Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 56, 2025

Lernen und Handeln mit Bezug zum Lebensumfeld

Die Aktualität von Community-Orientierung in der Erwachsenenbildung

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von https://erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich

Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung

bifeb
bundesinstitut für erwachsenenbildung

Magazin

erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 56, 2025

Lernen und Handeln mit Bezug zum Lebensumfeld

Die Aktualität von Community-Orientierung in der Erwachsenenbildung

Herausgeber*innen der Ausgabe:
Genoveva Brandstetter und
Stefan Vater

Wien

Online verfügbar unter:

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 **Editorial**
Genoveva Brandstetter und Stefan Vater 3

Thema

02 **Lernen, Raum und Lebensrealitäten. Zur Bedeutung von physischen Lernorten und sozialen Lernräumen in der Community Education**
Carina Klement 11

Standpunkt

03 **Community-Orientierung in der Hochschullehre. Die universitäre Weiterbildung neu denken**
Jasmina Džanić 17

04 **Community Education in der Architektur der österreichischen LLL-Strategie. Vergebene Chancen für das lebenslange Lernen?**
Lorenz Lassnigg 24

Praxis

05 **Lebenslanges Lernen in Communities of Practice. Wie die Stadt Linz auf dem Weg zu einer UNESCO Learning City sein könnte**
Silvia Hackl 34

06 **Demokratischer Dialog. Ein partizipativer Prozess zur Gestaltung eines Gedenkzeichens für die Verfolgung queerer Menschen**
Eva Eli Taxacher und Gundi Jungmeier 44

07 **Communitys-orientierte politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Ein menschenrechtsorientierter Ansatz politischer Teilhabe**
Lina Fustok 52

08 **Community-Lernerfahrungen aus dem GAIA Frauen*garten**
David Steinwender, Anita Thaler und Sandra Karner 61

09 **Weiterbildung on tour – aufsuchende Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Erfahrungsbericht aus einem partizipativen Projekt in der Dortmunder Nordstadt**
Martina ter Jung 71

10 **Reale Orte für die Bildungsarbeit in Stadt und Land. Gestaltungsmöglichkeiten für persönliche, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung**
Angelika Neuner und Tatjana Nikitsch 81

11 **Community-Orientierung im Rahmen der Offenen Hochschule. Ein Einblick in Praxisprojekte in Niedersachsen**
Lutz Dollereder 89

12 **Community-Orientierung durch Co-Creation. Entwicklung eines inklusiven Tinkering-Workshops**
Johanna Koller und Sarah Funk 98

Kurz vorgestellt

13 **Queerbrarians. Empowerment und Impulsgebung der LGBTQIA+-Community in Bibliotheken**
Claudia Frick und Miriam Wildermuth 107

14 **Von FoodCoop bis Klima-Quiz. Niederschwellige Bildungsformate für nachhaltige Entwicklung**
Alexander Glas 114

Rezension

15 **Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik. Malte Ebner von Eschenbach, Maria Stimm und Jörg Dinkelaker (Hrsg.)**
Sebastian Cwiklinski 119

Editorial

Genoveva Brandstetter und Stefan Vater

Zitation

Brandstetter, Genoveva/Vater, Stefan (2025): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: Community Education, Community-Orientierung, Gemeinwesenarbeit, Erwachsenenbildung, Zusammenarbeit, Zusammenleben, Handlungsfähigkeit, Solidarität, Partizipation, Zivilgesellschaft, Lernende Regionen, Ehrenamt, Bildungsnetzwerke

CC BY

Abstract

Die vorliegende Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ (Meb) widmet sich der Aktualität von Community-Orientierung in der Erwachsenenbildung. Dabei wird sowohl auf das Verständnis der angelsächsischen Community Education als auch auf das deutschsprachige Konzept der Gemeinwesenorientierung Bezug genommen. Diese demokratische und emanzipatorische Idee der Erwachsenenbildung hat in der österreichischen Erwachsenenbildung eine lange Tradition. Es geht um Bildung, die Handlungsfähigkeit, Zusammenarbeit und den Bezug zum Lebensumfeld fördert, und um demokratische Prozesse aktiver Beteiligung der Bevölkerung. Community-orientierte Erwachsenenbildung zielte schon immer auf ein Mehr an Zusammenhalt, Gerechtigkeit und Solidarität. Ein zukunftsfähiges politisches „Wir“ entsteht nicht durch Appelle, sondern durch das Engagement von Betroffenen in lokalen Initiativen und sozialen Bewegungen mit Bezug zur Gemeinde oder Region, durch die Schaffung von Räumen, die Förderung informeller Bildungsräume und die reflektierte, Bedarfe und Bedürfnisse aufgreifende Arbeit von Erwachsenenbildner*innen. Die Beiträge dieser Ausgabe des Meb zeigen die Vielfalt der Zugänge und Projekte.

Editorial

Genoveva Brandstetter und Stefan Vater

> "There is no such thing! There are individual men and women and there are families and no government can do anything except through people and people look to themselves first."
>
> Margaret Thatcher (1987)

So deutlich formulierte Margaret Thatcher als Gallionsfigur neoliberaler Politik in den 1980er Jahren ihre Weltsicht – das Evangelium neoliberaler Politiken –, die sich vorgeblich nur um Markt, Effizienz, aber vor allem um Individualität drehte und real mit massiven und gewalttätigen Angriffen des Staates auf Gewerkschaften, aber auch auf die Institutionen der Community Education in Großbritannien verbunden war (siehe Dixon 2000).

Klarer könnte eine diametrale Gegenposition zu den Zielen von Community Education eigentlich nicht formuliert werden. Neoliberale Politiken haben sich verändert bzw. vermischen sich immer mehr mit autokratischen, imperialen, religiösen, libertären und Monopole herstellenden Tendenzen. Geradezu bizarr wirken vor diesem Hintergrund Appelle von Akteur*innen, Repräsentant*innen, Politiker*innen an ein gemeinsames „Wir". Ein „Wir", das im Grunde nicht mehr zu meinen scheint, als die Interessen des Wirtschaftsstandortes, des Profits als die Interessen aller zu beschwören, bzw. das wirtschaftliche Entwicklung mit positiver gesellschaftlicher Entwicklung gleichsetzt.

Die massiven und verschränkten Krisenerfahrungen der letzten Jahre zeigen verschärfte Ungerechtigkeit und Entsolidarisierung (moderner) Gesellschaften. Gemeinsame Räume, Räume des Politischen, Räume und auch Fähigkeiten der Aushandlung eines „Wir" (eines politischen „Wir" im aristotelischen Sinne) scheinen verloren zu gehen. Gleichzeitig ist es wichtig zu betonen: Community Education entstand nicht aus diesen Beschwörungen der Krise, nicht zur Entwicklung des Wirtschaftsstandorts oder auf gutgemeinte Appelle von oben hin. Community Education entstand in lokalen Vereinen, im Engagement, in sozialen Bewegungen.

> „Hieraus erhellt, […] dass der Mensch seiner Natur nach ein staatliches Wesen ist […]"
>
> Aristoteles, Politik, Erstes Buch, Zweites Kapitel[1]

Dennoch: Was könnte wichtiger sein als eine Bildung, die Handlungsfähigkeit, Zusammenhalt und Zusammenarbeit und auch den Bezug zur Gemeinde und zur Region fördert? Gerade jetzt. Bildungszusammenhänge, in denen nicht die individuelle Aneignung von auf den ersten Blick nützlichen Inhalten im Vordergrund steht, sondern in denen konkrete Themen und Probleme des Gemeinwesens in den Blick genommen werden und versucht wird, durch gemeinsames Handeln, Engagement und Lernen, Lebensräume und Situationen zu gestalten und auch einschränkende Strukturen zu ändern. Ein Mehr an Gemeinsamkeit und Zusammenhalt, ein Mehr an Gerechtigkeit und Solidarität sind auch zentrale Zielsetzungen der Community-orientierten

1 Nachzulesen unter: https://www.projekt-gutenberg.org/aristote/politik/chap002.html

Erwachsenenbildung und diverser Community-Learning-Projekte und -Initiativen.

Diese Ausgabe des Meb widmet sich der Aktualität und der Vielfältigkeit von Community Education, die diese Ansprüche stellt: Bildung zu sein für Handlungsfähigkeit und demokratische Entwicklung unter Inbetrachtnahme der Herkunft, des Ortes, des Ortes als Raum des Zusammenlebens, des sozialen Raumes, in dem die Bildungsprozesse stattfinden – und in dem sich Gemeinsames bildet, aber auch Differenzen benannt und auch ausgehalten werden können. Gerade diese Vielfältigkeit macht aber zugleich auch einheitliche Definitionen oder abstrahierte Beschreibungen unmöglich.

Der Ursprung der Idee der „Community Orientation“

Der Ursprung der Begriffe „Community Orientation“ oder auch „Community Education“ liegt nicht im deutschen Sprachraum, sondern in der angelsächsischen raum- und kontextorientierten Bildung und Arbeiter*innenbildung sowie in der Tradition der englischen „University Extension“ (siehe Goldman 1995). Jedoch sind die Ähnlichkeiten mit den Grundideen historischer Volksbildung, aber auch denen moderner, emanzipatorischer und dialogischer Erwachsenenbildung derart frappant, dass auch hier von einem Community-Bezug gesprochen werden kann.

Zu den Prinzipien von Community-Orientierung zählen Engagement, Selbstbestimmung, Selbsthilfe, die Entwicklung von Handlungsmacht, eine klare Verortung in der Region, integrative Dienstleistungen, ein optimales Nutzen der Ressourcen, Förderung der Inklusion von Randgruppen und Benachteiligten, die Bereitschaft der öffentlichen Hand, flexibel auf Bedarf und Bedürfnisse einzugehen.

Gemeinwesenarbeit und Erwachsenenbildung

Das deutschsprachige Pendant zu Community Education ist der Begriff der Gemeinwesenarbeit. Dieser ist in den 1950er Jahren entstanden und kann als *„Erarbeitung von Selbsthilfemaßnahmen durch betroffene Bevölkerungsgruppen und ihre schrittweise Umsetzung“* und als *„demokratischer Prozess aktiver Beteiligung der Bevölkerung“* (Rohrmoser 2004, S. 9) definiert werden. Diese Arbeit am Gemeinwesen hat auch in der österreichischen Erwachsenenbildung (EB) eine lange Tradition: mit stadtteilbezogenen EB-Projekten, mit gemeindebezogener EB, partizipativer politischer Bildung, zivilgesellschaftlichen Bildungsprojekten, Lernen-vor-Ort-Initiativen, Lernenden Regionen, ehrenamtlicher Bildungs- und Kulturarbeit, lokalen Bildungsnetzwerken usw.

Ein guter Index für ihre Verankerung ist die seit 1979 jährlich am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) stattfindende Tagung zu „Gemeinwesenarbeit und Erwachsenenbildung (siehe Kellner 2013). Im Rahmen der Reihe wurden mehrere hundert Projekte aus den Bereichen der Erwachsenenbildung, Kulturarbeit, Sozialen Arbeit präsentiert und diskutiert.

Für diese sehr heterogenen Bereiche der Bildung und des Lernens wurde 2011 seitens der Bildungspolitik eine Verknüpfung und Stärkung in Aussicht gestellt: mit dem neuen Begriff „Community Education“ im Rahmen der „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ – in der Aktionslinie 6 mit folgender Überschrift: „Verstärkung von Community-Education-Ansätzen mittels kommunaler Einrichtungen und in der organisierten Zivilgesellschaft“. Viele der in der Aktionslinie 6 eingeführten Themen waren bereits Schwerpunkte Community-orientierter Erwachsenenbildung – so z.B. „das eigene Leben und das der Community (Nachbarschaft, Gemeinde, Region, Dorf, Stadt, Stadtteil) kompetent und aktiv gestalten“, „innovative Modelle und neue Lernorte von Community-basiertem Lernen“, „Lernen im zivilgesellschaftlichen Engagement“, „Lernen durch Partizipation“, „Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen und Fertigkeiten aus der Gemeinwesen- und Freiwilligenarbeit“ usw. Eine Schwerpunktsetzung erfolgte in den Bereichen lebensbegleitendes Lernen und informelles Lernen, die Verknüpfung formaler/non-formaler Bildungsbereiche und von informeller Bildung wurde in den Blick genommen (siehe Republik Österreich 2011).

Anknüpfend an die Aktionslinie erkundeten Akteur*innen aus der Erwachsenenbildung und aus Community-Learning-Projekten die angelsächsischen Ursprünge des Konzepts „Community Education“ und befragten Community-Ansätze in Großbritannien. Deren Definitionen und Prinzipien erschienen den eigenen durchaus vergleichbar: Gemeinsam Handeln und Lernen für die

Stärkung der Gemeinden durch/für Empowerment, Partizipation, Inklusion, Selbstbestimmung und Kooperation. Es wurden einige Community Education-Projekte und -Tagungen durchgeführt und 2013 erschien eine Ausgabe des Meb zum Thema unter dem Titel „Community Education: Konzepte und Beispiele der Gemeinwesenarbeit, herausgegeben von Ingolf Erler und Christian Kloyber (siehe Erler/Kloyber 2013).

Community Education ist oder wird definiert als *„[...] a process designed to enrich the lives of individuals and groups by engaging with people living within a geographical area, or sharing a common interest, to develop voluntarily a range of learning, action, and reflection opportunities determined by their personal, social, economic and political needs"* (zit.n. SCEC/CeVe 1995, S. 7).

Diese grundlegende und vielzitierte Definition von Community Education betont vielleicht etwas zu wenig die Idee der Zusammenarbeit oder der gemeinsamen Entwicklung eines Gemeinwesens, also die Arbeit an der Gemeinsamkeit, die ebenso wesentlich für Community-Ansätze wie auch für die emanzipatorische Idee der Erwachsenenbildung ist, die einer gemeinsam gestalteten demokratischen Zukunft verpflichtet ist. Community Education ist charakterisiert durch Zusammenarbeit, Miteinander, Solidarität und die Idee eines guten Zusammenlebens. Sie ergänzt die Bildungsperspektiven arbeitsmarktorientierter Bildung, indem sie die zivilgesellschaftliche Gestaltung der Grundlagen unseres Zusammenlebens im Blick hat. Wiewohl sie dies immer auch im Kontext von Förderpolitiken, Arbeitsmarktpolitik und den Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit tut.

Mehr als zehn Jahre nach der Veröffentlichung der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen widmet sich das Meb wiederum der Community-Orientierung und fragt nach deren Aktualität.

Überblick über die einzelnen Beiträge

Carina Klement liefert einen Umriss der Situiertheit von Community Education-Ansätzen. Physische Lernorte und soziale Lernräume spielen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse, so die Autorin. Lernräume sind durch gesellschaftliche Ordnungen beeinflusst und werden durch soziale Handlungen gestaltet. Lernprozesse sind daher stets sozial kontextualisiert. Das heißt, kulturelle, politische oder ökonomische Rahmenbedingungen beeinflussen das individuelle Lernen. Darüber hinaus sind auch die Interessen und Sinnbildungsprozesse der Lernenden sozial situiert – also abhängig von konkreten Interaktionen in Lernräumen.

Jasmina Džanić plädiert in ihrem Text für einen Paradigmenwechsel in der akademischen Erwachsenenbildung – weg von prüfungsorientierter Wissensreproduktion hin zu einem kompetenzorientierten, wertebasierten und praxisnahen Lernen. Community Learning wird dabei als innovativer Ansatz vorgestellt, der gesellschaftliche Relevanz, individuelle Entwicklung und kollektive Verantwortung miteinander verbindet. Lernprozesse werden nicht mehr als rein akademische Übungen verstanden, sondern als partizipative, lebensnahe und transformative Erfahrungen. Im Fokus stehen reale Herausforderungen, dialogisches Lernen und die Anerkennung informellen Wissens.

Lorenz Lassnigg reflektiert in seinem Standpunkt-Beitrag über Community Education in der LLL-Strategie 2020. Für die LLL:2020 Strategie war eine Aktionslinie zu „Community Education" enthalten. Der Beitrag rekapituliert die Überlegungen zur Architektur der Strategie und analysiert, welchen Verlauf diese Vorschläge im Zuge der weiteren Politikformulierung und -umsetzung genommen haben. Wie es einem Standpunkt-Beitrag gebührt, werden dabei Aspekte betont oder vielleicht zurechtgerückt, die dem Autor für das Verständnis der LLL-Politik und damit eventuell auch für Zukunftsdiskurse vor allem um die Erwachsenenbildung besonders wichtig erscheinen. Diese Aspekte sind das Verhältnis von Wissenschaft-Forschung-Expertise und Politik in den österreichischen Governance-Strukturen und dabei insbesondere die Möglichkeiten der Förderung des (informellen) Lernens von Erwachsenen in diesen Gegebenheiten und die Nutzung von Expertise dafür – Stichwort evidence-based/informed policy.

Silvia Hackl untersucht in ihrem Beitrag neun Communities of Practice (CoPs) in Linz und zeigt, wie sie zur individuellen Weiterbildung und zur Entwicklung einer UNESCO Learning City beitragen können. Trotz ihres Potenzials fehlen gezielte Strategien zur Förderung dieser Lernräume. Herausforderungen wie fehlende Infrastruktur und begrenzte Finanzierung erschweren ihre langfristige Etablierung. Die Untersuchung schlägt

Maßnahmen vor, um CoPs stärker in die Bildungslandschaft von Linz zu integrieren – etwa durch bessere Vernetzung, konsumfreie Lernorte und nachhaltige Fördermodelle. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Linz mit seinen bestehenden Strukturen gute Voraussetzungen hat, eine Learning City zu werden – wenn informelle Bildungsräume systematisch gestärkt werden. Informelle Bildungsräume seien essenziell für lebenslanges Lernen und soziale Teilhabe.

Eva Eli Taxacher und **Gundi Jungmeier** führten im Jahr 2024 einen partizipativen Dialogprozess durch. Der Auftrag des Instituts für Kunst im Öffentlichen Raum (KiÖR) lautete, die Erwartungen an und Ziele für ein Gedenkzeichen für „aufgrund von Homosexualität Verfolgte“ in der Steiermark in einem breit angelegten partizipativen Prozess zu erörtern und die Ergebnisse als Empfehlung an das KiÖR zusammenzufassen. Im Fokus des Vorhabens standen die Initiierung der zivilgesellschaftlichen Zusammenarbeit und die Stärkung der Handlungsfähigkeit im konkreten Lebensumfeld von Expert*innen, Multiplikator*innen und Interessierten aus verschiedenen Bereichen. Die Gruppe wurde gezielt zusammengestellt und im Verlauf des Prozesses kristallisierte sich heraus, dass bereits dieser Dialog, dieses gemeinsame Nachdenken, Teil des Gedenkens ist. Es wurde diskutiert, welche Schwerpunkte gesetzt werden sollten (Thematisierung auch von aktuellen Diskriminierungen queerer Personen), welche Begrifflichkeiten verwendet werden sollen usw. Die Autor*innen zeichnen die Entwicklungen der Positionen nach und lassen den Prozess als Community-orientierten nachvollziehen.

Lina Fustok beleuchtet in ihrem Beitrag die Notwendigkeit und den Ansatz aufsuchender Communitys-orientierter politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft. Sie argumentiert, dass klassische Bildungsangebote Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichte oft nicht erreichen, und plädiert für einen menschenrechtsorientierten Ansatz, der Teilhabe als Grundrecht begreift. Der Communitys-Ansatz dient dabei als Hilfskonstrukt zur Identifikation und Ansprache spezifischer Zielgruppen bei gleichzeitiger Würdigung der Heterogenität migrantisierter Communitys und der Vermeidung rassistischer Zuschreibungen. Anhand von Praxisbeispielen zeigt die Autorin, wie die Zusammenarbeit mit Migrant*innenorganisationen barrierearme Räume und passgenaue Angebote schafft, die auf die besonderen Bedürfnisse und Erfahrungen der Zielgruppen eingehen. Ein wichtiger Aspekt ist die Selbstreflexion der politischen Bildner*innen hinsichtlich eigener diskriminierender und rassistischer Denkweisen. Der Beitrag betont die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Haltung und die Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung.

David Steinwender, Anita Thaler und **Sandra Karner** reflektieren Community-Lernerfahrungen aus dem GAIA Frauen*garten. Um die Vision einer biodiversen, essbaren Stadt mit Leben zu erfüllen, wurden 2024 in einem EU-geförderten Forschungsprojekt mittels einer Fallstudie in Graz empirische Erkenntnisse zur Implementierung einer biodiversen, urbanen Lebensmittelversorgung gewonnen. Dazu wurden ein biodiverser Garten in der Stadt sowie zwei sog. Learning Communities etabliert. Die eine Community umfasste Expert*innen, zur zweiten Community, die im Zentrum des Beitrags steht, wurden als „Citizen-Learning-Community“ Frauen mit Migrationsgeschichte, alleinerziehende Frauen sowie alleinlebende Pensionistinnen eingeladen. Die Forscher*innen diskutieren Ergebnisse von Interviews sowie der angewandten Evaluationsmethode „Systematisierung der Erfahrungen“, die sowohl die Wirksamkeit der Fallstudie beleuchten und aus der Sicht der Frauen* nachzeichnen als auch mit den anderen internationalen Fallstudien desselben EU-Projekts vergleichbar machen sollen. Als Grundsatz galt dabei, dass alle Beteiligten mit ihren Erfahrungen und subjektiven, situativen Wissensbeständen miteinander arbeiten und voneinander lernen.

Martina ter Jung beschreibt in ihrem Beitrag das Projekt „Weiterbildung on tour: aufsuchende Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Dortmunder Nordstadt“. Fehlende finanzielle Mittel, schlechte Lernerfahrungen oder sprachliche Barrieren sind nur einige Gründe, warum Menschen nicht von klassischen Bildungsangeboten in Weiterbildungseinrichtungen erreicht werden. Dies betrifft auch die thematisch sehr vielfältigen Bildungsangebote für nachhaltige Entwicklung, die über eine lebensnahe und inklusive Angebotsgestaltung gesellschaftliche Mitwirkung erreichen möchten. Das Projekt „Weiterbildung on tour“ (2023) der Paritätischen Akademie NRW setzte genau hier an, indem über aufsuchende Bildungsarbeit zum Thema „Energiesparen“ die Menschen vor Ort erreicht werden sollten. Selbstbestimmtes und partizipatives Lernen wurden mit Alltagshilfe verknüpft und in den Sozialraum gebracht.

Räume, die zur Emanzipation beitragen, den Austausch von Meinungen fördern, kritische Themen behandeln und zugleich Gemeinschaft stiften, sind zu einer zentralen Aufgabe der allgemeinen Erwachsenenbildung im Sinne der Demokratieförderung geworden. Solche Räume entstehen vor allem durch reale Orte und analoge Begegnungen. **Angelika Neuner** und **Tatjana Nikitsch** beschreiben in ihrem Beitrag, unter welchen Bedingungen emanzipative Räume gelingen können, und geben persönliche Einblicke in ihre flexible, bedarfsorientierte, kooperative Bildungsarbeit in der Stadt und am Land. Sie analysieren die Herausforderungen, Gemeinsamkeiten und Gelingensbedingungen ihrer jeweiligen Arbeit.

