wendet sich der Autor im nächsten Teil, „Das Material Zukunft", dem positiven Blick nach vorne zu. Er stellt sich die Frage, welche Narrative, Ressourcen und welche kulturelle Substanz die Zukunft lebendig erscheinen lassen. Außerdem fragt er, wie sie zu gestalten sind, damit sie gegenwärtigen und künftigen Generationen Orientierung geben.

Für potenzielle soziale Transformationen präsentiert der Autor sein Menschenbild. Er sucht Menschen, „die mit sich selbst verbunden sind, verbunden mit ihren Werten und Überzeugungen, aber auch mit ihrer eigenen Vorstellung von Zukunft" (S. 77). Er spricht von Menschen, „die eigenmotiviert Verantwortung füreinander übernehmen" (S. 76). Dieser innere Bezug, diese inneren Zukunftsbilder – mit unseren Wünschen, Ängsten und unserem Selbstvertrauen – schaffen das Fundament eines möglichen Wandels. Die Zukunft beginnt bei den

inneren Bildern, meint der Autor. Durch sie errichten sich „mentale Infrastrukturen" und Vorstellungskraft. Zukunft bedarf der Selbstwirksamkeit der Menschen sowie ihrer Fähigkeiten, sich als handlungsfähig zu erleben und eigene Ziele zu setzen. Als wichtige Zukunftskompetenzen bezeichnet der Autor u. a. bewusstes Handeln – nicht schnelles Reagieren –, Vertrauen stärken, Resonanz schaffen und sich selbst wieder als wirksam betrachten!

Das führt zum „Prinzip des Regenerativen". Leben ist Zirkulation, nicht Akkumulation, erklärt Klaus Kofler. Mit Bezug auf Regeneration wird gefragt, wie Neues entstehen kann und wie Kreisläufe wieder in Gang gesetzt werden können. Er spricht Regeneration heilende und stärkende Kräfte sowie Hilfe zum Überleben zu. Regeneration repräsentiert Gestaltungskompetenz. Zukunft ist eben kein Produkt, sondern ein lebendiger Prozess. Um diesen zu beeinflussen, sollen wir ein Denken in Möglichkeiten, nicht in Grenzen pflegen. Diesen Paradigmenwechsel betont der Autor, da er das Leben als Kreislauf von Wachstum, Wandel und Wiederkehr charakterisiert. Daraus ergibt sich ein Verständnis für eine bewegliche Zukunft: eine Zukunft, die nicht abgesichert, „sondern nur genährt werden" (S. 93) kann.

Deshalb beurteilt der Autor den Begriff Nachhaltigkeit mit Skepsis. Dieses Konzept wirkt ihm zu stabilisierend, es vermittelt eine „Ethik des Stillstands" (S. 95) – Transformationen beginnen erst mit der Neukonstruktion.

Der nächste Teil des Buches behandelt „Regeneratives Zukunftsdesign". Es wird von der Frage geleitet, wie Organisationen und Lebensweisen zu gestalten sind, „dass sie sich selbst erneuern, statt sich zu erschöpfen?" (S. 103). Klaus Kofler spricht von einer neuen Epoche, von einer „kulturellen Evolution", wobei Geben und Nehmen im Gleichgewicht stehen sollen.

Dieser Teil des Buches ist sehr handlungsorientiert. Der Autor vermittelt konzentriert und eindringlich wiederholend seine Ansichten, mit welchem Selbstverständnis Zukunft gestaltet werden soll: nämlich sich selbst etwas zutrauen.

Von besonderer Bedeutung ist es für Klaus Kofler, die Rolle als Zuschauer zu verlassen und „Design als Haltung" zu praktizieren, um Gestaltende und Beteiligte in lernenden Systemen zu werden. Konsequent schlägt er deshalb „Design", das Erlernen dieser kollektiven Kompetenz, dieser menschlichen Grundkompetenz, Probleme zu erkennen, als attraktives Schulfach vor.

Eine besondere Vermittlungsrolle spricht er der Kunst zu. Er hält sie für ein Trainingsfeld der Zukunft, weil Unsicherheit schöpferisch dargestellt und Wirklichkeit neu entworfen wird. Kunst ermöglicht ästhetische – wahrnehmende – Bildung und „lehrt Zukunft als formbares Material zu begreifen" (S. 142).

Zukunft, meint der Autor resümierend, ist kein Besitz, sondern eine Beziehung. Ihre Qualität entsteht in der Kombination von Denken, Fühlen und Handeln.