Lutz Dollereder beschäftigt sich mit dem Konzept der „Offenen Hochschule". Er präsentiert Projekte, die in den vergangenen 15 Jahren in Niedersachsen, insbesondere in der Region Lüneburg, gefördert wurden. Diese bieten exemplarische Einblicke in Community-orientierte Ansätze in der Weiterbildung. Der Begriff der Offenen Hochschule umfasst heute verschiedene Ansätze, die darauf abzielen, (hochschulische) Bildung auch für nicht-traditionelle Studierende zugänglich zu machen. Besonders bedeutsam sind hier die Förderung von Partizipation und das Empowerment sozial benachteiligter Menschen, die durch niedrigschwellige, flexible und praxisnahe Bildungsangebote leichteren und besseren Zugang zur Hochschulbildung erhalten. Ziel des Beitrags ist es, zentrale Merkmale dieser Projekte herauszuarbeiten, Prinzipien der Community Education darzustellen und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung zu reflektieren.

Johanna Koller und **Sarah Funk** präsentieren das Erasmus+ Projekt TinkerLib, das Büchereien und Science Center als informelle und Community-orientierte Lernorte begreift. Ziel war es, möglichst inklusive Tinkering-Workshops für benachteiligte erwachsene Lernende zu entwickeln. Tinkering meint einen didaktischen Ansatz, der u.a. technisches Bauen und Tüfteln miteinbezieht. In Österreich kooperierten dazu der Verein ScienceCenter-Netzwerk und die Stadt Wien-Büchereien, Zielgruppe waren Erwachsene mit Migrations- und Fluchtgeschichte. Der im Projekt entstandene Workshop „Poesie in Stop-Motion" zeigt, wie Community-orientierte Bildungsangebote für Migrant*innen entstehen können, die Tinkering und Erkenntnisse aus der Sprachförderung verschränken. Die im Zuge von TinkerLib entstandene „Map of Inclusive Practices" schafft eine nachhaltige Verankerung für weitere Bildungsprojekte.

Claudia Frick und **Miriam Wildermuth** stellen das Projekt Queerbrarians vor. Die Queerbrarians, als Netzwerk deutschsprachiger queerer Bibliotheksmenschen, empowern sich nicht nur gegenseitig, sondern geben auch relevante Impulse für die Bibliotheks-Community. Intern führt der Austausch über Einrichtungsgrenzen und Hierarchiestufen hinweg zu einem Zusammenrücken der Mitglieder und stößt Kreativprozesse und Community-Bildung an. Formale Angebote wie Fortbildungen, Vorträge, Publikationen und Workshops wechseln sich ab mit informellem Austausch, direkten Anfragen und zufälligen Begegnungen, mit denen die Community nach außen geht. Dadurch tragen die Queerbrarians zu mehr Sichtbarkeit und Wissen über die LGBTQIA+-Community in der Bibliotheks-Community bei.

Alexander Glas präsentiert Projekte aus dem Bereich Nachhaltigkeit, die im Rahmen der Gemeindeentwicklung im Salzburger Bildungswerk gefördert und begleitet werden. Sie haben eines gemeinsam: Sie machen Nachhaltigkeit erlebbar und fußen auf Prinzipien der Community Education. Das bedeutet unter anderem, dass Teilnehmende voneinander und miteinander lernen, selbstorganisierte gemeinschaftliche Ziele verfolgen – oft abseits des politischen und wirtschaftlichen Status quo – und generationenübergreifend, integrativ und innovativ arbeiten. Die Angebote werden vor Ort in Kooperation mit der Gemeinde geschaffen und Ressourcen optimal genutzt. Beispiele sind FoodCoops, Gemeinschaftsgärten, Repair Cafés, Bibliotheken der Dinge sowie Carsharing. Im Vordergrund steht das voneinander Lernen auf Augenhöhe – sogenanntes Peer-to-Peer-Lernen nach dem Konzept „sharing is caring", zu Deutsch „zu teilen heißt, sich zu sorgen".

In seiner Rezension des von Malte Ebner von Eschenbach, Maria Stimm und Jörg Dinkelaker 2024 herausgegebenen Sammelbandes „Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik" würdigt **Sebastian Cwiklinski**, „dass sich die Forschung zur Geschichte der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und die historische Erforschung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen im Besonderen auf einem guten Weg befinden".

Ausblick auf kommende Ausgaben

Die Ausgabe 57, die im Frühling 2026 erscheinen wird, widmet sich dem Thema „Erwachsenenbildung aus der

Perspektive des Lebenslaufs“. Die Herausgeber*innen Elke Gruber und Kurt Schmid laden zur Reflexion der Erwachsenenbildung aus Sicht eines Life Course Approach ein. Die Calls für das Magazin erwachsenenbildung.at sind unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php zu finden. Informationen zum Manuskript, zur Einreichung und den redaktionellen Abläufen finden Sie unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/hinweise_fuer_autorinnen.

„Erwachsenenbildung und Utopien“ wird das Thema der 58. Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ sein. Die Herausgeberschaft der Ausgabe haben Elke Gruber und Julia Schindler übernommen.

Literatur

Dixon, Keith (2000): Die Evangelisten des Marktes. Die britischen Intellektuellen und der Thatcherismus (= Raisons d‘agir. Bd. 1). Konstanz: UVK Universitätsverlag.

Erler, Ingolf/Kloyber, Christian (Hrsg.) (2013): Community Education. Konzepte und Beispiele der Gemeinwesenarbeit. Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 19, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf [2024-09-17]

Goldman, Lawrence (1995): Dons and workers: Oxford and adult education since 1850. Oxford: Clarendon Press.

Kellner, Wolfgang (2013): Gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung in Österreich. Die Reihe Gemeinwesenarbeit am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (1979-2011) und die Aktionslinie Community-Education der nationalen Strategie zum lebensbegleiteten Lernen. In: Stifter, Christian/Filla, Wilhelm (Hrsg.): Plädoyer für eine gesellschaftspolitische Erwachsenenbildung. Festschrift für Hans Altenhuber. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 179-196.

Republik Österreich (2011): Strategien zum lebensbegleitenden Lernen. LLL:2020. Wien. Online: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Bcat%5D=17&pub=442 [2025-09-17]

Rogers, Alan (2014): University Extra-Mural Studies and Extension Outreach: Incompatibilities. In: Journal of Adult and Continuing Education, 20 (1), S. 3-38.

Rohrmoser, Anton (Hrsg.) (2004): GemeinWesenArbeit im ländlichen Raum. Innsbruck/Wien: Studienverlag.

SCEC/CeVe – Scottish Community Education Council/Community Education Validation and Endorsement (1995): Guidelines for graduate and post graduate qualifying community education. Online: https://cldstandardscouncil.org.uk/wp-content/uploads/2015/07/CeVe_Guidelines_for_graduate_and_postgrad.pdf [2025-09-29]

Thatcher, Margaret (1987): Interview for Woman’s Own (“no such thing [as society]”). In: Margaret Thatcher Foundation: Speeches, Interviews and Other Statements. London. Online: https://www.margaretthatcher.org/document%2F106689 [2025-09-17]

Foto: privat

Genoveva Brandstetter

office@ring.bildungswerke.at
https://ring.bildungswerke.at
+43 (1) 533 88 83

Genoveva Brandstetter hat Bildungswissenschaft studiert und ist pädagogische und wissenschaftliche Leiterin im Ring Österreichischer Bildungswerke, Erwachsenenbildnerin und Bildungsforscherin; Schwerpunkte: Freiwilliges Engagement und informelles Lernen, Formatentwicklungen in der Kompetenzerfassung, Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich, europäische Bildungspolitik.

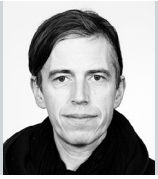

Foto: privat

MMag. Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
https://www.vhs.or.at
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen Universitäten.

Editorial

Abstract

This issue of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (Meb) is devoted to the topicality of community orientation in adult education. Reference is made to the understanding of both the English term “community education “and the German concept of *Gemeinwesenorientierung*. This democratic and emancipatory idea of adult education has long been a tradition in Austrian adult education. It involves education, action competence, cooperation and reference to an individual’s environment as well as democratic processes in which the population actively participates. Community-oriented adult education has always aimed for more cohesion, justice and solidarity. A future-oriented political “we” arises not through appeals but through involvement in local initiatives and social movements that relate to the community or region, the creation of spaces, the promotion of informal educational spaces and the reflective work of adult educators who respond to requirements and needs. The articles in this issue indicate the great variety of approaches and projects.

Lernen, Raum und Lebensrealitäten

Zur Bedeutung von physischen Lernorten und sozialen Lernräumen in der Community Education

Carina Klement

Zitation

Klement, Carina (2025): Lernen, Raum und Lebensrealitäten. Zur Bedeutung von physischen Lernorten und sozialen Lernräumen in der Community Education. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: Community Education, Erwachsenenbildung, Gemeinwohlorientierung, Lernformen, Lernorte, Lernräume, Lebenszusammenhang

CC BY

Abstract

Physische Lernorte und soziale Lernräume spielen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse, so die Autorin. Lernräume sind durch gesellschaftliche Ordnungen beeinflusst und werden durch soziale Handlungen gestaltet. Lernprozesse sind daher stets sozial kontextualisiert. Das heißt, kulturelle, politische oder ökonomische Rahmenbedingungen beeinflussen das individuelle Lernen. Darüber hinaus sind auch die Interessen und Sinnbildungsprozesse der Lernenden sozial situiert – also abhängig von konkreten Interaktionen in Lernräumen. Die Autorin regt daher an, physische Orte bewusst zu gestalten und die Komplexität von Lernräume ausreichend zu berücksichtigen. So könnten Erwachsenenbildner*innen Formate gestalten, welche die Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen ermöglichen, und damit den Lernerfolg von Teilnehmenden positiv beeinflussen, so die Autorin. Community Education wäre dann mehr als nur Lernen in einer lokalen Gemeinschaft, einer Gruppe mit ähnlichen Wertvorstellungen oder mit gleicher Funktion. Community Education würde dann nämlich eine Verbindung zwischen individueller und struktureller Ebene herstellen und damit eine Voraussetzung für Demokratiebildung schaffen. (Red.)

Lernen, Raum und Lebensrealitäten

Zur Bedeutung von physischen Lernorten und sozialen Lernräumen in der Community Education

Carina Klement

Menschen suchen, wie der deutsche Soziologe und Sozialphilosoph Oskar Negt (1934-2024) in seinem umfangreichen Werk betonte, unentwegt nach Orientierung. Damit gewinnt eine Form des Lernens an Bedeutung, die sich des eigenen Lebenszusammenhangs besinnt. Denn ein solches Lernen ermöglicht es, Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, und schafft orientierende Zusammenhänge. Folglich geht es für Negt auch im erwachsenenpädagogischen Kontext um die Herstellung von Zusammenhängen an Stelle der bloßen Aneinanderreihung von Lernschritten (vgl. Negt 2010, S. 186ff.).

(Sinn-)Zusammenhänge

Lernen findet nicht isoliert statt, sondern befindet sich immer in sozialen und raum-zeitlichen Kontexten gesellschaftlicher Zusammenhänge (vgl. Faulstich/Haberzeth 2010, S. 130). Damit rücken soziale Lernzusammenhänge in den Blickpunkt, denn *„Menschliches Lernen findet statt, wenn wir konfrontiert werden mit Brüchen und Zweifeln in der Aktivitätsroutine. Wir stoßen auf Unerwartetes und Überraschendes, nicht Bewältigtes in unseren Aufgaben“* (ebd., S. 131), Lernen nimmt seinen Ausgangspunkt in einer Situation, welche mehrere Alternativen besitzt (vgl. ebd.).

Im Sinne der Community Education tangiert das auch ein Wechselverhältnis zwischen Bottom-up- und Top-down-Prozessen. Dabei werden Prozesse von einer Community und ihren Interessen ausgehend in den Blick genommen, welche gleichzeitig immer auch im Wechselverhältnis mit strukturellen Rahmenbedingungen sowie Abhängigkeitsverhältnissen (z.B. Macht, Kapitalsvolumen und -struktur, Historizität der Prozesse etc.) stehen. Im dynamischen Aushandlungsprozess können dabei Sinnzuschreibungen sichtbar werden und entstehen, welche im Ausgangspunkt nicht vorhanden waren. *„Wir entwickeln Interessen, welche unsere Intentionalität ausrichten“* (ebd., S. 131). Besagter Aspekt der Sinngebung ist von wesentlicher Bedeutung, denn dies bedeutet, einem Gegenstand oder einer Handlungspraxis persönliche Relevanz zuzuschreiben, womit auch Motivation, Interesse und Emotion sichtbar werden können (siehe Klement 2025 [i.E.]; vgl. Faulstich 2013a, S. 122f.; Mikula/Lechner 2014, S. 71).

Nahe an den Lebensrealitäten der Menschen

Wie bereits Malcolm Knowles (1973) oder Oskar Negt (2010) in ihren Konzepten formulierten, stellt sich der Sinn für erwachsene Lernende vor allem dann ein, wenn Lerninhalte als relevant für ihre Lebenssituation,

berufliche Praxis oder persönliche Entwicklung wahrgenommen werden. Das Konzept der Community Education greift diesen Gedanken auf, indem Bildung innerhalb und für sogenannte Communities forciert und dabei auf den Interessen und Erfahrungen der Menschen aufgebaut wird. Der Ansatz unterscheidet sich dabei sowohl in der Theorie als auch in den Methoden von „konventioneller Bildung“ und knüpft dabei an den Lebensrealitäten der Lernenden an (vgl. Tett 2010, S. 1ff.).

Community im Sinne der Community Education basiert auf dem Ideal der „Gemeinschaft“, wie der Begriff in seiner deutschen Übersetzung lautet (vgl. Tett 2010, S. 10; Wagner/Steiner/Lassnigg 2013, S. 8). Lynn Tett (2010, S. 11) unterscheidet drei Typen: (1) Place and Locality, (2) Interest, (3) Function. „Platz oder Lokalität“ meint eine geografische Gemeinschaft, z.B. eine Nachbarschaft oder ein Dorf. Die zweite Form der Gemeinschaft gründet sich auf „Interesse“ und bringt Personengruppen zusammen, die etwa einen religiösen Glauben, eine sexuelle Orientierung oder einen ethischen Ursprung teilen und so folglich gemeinsame Interessen haben. Der dritte Typ, die Gemeinschaft, die durch eine gemeinsame „Funktion“ gebildet und getragen wird, bezieht sich auf denselben Beruf oder dieselbe Rolle, wie sie beispielsweise Gemeindevertreter*innen ausüben (vgl. ebd.). Community Education verbindet dabei individuelle und am Gemeinwesen orientierte Aspekte und fördert gesellschaftliche Partizipation.

Das Verhältnis von Lernen und Raum

Örtliche Bedingungen und räumliche Gegebenheiten und damit (Lern-)Raum-Fragen sind hoch relevant für das Verständnis des Lernens Erwachsener und mitentscheidend für den Lernerfolg und die Festigung der Lerninhalte. Peter Faulstich schrieb: *„Menschen leben und lernen nicht im luftleeren Raum; dann sterben sie. Sie bewegen sich in den duftenden, tönenden, leuchtenden, schmeckenden und fühlbaren Räumen der Lebenswelten: auf Straßen, Plätzen und Märkten, in Wohnungen und an Arbeitsplätzen, in Sälen, Stadien und Discos. Werkhallen und Supermärkte, Fußballplätze, Straßenzüge, U-Bahn-Stationen, Bahnhöfe sind Lernorte“* (Faulstich 2013b, S. 17). In Anlehnung an Ekkehard Nuissl (1992) lassen sich in den Lebensbereichen Erwachsener drei Lernorte besonders hervorheben: Orte institutionalisierter Weiterbildung, der Arbeitsplatz und Orte des Alltagslebens.

Ausgangspunkt des Raumdiskurses in der Erwachsenenbildung ist ein Raumverständnis, das *„Raum als relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“* (Löw 2019, S. 271) versteht. Ein Raum gibt demnach einerseits eine gesellschaftliche Ordnung vor, andererseits werden (Lern-)Räume durch unsere Handlungen erst konstituiert. Raum wird damit als Verhältnis von Struktur und Handlung gedacht und beinhaltet sowohl materielle Gegebenheiten als auch subjektive Leistungen (vgl. Kraus et al. 2015, S. 12ff.).

Im Kontext der Erwachsenenbildung ermöglicht ein relationales Raumverständnis die Analyse von Räumen aus der Perspektive der handelnden Subjekte. Dabei wird Raum nicht als statische Gegebenheit verstanden, sondern als soziales Konstrukt, das in Entscheidungsprozesse, Machtstrukturen sowie in Intentionen und Wirkungen von Inklusion und Exklusion von Individuen oder Gruppen eingebettet ist. Berücksichtigung findet der Raum bei der Planung und Gestaltung von Angeboten und Programmen, bei der Hinwendung zur lebensweltlichen Perspektive der Lernenden und spielt auch eine Rolle für das professionsspezifische Selbstverständnis der Lehrenden selbst. Die Betrachtung alltäglicher Routinen, Sinnzuschreibungen und Raumproduktionen im nahen Lebensumfeld kann dabei aufschlussreich für die Erschließung von Lernorten, also die Analyse alltagsweltlicher Orte unter einer Lernperspektive sein.

Die Region bzw. der Raum, der Stadtteil oder das Grätzl und damit Bezüge zum Lebensumfeld Erwachsener können dabei als Schnittstelle von Lern- und Bildungsräumen zwischen Politik und Organisation gesehen werden. Besonders interessant scheint die Auseinandersetzung mit Orten des Lernens im weitesten Sinn und somit die Betrachtung alltäglicher Raumproduktionen von Menschen. Denn diese können aufschlussreich hinsichtlich der Kontextualitäten des Lernens Erwachsener sein.

Die Herausforderung für Bildungseinrichtungen liegt darin, mit den Bedürfnissen von individuellem, orts- und zeitunabhängigem Lernen umzugehen und die aktuellen Möglichkeiten von Raumnutzung in Anspruch zu nehmen (vgl. Rohs 2010, S. 43). Als eine Reaktion auf die bereits wahrgenommenen veränderten Bedürfnisse und Ansprüche der Lernenden werden in der jüngeren Lernortdiskussion verstärkt Kooperations- und Netzwerkbildungen von institutionalisierten Lernorten

forciert, da hier aktuell ein Veränderungsdruck wahrgenommen wird und Institutionen „überlebensfähig“ bleiben möchten (vgl. Brünner 2019, S. 3f.). Festgestellt werden kann dabei, dass, wie Richard Stang 2016 anmerkte, *„[j]e mehr sich Lernwelten entgrenzen, desto wichtiger werden Beschreibungen von dem, was sie auszeichnet und was dabei mit dem Begriff Lernen auch definitorisch verbunden ist“* (Stang 2016, S. 9).

Fazit: Konsequenzen

Die Analyse von Mikrokosmen erwachsener Lebenswelten bietet aufschlussreiche Erkenntnisse für die Gestaltung und Ausrichtung zeitgemäßer Erwachsenenbildung. Zentrale Einsicht ist die Notwendigkeit, die unmittelbaren Lebenszusammenhänge und Erfahrungen von Individuen konsequent in den Blick zu nehmen. Dies bildet die Grundlage für die Förderung von sozialem Zusammenhalt, Solidarität und Gerechtigkeit. Um diese Zielsetzungen wirksam zu verfolgen, bedarf es bildungsbezogener Initiativen, die in der Lebenswelt der Menschen verankert sind und die sowohl individuelle Handlungsfähigkeit als auch demokratische Beteiligung systematisch stärken.

Mit Oskar Negt bedeutet dies, wie Dirk Lange und Waltraud Meints-Stender in ihrem Gespräch mit ihm 2019 festhielten, dass *„[d]as Schicksal einer lebendigen demokratischen Gesellschaftsverfassung […] wesentlich davon ab[hängt], in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass mit der berechtigten Realisierung eigener Bedürfnisse und Interessen das Gemeinwesen nicht beschädigt wird, in welchem Maße sie also bereit sind, politische Verantwortung für das Wohlergehen des Ganzen zu übernehmen. […]“* (Lange/Meints-Stender 2019, o.S.). Ausgangspunkt einer lebendigen demokratischen Gesellschaft ist für Negt ein Politikverständnis, welches Politik nicht in Einzelteilen oder Verfassungen denkt, sondern die Sorge um den Zusammenhalt menschlicher Stadtgesellschaften in den Blick nimmt. Das Interesse des Gemeinwohls unter Berücksichtigung der Dynamiken heterogener Gruppen ist dabei zentral. Dabei geht es um Lernprozesse, die die gesamte Lebensspanne betreffen, Bildungsprozesse, die an der Lebenswelt der Lernenden ansetzen.

Im Zentrum steht die produktive Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen der Vermittlung objektivierter Wissensinhalte und der reflexiven Bearbeitung individueller Erfahrungswelten. Dabei treten zwei erkenntnisleitende Interessen besonders hervor: Zum einen das emanzipatorische Interesse, gesellschaftliche Verhältnisse und soziale Dynamiken zu analysieren und die beteiligten Akteurinnen und Akteure zu stärken. Zum anderen das praktische Interesse, das auf die Entwicklung tragfähiger Grundlagen für reflektiertes Handeln und fundierte Entscheidungsprozesse zielt (vgl. Habermas 2013, S. 57ff.).

Lernen ist in diesem Zusammenhang nicht als losgelöster, abstrakter Vorgang zu begreifen, sondern muss stets im Kontext seiner sozialen, situativen und gesellschaftlichen Bedingungen reflektiert werden. Daraus ergeben sich Konsequenzen für Community-orientierte Prozesse in der Erwachsenenbildung. Community Education ist ein Ansatz, der sowohl auf die Gestaltung zukunftsorientierter Bildungsprozesse als auch auf die Bearbeitung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen abzielt. Dieser Ansatz basiert auf dem demokratischen Prinzip gemeinsamen Handelns und gemeinwesensorientierten Lernens und fördert dabei gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung.

Literatur

Brünner, Anita (2019): Pluralität der Lernorte: Lernortdiskussion von 1970 bis heute. Im Blickpunkt Lernorte Älterer. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 35/36, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/03_bruenner.pdf [2025-08-27]

Faulstich, Peter (2013a): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.

Faulstich, Peter (2013b): Lebens- und Lernräume in der Großstadt. In: Feld, Timm C./Kraft, Susanne/May, Susanne/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Wiesbaden: Springer, S. 15-31.

Faulstich, Peter/Haberzeth, Erik (2010): Integrative Lernorte. Über die Inszenierung von Lernmöglichkeiten. In: Erwachsenenbildung: Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. 56, Jahrgang, Heft 3, S. 130-135.

Habermas, Jürgen (2013): Erkenntnis und Interesse. In: Schurz, Gerhard/Carrier, Martin (Hrsg.): Werte in den Wissenschaften. Neue Ansätze zum Werturteilsstreit. Berlin: Suhrkamp, S. 57-73.

Klement, Carina (2025 [im Erscheinen]): Das Grätzl als Lernraum. Eine empirische Untersuchung zum Lernpotential Erwachsener am Beispiel des Grätzls Floß-Lend der Stadt Graz. wbv Verlag.

Knowles, Malcolm S. (1973): The adult learner: A neglected species. Gulf Publishing Company.

Kraus, Katrin/Stang, Richard/Schreiber-Barsch, Silke/Bernhard, Christian (2015): Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: Bertelsmann. Online: https://www.wbv.de/shop/files/Zusatzmaterialien/Leseprobe/9783763955848.pdf?166385728584535 [2025-08-27]

Lange, Dirk/Meints-Stender, Waltraud (2019): Oskar Negt „Humanität setzt Bindungen voraus, die der Kapitalismus zerstört". Ein Gespräch mit dem Sozialphilosophen anlässlich seines 85. Geburtstags. In: 80 Jahre Frankfurter Rundschau, vom 01.08.2019. Online: https://www.fr.de/kultur/oskar-negt-humanitaet-setzt-bindungen-voraus-kapitalismus-zerstoert-12875293.html [2025-08-27]

Löw, Martina (2019): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mikula, Regina/Lechner, Reinhard (2014): Figurationen biografischer Lernprozesse. Wiesbaden: Springer.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Weinheim: Steidl.

Nuissl, Ekkehard (1992): Lernökologie. Die Bedeutung des Lernortes für das Lernen. In: Faulstich, Peter/Faulstich-Wieland, Hannelore/Nuissl, Ekkehard/Weinberg, Johannes/Brokmann-Nooren, Christiane/Raapke, Hans Dietrich (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim/München: Juventa, S. 92-110.

Rohs, Matthias (2010): Zur Neudimensionierung des Lernortes. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33. Jahrgang, Heft 2, S. 34-45.

Stang, Richard (2016): Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen. Berlin: Walter de Gruyter.

Tett, Lynn (2010): Community Education, Learning and Development. Third Edition. Edinburgh: Dunedin.

Wagner, Elfriede/Steiner, Mario/Lassnigg, Lorenz (2013): Community Education in Österreich. Eine Standortbestimmung. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Projektbericht. Endbericht. Online: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ProjektberichtCommunityEducationIHS.pdf?m=1494705343& [2025-09-02]

Zeuner, Christine (2020): Community Development and Education. Konzeptionelle Positionierungen zwischen Affirmation und Emanzipation. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2020(2), S. 22-40.

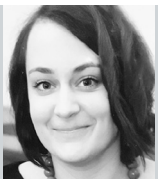
Foto: privat

Dr.in Carina Klement

Carina Klement war bis September 2025 am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Graz als Universitätsassistentin im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Erwachsenenpädagogische Grundlagenforschung, Lernen und Raum in der Erwachsenen- und Weiterbildung, erwachsenengerechte Lernwelten und Lernkulturen, Community Education und Partizipative (Bildungs-)Forschung.

Learning, Space and Realities of Life

On the significance of physical learning places and social learning spaces in community education

Abstract

According to the author, physical learning places and social learning spaces play a key role in the design of successful learning processes. Learning spaces are influenced by societal rules and shaped by social actions. That is why learning processes are always socially contextualized, i.e., cultural, political or economic conditions influence individual learning. Furthermore, the learners' interests and processes for creating meaning are also socially situated—independent of concrete interactions in learning spaces. The author suggests the deliberate design of physical places and sufficient consideration of the complexity of learning spaces. This could help adult educators design formats that enable the reflection of social conditions and thus positively influence the participants' learning outcomes. Then community education would be more than just learning in a local community, in a group with similar values or the same function. Community education would create a connection between the individual and structural levels, thus fulfiling a prerequisite for democracy building. (Ed.)

Community-Orientierung in der Hochschullehre

Die universitäre Weiterbildung neu denken

Jasmina Džanić

Zitation

Džanić, Jasmina (2025): Community-Orientierung in der Hochschullehre. Die universitäre Weiterbildung neu denken. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: universitäre Erwachsenenbildung, Hochschulbildung, Partizipation, Mitgestaltung, Gemeinwohlorientierung, Innovationsräume, Lernformate, Service Learning, Community Learning

Abstract

Gesellschaftliche Transformationen verlangen vom Bildungssystem mehr als reine Wissensvermittlung. Es gehe vielmehr darum, Studierende zum Handeln und Mitgestalten zu befähigen, so die Autorin dieses Beitrages. Sie plädiert deshalb für einen grundlegenden Paradigmenwechsel in der universitären Weiterbildung – weg von prüfungszentrierter Wissensreproduktion hin zu einem kompetenzorientierten, wertegeleiteten und praxisnahen Lernen. Community Learning sieht sie dafür als vielversprechenden Ansatz. Hochschulen sollen Lernräume schaffen, in denen individuelle Handlungskompetenz gestärkt und kollektive Verantwortung gefördert wird. Lernprozesse dürften nicht länger als rein akademische Übungen verstanden werden. Vielmehr müssten Studierende in partizipativen Formaten reale gesellschaftliche Herausforderungen bearbeiten. Dialogisches Lernen, projektbasierte Methoden, Peer-Evaluation sowie hybride Lernumgebungen eröffnen laut der Autorin das Potenzial, Hochschulen aktiv zu Orten des gesellschaftlichen Wandels zu machen. Sie ruft dazu auf, Community Learning curricular zu verankern, Prüfungsformate stärker an Kompetenzen auszurichten und das Angebot an Service Learning auszubauen. Service Learning verknüpft gemeinwohlorientiertes Engagement mit akademischem Lernen und fördert dabei gezielt fachliche, methodische und soziale Kompetenzen. Darüber hinaus hält die Autorin es für notwendig, dass Hochschulen sich verstärkt als Initiatorinnen und Initiatoren gesellschaftlicher Innovationsprozesse begreifen. Nur so könne formale Bildung mehr Wirkung entfalten. (Red.)

Community-Orientierung in der Hochschullehre

Die universitäre Weiterbildung neu denken

Jasmina Džanić

Als Bildungspraktikerin mit tiefem Interesse an einer Lehre, die Menschen nicht nur informiert, sondern aktiviert, erlebe ich immer wieder, wie Hochschulen und Weiterbildungsformate auf die Reproduktion von Fachwissen fokussiert bleiben. Es ist Zeit für einen Perspektivenwechsel: Wissen ohne Wirkung ist wertlos. Die Universitäten müssen zum Möglichkeitsraum für Teilhabe, Verantwortung und gesellschaftliche Transformation werden!

Die Welt steht Kopf: Klimakrise, soziale Spaltung, digitale Umbrüche. Und in den Hochschulen? Da herrscht noch immer Prüfungsroutine. Wissen wird abgefragt, nicht angewendet. Reflexion, Verantwortung, gesellschaftliches Engagement? – Randthemen.

Was mich bewegt, mich einzumischen? – Die Überzeugung, dass Bildung nicht neutral sein kann. Sie ist entweder Teil der Lösung – oder Teil des Problems. Lernen sollte Menschen dazu befähigen, ihre Lebenswelt aktiv zu gestalten – kritisch, solidarisch und verantwortungsbewusst. Deshalb ist Community Learning für mich von Relevanz – ein Bildungsansatz, der gesellschaftliche Mitgestaltung und persönliches Wachstum miteinander verbindet.

Während die non-formale Erwachsenenbildung bereits partizipative Lernformate und Kompetenzanerkennungsverfahren umsetzt, zeigt sich im formalen Bereich nach wie vor ein starker Fokus auf reproduktive Prüfungsformate. Gerade in der universitären Weiterbildung läge aber enormes Potenzial für neue Ansätze. Neue didaktische Ansätze wie Community Learning könnten lebensweltbezogenes, partizipatives und gesellschaftlich wirksames Lernen ermöglichen. Der Fokus dieses Beitrags liegt daher auf den formalen, hochschulischen Weiterbildungsangeboten, insbesondere berufsbegleitenden Studiengängen und postgradualen Formaten, die der Erwachsenenbildung als Teil des formalen Bildungsbereichs nach dem ersten Abschluss zuzurechnen sind (vgl. Gruber/Lenz 2023, S. 34; Ö-Cert 2025, S. 6).

Community Learning: Brücken zwischen Theorie und Praxis

Community Learning ist mehr als ein pädagogisches Konzept. Es ist ein Lernverständnis, das gesellschaftliche Mitgestaltung, Praxisnähe und Teilhabe miteinander verknüpft. Es schafft Räume, in denen Lernende nicht nur Wissen erwerben, sondern sich als wirksame Akteur*innen erleben. Lernen wird als sozialer, dialogischer und kontextbezogener Prozess verstanden, der sowohl individuelle als auch kollektive Entwicklung ermöglicht (siehe CLD Standards Council Scotland 2025).

Community Learning versteht Bildung als gesellschaftlich eingebetteten, dialogischen Prozess. Es basiert auf:

- **Partizipation:** Lernende gestalten Bildungsprozesse aktiv mit.
- **Empowerment:** Bildung befähigt zur selbstbestimmten Teilhabe.
- **Inklusion**: Unterschiedliche Perspektiven werden sichtbar und gleichwertig behandelt.
- **Kooperation:** Lernen ist ein kollektiver, dialogischer Prozess.
- **Lebenslanges Lernen:** Bildungsangebote richten sich an unterschiedliche Lebensphasen und -kontexte.

Die Verbindung von reflektierendem Handeln, Beziehungsarbeit und kollektiver Verantwortung bildet das Kernstück. Warum das wichtig ist? – Weil die Herausforderungen praktisch sind. Community Learning schlägt Brücken zwischen Theorie und Praxis, zwischen Hochschule und Gesellschaft, zwischen Individuum und Gemeinschaft. Besonders in der Erwachsenenbildung und in berufsbegleitenden Studiengängen entfaltet dieser Ansatz seine transformative Kraft. Die Teilnehmenden verfügen in der Regel über ein breites Spektrum an Lebens- und Berufserfahrung, was in hohem Maße die Umsetzung von projektbasiertem und kollaborativem Lernen unterstützt und begünstigt. Die Gestaltung der Lernprozesse erfolgt kollektiv und auf Basis reflektierter Praxis. Dadurch wird die Verbindung von individuellem Lernen und kollektiver Weiterentwicklung gestärkt.

Die Ergebnisse? –Tieferes Verständnis, höhere Motivation, gestärkte soziale Kompetenzen. Die Studie von Sateesh Babu Arja et al. aus dem Jahr 2018 zeigte u.a.: Wer früh in gemeindebasierten Kontexten lernt, entwickelt mehr Selbstwirksamkeit, Empathie und Verantwortungsgefühl. Diese positiven Effekte unterstreichen, wie wirkungsvoll Lernen im sozialen und gemeinschaftlichen Umfeld sein kann.

Community Learning: Verknüpfung von Lernen und Anwendung

Community Learning entfaltet seine Wirkkraft vor allem, wenn Lernen mit praktischen Anwendungen verknüpft wird. Dazu gehören die Verknüpfung von Lernen mit der Lebenswelt der Lernenden, die Ausgestaltung partizipativer Bildungsformate sowie die Integration von Werten in den Lernprozess.

Als hilfreich erweisen sich:

Praxisprojekte in realen beruflichen Kontexten: Berufstätige bringen wertvolle Erfahrungen mit. Die Realisierung von Lernprojekten in Kooperation mit Betrieben oder zivilgesellschaftlichen Organisationen ermöglicht die Verbindung von Theorie und gesellschaftlicher Verantwortung. Beispielsweise bearbeiten Studierende reale Herausforderungen aus ihrem Berufsalltag – im Dialog mit Partner*innen aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Verwaltung (siehe Arja et al. 2018).

Communities of Practice (CoPs): Selbstorganisierte Lerngemeinschaften schaffen Räume für kollegialen Austausch, geteiltes Erfahrungswissen und die Weiterentwicklung beruflicher Haltungen (siehe Bettoni/Clases/Wehner 2004).

Verknüpfung digitaler und physischer Lernräume: Hybride Lehrsettings, oft auch als Blended Learning bezeichnet, bieten Studierenden die Möglichkeit, zu festgelegten Zeiten im virtuellen Raum mit Lehrenden und anderen Studierenden zu interagieren. Sie können in ihrem eigenen Tempo auf Lerninhalte zugreifen und diese bearbeiten (siehe Gerstung-Jungherr/Deuer 2022). Dies ermöglicht ein flexibles ortsunabhängiges Lernen und stärkt Selbstverantwortung und ein partizipatives Bildungsverständnis.

Anerkennung informellen Lernens: Peer-Assessment und Kompetenzportfolios machen Erfahrungswissen sichtbar und fördern die Selbstreflexion.

Förderung sozialer und demokratischer Kompetenzen: Lernsettings, die auf Teamarbeit, Konsensbildung und gesellschaftliche Wirkung zielen, stärken Verantwortung und Mitgestaltung. Dialog, interkulturelle Verständigung und demokratische Teilhabe sind Lernziele – nicht nur nette Nebeneffekte.

Warum ist das so wichtig in der universitären Erwachsenenbildung? – Weil hier Theorie und Praxis besonders eng verbunden sein müssen. Gerade beruflich erfahrene Studierende verfügen über ein heterogenes Praxisspektrum, das bislang kaum systematisch in Lernprozesse einfließt. Community Learning schafft die Struktur, diese Potenziale in produktive Lernprozesse zu überführen – für individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Wirkung.

Community Learning als Transformationsimpuls

Hochschulen laufen gegenwärtig Gefahr, sich von realen Bedürfnissen zu entkoppeln. Es braucht eine Hochschulbildung, die Wissen in Verantwortung übersetzt – für eine gerechtere Gesellschaft. Es braucht Bildung, die nicht nur bildet, sondern zur Teilhabe ermutigt: Hochschulen, die nicht nur Wissen schaffen, sondern Wirkung ermöglichen sowie Lernformate, die nicht nur Inhalte vermitteln, sondern Haltung stärken.

Gerade in universitären Weiterbildungsformaten zeigt sich, wie wichtig es ist, bestehende Prüfungslogiken durch kompetenzorientiertes, erfahrungsbasiertes Lernen zu ergänzen. Klausuren erfassen selten die für die Praxis entscheidenden Kompetenzen wie kritisches Denken, Teamarbeit oder ethische Reflexion. Standardisierte Bewertungen ignorieren Reflexionsfähigkeit, Kreativität oder Zusammenarbeit, KI-gestützte Notengebung, wie in Großbritannien getestet, verschärft bestehende Ungleichheiten (siehe Moroianu/Iacob/Constantin 2023).

Wie kann also ein notwendiger Perspektivenwechsel konkret aussehen?

Kompetenzorientierung statt Reproduktion: Lehrformate sollten auf Anwendung, Reflexion und Kooperation ausgerichtet sein. Prüfungen müssen nicht nur Wissen, sondern auch Problemlösekompetenz und soziale Intelligenz abbilden. Mithilfe von Portfolios, Projektpräsentationen oder Peer-Assessment werden Entwicklungsprozesse sichtbar gemacht – nicht nur Ergebnisse.

Lernen durch gesellschaftliches Engagement: Community-Projekte verbinden akademisches Lernen mit konkreten Herausforderungen – und stärken zugleich Selbstwirksamkeit und interkulturelles Verständnis.

Hochschulen als Innovationsräume: Hochschulen müssen Orte sein, an denen gesellschaftlicher Wandel gedacht und gemacht wird – durch Projekte, in denen Studierende als aktive Mitgestaltende auftreten.

Demokratiebildung: Bildung muss es den Individuen ermöglichen, Teilhabe zu erfahren, Vielfalt produktiv zu gestalten, und zur Übernahme von Verantwortung qualifizieren. Besonders in der Erwachsenenbildung gilt: denken dürfen, gestalten können, für etwas einstehen wollen.

Curriculare Verankerung von Community Learning: nicht als Add-on, sondern als reguläres Element im Studienverlauf. Community Learning muss fest im Curriculum verankert werden – mit definierten Lernzielen, verbindlicher Bewertung und der Anerkennung durch ECTS-Punkte. Nur wenn diese Lernform als gleichwertig anerkannt ist, kann ihr transformatives Potenzial zur Geltung kommen.

Es reicht nicht, über Verantwortung zu reden, sie muss auch erlebt werden. Lernformate wie Lernen durch Engagement ermöglichen genau das: Studierende entwickeln Bildungsprojekte mit echtem Impact. Sie lernen, sich einzubringen, zuzuhören, zu handeln – das ist Demokratiebildung im besten Sinne. Viele Kompetenzen entstehen jenseits des Hörsaals, in Beruf, Ehrenamt, Familie. Sie müssen dokumentiert, reflektiert und anerkannt werden. Kompetenzportfolios und Peer-Evaluation sind hier zentrale Instrumente und ein wichtiger Schritt zu mehr Bildungsgerechtigkeit.

Und was ist mit den Lehrenden? Auch ihre Rolle wandelt sich: von Wissensvermittelnden zu Lernbegleitenden. Sie moderieren Prozesse, unterstützen Reflexion, verbinden Theorie mit Praxis. Dafür brauchen sie Ressourcen, Fortbildungen und institutionelle Rückendeckung.

Verankerung und Umsetzung

Curriculare Integration, Ressourcenmangel und institutioneller Widerstand – all das sind reale Hürden auf dem Weg zu einer wirkungsvollen Verankerung von Community Learning. Doch sie sind keineswegs unüberwindbar. Vielmehr braucht es gezielte Maßnahmen, um den angedachten Perspektivenwechsel strukturell und nachhaltig zu unterstützen. Förderprogramme, klare Zuständigkeiten sowie der wissenschaftliche Nachweis der Wirksamkeit können entscheidend dazu beitragen, dass Community Learning nicht eine Randerscheinung bleibt, sondern als zukunftsweisender Bildungsansatz Anerkennung findet.

Denn eines ist klar: Community Learning ist kein Selbstläufer. Es erfordert konkrete Lösungsansätze. Ein zentraler Schritt ist die Reform der Prüfungsformate. Statt Klausuren braucht es Formate wie Kompetenzportfolios oder Peer-Feedback, die individuelle Lernprozesse

sichtbar machen. Dafür braucht es didaktisch geschulte Lehrende sowie strukturelle Unterstützung – nur so wird partizipatives Lernen nachhaltig verankert. Die forschungsbasierte Legitimation dieses Ansatzes spielt dabei eine Schlüsselrolle. Durch Evaluationen und Wirkungsmessungen kann die Wirksamkeit nachgewiesen und der institutionelle Rückhalt gestärkt werden.

Nur wenn all diese Aspekte zusammengedacht und systematisch umgesetzt werden, kann Community Learning seine volle Wirkung entfalten. Dabei ist eine Verzahnung und konsequente Umsetzung aller Elemente erforderlich, denn Community Learning stellt eine Lernform dar, die über die Vermittlung von Wissen hinaus die Möglichkeit bietet, eine gesellschaftliche Veränderung zu bewirken.

Fazit: Forderungen, Herausforderungen und Chancen

Bildung muss die Frage zulassen: Trägt sie zum Wandel bei oder hält sie ihn auf? Wenn Hochschulen Orte des Rückzugs bleiben, verlieren sie ihre gesellschaftliche Legitimation. Für eine transformative Bildungslandschaft braucht es mehr als punktuelle Reformen. Erforderlich sind klare strukturelle Vorgaben für die Neuausrichtung der Bildung in Richtung Relevanz, Verantwortlichkeit und Wirksamkeit.

Zunächst muss hierfür Kompetenzorientierung konsequent ernstgenommen werden. Prüfungen sollten nicht eine bloße Wissensabfrage sein, sondern auch das tatsächliche Können – also die Fähigkeit erfassen, Probleme zu lösen, interdisziplinär zu denken und verantwortungsvoll zu handeln. Um den Anforderungen der Realität gerecht zu werden, ist es wesentlich, dass Bildung lebensnahe, kooperative und handlungsorientierte Lernformen vermittelt. Dazu gehört auch, Community Learning institutionell zu verankern – nicht als freiwillige Ergänzung oder nettes Extra, sondern als gleichwertige Lernform im Curriculum. Gesellschaftlich engagiertes Lernen verdient Sichtbarkeit, Anerkennung und eine feste Rolle in der Leistungsbewertung. Nur so kann dessen Potenzial zur Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Wirkung voll ausgeschöpft werden. Ebenso sollten Communities of Practice (CoPs) gezielt gefördert werden. Denn Lernen ist ein sozialer Prozess. Räume für kollegialen Austausch, Feedback und gemeinsames Erfahrungslernen sind entscheidend, um Fachwissen mit Haltung, Beziehung und Verantwortung zu verbinden. CoPs schaffen genau diese Struktur und stärken nicht nur den Wissensaustausch, sondern auch das Zugehörigkeitsgefühl und die Reflexionsfähigkeit. Schließlich gilt es, Demokratiebildung zu stärken. Bildung muss über reines Fachwissen hinausgehen und Teilhabe ermöglichen – besonders in der Erwachsenenbildung heißt das: kritisches Denken stärken, Haltung entwickeln und gesellschaftliches Engagement fördern.

Community Learning bietet die Chance, Bildung neu auszurichten – hin zu Lernprozessen, die Verantwortung, kritisches Denken und gesellschaftliches Engagement fördern. Gerade in der universitären Erwachsenenbildung zeigt sich dieser Ansatz als geeignet, da er an Lebensrealitäten anknüpft und Erfahrungswissen einbezieht. Um dieses Ziel zu erreichen, sind strukturelle Verankerungen, neue Prüfungsformate sowie eine gezielte Unterstützung für Lehrende erforderlich. Community Learning ist keine pädagogische „Mode“, sondern eine Antwort auf die Herausforderungen unserer Zeit. Eine Bildung, die nicht nur bildet, sondern befähigt – zur Mitgestaltung einer gerechten, nachhaltigen und demokratischen Gesellschaft.

Literatur

Arja, Sateesh Babu/Arja, Sireesha Bala/Chunchu, Venkata Anirudh/Datla, Narendra Sai Varma/Bottu, Archana (2018): Students' perceptions on community-based education at Avalon University School of Medicine during the first two years of the program (Version 2). In: MedEdPublish 2018, 7, 190. Online: https://mededpublish.org/articles/7-190/v2 [2025-08-26]

Bettoni, Marco/Clases, Christoph/Wehner, Theo (2004): Communities of Practice as a way to a more human-oriented Knowledge Management. International Conference on Human resource management in a Knowledge-Based Economy, 2.-4. Juni, Ljubljana. Online: https://www.weknow.ch/marco/A2004/HRM04/Paper_040613.htm [2025-08-26]

CLD Standards Council Scotland (2025): Values of CLD. Online: https://cldstandardscouncil.org.uk/resources/values-of-cld/ [2025-08-26]

Gerstung-Jungherr, Valeska/Deuer, Ernst (2022): Lehrqualität in Online- und Präsenzlehre: Der Einfluss digitaler Ressourcenausstattung auf die studentische Wahrnehmung von Qualitätsunterschieden zwischen Online- und Präsenzlehre. Ravensburg: Duale Hochschule Baden-Württemberg. Online: https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Schrifterzeugnisse/Gerstung_Deuer_2022_Lehrqualitaet_in_Online-_und_Praesenzlehre.pdf [2025-08-26]

Gruber, Elke/Lenz, Werner (2023): Porträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld: wbv. Online: https://www.die-bonn.de/doks/2023-Oesterreich-01.pdf [2025-08-26]

Moroianu, Nicolae/Iacob, Silvia-Elena/Constantin, Alexandra (2023): Artificial Intelligence in Education: A Systematic Review. In: Proceedings of the 6th International Conference on Economics and Social Sciences, S. 906-921. Online: https://doi.org/10.2478/9788367405546-084 [2025-08-26]

Ö-Cert (2025): Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. Eine Kooperation des Bundesministeriums für Frauen, Wissenschaft und Forschung und der Länder gemäß Art. 15a B-VG. Leitfaden für die Ö-Cert-Bewerbung. Stand: 01.03.2025. Online: https://oe-cert.at/media/leitfaden.pdf?m=1746694067& [2025-08-26]

Foto: © Stefan Graut-Sixt

Jasmina Džanić, MA

jasmina.dzanic@donau-uni.ac.at
https://www.donau-uni.ac.at/de.html
+43 (0)2732 893 5456

Jasmina Džanić ist seit 2023 an der Universität für Weiterbildung Krems (UWK) tätig, seit 2024 als Learning Designer. Sie hat den Masterstudiengang in eEducation – Digitales Lern Design abgeschlossen und besitzt umfassende Expertise im Bereich der digitalen Hochschullehre. Ihr beruflicher Fokus richtet sich auf die Konzeption und Umsetzung innovativer Lehr-Lern-Formate innerhalb der Hochschulen und im Kontext hybrider und HyFlex-Lehre. Weitere Schwerpunkte ihrer Tätigkeit sind die Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Ansätze und die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen bezüglich des Einsatzes digitaler Tools und von KI in der Lehre. Neben ihrer Tätigkeit im Bereich Learning Design ist sie als Lehrende an der UWK tätig. Ihre aktuellen Lehrschwerpunkte umfassen die Entwicklung und Anwendung von Kompetenzmodellen und Kompetenzrahmen.