Das Buch ist ein Plädoyer wider den resignierenden Zeitgeist: zuzuschauen und anderen Gestaltungsmacht zu überlassen. Sicher finden die „Kunst-VHS"[1], aber auch andere institutionelle Kultur- und Bildungsvermittler, viele anregende Gedanken und unterstützende Ideen bei der Lektüre. Volkshochschulen und andere Bildungseinrichtungen können die „Ressource Zukunft" fördern, wenn sie Interessierten Räume und Gelegenheiten für gemeinsame Reflexion und Diskussion, für autonome und selbstorganisierte Bildungs- und Lernprozesse zur Verfügung stellen.

Letztlich motiviert Klaus Kofler uns alle, gemeinsam zu überlegen, wie wir die „Ressource Zukunft" sinnvoll und verantwortungsvoll beleben wollen. //

---

1 Siehe: https://www.vhs.at/de/e/kvh [26.9.2026].

Autor*innen

Marie Kirstejn Aakjær ist außerordentliche Professorin an der Pädagogischen Fakultät der Universität Aarhus und dänische Landeskoordinatorin im Nordischen Netzwerk für lebenslanges Lernen (NLL). Ihre Arbeit konzentriert sich auf Erwachsenenbildung, Lernen am Arbeitsplatz, soziale Innovation und den Aufbau von Partnerschaften, die Forschung und Praxis miteinander verbinden. Kontakt: *aakjaer@edu.au.dk* (korrespondierende Autorin)

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*

Réda Didi ist Gründer und Geschäftsführer von „Graines de France", einer französischen gemeinnützigen Organisation, die sich für Prävention, sozialen Zusammenhalt und die Verbesserung des Dialogs zwischen Jugendlichen, lokalen Gemeinschaften und öffentlichen Institutionen – einschließlich der Strafverfolgungsbehörden – einsetzt. Im Laufe seiner Karriere hat er sich zudem im Bereich der Stadtpolitik sowie auf nationaler Ebene mit Fragen der Prävention von Rassismus und Antisemitismus befasst. Sein besonderes Interesse gilt der Suche nach praktischen Wegen, um auf lokaler Ebene Vertrauen und Dialog wiederherzustellen. Zusammen mit Jean-Marie Godard ist er Mitautor des bei Éditions de l'Aube erschienenen Buches Sécurité : notre bien commun, das sich mit dem Thema Sicherheit im Zusammenhang mit den Beziehungen zwischen Bürgern, Kommunalbehörden und Strafverfolgungsbehörden auseinandersetzt. Kontakt: *https://grainesdefrance.net/*

Margit Düüna, Vorstandsvorsitzende des estnischen Verbands für nichtformale Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildnerin, Supervisorin und Coach. Kontakt: *margit.dyyna@vabaharidus.ee*

Gina Ebner ist stellvertretende Generalsekretärin der EAEA. Zuvor arbeitete sie als Sprachtrainerin in der Erwachsenenbildung und als pädagogische Mitarbeiterin am bfi Österreich. Im Jahr 2002 zog sie nach Brüssel, wo sie als Projektmanagerin bei EUROCADRES (Rat der europäischen Fach- und Führungskräfte) tätig war, bevor sie zur EAEA kam und bis 2024 als Generalsekretärin tätig war. Von 2013 bis 2019 war sie zudem Vorsitzende der Plattform für lebenslanges Lernen (LLLP). Kontakt: *gina.ebner@eaea.org*

John Evers, Dr., geb. 1970. Historiker, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Kontakt: *john.evers@vhs.or.at*

Harald D. Gröller, Mag. DDr., geb. 1978, Historiker, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Österreichischen Volkshochschularchiv. Kontakt: *harald.groeller@vhs.at*

Jumbo Klercq, Bachelor of Social Work (BSW), geb. 1954. Studium der Erwachsenenbildung und Sozialwissenschaft. War in Heimvolkshochschulen tätig, selbstständig als Experte für lebenslanges Lernen. EPALE-Botschafter in den Niederlanden. Kontakt: *jumbo.elephant.klercq@gmail.com*

Sonja Lengauer, Mag.[a], MBA; geb. 1981, Studium der Bildungswissenschaften, Schwerpunkt Erwachsenenbildung und MBA-Studium, Schwerpunkt Digital Transformation & Data Science. wba-zertifizierte Erwachsenenbildnerin mit Schwerpunkt Lehren / Gruppenleitung / Training, Sozialpädagogin, Organisationsberaterin, systemisch-konstruktivistische Coach. Gründerin des Beratungsunternehmens „solutions around learning", *https://www.solutionsaroundlearning.at/*

Werner Lenz, em. Univ.-Prof. Dr., geb. 1944. Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft. Kontakt: *werner.lenz@uni-graz.at*