Community Orientation in University Teaching

Rethinking university continuing education

Abstract

Societal transformation requires more than pure knowledge transfer from the educational system. The author of this article believes that students must be empowered to act in and shape society. She argues for a basic paradigm shift in university continuing education—from a focus on knowledge reproduction for exams to competence-oriented, values-driven and practical learning. She sees community learning as a promising approach. Universities should create learning spaces in which individual action competence is improved and collective responsibility is promoted. Learning processes may no longer be understood as purely academic exercises. Instead, students must deal with real social challenges in participatory formats. According to the author, dialogic learning, project-based methods, peer evaluation and hybrid learning environments open up the potential for universities to actively become places of societal change. She calls for anchoring community learning in the curriculum, better aligning exam formats to competencies and expanding service learning opportunities. Service learning links commitment to the common good to academic learning and specifically promotes professional, methodological and social skills. In addition, the author finds it necessary for universities to understand themselves as initiators of social innovation. Only in this way can formal education have a greater impact. (Ed.)

Community Education in der Architektur der österreichischen LLL-Strategie

Vergebene Chancen für das lebenslange Lernen?

Lorenz Lassnigg

Zitation

Lassnigg, Lorenz (2025): Community Education in der Architektur der österreichischen LLL-Strategie. Vergebene Chancen für das lebenslange Lernen? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: Community Education, LLL-Strategie, Aktionslinien, Zivilgesellschaft, informelles Lernen, non-formale Bildungsangebote, lernfreundliche Arbeitsumgebung

CC BY

Abstract

Der Autor reflektiert in diesem Beitrag die Entwicklung der österreichischen LLL-Strategie mit einem Fokus auf die Community Education. Er fragt dabei nach dem Platz der Community Education innerhalb der Strategie sowie nach einer zielführenden Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft. Der Autor beschreibt die von Expert*innen im Jahr 2009 vorgeschlagenen Aktionslinien und zeigt, dass informelles Lernen seiner Einschätzung nach nicht die Aufmerksamkeit erhielt, die von den Expert*innen empfohlen wurde. Vielmehr fokussiere die LLL-Strategie letztlich wieder stärker auf Bildungsinstitutionen, so der Standpunkt des Autors. Die von den Expert*innen formulierte Idee, durch Community Education einen politischen Raum und Fördermöglichkeiten für kommunale und zivilgesellschaftliche Initiativen zu schaffen, wäre nicht ausreichend umgesetzt worden. Der Autor appelliert daher für mehr Interaktion zwischen Wissenschaft und Politik, für eine transdisziplinäre Wissensproduktion und für konstruktive innovative Diskurse mit allen Beteiligten und Betroffenen einer LLL-Strategie. So könne informelles Lernen in der sozialen Gemeinschaft zukünftig gestärkt werden. (Red.)

Community Education in der Architektur der österreichischen LLL-Strategie

Vergebene Chancen für das lebenslange Lernen?

Lorenz Lassnigg[1]

Im Expert*innen-Vorschlag für die LLL:2020-Strategie war eine Aktionslinie zu „Community Education“ enthalten (vgl. Chisholm et al. 2009, S. 30)[2]; dieser Vorschlag stieß in der damaligen Stakeholder*innen-Szene teilweise durchaus auf Verwunderung. Der vorliegende Beitrag rekapituliert aus Sicht des federführenden Urhebers die Überlegungen zur Architektur der Strategie, die hinter diesem Vorschlag gestanden sind, und analysiert, welchen Verlauf diese Vorschläge im Zuge der weiteren Politikformulierung und -umsetzung genommen haben.

Wie in einem Standpunkt-Beitrag üblich, werden dabei Aspekte betont oder vielleicht zurechtgerückt, die dem Autor für das Verständnis der LLL-Politik und damit eventuell auch für Zukunftsdiskurse vor allem um die Erwachsenenbildung (EB) besonders wichtig erscheinen. Diese Aspekte sind das Verhältnis von Wissenschaft-Forschung-Expertise und Politik in den österreichischen Governance-Strukturen und dabei insbesondere die Möglichkeiten der Förderung des Lernens von Erwachsenen in diesen Gegebenheiten und die Nutzung von Expertise dafür – Stichwort evidence-based/informed policy.

Einleitung: Chancen (in) der Politik

Der Begriff „Chancen“ spielt eine große Rolle in der Bildungspolitik, auch in der LLL-Strategie war die Trias „Wissen – Chancen – Kompetenzen“ geradezu titelgebend. Meistens wird das Wort für Individuen verwendet (Stichwort Chancengleichheit/-gerechtigkeit). Aber: Eine Chance kann genützt werden oder ungenützt bleiben, sie kann zu einem Erfolg führen oder auch in einen Misserfolg münden. Chancen sind verbunden mit Wahrscheinlichkeiten. In der Theorie liegt bei zwei-wertigen Variablen (Erfolg/Misserfolg, Nutzung/

1 Der Autor widmet diesen Beitrag dem Andenken seiner Kollegin Lynne Chisholm (1952-2015), die die Erarbeitung des Expert*innen-Vorschlages für die LLL-Strategie bei all den unterschiedlichen Zugängen in der Gruppe mit ihrer Kompetenz, Umsicht und freundschaftlichen Kollegialität koordiniert und geleitet hat (Ein Nachruf ist nachzulesen unter: https://budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/download/22509/19704/23611).

2 Das Expert*innen-Papier war ein expliziter Auftrag an eine ausgesuchte Gruppe, den bisherigen Prozess, v.a. den Konsultationsprozess um „Wissen – Chancen – Kompetenzen“, aufzuarbeiten und auf Grundlage der vorhandenen Expertise einen Vorschlag für die österreichische LLL-Strategie zu formulieren und an „die Politik“ zu übermitteln – der weitere Verlauf war für die Beteiligten offen. Bei der Formulierung der Vorschläge wurde davon ausgegangen, dass diese im weiteren Verlauf eine gewisse Rolle spielen würden. Die Zusammensetzung der Expert*innengruppe war heterogen mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten der Expertise und das Papier wurde arbeitsteilig formuliert. Dem Autor dieses Beitrages fiel die Rolle der politischen Konkretisierung und der Formulierung der Aktionslinien zu. Die Überlegungen wurden parallel in einem ausführlichen begleitenden Papier vertieft, das in den „Materialien zur Erwachsenenbildung“ des Ministeriums veröffentlicht wurde (siehe Lassnigg 2010). In diesem begleitenden Papier wie auch im Strategievorschlag selbst wurden im Anhang Umrisse und Konkretisierungen für eine aufbauende „experimentelle“ Vorgangsweise entwickelt und veröffentlicht. Diese waren als Ansatzpunkte für klare starke Prioritätensetzungen gedacht, die jedoch im weiteren Verlauf nicht aufgegriffen wurden.

Nicht-Nutzung), die durch viele Faktoren beeinflusst werden, die allgemeine Wahrscheinlichkeit für eine Ausprägung bei 50 zu 50 Prozent (nützen oder nicht, Erfolg oder nicht). Politisch gesehen ist das Versprechen einer Chance genau genommen gar kein Versprechen – es müsste gleichzeitig die Kehrseite, das Risiko des Misserfolges erwähnt werden (siehe Lassnigg 2025a).

Man kann den Begriff „Chancen" auch auf die Politik anwenden. In der (institutionalistischen) Politikforschung spielt hier der Begriff der Pfadabhängigkeit eine große Rolle: Gegebene Strukturen und frühere Entscheidungen haben die Tendenz, die weitere Entwicklung stark zu beeinflussen – diese „normalen Pfade" sind aber auch unterbrochen von Situationen, in denen die Wahrscheinlichkeit (= Chance) von Veränderung stark erhöht ist. Bezeichnungen dafür sind „windows of opportunity" oder theoretisiert v.a. „critical junctures" (siehe Pierson 2000; Capoccia/Kelemen 2007).

Bezugnehmend auf das in diesem Beitrag behandelte Thema stellt sich rückblickend die Frage, ob die lifelong-learning-Politik der EU für die Mitgliedstaaten und damit auch für Österreich solch eine „Chance" für eine veränderte EB-Politik etabliert hat. Entgegen vielfacher Erwartungen sieht die neuere Forschung in der EU-LLL-Politik keine „critical juncture" für die Erwachsenenbildung, wohl aber in der COVID-Pandemie (vgl. Milana/Rasmussen/Bussi 2024, Kap. 11; Benavot et al. 2022, S. 165-194). Dieser Standpunkt-Beitrag reflektiert, inwieweit in der Formulierung der LLL:2020-Strategie Chancen auf Veränderung der EB-Politik enthalten waren, und konzentriert sich auf zwei Aspekte: 1.) auf die vorgeschlagene Architektur der Erwachsenenbildungspolitik im Expert*innen-Vorschlag (Chisholm et al. 2009) und 2.) auf die (unbefriedigende) Relation von Expertise und Politik im weiteren Verlauf der Formulierung von LLL:2020 (siehe Republik Österreich 2011).

Architektur der Aktionslinien

Insgesamt handelte es sich bei der LLL-Strategie um einen gewaltigen mehrstufigen Prozess der Politikformulierung, der sich über das Jahrzehnt der 2000er-Jahre (und darüber hinaus) erstreckte. Das wichtigste Element der Architektur der LLL-Politik im Expert*innen-Vorschlag (2009) waren zwölf Aktionslinien. Tatsächlich wurde diese Zahl dann – mit weitreichenden Konsequenzen für die Gesamtarchitektur – auf zehn reduziert (siehe hinten); sieben dieser Aktionslinien waren auf die Erwachsenenbildung bezogen.

Zwei Grundüberlegungen hatten die Architektur geleitet: 1.) sollte die Politik möglichst konkret operationalisiert werden, 2.) sollte die Strategie einen deutlichen Schwerpunkt für die Erwachsenenbildung setzen und stark auf die Förderung des Lernens ausgerichtet sein. Mit Operationalisierung war gemeint, dass mit den Aktionslinien ein Raster für definitive empirisch abgesicherte Fördermaßnahmen eröffnet werden sollte. In der Förderung des Lernens sollte explizit die Sequenz der Lernbereiche informell/nicht-formal/formal genutzt werden, wobei die Aktionslinien gezielt auf diese Bereiche abgestellt waren (für den damaligen Diskurs siehe hierzu Watkins/Marsick 1992; Livingstone 2001; Dohmen 2001).

Seit den 1990er Jahren und verstärkt nach 2000 war in der internationalen Forschung und Politik großer Wert auf das Verständnis des informellen Lernens als universeller Grundform des (Erfahrungs-)Lernens gelegt worden. In der Darstellung von Günther Dohmen für das deutsche Bildungs- und Forschungsministerium *„ist die Förderung und Anerkennung des in der Lebens- und Arbeitspraxis weit überwiegenden informellen Lernens und seiner Ergebnisse ein entscheidender Schritt zur Überwindung der gesellschaftlichen Bildungskluft"* (Dohmen 2001, S. 8); also ausdrücklich beides, Förderung und Anerkennung, wohingegen sich später das politische Gewicht auf Anerkennung verschoben hat (siehe Lassnigg 2019).

In der Architektur der LLL-Strategie, wie sie im Expert*innen-Vorschlag festgelegt worden war, sollte die Förderung des Lernens von Erwachsenen in erster Linie bei der Förderung des informellen Lernens ansetzen, sozusagen im Vorfeld organisierter Angebote im Bildungswesen. Dabei wurde von drei „großen" gesellschaftlichen Lernbereichen ausgegangen:

- dem informellen Lernen in der sozialen Gemeinschaft (Bereich 1, Community Education)
- dem informellen Lernen in der Arbeitswelt (Bereich 2, lernfreundliche Arbeitsumgebung) und
- dem Lernen in Bildungsinstitutionen (Bereich 3, nicht-formal, formal).

Nach der Logik dieser Bereiche wurden die Aktionslinien im Expert*innen-Vorschlag definiert. Sie sollten als Plattformen für Politik- und Fördermaßnahmen dienen.

Informelles Lernen in der sozialen Gemeinschaft – Aktionslinie 8 Community Education

In Kooperation mit kommunalen Einrichtungen und Organisationen der Zivilgesellschaft sollten mit dieser Aktionslinie Lernaktivitäten, -formen und -gelegenheiten außerhalb des organisierten Bildungswesens gefördert werden. Die LLL-Politik dient hier auch der Förderung der lokalen sozialen Gemeinschaft, die oftmals mit informellen Lernaktivitäten verbunden ist (siehe EU-Commission 2003; Holford et al. 2024). In der Operationalisierung sollte es um die experimentelle Findung von Fördermöglichkeiten und Indikatoren im Zwischenbereich von Kommunen und Zivilgesellschaft gehen. Die Zivilgesellschaft, die in der „Post-Demokratie" und der reflexiven Moderne entscheidende Bedeutung erhielt, wird bereits seit mehr als hundert Jahren – durchaus auch von liberaler Seite – als fundamentales Element von demokratischer Erziehung gesehen (siehe Dewey 1916; Gutmann 1999; Sejersted 2011; siehe auch Lassnigg 2023).[3] Ein Beispiel der Förderung informellen Lernens ist das Modell der schwedischen Studienzirkel (siehe Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus 2012; Federighi/Abrèu/Nuissl von Rein 2007).

Informelles Lernen in der Arbeitswelt – Aktionslinie 10 Lernfreundliche Arbeitsumgebungen

Lernfreundliche Arbeitsumgebungen und das informelle Lernen werden in der Literatur vor allem für Klein- und Mittelbetriebe als entscheidende Hebel für lebenslanges Lernen und Innovation gesehen, da für organisiertes externes Lernen die Ressourcen knapp sind. Diese Förderung lernfreundlicher Umgebungen würde logisch an die Lehrlingsausbildung anknüpfen und sollte der experimentellen Findung und Definition von lernfreundlichen Arbeitsumgebungen und entsprechender Fördermöglichkeiten dienen. Informelles On-the-job-(Erfahrungs-)Lernen in der Arbeitswelt war damals schon seit langem ein wichtiges Forschungsthema im Zusammenhang mit internen Arbeitsmärkten (siehe Doeringer/Piore 1971), Innovationssystemen (siehe Lundvall/Borrás 1998) und dem Konzept der Lernenden Organisation (siehe Watkins/Marsick 1992), wobei die Arbeitsumgebung und der Umgang der Betriebe mit dem Lernen zentrale Themen darstellten, durchaus mit dem Konzept des „expansiven Lernens" auch für Formen der Lehrlingsausbildung (siehe Fuller/Unwin 1998).

Lernen in Institutionen der EB – Aktionslinie 9 Nicht-formale Bildungsangebote

Hier ging es um die Förderung der verschiedenen Bereiche der institutionellen Erwachsenenbildung: der außerschulischen Jugendbildung, der beruflichen Weiterbildung und in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Diese Förderung impliziert einen Schritt vom informellen Lernen zu stärker formalisiertem Lernen in Bildungsveranstaltungen. Der Formulierung dieser Aktionslinie lagen zwei konzeptive Überlegungen zugrunde: 1.) sollten explizit getrennte Entwicklungspfade für die Förderung des informellen Lernens einerseits (Aktionslinien 8, 10) und des nicht-formalen Lernens andererseits (Aktionslinie 9) etabliert werden; 2.) wurde (innerhalb der Aktionslinie 9) darauf Wert gelegt, die unterschiedlichen Bereiche der institutionellen Erwachsenenbildung (v.a. beruflich und nicht-beruflich) explizit gleichgewichtig zu berücksichtigen. Dabei war von vorneherein klar, dass diese Struktur Spannungsverhältnisse beinhaltet und anspricht, aber es bestand die Hoffnung, dass diese durch die zusätzlichen Elemente produktiv aufgelöst werden könnten. Zwischen der Förderung des informellen Lernens und der nicht-formalen Erwachsenenbildung besteht Komplementarität (Bestärkung des Lernens und mögliche Übergangspfade in nicht-formale Angebote) und Konkurrenz (Weglenkung oder Abfluss von potenziellen Mitteln und Beteiligung), wie dies auch bereits in der deutschen Studie an verschiedenen Stellen angesprochen wird (siehe Dohmen 2001). Auch Karen E. Watkins und Victoria J. Marsick (1992) behandeln die Spannungen, die mit dem Problem einhergehen, dass informell sowohl Gutes als auch Unsinn gelernt wird, betonen jedoch die Möglichkeiten einer positiven Auflösung dieser Spannungen v.a. in der Lernenden Organisation (Stichwort lernfreundliche Arbeitsumgebung). In der Konkurrenz zwischen den Bereichen der institutionellen Erwachsenenbildung kann der nicht-berufliche Bereich leicht ins Hintertreffen geraten, dem wurde im Expert*innen-Vorschlag durch

3 Einen Ausgangspunkt dieser Diskurse, die im deutschsprachigen Raum lange eher beiseitegeschoben worden waren, bildet John Dewey mit seinem Konzept von (deliberativer) Demokratie als Lernprozess oder lernendes System, das von den Teilnehmenden entsprechende politische Skills erfordert (die später von der bis heute nicht übersetzten Amy Gutmann „deliberative Skills" als entscheidende Kompetenzen von „democratic education" genannt wurden). In historischen Analysen des Nordischen Welfare-Modells spielt dieser informelle Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle, so im großen – liberal inspirierten – Werk von Francis Sejersted (2011, S. 53-56).

den gesamten Aufbau der Argumentation versucht vorzubeugen (Formulierung der Ziele etc.).

Formale Abschlüsse, Vereinbarkeit, Neuorientierung – Aktionslinien 3, 5, 6

Für den Zugang von Erwachsenen zu formalen Abschlüssen („Zweiter Bildungsweg") wurde keine eigene Aktionslinie formuliert. Diese Art des Zuganges wurde in Verbindung mit konkreten Problemen in mehreren Aktionslinien spezifiziert. **Aktionslinie 3** Kostenloses Nachholen von grundlegenden Abschlüssen bis zur Berufsreifeprüfung (BRP); **Aktionslinie 5** Vereinbarkeit zwischen Bildung, Familie und Beruf; **Aktionslinie 6** Neuorientierung in Bildung und Beruf. Neben den bekannten Problemen von fehlenden grundlegenden Abschlüssen und Vereinbarkeit wurde v.a. das Problem der Förderung von beruflicher Neuorientierung als wichtige Lücke und als wichtiges „politisches Neuland" gesehen, dem eine eigene Aktionslinie gewidmet wurde. Im Gegensatz zu den allenthalben wiederholten Anforderungen von wirtschaftlicher Dynamik und Mobilität gab es dafür so gut wie keine politischen Lösungsansätze (Beratung erscheint bei fehlenden Ressourcen als unzureichend) – die aktuellen Turbulenzen um die Bildungskarenz spiegeln diese Lücke.

Nach der Ablieferung ging der Expert*innen-Vorschlag im nächsten Schritt als ein Element in den weiteren politischen Verhandlungsprozess der Erarbeitung und Formulierung der LLL:2020-Strategie ein.

Chance auf Veränderung oder Pfadabhängigkeit?

Der Schritt vom Expert*innen-Vorschlag zur LLL:2020-Strategie tangiert viele Fragen, die in der Politikforschung behandelt werden, aber das Thema dieses Standpunkt-Beitrags bei weitem übersteigen würden. Einige ergeben sich aus dem eingangs angesprochenen Problem der Pfadabhängigkeit gegenüber der „Chance" auf eine durchgreifende Veränderung in „critical junctures". Anspruchsvolle Grundfragen dabei sind: Welche Pfadabhängigkeiten bestehen in der österreichischen Bildungspolitik? Sollte die LLL-Strategie daran etwas ändern? Um diese Fragen zu beantworten, ist ein Verständnis erstens der Bildungspolitik und zweitens der mit der Strategie verbundenen Vorstellungen, Absichten und Möglichkeiten erforderlich.

Für den Prozess der Strategie-Entwicklung und der Strategie-Umsetzung selbst können zwei konträre Vorstellungen identifiziert werden: Aus der Sicht des Expert*innen-Vorschlages und des IHS-WIFO-Monitoring-Teams sollte die Strategie eine „critical juncture" befördern, einen neuen Pfad der Bildungspolitik in Richtung Lifelong Learning begründen; dies stand im Einklang mit der Vorstellung der Sozialpartner*innen in ihrem programmatischen Papier „Chance Bildung" (siehe Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen 2007), aus dem grundlegende Vorschläge übernommen wurden. Im LLL:2020-Papier und in der Umsetzung herrschte dagegen ein kumulatives Verständnis der Strategie vor, demzufolge möglichst alle vorhandenen bildungspolitischen Vorstellungen und Ansätze unter dem Dach der Strategie repräsentiert werden sollten, also eine Fortsetzung der Pfadabhängigkeit.

Die Grundfrage nach dem Sinn und Zweck von Strategien in der Politik ist keineswegs trivial. 2008 veröffentlichten Joachim Raschke und Ralf Tils ein für die deutschsprachigen Diskurse wichtiges Werk, das jedoch eher außerhalb der Bildungspolitik rezipiert wird. In der zweiten Auflage heißt es: *„Was ist politische Strategie […]? Die Inflationierung der Begriffsverwendung und dabei nach wie vor bestehende Unklarheiten über den Kern von politischer Strategie erfordern eine allgemeine Strategiedefinition"* (Raschke/Tils 2012, S. 15). *„Nur im Zusammenwirken mit anderen Elementen der Politik lässt sich Strategie verstehen und erfolgreich praktizieren"* (ebd., S. 24). Diese Art Auseinandersetzung wurde bei LLL:2020 nicht geführt. „Strategische Kritik" wird als wesentliches Element der Funktionsfähigkeit von politischen Strategien hervorgehoben. Diese *„ist, um voll wirksam zu werden, auf Öffentlichkeit angewiesen. Nur dann können gehaltvolle Diskurse über Strategie entstehen und erhält Lernen aller Beteiligten eine Chance. Fehlerkritik […] gelingt selten. […] Umso wichtiger werden Wissenschaft und kritische Medien, ohne die öffentliche Strategiekritik keinen Ort hat. Solche Kritik muss nicht ‚konstruktiv' sein […]"* (ebd., S. 17). Eine Aufarbeitung von LLL:2020 im Hinblick auf strategische Kritik steht bisher noch aus (ansatzweise siehe Lassnigg 2020).

Vergebene Chancen?