David Lopez, Master-Abschlüsse in Stadtgeographie, Wirtschaftswissenschaften und Sprachen (Spanisch). Er war sein gesamtes Berufsleben lang als Pädagoge, Lehrer sowie Sozial- und Jugendbetreuer bei Nichtregierungsorganisationen in Frankreich tätig. Er gehörte zu den Gründern der „Lifelong Learning Platform" (europäische zivilgesellschaftliche Organisation). Außerdem war er Vorstandsmitglied der EAEA (Europäische Vereinigung für Erwachsenenbildung), von SOLIDAR und des Europäischen Bürgerforums. Er ist nach wie vor Vizepräsident von VOLONTEUROPE. Er ist Experte beim Europarat und bei EPALE sowie Gutachter im Rahmen des Erasmus+-Programms (Frankreich und französischsprachiges Belgien). Kontakt: *david.lopez19@wanadoo.fr*

Maria Marquard, Lehrbeauftragte für Erwachsenenbildung an der Aarhus University, School of education und beim Masterstudium Mediation and Conflict Resolution sowie ehemalige langjährige Mitarbeiterin des Nordischen Netzwerks für lebenslanges Lernen. Ihre Arbeit konzentriert sich auf Erwachsenenbildung und innovative pädagogische Ansätze in der Erwachsenenbildung, womit sie zur Entwicklung von Initiativen zur Förderung des Lernens und zum Kompetenzaufbau in der gesamten nordischen Region beiträgt. Kontakt: *HMMarquard@outlook.com*

Barbara Natschläger, Mag.[a] BA, geb. 1973. Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Graz und Public Management an der FH OÖ, Landesgeschäftsführerin Verband Oberösterreichischer Volkshochschulen. Kontakt: *barbara.natschlaeger@vhs-verband-ooe.at*

Sandra Niedermeier, Prof.[in] Dr.[in] Pädagogische Psychologin und Professorin für Digitalisierung in Bildung und Gesellschaft an der Hochschule Kempten. Leiterin des Instituts für digitale Transformation in Arbeit, Bildung und Gesellschaft (IDT), Studiengangsleiterin an der Kempten Business School sowie Beauftragte für Künstliche Intelligenz und E-Learning. Forscherin, Autorin, Trainerin und Beraterin mit den Schwerpunkten digitales Lernen, Hochschuldidaktik, Future Skills und KI in Bildung und Arbeitswelt. Kontakt: *https://www.sandra-niedermeier.com*

Thomas Rosengren ist Vorsitzender der Volkshochschulabteilung der schwedischen Lehrergewerkschaft und unterrichtet seit 20 Jahren an der Volkshochschule Strömbäck in der Nähe von Umeå in Nordschweden. Er hatte an der Universität Umeå einen Abschluss in Schwedisch und Geschichte erworben. Seit 2020 ist er Vorstandsmitglied des Nordischen Volkshochschulrats. Rosengren hat sich in mehreren gemeinnützigen Organisationen engagiert, darunter sechs Jahre als stellvertretender Vorsitzender und ein Jahr als amtierender Generalsekretär des YMCA Schweden, wo er eine aktive Rolle bei dessen internationalen Aktivitäten spielte.

Vanessa Noronha Tölle, Lic. Dr. h.c., geb. 1973. Pädagogin, Autorin und Kulturproduzentin. Sie gründete 2009 den Österreichisch-Brasilianischen Bildungs- und Kulturverein PAPAGAIO; das Brasilianische Museumsinstitut (IBRAM) zertifizierte den Verein als „Ponto de Memória do Brasil". Sie organisiert seit 2013 das „Brasilianische Kulturfestival Wien", und eröffnete 2022 das „Kulturhaus Brasilien-Österreich" in Aracaju (BRA). Sie ist Präsidentin des Verbandes der Journalistinnen und Schriftstellerinnen des Bundesstaates Sergipe und Vize-Präsidentin der Österreichisch-Brasilianischen Gesellschaft. Seit 2025 veranstaltet sie das „Internationale Forum für Literatur und Kunst" in Brasilien. Sie war Kursleiterin für Portugiesisch an der VHS Meidling und Lehrerin für den muttersprachlichen Unterricht an der Volksschule in Wien. Sie ist im Verlauf ihrer pädagogischen Ausbildung Paulo Freire persönlich begegnet. Kontakt: *vanenoronha@hotmail.com*

Wif Stenger ist ein in den USA geborener Journalist, Redakteur und Übersetzer, der in Finnland lebt. Neben seiner Tätigkeit für die finnische Rundfunkgesellschaft YLE arbeitet er als freier Mitarbeiter für Songlines, Monocle, Scandinavian Review, This is Finland, ELM-Magazine und andere Publikationen. Kontakt: wif.stenger@gmail.com