Nimmt man die Programmatik und Vorschläge der Sozialpartner*innen in „Chance Bildung" beim Wort (siehe Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen 2007), so wurde

diese „Chance“ vergeben, indem die vorgeschlagenen grundlegenden Neuorientierungen nicht oder nur teilweise aufgegriffen wurden. Da, wie eingangs festgestellt, Möglichkeiten empirisch nicht festgestellt werden können, sind exakte wissenschaftliche Aussagen über „vergebene Chancen“ nicht möglich, im Sinne von Transparenz ist daher Vorsicht bei der Verwendung solcher Begriffe angebracht. Werden sie aber verwendet, muss es möglich sein, sie in den wissenschaftlichen Diskurs einzubeziehen.

Man kann jedenfalls feststellen, ob Schritte in eine bestimmte Richtung gesetzt wurden, und man kann auch beurteilen, ob eine angestrebte Richtung ein sinnvolles Ziel darstellt. Seit den 2000er Jahren ist die Relation zwischen wissenschaftlicher Expertise und Politik auch in der Bildungspolitik Gegenstand von – teilweise heftig geführten – wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen. Die Rhetorik von „evidenz-basierter Politik“ stellt sich näher besehen als unrealistisches und überzogenes Versprechen heraus. Bereits in der explorativen Anfangsphase dieser Diskurse hat Tom Schuller aufgrund der OECD-Erfahrungen und Studien u.a. festgestellt *„there is usually a weak link between research, on the one hand, and policy and practice on the other“* (Schuller et al. 2006, S. 60). Später hat er gemeinsam mit Tracey Burns, wiederum in Aufarbeitung von OECD-Erfahrungen, explizit den Anspruch von Evidenzbasierung zurückgenommen und stattdessen vorgeschlagen, von Evidenz-Informierung zu sprechen (siehe OECD 2007). Auch Richard Desjardins und Kjell Rubenson (2009, S. 4) konstatieren, dass *„decades of policy research has contributed to a realization that evidence based policy making while appealing is not realistic given the nature of education policy making processes“*. Nun, etwa zwei Jahrzehnte später, ergibt eine tentative OECD-Erhebung von Einschätzungen in den Bildungsministerien in 27 Ländern wiederum ein weites und überaus heterogenes Feld der Verwendung und Einschätzung von Forschung. Österreich liegt in der Verwendung etwa am Beginn des letzten Drittels der beteiligten Länder, zwischen Neuseeland und den Niederlanden (vgl. OECD 2024, S. 6-9, siehe auch Lassnigg 2025b).

Der politische Prozess der Erstellung der LLL:2020-Strategie im Anschluss an den Expert*innen-Vorschlag war folglich nicht „untypisch“ für das Verhältnis von Expertise und Politik, das im Diskurs oft mit dem Bild von „Speaking Truth to Power“ und dem Verhältnis von Sachpolitik und Machtpolitik umschrieben wird. Nach der Vorstellung des technokratischen Modells sollte die Politik die wissenschaftlichen Ergebnisse „umsetzen“, dies ist zwar immer noch eine verbreitete Vorstellung, wird jedoch im wissenschaftlichen Diskurs weithin nicht mehr als sinnvoll und realistisch angesehen. Es geht eher um einen vernünftigen Austausch zwischen diesen Welten und im Idealfall um eine gemeinsame transdisziplinäre Wissensproduktion (siehe Lassnigg 2018). Im LLL:2020-Prozess wurde formal dem technokratischen Modell Genüge getan, die Expertise wurde geliefert und fungierte als Input in einem informellen politischen Verhandlungsprozess, in den viele Stakeholder*innen einbezogen waren. Es gab aber mit der Expert*innengruppe keinen Austausch mehr, daher fehlte die Gelegenheit, die Grundkonzeption zu erläutern und einem breiteren Kreis darzulegen.

Studien über das Verhältnis von Expertise und Politik in den Nordischen Ländern zeigen, dass diese fehlende Kommunikation für diese Österreich ähnlichen Länder, d.h. für Länder, die v.a. aufgrund ihrer neo-korporatistischen Grundstrukturen mit Österreich vergleichbar sind, nicht typisch ist. Eher wird in den Studien ein reger Austausch festgestellt, wohingegen auch in diesen Ländern die Nutzung von Forschung vorwiegend für Legitimationszwecke erfolgt und opportunistische Verzerrungen durch die spezielle Auswahl der Expert*innen entstehen. Die Ergebnisse hinsichtlich „evidenzbasierter Politik“ sind also auch für Nordische Länder, die oft als Vorbild dargestellt werden, enttäuschend (siehe Verger 2022).

Wie sich Community Education letztlich abbildet

Vor diesem Hintergrund kann nun dargestellt werden, in welcher Weise die in der vorgeschlagenen Architektur der LLL-Strategie enthaltenen Chancen im weiteren politischen Prozess vergeben wurden. Der vorgeschlagene Ansatz einer Suche nach Möglichkeiten der Förderung informellen Lernens in der sozialen Gemeinschaft und Zivilgesellschaft sowie nach der Förderung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen in weniger innovativen oder weniger bildungsaffinen Betrieben (siehe vorne) wurde nicht aufgegriffen. Zwei Veränderungen gegenüber dem Expert*innen-Vorschlag im überaus komplexen Ansatz der LLL:2020-Strategie waren entscheidend:

Erstens wurde die ursprüngliche Idee der Governance der LLL-Strategie in Form einer gesetzlich fundierten und

professionell geführten Struktur (LLL-Rat) aufgegeben. In der (nicht einmal) „soft-law-Regierungs-Strategie“ ohne Budget (LLL:2020) war eine systematische experimentelle Umsetzung nicht möglich. Aus den detaillierten Programmen in den Aktionslinien ergab sich eine derart große Vielzahl an Maßnahmen, mit einer Menge an Überschneidungen, dass eine Fokussierung auf strategische Prioritäten nicht möglich war.

Zweitens wurden die Aktionslinien in einem informellen politischen Ad-hoc-Verhandlungsprozess ohne systematische Rückbindung an den Expert*innen-Vorschlag und ohne breiteren Diskurs so umformuliert, dass die Grundideen der vorgeschlagenen Architektur verloren gegangen sind.

Diese Umformulierung betrifft mehrere wesentliche Punkte. (I) Die ursprüngliche Aktionslinie zur Förderung aller Bereiche der nicht-formalen Erwachsenenbildung wurde zur Förderung der beruflichen Erwachsenenbildung umformuliert (neu Aktionslinie 8); (II) die Förderung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen zur Stärkung des informellen Lernens wurde zur Förderung des Zuganges in nicht-formale berufliche Weiterbildung umformuliert (neu Aktionslinie 7) und (III) in der Community Education (neu Aktionslinie 6) wurden die Aspekte der Formalisierung des Lernens und der Beiträge der Bildungsinstitutionen hervorgehoben. (IV) Die Förderung des Nachholens von formalen Abschlüssen (zuerst v.a. für jugendliche Early School Leavers (ESL) gedacht) und die Sicherung der Basisbildung und der Grundkompetenzen im Erwachsenenalter, die aufgrund der unterschiedlichen Akzente und Herausforderungen in zwei getrennten Aktionslinien vorgesehen waren, wurden zusammengelegt (neu Aktionslinie 3), wodurch eine diffuse Vermischung unterschiedlicher Problematiken und auch eine Überschneidung teilweise konkurrierender politischer Prioritäten (Bekämpfung von ESL und Entwicklung von Basisbildung für Erwachsene) mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen entstanden ist. (V) Schließlich wurde die berufliche Neuorientierung als eigene Aktionslinie gestrichen und mit „Work-Life-Balance“ zusammengelegt; aus heutiger Sicht – mit all den Ansätzen zum Quereinstieg – wäre die Aktionslinie zur Neuorientierung nicht nur treffend, sondern geradezu prophetisch gewesen.

Die Gegenüberstellung der beiden Papiere (Expert*innen-Vorschlag und LLL:2020) zeigt das paradoxe – vermutlich unintendierte[4] – Ergebnis, dass in der veränderten Architektur der Erwachsenenbildung die nicht-berufliche allgemeine nicht-formale Erwachsenenbildung in der Strategie keinen Platz mehr hat. Die ursprüngliche Idee, mit der Anbindung der Community Education an das informelle Lernen einen eigenen politischen Raum zu schaffen, um Fördermöglichkeiten für diese kommunalen und zivilgesellschaftlichen Initiativen zu entwickeln und parallel auch für die nicht-formale EB einen politischen Raum zu schaffen, ist damit obsolet geworden (siehe Lassnigg 2017).

Konstruktive innovative Diskurse mit der Zivilgesellschaft und der Wissenschaft

Abschließend kann im Hinblick auf Community Education gesagt werden, dass die „Chance“, im Rahmen der LLL-Strategie eine Plattform für die Suche nach definitiven und wirksamen Fördermöglichkeiten von informellem Lernen in der (lokalen) sozialen Gemeinschaft aufzubauen, nicht ergriffen wurde. Im Verlauf der politischen Prozesse der Strategieentwicklung ist der Raum dafür verloren gegangen. Ohne dass dies intendiert war, hat es sich so ergeben. Dies ist sozialwissenschaftlich gesehen nicht verwunderlich, da informelle Prozesse, auch wenn sie universell stattfinden, zunächst keine institutionellen Repräsentant*innen haben, aber vielen Institutionen mit jeweils eigenen Zielen und Interessen gegenüberstehen. Es hat auch niemand diese Möglichkeit ergriffen, die Interaktion zwischen Expertise und Politik war zu schwach ausgeprägt, um konstruktive innovative Diskurse mit ausreichender Kraft auszulösen, was eine wichtige Intention hinter der Aktionslinie war (es ist auch darauf hinzuweisen, dass es parallel zur Strategieentwicklung in Deutschland bereits breitere Initiativen zur Stärkung der Zivilgesellschaft gab; siehe Bpb 2024).

Diese Reflexionen sollen die bestehenden Entwicklungen im Bereich von Community Education, die es dennoch gibt, natürlich nicht schmälern, aber ein erweiterter Raum für Entwicklungen und Förderungen ergibt auch Möglichkeiten für Lernprozesse, Systematisierungen und

4 Eine wissenschaftliche Aufarbeitung des informellen nicht öffentlichen politischen Verhandlungsprozesses der Formulierung von LLL:2020 ist nicht verfügbar, kann daher auch hier nicht angeführt werden; die veränderte Architektur ist jedoch durch eine Dokumenten-Analyse leicht nachvollziehbar; auch gab es im Verlauf des Monitorings Hinweise und Beobachtungen dazu.

Multiplikator*innen. Schließlich werden spätestens seit Ulrich Beck und Colin Crouch große Hoffnungen in die Zivilgesellschaft gesetzt (vgl. dazu ausführlich die Diskussion und Hinweise in Lassnigg 2023), und neuerdings stellt sich auch das Thema des Verhältnisses von Rechtspopulismus und Zivilgesellschaft (siehe Schroeder et al. 2021), sodass die Frage nach der Förderung informellen Lernens in der sozialen Gemeinschaft durchaus für die weitere Politik relevant erscheint. In der Forschungsliteratur gibt es zum Thema der Förderung informellen Lernens in der sozialen Gemeinschaft oder in der Arbeitswelt eine Menge an Material aus den anglophonen Ländern wie auch aus EU-Projekten (z.B. Federighi/Abrèu/Nuissl von Rein 2007; Federighi/Boffo 2009).

Literatur

Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen (2007): Chance Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon Strategie. Bad Ischl. Online: https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:372dac23-fc27-43fa-9160-cfe97d35701e/Chance%20Bildung%20Sozialpartner%20und%20lissabon-strategie.pdf [2025-09-09]

Benavot, Aaron/Hoppers, Catherine Odora/Stepanek Lockhart, Ashley/Hinzen, Heribert (2022): Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. In: International Review of Education 68 (2, April), S. 165-194. DOI: https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9

Bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2024): Das Bündnis für Demokratie und Toleranz (2001 bis 2022). Online: https://www.bpb.de/veranstaltungen/reihen/aktiv-wettbewerb/544485/das-buendnis-fuer-demokratie-und-toleranz-2001-bis-2022/ [2025-09-10]

Capoccia, Giovanni/Kelemen, R. Daniel (2007): The Study of Critical Junctures: Theory, Narrative, and Counterfactuals in Historical Institutionalism. In: World Politics 59 (3, April), S. 341-369. DOI: https://doi.org/10.1017/S0043887100020852

Chisholm, Lynne/Lassnigg, Lorenz/Lehner, Martin/Lenz, Werner/Tippelt, Rudolf (2009): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich. ExpertInnenbericht zum Konsultationsprozess. Innsbruck/Wien/Graz/München. Online: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/LLL-Strategie_ExpertInnenbericht.pdf [2025-09-10]

Desjardins, Richard/Rubenson, Kjell (Hrsg.) (2009): Research of vs research for education policy in an era of transnational policy-making. Saarbrücken: VDM Verlag. Online: https://escholarship.org/content/qt2r97240g/qt2r97240g_noSplash_c3644c04ed4d-518f466f86df8677fc2e.pdf?t=or2vyb [2025-09-10]

Dewey, John (1916): Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan. [A Penn State Electronic Classics Series Publication (2001) online: https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf (2025-09-10)]

Doeringer, Peter B./Piore, Michael J. (1971): Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington: Heath. [Erstfassung (1970) online: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED048457.pdf (2025-0-11)]

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF. Online: https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:1ec2b97c-4245-466b-a74c-021b462d25b5/das_informelle_lernen.pdf [2025-09-10]

EU-Commission (2003): Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe. ETGACE project final report. Luxembourg. Online: https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/HPSE/HPSE-CT-1999-00012/82607991-6_en.pdf [2025-09-10]

Federighi, Paolo/Abrèu, Carina/Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.) (2007): Learning Learning among Regional Governments. Quality of Policy Learning and Policy Transfer in Regional Lifelong Learning Policies. Bielefeld: wbv. Online: https://www.researchgate.net/publication/353982737_Learning_among_Regional_Governments_Quality_of_Policy_Learning_and_Policy_Transfer_in_Regional_Lifelong_Learning_Policies [2025-09-10]

Federighi, Paolo/Boffo, Vanna (Hrsg.) (2009): Innovation Transfer and Study Circles. Pisa: Edizioni ETS.

Fuller, Alison/Unwin, Lorna (1998): Reconceptualizing apprenticeship: exploring the relationship between work and learning. In: Journal of Vocational Education and Training, 50(2), S. 153-171.

Gutmann, Amy (1999): Democratic education. With a new preface and epilogue. Princeton: Princeton University Press.

Holford, John/Boyadjieva, Pepka/Clancy, Sharon/Hefler, Günter/Studená, Ivana (2023): Adult Education, Learning Citizens, and the Lessons of Enliven. In: Dies. (Hrsg.): Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe. Cham: Palgrave Macmillan, S. 405-425. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_16

Lassnigg, Lorenz (2010): LLL-Strategie in Österreich. Praktische Überlegungen zu Entwicklung und Umsetzung. Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr.2/2010. Wien: BMUKK. Online: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2010_2_LLL-Stratgie.pdf?m=1494705322& [2025-09-10]

Lassnigg, Lorenz (2017): Community Education – Grundlagen, Ziele und Methoden in Österreich. In: Höbsch, Werner/Marxer, Wilfried (Hrsg.): Community Education. Stark durch Bildung. Erasmus+ Projekt Community Education. Bendern und Brühl, S. 147-165. Online: https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/ext-linst-c5-web-liechtenstein-institut.li-2019/1015/7435/5004/Community_Education_2017_final_0.pdf [2025-09-10]

Lassnigg, Lorenz (2018): Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Politikberatung: Fakten gegen Ideologie? In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (bis 2005 GdWZ) (5), S. 14-17. Online: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4839/1/lassnigg-2018-fakten-gegen-ideologie-langfassung.pdf [2025-09-10]

Lassnigg, Lorenz (2019): Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 37. Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-37/13193-paradoxe-unintendierte-begleiterscheinungen-von-validierung-non-formalen-und-informellen-lernens.php [2025-09-10]

Lassnigg, Lorenz (2020): The Austrian Lifelong Learning Strategy – a case of contradictory national responses to European policy proposals. Paper at workshop "Education and Training Policies in Europe - European, National and Local Coordination and Policy Learning", Berlin Hertie School of Governance, 29. April 2020. DOI: 10.13140/RG.2.2.17765.63209

Lassnigg, Lorenz (2023): Netzwerkgesellschaft, Metamodernismus und Bildungsdiskurse. Analysen zur Nordischen „Bildung Gospel". In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgab 48. Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/23-48/03-netzwerkgesellschaft-metamodernismus-und-bildungsdiskurse-lassnigg.pdf [2025-09-10]

Lassnigg, Lorenz (2025a): Theorie und Praxis, Praxistheorie – Leerstellen und Theoretisierung im Theorie-Praxis-Diskurs. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 54. Wien: Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54/20109-theorie-und-praxis-praxistheorie-leerstellen-und-theoretisierung-im-theorie-praxis-diskurs.php [2025-09-10]

Lassnigg, Lorenz (2025b): Research and practice: A difficult bridge. In: ELM European Lifelong Learning Magazine, 28.04.2025. Online: https://elmmagazine.eu/lorenz-lassnigg-research-and-practice-a-difficult-bridge/ [2025-09-10]

Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Osterhaus, Ingrid (2012): Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in ausgewählten Vergleichsländern: Strategische Überlegungen (Dezember). Wien: IHS-Forschungsbericht. Online: http://www.equi.at/dateien/AK-IHS-strat.pdf [2025-09-10]

Livingstone, D. W. (2001): Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research. NALL Working Paper 21-2001. Toronto: OISE/UT. Online: https://www.researchgate.net/publication/255570159_Adults'_Informal_Learning_Definitions_Findings_Gaps_and_Future_Research [2025-09-10]

Lundvall, Bengt-Åke/Borrás, Susana (1998): The Globalising Learning Economy. Implications for Innovation Policy. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Online: https://aei.pitt.edu/44348/1/A7255.pdf [2025-09-10]

Milana, Marcella/Rasmussen, Palle/Bussi, Margherita (Hrsg.) (2024): Research Handbook on Adult Education Policy. Cheltenham: Elgar. DOI: https://doi.org/10.4337/9781803925950

OECD (2007): Evidence in Education: Linking Research and Policy. Centre for Educational Research and Innovation. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development. Online: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2007/06/evidence-in-education_g1gh7fde/9789264033672-en.pdf [2025-09-10]

OECD (2024): Yes Minister, Yes Evidence. Structures and skills for better evidence use in education policy. Policy paper. Online: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/04/yes-minister-yes-evidence_72773631/6f97bcda-en.pdf [2025-09-10]

Pierson, Paul (2000): Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. In: American Political Science Review 94 (2, June), S. 251-267. DOI: https://doi.org/10.2307/2586011

Raschke, Joachim/Tils, Ralf (2012): Politische Strategie. Eine Grundlegung. Wiesbaden: VS Verlag. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19871-2

Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich: LLL:2020. Wien. Online: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=442_lllarbeitspapier_ebook.pdf [2025-09-09]

Schroeder, Wolfgang/Greef, Samuel/Ten Elsen, Jennifer/Heller, Lukas (2021): Rechtspopulismus und organisierte Zivilgesellschaft. In: Grande, Brigitte/Grande, Edgar/Hahn, Udo (Hrsg.): Zivilgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland: Aufbrüche, Umbrüche, Ausblicke. Bielefeld: transcript, S. 155-164. Online: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/233849/1/Full-text-chapter-Schroeder-Rechtspopulismus-und-organisierte.pdf [2025-09-10]

Schuller, Tom/Jochems, Wim/Moos, Lejf/van Zanten, Agnes (2006): Evidence and Policy Research. In: European Educational Research Journal 5 (1, March), S. 57-70. DOI: https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.1.57

Sejersted, Francis (2011): Age of Social Democracy. Norway and Sweden in the Twentieth Century. Princeton: Princeton University Press.

Verger, Antoni (2022): Evidence-Based Policy Making and Educational Reform in Nordic Europe: Key Contributions of the POLNET Study. In: Karseth, Berit/Sivesind, Kirsten/Steiner-Khamsi, Gita (Hrsg.): Evidence and Expertise in Nordic Education Policy. A Comparative Network Analysis. Cham: Palgrave Macmillan, S. 395-408. (open access) DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7

Watkins, Karen E./Marsick, Victoria J. (1992): Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. In: International Journal of Lifelong Education 11(4), S. 287-300, DOI: http://dx.doi.org/10.1080/0260137920110403

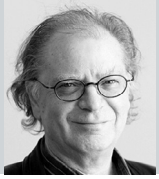

Foto: IHS

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
https://www.ihs.ac.at/

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS, wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004, 2006 war er Gastwissenschafter am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB); 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE); 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien; 1998/99 für die OECD in Finnland (Transition Projekt); 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue); 2010 für die ETF-Turin; 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien; 2011-16 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)“. Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträgen an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universitat Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere, Finnland. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.

Community Education in the Architecture of the Austrian LLL Strategy

Wasted opportunities for lifelong learning?

Abstract

In this article, the author reflects on the development of the Austrian LLL strategy with a focus on community education. He asks about the place of community education within this strategy as well as effective cooperation between politicians and researchers. Describing the lines of action proposed by experts in 2009, the author shows that in his estimation, informal learning does not receive the attention recommended by the experts. Instead, he feels that in the end, the LLL strategy again focuses more strongly on educational institutions. The idea the experts formulated of creating a political space and funding opportunities for local and civil society initiatives through community education has not been sufficiently implemented. The author calls for more interaction between researchers and politicians, transdisciplinary knowledge production and constructive innovative discourse with anyone participating in and affected by a LLL strategy. This is how informal learning in a social community can be increased in the future. (Ed.)

Lebenslanges Lernen in Communities of Practice

Wie die Stadt Linz auf dem Weg zu einer UNESCO Learning City sein könnte

Silvia Hackl

Zitation

Hackl, Silvia (2025): Lebenslanges Lernen in Communities of Practice. Wie die Stadt Linz auf dem Weg zu einer UNESCO Learning City sein könnte. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: Communities of Practice, Lernnetzwerke, Linz, Inklusion, Peer-to-Peer, Bildungsgerechtigkeit, Learning City, Lernorte, informelles Lernen

CC BY

Abstract

Die UNESCO bietet mit den „UNESCO Learning Cities“ ein Förderprogramm für Städte, die zugleich individuelles Empowerment, soziale Inklusion, nachhaltige Entwicklung, kulturellen Wohlstand und auch wirtschaftliche Entwicklung fördern. Sie sind in einem Netzwerk zusammengeschlossen. Derzeit gibt es weltweit 356 Learning Cities in 79 Ländern. Linz könnte künftig vielleicht eine weitere sein. Die Autorin des vorliegenden Beitrags beschreibt die zentralen Prinzipien einer Learning City sowie das Konzept der Communities of Practice (CoPs) und wie diese CoPs zur Entwicklung zu einer Learning City beitragen können. CoPs sind niederschwellige, gemeinschaftliche Lernnetzwerke auf Basis gemeinsamer Interessen der Beteiligten. Sie ermöglichen praxisnahes Lernen jenseits formaler Bildung. Die Autorin stellt neun CoPs in Linz vor. Sie untersuchte die neun vorgestellten Initiativen in einer Fallstudie und präsentiert in diesem Beitrag zentrale Erkenntnisse. So seien Peer-to-Peer-Lernen, Mentoring, interdisziplinäre Perspektiven sowie der Aufbau von Sozialkompetenz und Leadership der besondere Mehrwert dieser informellen Lernorte. Um die Stadt Linz für eine Bewerbung für das UNESO Learning Cities Förderprogramm vorzubereiten, schlägt die Autorin als konkrete Maßnahmen vor: CoPs durch bessere Vernetzung, stärkere Einbindung marginalisierter Gruppen und durch nachhaltige Fördermodelle stärker in die Bildungslandschaft zu integrieren. (Red.)

Lebenslanges Lernen in Communities of Practice

Wie die Stadt Linz auf dem Weg zu einer UNESCO Learning City sein könnte

Silvia Hackl

Communities of Practice (CoPs) sind gemeinschaftlich organisierte Lernnetzwerke, in denen Menschen mit gemeinsamen Interessen Wissen austauschen, weiterentwickeln und gemeinsam zur Lösung praktischer Herausforderungen beitragen (siehe Wenger-Trayner 1998). Diese Lernräume sind oft niedrigschwellig, partizipativ organisiert und direkt an den Bedürfnissen der Beteiligten orientiert. Gerade für Erwachsene bieten sie eine wertvolle Ergänzung zu formalen Bildungsangeboten, indem sie selbstorganisiertes Lernen im sozialen Kontext ermöglichen.

Am Beispiel der Stadt Linz soll in diesem Beitrag gezeigt werden, wie Communities of Practice als informelle Bildungsräume funktionieren und welchen Beitrag sie zur Erwachsenenbildung und zur Entwicklung einer UNESCO Learning City leisten können. Erste Erkenntnisse zeigen, dass die in Linz aktiven CoPs nicht nur zur persönlichen Weiterbildung beitragen, sondern auch zentrale Prinzipien einer Learning City – wie soziale Teilhabe, lebenslanges Lernen und nachhaltige Stadtentwicklung – aktiv mitgestalten können.[1]

UNESCO Learning Cities – Lebenslanges Lernen in der Stadt

Vom UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) als internationales Netzwerk entwickelt, sollen Learning Cities Lebenslanges Lernen für alle ermöglichen und Städte im Sinne der Sustainable Development Goals (SDGs) nachhaltig gestalten, um so Antworten auf die großen urbanen Herausforderungen unserer Zeit zu finden (siehe Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2024a). Diese ambitionierten Ziele sollen möglichst breit schon im Jahr 2030 erreicht werden; mehr als 350 solcher Städte gibt es bereits. Bildung und Lernen werden als kontinuierliche Prozesse verstanden, die über formale Bildungseinrichtungen hinausgehen und auch informelle und nicht-formale Wissensräume umfassen (siehe UIL 2024).

Das Konzept der UNESCO Learning Cities baut auf den jeweilig vorhandenen Lernressourcen und Lernstrukturen der einzelnen Städte auf (siehe Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2024a).

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf der von der Autorin 2025 verfassten Bachelorarbeit „Die Rolle von Communities of Practice in Learning Cities am Beispiel Linz“ (siehe Hackl 2025).

Zu den grundlegenden Bedingungen einer Learning City zählen, wie in Abbildung 1 illustriert, die „Mobilisierung und Nutzung von Ressourcen“, die „Governance und Partizipation aller beteiligten Stakeholder“ sowie „starker politischer Wille und Engagement“. Darauf aufbauend werden sechs Säulen unterschieden: „inklusive Bildung im formalen Bildungssystem“, „lebendiges Lernen in Familien und Communities“, „effektives Lernen für den und am Arbeitsplatz“, die „erweiterte Nutzung moderner Lerntechnologien“, „verbesserte Qualität und Exzellenz des Lernens“ und die Förderung einer „lebendigen Kultur des Lebenslangen Lernens“. Sind die grundlegenden Bedingungen und die zentralen Bausteine in einer Learning City erfüllt, ergeben sich Vorteile für eine Stadt, die sich der Förderung des Lebenslangen Lernens für die Zukunft verschreibt, wie „nachhaltige Entwicklung“, „individuelle Stärkung und sozialer Zusammenhalt“ sowie „wirtschaftliche Entwicklung und kultureller Wohlstand“. (Siehe UIL 2015)

Eine Learning City fördert damit Bildungsgerechtigkeit, soziale Inklusion, wirtschaftliche Entwicklung und kulturellen Austausch. Sie setzt auf die Zusammenarbeit zwischen Regierung, Bildungsinstitutionen, Unternehmen und Zivilgesellschaft, um ein nachhaltiges Bildungsumfeld zu schaffen (siehe Boshier 2018). Im DACH-Raum gibt es bereits einige Städte, die zum UNESCO Global Network of Learning Cities (kurz: GNLC) zählen, darunter Lausanne in der Schweiz und die deutschen Städte Gelsenkirchen, Hamburg, Bonn und Dresden (siehe Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2024b u. 2024a). In Österreich bietet u.a. die Stadt Linz sehr gute Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen.

Die Stadt Linz

Linz ist Oberösterreichs Landeshauptstadt, drittgrößte Stadt in Österreich und seit 2014 UNESCO City of Media Arts (siehe Pérez/Al Bakhit/Rodriquez Temiño 2024). Zudem zeichnet sich Linz als Industriestandort mit einem florierenden Innovations-Ökosystem aus, das von der Beschäftigung mit Technologie und der Förderung von MINT-Kompetenzen geprägt ist. Dies zeigte u.a. die Grundlagenstudie „Innovationsstadt Linz“, die im Zeitraum 09/2016 bis 08/2019 durchgeführt wurde (siehe Bauer et al. 2019) und auf deren Basis das erste Innovationsprogramm der Stadt Linz ausgearbeitet wurde. Darin wird die Stadt Linz als „Triple Helix Innovation Ecosystem“ beschrieben, dessen Kompetenzen in Innovations-, Konsens- und Wissensräume eingebettet sind (vgl. ebd., S. 31). Der Bereich informelle Bildung wird im Linzer „Innovations-Ökosystem“ bisher kaum berücksichtigt, dabei gibt es eine ganze Reihe an Lernorten, die der Bevölkerung zur informellen Bildung dienen.

Abb. 1: Essenzielle Bausteine und Benefits einer Learning City

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an UIL 2015

Informelle Wissensräume in Linz

Linz verfügt über zahlreiche informelle Bildungsräume, die gemeinschaftliches Lernen, interdisziplinären Austausch und soziale Teilhabe fördern. Die Stadtbibliothek Linz mit ihren sechs Standorten dient nicht nur als klassischer Buchverleih, sondern auch als moderner Lernort mit digitalen Ressourcen, Workshops und Lerntechnologien. Im Wissensturm, der größten Bibliothek der Stadt, ist die Volkshochschule Linz untergebracht, die 2022/23 über 18.600 Kursteilnahmen sowie fast 22.000 Besucher*innen bei Lesungen und Diskussionsveranstaltungen verzeichnete (siehe Büro Stadtregierung Linz Stadtforschung 2024). Auch die Volkshäuser und Stadtteilzentren sind wichtige Orte des informellen Lernens. Die 13 Volkshäuser bieten Raum für Seminare, Workshops und kulturelle Veranstaltungen. Sie stehen der Bevölkerung kostengünstig zur Verfügung und werden besonders von Vereinen genutzt. 2022 fanden hier 6.350 Veranstaltungen mit mehr als 240.000 Besucher*innen statt – mehr Menschen, als Linz an Hauptwohnsitzen zählt (siehe Zukan 2023).

Neben diesen Bildungsräumen spielen kulturelle Institutionen eine wichtige Rolle. Die Stadt Linz betreibt Museen wie das Ars Electronica Center, das Lentos Kunstmuseum und das Nordico Stadtmuseum sowie das Valie Export Center für Medien- und Performancekunst. Ergänzt wird die Museumslandschaft durch die OÖ Landes-Kultur GmbH sowie private Galerien und firmeneigene Museen wie die voestalpine Stahlwelt (siehe Magistrat der Landeshauptstadt Linz, Kultur und Bildung 2024). Auch der Botanische Garten Linz dient als Bildungsraum, kombiniert Natur- und Kunstvermittlung und beherbergt das städtische Arboretum sowie die Naturkundliche Station (siehe Magistrat der Landeshauptstadt Linz 2024).

Ein wachsendes Segment informellen Lernens in Linz bilden praxisorientierte Wissensräume wie Co-Working-Spaces und Maker Spaces. Die Grand Garage in der Tabakfabrik Linz bietet auf 2.000 m² Fläche eine Innovationswerkstatt, eine Bildungsplattform und Eventlocation. Hier trifft sich etwa die Community of Practice Cyberducks regelmäßig zum „Tüfteltee“ (vgl. Hackl 2025, S. 22). Ein weiteres Beispiel ist das „last by Schachermayer“, ein Jugendkultur- und Veranstaltungszentrum mit eGaming-Infrastruktur, Actionsportarealen und Coworking-Möglichkeiten. Es dient nicht nur als Treffpunkt für Sport- und Gaming-Communities, sondern bietet auch Vereinen, Startups und Bildungseinrichtungen Räume für Workshops und Events (siehe Schachermayer GmbH 2024). Die Community GameDev veranstaltet hier ihre monatlichen Treffen (vgl. Hackl 2025, S. 21).

Communities of Practice und Soziale Lernräume

Etienne Wenger-Trayner und Beverly Wenger-Trayner (2015) definieren Communities of Practice (CoPs) als Gruppen von Menschen, die durch regelmäßige Interaktion ihr Wissen in einem gemeinsamen Interessensfeld weiterentwickeln: *„Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”* (Wenger-Trayner/Wenger-Trayner 2015, S. 2). Lernen in einer CoP basiert auf vier zentralen Komponenten: „meaning“ (Lernen als Erfahrung), „practice“ (Lernen durch Handeln), „community“ (Lernen als Zugehörigkeit) und „identity“ (Lernen als Entwicklung der eigenen Identität) (vgl. Wenger-Trayner 1998, S. 5). Diese Komponenten stützen sich wiederum auf drei grundlegende Bausteine: das gemeinsame „Was“, an dem gearbeitet wird, das „Wer“, die handelnden Personen in einer CoP, und das „Wie“, die Art und Weise der Zusammenarbeit (vgl. McDonald/Mercieca 2021, S. 10ff.).

Die Funktionsweise von CoPs wird von Meredith Erickson, Sara K. Hosmer und Martin Scanlan (2022) durch drei zentrale Dimensionen beschrieben: „joint enterprise“ (gemeinsames Ziel), „mutual engagement“ (gegenseitige Interaktion) und „shared repertoire“ (gemeinsame Sprache, Werkzeuge und Wissenspraktiken). Diese Dynamiken ermöglichen es den Mitgliedern, sowohl von etablierten Praktiker*innen zu lernen als auch durch einen aktiven Part zur Weiterentwicklung der Gruppe beizutragen. Das Lernen in einer CoP ist somit nicht nur ein individueller Prozess, sondern ein kollektives, interaktives Geschehen, das Wissen innerhalb einer Gemeinschaft kontinuierlich erweitert und vertieft (vgl. Erickson/Hosmer/Scanlan 2022, S. 5).

Neben Communities of Practice unterscheiden Etienne Wenger-Trayner und Beverly Wenger-Trayner (2020) auch den Social Learning Space. Während eine CoP stärker strukturiert ist und sich an einem gemeinsamen Interessensgebiet orientiert, beschreibt ein Social

Learning Space einen offenen Lernprozess, der sich in einem beliebigen Raum oder Umfeld entfalten kann. Die Zugehörigkeit zu einem Social Learning Space wird anhand von drei Merkmalen definiert: „Caring to make a difference“ (das Bestreben, einen Unterschied zu machen und sich aktiv zu engagieren), „Engaging uncertainty“ (die Bereitschaft, sich mit Unsicherheit auseinanderzusetzen und das eigene Wissen weiterzuentwickeln) und „Paying attention“ (das bewusste Reflektieren und Reagieren auf neue Erkenntnisse). Somit können mit dem Begriff Social Learning Space auch losere Verbindungen und Umgebungen, in denen Lernprozesse stattfinden, gefasst werden, als es mit dem Begriff Community of Practice möglich ist, der mehr Strukturen vorgibt. Ein Social Learning Space ist viel facettenreicher, flexibler, kann im Grunde überall – auch spontan – entstehen und ist geprägt von der reinen Interaktion zwischen Menschen, ohne physisch oder durch bestimmte Medien gebunden zu sein (vgl. Wenger-Trayner/Wenger-Trayner 2020, S. 14ff.).

Im Unterschied zu Communities of Practice nach Wenger-Trayner taucht gerade im universitätsnahen Bereich auch noch der Begriff der „Staged Communities“ auf. „Staged Communities“ setzen auch auf Peer-to-Peer-Learning, unterscheiden sich von CoPs jedoch dahingehend, dass sie bewusst strategisch initiiert (zum Beispiel im Rahmen eines Ideenwettbewerbs), oft nur temporär für die Dauer eines bestimmten Vorhabens gebildet werden und nicht wie klassische CoPs organisch entstehen und langfristig gedacht sind (vgl. Kastenhofer/Molyneux-Hodgson 2021, S. 3ff.).

Zusammenfassend lässt sich, Elke Gruber, Peter Schlögl, Philipp Assinger und Karin Gugitscher (2021) folgend, sagen, dass lernende Gemeinschaften ihr größtes Potenzial entfalten, wenn Partizipation an sozialen Praktiken ermöglicht wird und Mitglieder gemeinsam Wissen und Expertise aufbauen können. CoPs sind dynamische, sich stetig wandelnde Netzwerke, die durch aktives Handeln und soziale Interaktion geprägt sind. Extern vorgegebene, restriktive Rahmenbedingungen können dieses Potenzial jedoch einschränken. Kritische Perspektiven, insbesondere aus kognitivistischen Ansätzen, hinterfragen, wie genau Lernen durch soziale Partizipation erfolgt und welche individuellen Lernprozesse dabei stattfinden (vgl. Gruber et al. 2021, S. 36).

Auf Basis dieser Begriffsbestimmungen wurden für die hier zusammengefasste Fallstudie am Beispiel Linz (siehe Hackl 2025) verschiedene lokale Gruppen ausgewählt, die informelles Lernen in Form einer Community of Practice, in einer Staged Community oder mehr im Sinn eines Social Learning Space pflegen. Durch die individuellen Erfahrungen im lokalen Kontext kann auf mögliche Wirkungspotenziale zur Förderung des Lebenslangen Lernens in einer Stadt geschlossen werden.

Communities of Practice in der Stadt Linz

GameDev Linz sind eine offene Gruppe für Spieleentwickler*innen, die sich alle ein bis zwei Monate treffen, um Wissen zu teilen und Trends zu diskutieren. Die Community organisiert sich über meetup.com und Discord, umfasst über 200 Mitglieder und hat mit dem „last by Schachermayer“ erstmals einen festen Treffpunkt (siehe GameDev Linz 2024; vgl. Hackl 2025, S. 21). Female Coders fördern Frauen in der IT-Branche durch kostenlose StudyGroups, Workshops und Hackathons. Die ehrenamtlich organisierte Gruppe setzt auf ein sicheres und positives Lernumfeld, kommuniziert über Slack und ist auf die Unterstützung von Unternehmen angewiesen, die Räumlichkeiten bereitstellen (siehe Female Coders 2024; vgl. Hackl 2025, S. 21). Das Energieinstitut an der Johannes Kepler Universität (JKU) Linz betreibt die CoP Hubs4Circularity im Corporate-Umfeld, die sich im Rahmen des EU-Projekts CORALIS mit erneuerbarem Wasserstoff und industrieller Kreislaufwirtschaft befasst. Die Zusammenarbeit mit Borealis Agrolinz Melamin GmbH (LAT Nitrogen) und voestalpine AG fördert nachhaltige Energielösungen und vernetzt wirtschaftliche Akteur*innen (siehe Energieinstitut Linz 2024; vgl. Hackl 2025, S. 22). Cyberducks sind ein Studierendenverein an der JKU, der praxisnahe Weiterbildung im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich bietet. Durch Workshops und Prototypenentwicklung ermöglicht die Community angewandtes Lernen, u.a. in der Grand Garage (siehe Cyberducks 2024; vgl. Hackl 2025, S. 22). Die Aktionsforschung fördert partizipative Forschung und Beratung zu gesellschaftspolitischen Fragen. 2024 wurde in Linz eine neue CoP für partizipative Forschung und Gruppendynamik gegründet, die als Experimentierraum dient und mit Online-Treffen startete (siehe Aktionsforschung Linz 2024; vgl. Hackl 2025, S. 22f.). UpdateSocial entstand 2024 als Staged Community durch eine Zusammenarbeit des Sustainable Transformation Management Lab (JKU)

und der Volkshilfe OÖ. Ursprünglich als 48-Stunden-Ideenwerkstatt geplant, entwickelte sich daraus eine dauerhafte CoP für soziale Innovation. Begleitet von der Ludwig Boltzmann Gesellschaft, stellte im Jahr 2023 das Land Oberösterreich einmalig 20.000 Euro für die Umsetzung bereit (siehe Sustainable Transformation Management Lab 2024; vgl. Hackl 2025, S. 23). 0xa ist ein eingetragener Verein mit dem Titel „0xa Science Association – Verein zur Förderung von Wissenschaft und Technik in der Gesellschaft“ und dem Sitz in einem der Studierendenheime in der Nähe der Johannes Kepler Universität Linz. 0xa versteht sich als Gruppe motivierter Menschen, die ihr Wissen teilen, Veranstaltungen organisieren und ihr Netzwerk in Form von Workshops, Vorträgen, Hackathons oder Social Events erweitern wollen, zu denen alle Menschen – unabhängig von ihrem Hintergrund, ihren Erfahrungen oder Wissensständen – eingeladen sind (siehe 0xa 2024; vgl. Hackl 2025, S. 23f.). Der Community Call an der JKU hat im Frühjahr 2024 bestehende Communities of Practice an der JKU aufgerufen, aktuelle Herausforderungen aus den Bereichen Soziales, Medizin oder Bildung einzureichen, bei denen sie Unterstützung benötigen. Bis zu 40 Studierende konnten sich anschließend in Form einer finanziell vergüteten Fellowship dafür bewerben, an der Lösung der Herausforderungen zu arbeiten (siehe Johannes Kepler Universität 2024; vgl. Hackl 2025, S. 24). Südwind Oberösterreich ist die regionale Zweigstelle der österreichweit tätigen NGO mit Hauptsitz in Wien. Sie setzt sich für interkulturelle Bildung zu den Themen globale Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung ein. Durch Bildungsprojekte, Netzwerkarbeit, eine offene Bibliothek mit einschlägiger Fachliteratur und partizipativen Ansätzen im Wissensaustausch agiert die Gruppe im weitesten Sinn als CoP, auch wenn die vielfältigen Settings der Bildungsprojekte (Vorträge, Diskussionen, Filmabende, Ausstellungen, außerschulische Workshops) eine Vielzahl an unterschiedlichen Zielgruppen adressieren, die selten themenübergreifend bzw. miteinander interagieren (siehe Südwind Verein für Entwicklungspolitik und globale Gerechtigkeit 2025; vgl. Hackl 2025, S. 24).

Mit allen genannten Gruppen wurden von der Verfasserin dieses Beitrages problemzentrierte Interviews geführt, um Lernprozesse in CoPs zu analysieren und um aufzuzeigen, wie sie zur Förderung informellen Lernens in Linz und zur Vernetzung in Fachbereichen und Gesellschaft beitragen.

Fallstudie „Durch Gemeinschaft besser lernen“

Die Fallstudie zu Communities of Practice in Linz wurde im Zeitraum Mai 2024 bis Jänner 2025 durchgeführt und orientierte sich methodisch an einem qualitativ-interpretativen Design mit problemzentrierten Interviews (PZI) nach Andreas Witzel (1985). Die Datenbasis bildeten sechs ausführlich analysierte Interviews mit Teilnehmenden aus verschiedenen Communities of Practice (CoPs) in Linz: GameDev Linz, Female Coders, Hubs4Cirucularity (Energieinstitut JKU), Cyberducks, Aktionsforschung Linz und UpdateSocial (Sustainable Transformation Management Lab). Darüber hinaus wurden drei weitere Interviews mit einem Mitglied des Vereins 0xa, einer Expertin des Projekts Community Call der JKU und einer Mitarbeiterin von Südwind geführt, die jedoch nicht systematisch ausgewertet, sondern zur Kontextualisierung herangezogen wurden. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte gezielt (theoretical sampling) anhand folgender Kriterien: aktive oder koordinierende Rolle in einer CoP mit Bezug zur Erwachsenenbildung oder zu gesellschaftlichem Engagement, unterschiedliche organisatorische Hintergründe (Verein, Universität, unternehmensnahe Initiative) sowie Vielfalt in Alter, Geschlecht und Erfahrungslevel. Die von Juli bis September 2024 geführten Interviews variierten in ihrer Länge (zwischen 30 und 50 Minuten) und wurden vollständig transkribiert. Die Auswertung erfolgte entlang der Prinzipien der Grounded Theory nach Juliet Corbin und Anselm Strauss (1990) mit offenen, axialen und selektiven Kodierphasen. Ziel war es, subjektive Lernerfahrungen, partizipative Strukturen sowie Herausforderungen der jeweiligen CoPs in Bezug auf Lebenslanges Lernen zu erfassen. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden anschließend mit den Kriterien der UNESCO Learning Cities in Verbindung gesetzt, um lokale Entwicklungspotenziale für Linz als Lernende Stadt zu identifizieren.

Ergebnis: CoPs schaffen einen Mehrwert

Die untersuchten CoPs ermöglichen den Mitgliedern nicht nur die Erweiterung ihrer fachlichen Kompetenzen, sondern fördern auch soziale Integration, Motivation und innovative Lösungsansätze. Das Lernen erfolgt dabei auf vielfältige Weise: durch gegenseitige Unterstützung, Mentoring, Feedbackprozesse und den interdisziplinären Austausch (vgl. Hackl 2025, S. 29).

Die Untersuchung ergab, dass CoPs vor allem durch folgende Mechanismen einen besonderen Mehrwert für ihre Mitglieder schaffen (vgl. ebd., S. 30ff.):

1. Peer-to-Peer-Lernen und Mentoring: Mitglieder teilen ihr Wissen direkt mit anderen und übernehmen oft selbst Lehrrollen. Dadurch entstehen selbstorganisierte Strukturen, die zur Weiterbildung und persönlichen Entwicklung beitragen.
2. Vielfalt und interdisziplinäre Perspektiven: In den meisten CoPs arbeiten Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen zusammen. Dies fördert neue Denkweisen und kreative Lösungsansätze.
3. Soziale Kompetenz und Leadership-Entwicklung: Die Verantwortung für Projekte und Netzwerke stärkt persönliche und berufliche Fähigkeiten. In den Interviews wurde hervorgehoben, dass viele Mitglieder durch ihre CoP-Erfahrung Führungsfähigkeiten entwickelten.

Die Erkenntnisse aus den Interviews bestätigen, dass CoPs über die reine Wissensvermittlung hinausgehen: Sie sind Orte des sozialen Lernens, der Kompetenzentwicklung und der Innovationsförderung (vgl. ebd., S. 34ff.).