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 Genderstudies an verschiedenen Universitäten. Kontakt: *stefan.vater@vhs.or.at*

Doris Vickers, BA, MA, MA, geb. 1980. Studium der klassischen Philologie und Digital Humanities. Stabstelle Digitalisierung und Fachreferentin für Computer, Internet & Multimedia der Wiener Volkshochschulen GmbH; forscht zu digitalen Methoden in den Geisteswissenschaften. Kontakt: *doris.vickers@vhs.at*

Peter Zwielehner, Mag., geb. 1977. Statistik der österreichischen Volkshochschulen und der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ); Büro Medienpreise im Verband Österreichischer Volkshochschulen. Kontakt: *peter.zwielehner@vhs.or.at*

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/demoocleben

3.11.2026, 19:00 Uhr
Wien, Depot

Barbara Prainsack: Solidarität als Grundlage für Frieden

Information und Anmeldung:
https://www.politischebildung.at/bildungsangebote/vortragsreihe-zur-politischen-erwachsenenbildung/

11.11.2026
Wien, Kardinal König Haus

Euroguidance Fachtagung „Inclusive Guidance und Union of Skills: Neue Perspektiven für die Bildungs- und Berufsberatung"

Programm:
https://mcusercontent.com/0b066f726013a90f5c56f37eb/files/83ff2048-f746-498d-ad86-316f3c71b573/Euroguidance_Fachtagung_2026_Programm_.01.pdf

Anmeldung:
https://erasmusplus.oead.at/de/veranstaltungen/2026-11-11-euroguidance-fachtagung-2026

17.11.2026, 19:00 Uhr
Wien, FAKTory

Barbara Sieberth: Frieden durch Sicherheit oder Sicherheit durch Frieden?

Information und Anmeldung:
https://www.politischebildung.at/bildungsangebote/vortragsreihe-zur-politischen-erwachsenenbildung/

18.11.2026, 19:00–21:00 Uhr
Wien, IWK

Boris Ginner: Bildung: Anpassung oder Emanzipation?

Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis

Information und Anmeldung:
https://www.iwk.ac.at/events/boris-ginner-bildung-anpassung-oder-emanzipation/

23.11.2026
Salzburg, Bildungszentrum St. Virgil

Ö-Cert-Enquete 2026: Demokratie braucht Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildung braucht Demokratie

Informationen und Anmeldung:
https://erwachsenenbildung.at/aktuell/termine/20864-oe-cert-enquete-2026-demokratie-braucht-erwachsenenbildung-erwachsenenbildung-braucht-demokratie.php

Impressum
Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung
Herbst 2026, Heft 287/77. Jg. ISSN 0472-5662

Medieninhaber, Herausgeber, Verleger und Hersteller:
Verband Österreichischer Volkshochschulen
Pulverturmgasse 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 Rezensionsstücke 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

P.b.b. 02Z032708 M Erscheinungsort Wien – Verlagspostamt: 1090 Wien



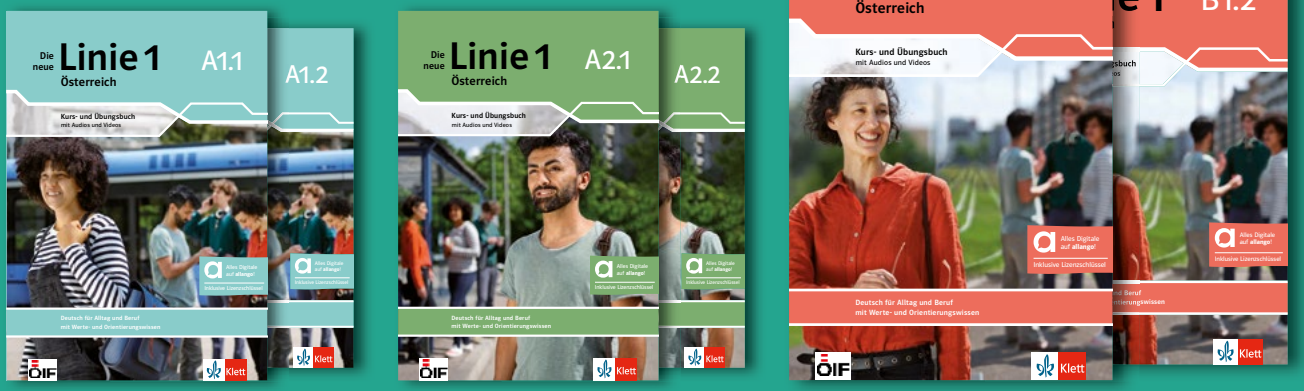
© Getty Images (Leonid Andronov), München

DIE NEUE LINIE 1 ÖSTERREICH

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!

Klett

Z35335