CoPs als Teil einer Learning City – Potenziale und Herausforderungen

Zu den sechs zentralen Bausteinen einer UNESCO Learning City lassen sich in den Linzer CoPs klare Bezüge in folgenden Bereichen erkennen: CoPs bieten praxisnahe und interaktive Lernformen, die traditionelle Bildungseinrichtungen nicht immer abdecken. Studierende und Berufstätige empfinden das Lernen in einer CoP oft als effektiver als klassische Vorlesungen (= Ergänzung zum formalen Bildungssystem). CoPs fördern den interdisziplinären Austausch und ermöglichen es, verschiedene Akteur*innen – von Wissenschaft bis Praxis – zusammenzubringen. Dies zeigt sich besonders bei UpdateSocial, wo neue Verbindungen zwischen der Sozialbranche und technologischen Entwicklungen geschaffen wurden (= Soziale Inklusion und Diversität). Viele Mitglieder berichten, dass sie durch CoPs Kommunikationsfähigkeiten, Teamarbeit und Leadership-Skills erworben haben, von denen sie in ihrem Berufsleben profitieren konnten (= Förderung von sozialen und beruflichen Kompetenzen). Digitale Plattformen wie Discord oder Slack erleichterten den Austausch, hybride Lernformate wurden getestet. Dennoch zeigte sich, dass digitale und physische Interaktion schwer zu verbinden sind, was als Herausforderung empfunden wurde (= Technologische Innovation und Wissensaustausch). CoPs fördern eigenständiges Lernen und regen Mitglieder dazu an, sich neuen Themenbereichen zu widmen oder ihre berufliche Laufbahn anzupassen (= Motivation für lebenslanges Lernen).

Die Untersuchung zeigte aber auch bestehende Herausforderungen für CoPs in Linz:

- Fehlende Infrastruktur und Finanzierung: Viele Gruppen haben Schwierigkeiten, geeignete Räume zu finden oder langfristige finanzielle Unterstützung zu erhalten.
- Rechtliche Hürden und formale Strukturen: Besonders kleine Gruppen stehen vor der Entscheidung, ob eine Vereinsgründung sinnvoll ist oder zusätzliche administrative Belastungen schafft.
- Schwierige Mitgliedergewinnung: Trotz erfolgreicher Projekte bleibt die Mobilisierung neuer Teilnehmer*innen eine Herausforderung, insbesondere wenn es um unterrepräsentierte Gruppen geht.

Ausblick und Fazit

Linz besitzt durch seine dynamische Bildungs- und Innovationslandschaft bereits viele Elemente einer Learning City. Die Untersuchung der CoPs (siehe Hackl 2025) zeigte, dass sie eine entscheidende Rolle in einem urbanen Lernökosystem spielen können, wenn sie gezielt gefördert werden. Dabei könnten insbesondere folgende Maßnahmen helfen:

- Bessere Unterstützung durch Stadtverwaltung und Universitäten
- Schaffung konsumfreier Räume für informelle Bildung
- Langfristige finanzielle Förderung durch öffentliche und private Partner*innen
- Stärkere Einbindung marginalisierter Gruppen

Eine mögliche Bewerbung der Stadt Linz als UNESCO Learning City sollte deshalb die Bedeutung informeller Lernräume anerkennen und CoPs aktiv fördern. Ihre Förderung könnte nicht nur das „Innovations-Ökosystem“ stärken, sondern auch neue Bildungswege für alle Bürger*innen eröffnen. Die Stadt Linz hat bereits viele der notwendigen Strukturen – nun gilt es, sie zu vernetzen und gezielt weiterzuentwickeln.

Literatur

0xa (2024): About us. 0xA Science Association – Verein zur Förderung von Wissenschaft und Technik in der Gesellschaft. Linz. Online: https://0xa.at/ [2025-09-01]

Aktionsforschung Linz (2024): Aktionsforschung Linz – Verein für partizipative Forschung und Gruppendynamik. Geschichte. Online: https://www.aktionsforschung-linz.at/ [2025-09-01]

Bauer, Robert/Luger, Klaus/Auinger, Michael/Auinger, Franz/Langeder, Bettina/Oberneder, Josef (2019): Innovationsprogramm – Leitlinien für die innovative Zukunft von Linz. Hrsg. von Bürgermeister Klaus Luger. Stadt Linz. Linz. Online: https://www.linz.at/images/files/innovationsprogramm.pdf [2025-09-01]

Boshier, Roger (2018): Learning cities: fake news or the real deal? In: International Journal of Lifelong Education 37 (4), S. 419-434. DOI: 10.1080/02601370.2018.1491900.

Büro Stadtregierung Linz Stadtforschung (Hrsg.) (2024): Linz – Stadt der Bildung. Online https://www.linz.at/zahlen/070_Bildung/ [2025-09-01]

Cyberducks (2024): Wer wir sind. Verein zur Förderung von Wissenschaft, Forschung, Bildung und Prototypenentwicklung im technischen und naturwissenschaftlichen Bereich in Linz, kurz: Cyberducks. Online: https://cyberducks.at/ [2025-09-01]

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.) (2024a): UNESCO Learning Cities. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. Online: https://www.unesco.de/bildung/unesco-learning-cities [2025-09-01]

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.) (2024b): UNESCO Learning Cities in Deutschland. Online: https://www.unesco.de/orte/learning-cities/learning-cities-in-deutschland/ [2025-09-01]

Energieinstitut Linz (2024): Über uns. Energieinstitut an der Johannes Kepler Universität Linz. Linz. Online: https://energieinstitut-linz.at/ [2025-09-01]

Erickson, Meredith/Hosmer, Sara K./Scanlan, Martin (2022): Etienne Wenger: A Social Learning Theorist. In: Brett A. Geier (Hrsg.): Palgrave Handbook of Educational Thinkers. Cham: Springer International Publishing, S. 1-13.

Female Coders (2024): Home. Female Coders – Verein zur Förderung von Frauen im IT-Bereich. Linz. Online: https://female-coders.at/ [2025-09-01]

GameDev Linz (2024): GameDev Linz Meetup Group. Online: https://www.meetup.com/gamedev-linz/ [2025-09-01]

Gruber, Elke/Schlögl, Peter/Assinger, Philipp/Gugitscher, Karin (2021): Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hackl, Silvia (2025): Die Rolle von Communities of Practice in Learning Cities am Beispiel Linz (= unveröff. Bachelorarbeit, FernUniversität in Hagen).

Johannes Kepler Universität (2024): JKU Community Call. The Future we want. Linz. Online: https://www.jku.at/lift-c/forschen/research-labs/open-innovation-in-science/community-call/ [2025-09-01]

Kastenhofer, Karen/Molyneux-Hodgson, Susan (2021): Making Sense of Community and Identity in Twenty-First Century Technoscience. In: Dies. (Hrsg.): Community and identity in contemporary technosciences, Bd. 31. Cham, Switzerland: Springer, S. 1-37.

Magistrat der Landeshauptstadt Linz (Hrsg.) (2024): Botanischer Garten Linz. Online: https://botanischergarten.linz.at/index.php [2025-09-01]

Magistrat der Landeshauptstadt Linz, Kultur und Bildung (Hrsg.) (2024): Museen und Galerien in Linz. Linz Kultur. Online: https://www.linz.at/kultur/2128.php [2025-09-01]

McDonald, Jacquelin/Mercieca, Bernadette Mary (2021): What Is a Community of Practice? In: Dies. (Hrsg.): Sustaining Communities of Practice with Early Career Teachers. Supporting Early Career Teachers in Australian and International Primary and Secondary Schools, and Educational Social Learning Spaces. Singapore: Springer Singapore, Imprint Springer, S. 1-19.

Pérez, Aitor/Al Bakhit, Noor/Rodríguez Temiño, Ignacio (2024): UNESCO Creative Cities Network (UCCN): evaluation. Hrsg. von der UNESCO. Online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388996.locale=en. [2025-09-01]

Schachermayer GmbH (Hrsg.) (2024): last by Schachermayer. Online: https://last-space.at/ [2025-09-01]

Südwind Verein für Entwicklungspolitik und globale Gerechtigkeit (Hrsg.) (2025): Südwind Oberösterreich. Online: https://www.suedwind.at/oberoesterreich/ [2025-09-01]

Sustainable Transformation Management Lab (Hrsg.) (2024): UpdateSocial. Gemeinsam Veränderung schaffen. Eine Plattform für gemeinschaftlichen Austausch. Johannes Kepler Universität. Online: https://updatesocial.org/ [2025-09-01].

UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning (2015): UNESCO Global Network of Learning Cities: guiding documents. Hrsg. v. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). Hamburg. Online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234986?posInSet=3&queryId=56383e2b-6912-44cf-b769-0561e5ee4759 [2025-09-01]

UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hrsg.) (2024): UNESCO Global Network of Learning cities. Hamburg. Online: https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities [2024-09-01]

Wenger-Trayner, Etienne (1998): Communities of practice. Learning, meaning, and identity. 16. pr. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Wenger-Trayner, Etienne/Wenger-Trayner, Beverly (2015): Introduction to communities of pracitce: a brief overview of the concept and its uses. Online: https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/ [2025-09-01]

Wenger-Trayner, Etienne/Wenger-Trayner, Beverly (2020): Learning to make a difference. Value creation in social learning spaces. Cambridge, New York, NY: Cambridge University Press.

Zukan, Jasmina (2023): Soziale Treffpunkte in Linz. 13 Volkshäuser als Hotspots für Kultur und Kommunikation. In: Alles Linz, vom 9. November 2023. Hrsg. von der SPÖ Linz. Online: https://alleslinz.at/leben-stadt/soziale-treffpunkte-fuer-linz/ [2025-09-01]

Foto: privat

Silvia Hackl, BA

silvia.hackl@mag.linz.at
https://innovation.linz.at
+43 (0)664 806516977

Silvia Hackl ist gelernte Grafik- und Kommunikationsdesignerin, erfahrene Projektmanagerin und seit 2022 im Bereich Innovation und Partizipation in der Abteilung Wirtschaft, Innovation, Klimaschutz und EU im Magistrat Linz tätig. Sie absolvierte 2025 nebenberuflich das Bachelorstudium Bildungswissenschaften an der FernUniversität in Hagen und befasste sich in ihrer Bachelorarbeit mit der Untersuchung von Communities of Practice in Linz. Die Erkenntnisse aus der Befragung dienten ihr dazu, Handlungsempfehlungen für eine mögliche Bewerbung der Stadt Linz als UNESCO Learning City abzuleiten. Silvia Hackl ist Mitglied im Advisory Board der UNESCO City of Media Arts, LEA Frauenfonds Role Model, Soroptimistin (Club Linz Libertas), Managerin der MINT-Region OÖ Zentral und setzt sich als ehrenamtliche Lernhelferin in der Linzer Lerntafel für Kinder aus sozial schwächerem Umfeld ein. Als Bezirkskapellmeister-Stellvertreterin im OÖBV Bezirk Rohrbach, Kapellmeisterin der Marktmusikkapelle St. Peter am Wimberg und Flötistin sowie Obmann-Stellvertreterin im Kepler Blasorchester an der JKU ist sie selbst in Communities of Practice im Bereich Musik und Kultur aktiv.

Lifelong Learning in Communities of Practice

How the city of Linz could be on its way to becoming a UNESCO Learning City

Abstract

The UNESCO Learning Cities programme provides funding to cities that foster individual empowerment, social inclusion, sustainable development, cultural prosperity and also economic development. They are joined together in a network. Worldwide there are currently 356 Learning Cities in 79 countries. Linz might become one in the future. The author of this article describes the main principles of a learning city as well as the concept of communities of practice (CoPs) and how these CoPs can contribute to the development of a learning city. CoPs are low-threshold, collaborative learning networks based on the participants' common interests. They enable practical learning beyond formal education. The author introduces nine CoPs in Linz. She investigated these nine initiatives in a case study and presents the main findings in this article. Peer-to-peer learning, mentoring, interdisciplinary perspectives and the development of social skills and leadership are the particular added value of these informal learning places. To prepare the city of Linz for its application to the UNESCO Learning Cities funding programme, the author proposes specific measures: greater integration of CoPs into the educational landscape through better networking, greater inclusion of marginalized groups and sustainable funding models. (Ed.)

Demokratischer Dialog

Ein partizipativer Prozess zur Gestaltung eines Gedenkzeichens für die Verfolgung queerer Menschen

Eva Eli Taxacher und Gundi Jungmeier

Zitation

Taxacher, Eva Eli/Jungmeier, Gundi (2025): Demokratischer Dialog. Ein partizipativer Prozess zur Gestaltung eines Gedenkzeichens für die Verfolgung queerer Menschen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: Partizipation, Dialog, Gedenken, Steiermark, Geschlechtsidentität, Demokratie, Gedenkkultur, Gedenkarbeit, LGBTQ+, Verfolgung Homosexueller, queerer Aktivismus, Gleichberechtigung, queer rights

CC BY

Abstract

In einem partizipativen Prozess verhandelten Teilnehmende aus verschiedenen Communitys die Ausrichtung eines Gedenkzeichens für Menschen, die aufgrund von Homosexualität verfolgt wurden. Die Autor*innen beschreiben in diesem Beitrag das didaktische Setting und Vorgehen im Projekt. Die Anwendung verschiedener, durchaus auch konfrontierender Methoden förderte das gegenseitige Verständnis von Menschen, die sich in Bezug auf Alter, Generationenzugehörigkeit, das berufliche und soziale Umfeld stark unterschieden. So forderten sie alle Teilnehmenden auf, sich zu einem Thema klar zu positionieren und ermöglichten gleichzeitig den Dialog zwischen unterschiedlichen Positionen. Zum anderen gaben die Autor*innen sowohl dem Wissen und den Erfahrungen der Beteiligten als auch explizit deren Bedenken und Kritik Raum. Diese methodische Herangehensweise machte das Verhältnis von Mehrheit und marginalisierten Gruppen sichtbar und förderte den respektvollen Umgang mit unterschiedlichen Standpunkten, so die Autor*innen. Projektbeteiligte waren Vertreter*innen queerer Communitys, Engagierte aus den Bereichen Aktivismus, Jugendarbeit, Kommunalpolitik, Gedenk- und Erinnerungsarbeit. Darüber hinaus arbeiteten Expert*innen aus den Bereichen Kulturvermittlung, Gewaltprävention und Antirassismusarbeit, Erwachsenenbildung und Integration mit. Nicht zuletzt beteiligten sich auch Vertreter*innen kirchlicher und interreligiöser Vereinigungen sowie des Hochschulbereichs. (Red.)

Demokratischer Dialog

Ein partizipativer Prozess zur Gestaltung eines Gedenkzeichens für die Verfolgung queerer Menschen

Eva Eli Taxacher und Gundi Jungmeier

„Erinnerungskultur bedeutet, die Gesellschaft so einzurichten, dass die Geschichte sich nicht wiederholt. Sie bedeutet auch, dass es Räume der Untröstlichkeit braucht, in denen gilt, was selbstverständlich sein sollte: Es wird nie wieder alles gut."

Max Czollek 2021

Vom Nachdenken zum Gedenken

Im Jahr 2023 beauftragte das Institut für Kunst im Öffentlichen Raum (KiÖR) die Autor*innen dieses Beitrages, die Erwartungen an und Ziele für ein Gedenkzeichen für „aufgrund von Homosexualität Verfolgte" in der Steiermark in einem breit angelegten partizipativen Prozess zu erörtern und die Ergebnisse als Empfehlung an das KiÖR zusammenzufassen. Der Arbeitstitel des Projekts „aufgrund von Homosexualität Verfolgte" geht auf die historische Diktion zurück. Die (Straf-)Verfolgung von 1918 bis 1971 wurde stark von Täter*innen definiert, die den Begriff „Homosexualität" verwendeten. Aus heutiger Sicht „queere Personen" verfügten nicht über etablierte Selbstbezeichnungen. Dies hätte eine rechtliche und gesellschaftliche Freiheit vorausgesetzt, die lange Zeit in keiner Weise gegeben war. Hinter dem Wort „Homosexualität" verbirgt sich historisch eine Sammlung an heterogenen Zuschreibungen, die heute völlig anders benannt und wahrgenommen werden, wie z.B. „sexuelle Orientierung", „sexuelle Identität" oder „Geschlechtsidentität".

Im Verlauf des Prozesses kristallisierte sich heraus, dass alleine der Dialog, das gemeinsame NachDENKEN, bereits Teil des GeDENKENs ist. Nicht im Sinne eines ritualisierten Gedenkens, wie eine Zeremonie, oder eines bereits Material gewordenen Gedenkzeichens, wie eine Inschrift oder ein Denkmal, sondern im Sinne einer Auseinandersetzung und des Erinnerns an queere Menschen, an die Verfolgung und deren gesellschaftliche und rechtliche (Schein-)Legitimation sowie an die Täter*innen. Ein Erinnern an Angst, Unfreiheit, Hilflosigkeit, aber auch an stillen und offenen Widerstand, Aktivismus, an den Kampf für gleiche Rechte, an Solidarität und Freiheit und an all jene Menschen, die daran teilhatten.

Homosexualität im Recht

„Homosexualität" war als „Unzucht wider die Natur" in Österreich von 1918 bis 1971 durchgehend strafbar. Das Gesetz dazu stammte aus dem Jahr 1852.

§ 209, § 210, § 220, § 221, die Homosexuelle juristisch diskriminierten, wurden im Zuge dieser Reform eingeführt und zwischen 1989 und 2002 schrittweise wieder aufgehoben (vgl. dazu Weingand 2022, S. 93ff.).

Das „Levelling-up" – die Gleichstellung mit anderen Diskriminierungsformen im Antidiskriminierungsrecht – ist bis heute ausständig.

Hintergrund: Verfolgung und Diskriminierung

„Homosexualität“ war in Österreich mit dem Strafgesetz aus dem Jahr 1852 durchgehend bis 1971 strafbar – das heißt in der Ersten Republik, im Austrofaschismus, während des Nationalsozialismus und in der Zweiten Republik. Bei Verurteilung drohte im schlimmsten Fall eine Freiheitsstrafe von bis zu fünf Jahren „schweren Kerkers“. Anders als z.B. in Deutschland waren in Österreich Frauen von diesem Gesetz nicht ausgenommen. (Vgl. Weingand 2022, S. 93ff.)

In der NS-Zeit wurden Verurteilte in einzelnen Fällen nach Verbüßung der Haftstrafe in Konzentrationslager gebracht. Im Deutschen Reich waren schätzungsweise 8.000 bis 15.000 Menschen aufgrund von Homosexualität im KZ, darunter weit über 100 Menschen aus Österreich. Der Anteil von Frauen bei den Verfolgten lag dabei bei ca. 3%. Diese wurden zumeist nach einer Denunziation verhaftet und verurteilt, während Männer aktiv ausgeforscht wurden. (Vgl. Weingand 2022, S. 121) „Aufgrund von Homosexualität Verfolgte“ wurden in Österreich jahrzehntelang nicht als NS-Opfer anerkannt. Im Gegenteil: Menschen wurden weiterhin aktiv ausgeforscht, angeklagt und bestraft. Durch die sogenannte „Kleine Strafrechtsreform“ 1971 wurde das allgemeine Verbot homosexueller Handlungen – das sogenannte „Totalverbot“ – zwar aufgehoben, jedoch wurden neue Tatbestände eingeführt (§ 209, § 210, § 220, § 221), die juristische Diskriminierungen beinhalteten. Diese ermöglichten die Bestrafung Volljähriger für gleichgeschlechtliche Handlungen mit Personen unter achtzehn Jahren, gleichgeschlechtliche Sexarbeit, Werbung für gleichgeschlechtliche Handlungen und Verbindungen zur Begünstigung gleichgeschlechtlicher Handlungen. Diese Paragrafen wurden zwischen 1989 und 2002 schrittweise aufgehoben. Die Gleichstellung mit anderen Diskriminierungsformen im Antidiskriminierungsrecht – das sogenannte „Levelling-up“ – ist bis heute ausständig. So dürfen homosexuelle Menschen (bzw. Menschen, denen dies zugeschrieben wird) außerhalb der Arbeitswelt, z.B. bei Dienstleistungen und Wohnen, diskriminiert werden. Werden etwa zwei Frauen, die gemeinsam eine Mietwohnung suchen, als lesbisches Paar wahrgenommen, ist es Vermieter*innen möglich, sie abzuweisen. (Vgl. Taxacher 2022, S. 34)

Ende 2023 wurde ein Gesetz zur Entschädigung beschlossen: Seit Februar 2024 sind in Österreich rückwirkend alle Verurteilungen aufgrund von Homosexualität nichtig. Alle Verfolgten (Menschen, die angeklagt, in Polizeihaft oder U-Haft genommen wurden) haben Anspruch auf Entschädigung. Das betrifft geschätzt 11.000 potenziell geschädigte Personen, die noch am Leben sein dürften (siehe Pressemitteilung Justizministerium 2023). Diese werden nicht automatisch kontaktiert, um sowohl ein erneutes Ausforschen und Dokumentieren als auch ein ungewolltes Outing zu verhindern. Sie können selbstständig einen Antrag beim jeweiligen Landesgericht oder per Post einbringen (siehe BMJ o.J.).

Einladung zum Mitdenken

In dem steiermarkweit angelegten partizipativen Prozess (September 2023 bis Oktober 2024) wurde mit den eingeladenen Teilnehmer*innen diskutiert, welche Schwerpunkte ein Gedenkzeichen für „aufgrund von Homosexualität Verfolgte“ setzen sollte. Im Fokus des Vorhabens standen die Initiierung der zivilgesellschaftlichen Zusammenarbeit und die Stärkung der Handlungsfähigkeit im konkreten Lebensumfeld von Expert*innen, Multiplikator*innen und Interessierten aus verschiedenen Bereichen. Vertreter*innen aus queeren Communitys, Engagierte aus Aktivismus, Jugend- und Bildungsarbeit, Kommunalpolitik, Gedenk- und Erinnerungsarbeit, Kulturvermittlung, Gewaltprävention, Antirassismus, Integration, dem kirchlichen und interreligiösen Bereich, Erwachsenenbildung, dem Hochschulbereich und regionalen Kulturinitiativen waren in den Prozess involviert. Der Prozess wurde von einem Projektbeirat bestehend aus Expert*innen aus Kunst und Kultur, Wissenschaft und Supervision begleitet (siehe ausführlicher dazu Taxacher 2024; Jungmeier 2024).

Abb. 1: Feedbackveranstaltung

Quelle: UMJ_J.J.Kucek

Die Ergebnisse wurden im Herbst 2024 bei einer Feedbackveranstaltung präsentiert, noch einmal diskutiert und ergänzt. Auf dieser Grundlage wurde schließlich von den Autor*innen eine Empfehlung für die Umsetzung an das KiÖR formuliert.

Unterschiedliche Standpunkte als Potenzial erkennen

Um die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen in verschiedenen steirischen Regionen zu stärken, Gemeinsamkeit zu erzeugen, Solidarität zu ermöglichen und historische wie auch aktuelle Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit in den Blick zu nehmen, wurde von den Autor*innen zusammen mit dem Fachbeirat eigens ein didaktischer Prozess entwickelt, den wir im Weiteren schildern.

Die Teilnehmer*innen wurden nach dem Schneeballsystem ausgewählt. Am Beginn stand eine kleine Gruppe an Persönlichkeiten, die für ihr Engagement bekannt sind, die ihrerseits weitere Kontakte aktivierten. Auf diese Weise kam eine Liste mit über 100 Kontakten aus der ganzen Steiermark zusammen. Es handelte sich um Menschen aus unterschiedlichen bereits o.a. Handlungsfeldern, unterschiedlicher Alterskohorten, Herkunft, sexueller Orientierung und Identität, Religionszugehörigkeit usw. Sie wurden dazu eingeladen, an den Dialogveranstaltungen teilzunehmen. Es gab zwei Treffen in Präsenz in Deutschlandsberg und Graz zu jeweils vier Stunden und zwei Onlinetreffen zu jeweils zwei Stunden, um Menschen in den Regionen einzubinden. Darüber hinaus fanden zwischen November 2023 und November 2024 sechs Treffen des Fachbeirats statt und zahlreiche weitere Gespräche mit Engagierten aus unterschiedlichen Bereichen, die den Verlauf mitsteuerten und bereicherten.

Diskutiert wurde, ob ein Gedenkzeichen die Verfolgung queerer Menschen im engeren Sinn oder Diskriminierung queeren Lebens insgesamt thematisieren sollte. Damit einhergehend wurde die Frage gestellt, ob das Gedenkzeichen den Zeitraum der Strafverfolgung (1918-1971), den Zeitraum der gesetzlichen Verfolgung und Diskriminierung (1918-2002), die besonders schwere Verfolgung in der NS-Zeit (1938-1945) fokussieren oder keine zeitliche Eingrenzung haben sollte. Außerdem wurde erörtert, welche Begriffe verwendet werden sollten (queer, LGBTQIA+, homosexuell, les_bi_schwul etc.). Die Teilnehmer*innen waren dazu aufgefordert, aus ihrer eigenen Perspektive bzw. aus der Perspektive ihres eigenen Handlungsfelds auf die jeweilige Frage zu blicken und ihre Ideen, ihr Wissen, ihre Erfahrungen, aber auch ihre Bedenken und Sorgen mitzuteilen. Innerhalb der Gruppen musste keine Einigung erzielt werden, sodass widersprüchliche Antworten nebeneinander stehenbleiben konnten. Darin sehen die Autor*innen einen wichtigen Aspekt für einen langfristigen respektvollen Umgang miteinander, der demokratische Prozesse sichern kann.

„Der partizipative Prozess war für mich hervorragend organisiert, durchgeführt und moderiert. Besonders bedeutend fand ich jedoch die Möglichkeit, unterschiedliche Standpunkte zu verstehen, darüber zu diskutieren und gemeinsam konstruktive Lösungen zu erarbeiten – sei es hinsichtlich zeitgemäßer Formulierungen, des zeitlichen Rahmens oder der Art des Denkmals sowie der damit verbundenen Kunstvermittlungsstrategien. Ich habe viele wertvolle Einsichten gewonnen, die ich in meiner Arbeit im Migrant:innenbeirat der Stadt Graz und im Women*s Action Forum gut anwenden kann."

Irina Karamarković,
Sängerin, Komponistin und Autorin

„Die Veranstaltung zeichnete sich durch eine klare Prozessorientierung aus, mit präzisen Fragestellungen und offener Ergebnisorientierung, wobei ein dynamischer Austausch unter den Teilnehmenden gefördert wurde. Besonders beeindruckend war die Vielfalt der Teilnehmenden in Bezug auf ihren Zugang zu dem Thema. Die Zusammenarbeit gestaltete sich überaus produktiv, wobei die unterschiedlichen Perspektiven sich als maximal gewinnbringend für den Prozess herausstellten. Für unsere Arbeit habe ich wertvolle Impulse zu den Themenkomplexen Diversität und Gedenk- und Erinnerungskultur mitgenommen und eine erhöhte Sensibilisierung in Bezug auf das Thema für unsere Workshops bzw. Stadtspaziergänge im öffentlichen Raum erfahren."

Ruth Kathrin Lauppert-Scholz, Granatapfel
Kulturvermittlung, Verein Tacheles Steiermark

Position beziehen

Überraschend emotional gestaltete sich beim Präsenzworkshop in Graz die Positionierung, welcher Zeitraum der Verfolgung im Zentrum stehen solle. Dazu wurden

im Raum Bereiche definiert, welche die jeweiligen Zeiträume repräsentierten (s.o.). Die Teilnehmer*innen waren dazu aufgefordert, sich an die Stelle zu begeben, welche ihrer Meinung nach den Zeitraum repräsentierte, der im Fokus eines Gedenkzeichens stehen sollte. Dabei stellte sich heraus, dass die öffentlich sichtbare, räumliche Positionierung mit dem eigenen Körper bei vielen ein sehr emotionaler Moment war, in dem eine neue Erfahrung von Mehrheits- und Minderheitsmeinung erlebt wurde und in dem auch die eine oder andere unerwartete Position an anderen nicht nur wahrgenommen, sondern körperlich sichtbar wurde.

Diese Aufgabenstellung machte bewusst, dass auch Personen, die als einander ähnlich bzw. einander zugehörig wahrgenommen werden, mitunter gänzlich andere Auffassungen haben, und Menschen, die einander für völlig unterschiedlich halten, unerwartet in einem wesentlichen Punkt einer Meinung sein können.

„Der Dialogprozess war für mich eine gelungene und bewegende Erfahrung. Die Treffen boten einen Raum, in dem verschiedene Perspektiven der oft hoch ideologisch diskutierten Themenfelder zusammenkamen. Besonders wichtig fand ich den offenen Austausch, der die Komplexität des Themas sichtbar machte. Es ging nicht nur darum, historische Fakten zu sammeln, sondern auch die emotionalen und sozialen Dimensionen der Verfolgung anzuerkennen und zu würdigen. Durch die Gespräche wurde mir erneut bewusst, wie wichtig es ist, solche Erinnerungszeichen nicht nur als Mahnmale für die Vergangenheit zu sehen, sondern auch als Appelle für die Gegenwart und Zukunft."

Joe Niedermayer, RosaLila PantherInnen

„Was hat das mit mir zu tun?"

Community Education *"[…] is a process designed to enrich the lives of individuals and groups by engaging with people living within a geographical area, or sharing a common interest, to develop voluntarily a range of learning, action, and reflection opportunities determined by their personal, social, economic and political needs"* (zit.n. SCEC/CeVe 1995, S. 7).

Durch die intensive Auseinandersetzung, die teils von Menschen geführt wurde, die einander im Alltag selten oder gar nicht begegnen bzw. deren Handlungsfelder einander nicht berühren, die in Bezug auf ihr Alter, ihre Generationenzugehörigkeit, ihr berufliches und soziales Umfeld unterschiedlich sind, wurden nicht nur Impulse für das geplante Gedenkzeichen gesammelt, sondern das gegenseitige Verständnis für unterschiedliche Standpunkte – durch Zuhören und Nachfragen – wurde gestärkt und ein neues Gemeinschaftsgefühl geweckt, in dem Differenzen akzeptiert bzw. sogar erwünscht sind. Hier wurde die Qualität des demokratischen Miteinanders verhandelt: Wie können sich Personen, die von einem Thema unterschiedlich „betroffen" sind, darüber verständigen? Welche Bedeutung hat es z.B., dass die Verfolgtengruppe kaum Nachfahren hat, d.h., wer entscheidet darüber, was „gewünscht" ist oder als „angemessen" betrachtet wird? Durch die große Disziplin und den sehr respektvollen Umgang der Teilnehmer*innen miteinander entstanden innerhalb der Dialogformate viele offene, fachlich gut fundierte und reflektierte Gespräche zu den jeweiligen Fragestellungen. Die Rückmeldungen zeigen, dass die Teilnehmer*innen sich nicht nur persönlich gestärkt, sondern auch inhaltlich bereichert fühlten und vieles von dem Gesagten in ihren (Berufs-)Alltag mitgenommen haben.

Somit ist eine Win-win-Situation entstanden, indem die Autor*innen eine fundierte Empfehlung an das KiÖR abgeben konnten, die sich auf eine breite Basis stützte. Die Teilnehmer*innen konnten die Fragestellungen für sich durchdenken, präzisieren und ausdrücken und gleichzeitig neue Eindrücke und Informationen sammeln, das Bewusstsein für die Fragestellung vergrößern und ein tieferes Verständnis für das Thema gewinnen. Aus den Rückmeldungen lässt sich zudem erkennen, dass es auf viele Teilnehmende empowernd gewirkt hat, in den Dialog eingebunden zu sein, um ihre Meinung und ihre Erfahrungen gebeten worden zu sein und gehört und wahrgenommen zu werden.

„Die Einbeziehung so vieler verschiedener Menschen aus verschiedenen Institutionen/Gruppen ist hervorragend gelungen. Ich fühlte mich ernst genommen und das merkte ich auch bei anderen am Tisch. Es fühlt sich nach einem gelungenen demokratischen Prozess an – auch weil [der Dialog] zweistufig und nicht nur einmal [stattgefunden hat]. Dazwischen passiert ja ein Denk-/Entwicklungsprozess. Ich habe mit verschiedenen Menschen meiner Umgebung darüber gesprochen, das war für alle anregend. […]"

Ilse Wieser,
Feministin, Autorin und Expertin für Gleichstellung

Bei der abschließenden Feedbackveranstaltung wurden mögliche Vermittlungsprogramme oder begleitende Aktivitäten überlegt. Die Fülle an Ideen machte die hohe Bereitschaft der Teilnehmenden sichtbar, Kooperationen anzuregen und/oder in ihren eigenen Institutionen oder Wirkungsbereichen Projekte, Interventionen oder Aktionen zum Thema durchzuführen. Das Wissen, dass die Diskriminierung und Verfolgung queerer Menschen wichtige und ernstzunehmende gesamtgesellschaftliche Themen sind, sowie die Erfahrung, Teil einer (erweiterten) Community zu sein, sich vernetzen und austauschen zu können, bilden ein solides Fundament für eine künftige Community-orientierte (Erwachsenen-)Bildung.

Wissensvermittlung im Umbruch

Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen, insbesondere durch die Covid-19-Pandemie, durch den Ukrainekrieg, durch wirtschaftliche und globale Krisen und eine verstärkte Polarisierung, die durch soziale Medien zusätzlich befeuert wird, befinden sich auch Bildung und Kommunikation im Umbruch. Daher sehen die Autor*innen in Dialogformaten, in denen das persönliche Gespräch auf Augenhöhe im Vordergrund steht, eine wichtige Säule zukünftiger Bildungs- und Gemeinwohlarbeit sowie ein wesentliches Fundament für demokratische Prozesse. Disruptive Auswirkungen auf Arbeitswelt, Wissenschaft, Gesellschaft und Politik, die in den kommenden Jahren durch den vermehrten und insbesondere durch den vernetzten Einsatz künstlicher Intelligenz erwartet werden, können durch Dialogprozesse wie diesen zwar nicht verhindert, aber zumindest abgefedert werden. Persönlichen Begegnungen und zwischenmenschlichem Austausch wird künftig besondere Bedeutung zukommen (siehe Mayer et al. 2025; Sharps et al. 2024).

„Einerseits finde ich die Vernetzung der beteiligten Personen an eurem Projekt sehr spannend und ich habe definitiv auch für meine Arbeit Ideen und Rückschlüsse ziehen können. Ich finde eure strategische Herangehensweise an ein künstlerisches Projekt sehr aufschlussreich, insbesondere bei einem sensiblen Thema wie diesem. Da ich selber Projekte im öffentlichen Raum gestalte, empfinde ich den Prozess als wertvollen und wichtigen Teil, um verantwortungsvoll eine Gesellschaftsgruppe in einem Kunstwerk zu repräsentieren. Awareness mit einem zeitlosen Objekt zu symbolisieren ist eine wunderschöne Herausforderung für Künstler:innen. Ich bin schon sehr gespannt, wie der Prozess weiter verlaufen wird."

Yue-Shin Lin, Designerin und Künstlerin

Ausblick: Weiter zusammen denken

In den Dialogveranstaltungen wurde herausgearbeitet, dass Diskriminierungen und strafrechtliche Verfolgung nicht voneinander getrennt betrachtet werden können. Das betrifft frühere Strafverfolgung ebenso wie Verfolgung in anderen globalen Regionen sowie befürchtete Einschränkungen oder Verfolgung in der Zukunft.

Strafverfolgung und Diskriminierung bedingen einander und beeinflussen einander in ihrer Wirkung. Für ein Gedenkzeichen empfiehlt sich daher, ausgehend von einem konkreten historischen Ereignis oder Umstand ein Schlaglicht oder Schlaglichter auf die zusammenhängenden Phänomene, d.h. auf Diskriminierung zu werfen.

Aufgrund der positiven Resonanz der Teilnehmer*innen hoffen die Autor*innen, dass das künstlerisch gestaltete Gedenkzeichen in absehbarer Zeit verwirklicht wird und ein parallel dazu konzipiertes Vermittlungsprogramm umgesetzt werden kann. Dieses basiert auf den Erfahrungen und Ideen aus dem Dialogprozess und soll dazu dienen, die Wahrnehmung des Themas zu vergrößern, das historische Unrecht in Erinnerung zu rufen, auf immer noch bestehende Diskriminierung hinzuweisen, Initiativen zum Thema aus der Mitte der Gesellschaft zu unterstützen, lebendige demokratische Prozesse zu fördern und das gesellschaftliche Selbstbewusstsein zu stärken, indem auch historisches Unrecht offen angesprochen wird.

Auf diese Weise können das historische Unrecht sowie die begonnene Aufarbeitung aus den Gruppen der unmittelbar Betroffenen hinauswirken und werden auch für Menschen erfahrbar und begreifbar, die keinen persönlichen Bezug dazu haben.

Literatur

BMJ – Bundesministerium für Justiz (o.J.): Entschädigungszahlungen und Rehabilitierungen. Online: https://www.bmj.gv.at/themen/Fokusthemen/Entsch%C3%A4digungszahlungen-und-Rehabilitierungen.html [2025-08-29]

Czollek, Max (2021): Versöhnungstheater. Anmerkungen zur deutschen Erinnerungskultur. Essay. Online: http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/juedischesleben/332617/versoehnungstheater-anmerkungen-zur-deutschen-erinnerungskultur [2025-08-29]

Jungmeier, Gundi (2024): Gedenkzeichen für „aufgrund von Homosexualität Verfolgte“. Online: https://www.jungmeier.or.at/projekte/gedenkzeichen [2025-08-29]

Mayer, Hannah/Lareine, Yee/Chui, Michael/Roberts, Roger (2025): Superagency in the Workplace: Empowering People to Unlock AI's Full Potential, vom 28.01.2025. Online: https://www.mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/superagency-in-the-workplace-empowering-people-to-unlock-ais-full-potential-at-work [2025-08-29]

Pressemitteilung Justizministerium (2023): Entschädigungszahlungen und Rehabilitierungen für strafrechtlich verfolgte homosexuelle Menschen in der Zweiten Republik, Justizministerin Alma Zadić präsentiert Details zu geplanten Maßnahmen, 16. November 2023. Online: https://www.bmj.gv.at/ministerium/presse/Pressemitteilungen-2023/Entsch%C3%A4digungszahlungen-und-Rehabilitierungen-f%C3%BCr-strafrechtlich-verfolgte-homosexuelle-Menschen-in-der-Zweiten-Republik.html [2025-08-29]

Sharps, Sam et al. (2024): The Impact of AI on the Labour Market, Report vom 8.11.2024. Online: https://institute.global/insights/economic-prosperity/the-impact-of-ai-on-the-labour-market [2025-08-29].

SCEC/CeVe – Scottish Community Education Council/Community Education Validation and Endorsement (1995): Guidelines for graduate and post graduate qualifying community education. Online: https://cldstandardscouncil.org.uk/wp-content/uploads/2015/07/CeVe_Guidelines_for_graduate_and_postgrad.pdf [2025-09-29]

Taxacher, Eva (2022): gemeinsam*gedenken. Sellungnahme hinsichtlich eines möglichen Steirischen Mahnmals für homosexuelle Opfer des NS-Regimes. In: Taxacher, Eva/Weingand, Hans-Peter (Hrsg.): gemeinsam gedenken. Queere Verfolgungsgeschichte und intersektionales Gedenken in der Steiermark. Graz: Wir machen Kultur, S. 31-91.

Taxacher, Eva Eli (2024): Gedenkzeichen für aufgrund von Homosexualität Verfolgte in der Steiermark. Online: https://www.evataxacher.at/projekt-gedenkzeichen [2025-07-23].

Taxacher, Eva/Weingand, Hans-Peter (Hrsg.) (2022): gemeinsam gedenken. Queere Verfolgungsgeschichte und intersektionales Gedenken in der Steiermark. Graz: Wir machen Kultur.

Weingand, Hans Peter (2022): Denk mal an die Menschenrechte! Historische Stellungnahme zur Diskriminierung und Verfolgung Homosexuelle:r. In: Taxacher, Eva/Weingand, Hans-Peter (Hrsg.): gemeinsam gedenken. Queere Verfolgungsgeschichte und intersektionales Gedenken in der Steiermark. Graz: Wir machen Kultur, S. 93-125.

Foto: fotogenia/TU Graz

Mag.ˣ Eva Eli Taxacher, MA

office@evataxacher.at
https://www.evataxacher.at, https://www.hochschulberatung.at
+43 (0)650 9141183

Eva Eli Taxacher ist tätig im Bereich Supervision, Coaching und Prozessbegleitung, in der Koordination und Lehrgangsleitung der GenderWerkstätte im Verein Frauenservice Graz sowie in sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten und gesellschaftspolitischen Initiativen.
Eva Eli Taxacher ist ehrenamtlich im Vorstand des Grazer Frauenrats sowie im Verein The Cake Escape für intersektionales Community Building und rassismuskritische Bildungsarbeit engagiert.

Foto: Ulla Sladek, Graz

Dr.in Gundi Jungmeier

gundi@jungmeier.or.at
https://www.jungmeier.or.at
+43 (0)650 9813773

Gundi Jungmeier ist Historikerin und Autorin und betreut unterschiedliche Projekte und Einrichtungen in Sachen Kommunikation, viele davon im ländlichen Raum. Neben dem Außenauftritt kommt der Kommunikation innerhalb von Communitys eine bedeutende Rolle zu. Gundi Jungmeier ist Initiatorin eines überregionalen Austauschs von Autor*innen und Sprachdienstleister*innen und Gründungsmitglied des Frauennetzwerks murauerInnen.

Democratic Dialogue

A participatory process for designing a plaque commemorating the persecution of queer people

Abstract

In a participatory process, participants from different communities negotiated what content should appear on a plaque commemorating those who have been persecuted because of their homosexuality. In this article, the authors describe the didactic setting and action in the project. The use of different methods that are also intentionally confrontational methods promoted the mutual understanding of people who greatly differed in terms of age, generational affiliation, work and social environment. They invited all participants to take a clear position on a topic and enabled dialogue between different positions. At the same time, the authors made space for the participants' knowledge and experiences and explicitly for their reservations and criticisms. According to the authors, this methodological approach made clear the relationship of the majority and marginalised groups and promoted the respectful handling of different standpoints. Project participants were representatives of queer communities, activists and people involved in youth employment, local government and memorial organisations. Other collaborators were experts from the areas cultural mediation, violence prevention and antiracism work, adult education and integration. Finally, representatives of church and interreligious organisations and the field of higher education also participated. (Ed.)

Communitys-orientierte politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Ein menschenrechtsorientierter Ansatz politischer Teilhabe

Lina Fustok

Zitation

Fustok, Lina (2025): Communitys-orientierte politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Ein menschenrechtsorientierter Ansatz politischer Teilhabe.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: aufsuchende Bildung, politische Bildung, Communitys, Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Menschenrechte, Mehrsprachigkeit, Fluchterfahrungen, Migrationsgesellschaft

CC BY

Abstract

Ausgehend von dem Befund, dass klassische Bildungsangebote Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichte oft nicht erreichen, beschreibt die Autorin einen menschenrechtsorientierten Ansatz politischer Bildung anhand zweier Beispiele aus Deutschland: Hier erfolgte aufsuchende politische Bildung in Zusammenarbeit mit Migrant*innenorganisationen. Im laufenden Projekt „Siyasa – Miteinander für Berlin“ initiieren die Projektträger*innen thematische Kongresse, im Rahmen derer politische Bildungsaktivitäten umgesetzt werden. Aus den Reihen der arabischsprachigen Teilnehmenden wird ein Komitee gebildet, das eigenverantwortlich Bildungsaktivitäten plant und die Themensetzung der laufenden Projektaktivitäten mitbestimmt. Im Projekt „Siyasi Katılım – Politische Beteiligung“ finden Workshops zu den Themen Vereinsarbeit, Vereinsrecht, Engagementformen und zum politischen System in Deutschland für türkeistämmige Teilnehmende statt. Als Besonderheiten beider Angebote nennt die Autorin, dass die Referent*innen zweisprachig sind bzw. eine Simultanübersetzung möglich gemacht wird, damit sich Teilnehmende auch in ihrer Erstsprache äußern können. Weiters führen die Projektträger*innen für die Kongresse eine Vor-Ort-Akquise in Geflüchtetenunterkünften und sozialen Einrichtungen durch. Um barrierearme Räume und passgenaue Angebote zu schaffen, berücksichtigen diese Communitys-Projekte die Mehrsprachigkeit der Zielgruppe, ihr Vertrauenslevel in Institutionen und ihre Erfahrungen mit repressiven Systemen. Ein Erfolgsfaktor ist die Selbstreflexion der politischen Bildner*innen hinsichtlich eigener eurozentristischer, diskriminierender und rassistischer Denkweisen, so die Autorin. (Red.)

Communitys-orientierte politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Ein menschenrechtsorientierter Ansatz politischer Teilhabe

Lina Fustok

Der Ansatz der aufsuchenden politischen Bildung findet immer stärker Eingang in den Fachdiskurs und die Arbeit derer, die sich praktisch und theoretisch mit politischer Bildung und gerechter (politischer) Teilhabe befassen. Auch der Community-Begriff ist aus aktuellen gesellschaftlichen Diskursen kaum wegzudenken.

Der folgende Beitrag verbindet den Ansatz aufsuchender politischer Bildung mit dem sozialen Konstrukt migrantisierter Communitys und zeigt an Praxisbeispielen, wie Communitys-orientierte politische Bildung zu mehr (politischer) Bildungsgerechtigkeit und (politischer) Teilhabe beiträgt. Er stellt einen menschenrechtsorientierten Ansatz in den Raum, der die (politische) Teilhabe aller nicht als „nice to have" betrachtet, sondern als ein Grundrecht, woraus sich eine Verpflichtung derer ableitet, die politisch bilden. Gerechte Teilhabe wird als *„untrennbar verwoben mit der Idee der Menschenrechte"* (Rudolf 2017, S. 13) begriffen. Dies stellt einen hohen Anspruch an die Inklusivität politischer Bildungsangebote.

Communitys-Ansatz: Hilfskonstrukt zur Zielgruppenidentifikation politischer Bildungsangebote

Ein Versuch, gesellschaftliche Systeme zu beschreiben, ist die Etablierung des sozialen Konstrukts der „Community". *„Community bezeichnet ein organisiertes und soziales Netzwerk von miteinander in Interaktion stehenden Individuen, die sich innerhalb eines spezifischen Zeitraums auf affektive sowie auf kognitive Weise wechselseitig beeinflussen und ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln"* (Esch 2018, o.S.). Oftmals ist die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe ein Ergebnis gegebener Umstände und weniger Ergebnis einer bewussten freiwilligen Entscheidung. Dies betrifft im Besonderen Menschen, die Communitys aufgrund ihrer Herkunft bilden. Inwieweit Menschen sich diese Herkunft zu eigen machen, steht nicht im Fokus dieses Beitrages. Auch wenn ausdrücklich anzuerkennen ist, dass es Menschen gibt, die trotz einer gemeinsamen Herkunft sich den jeweiligen Communitys nicht zugehörig fühlen. Ausschlaggebend ist hier nicht die eigene Identitätskonstruktion, sondern lediglich die Zuschreibung zu einer Gruppe. Daher wird im Folgenden nur der Begriff „migrantisierte"[1] und nicht „migrantische" Communitys gebraucht. Klar ist: Trotz gemeinsamer Herkunft sind migrantisierte Communitys in sich stark heterogen,

1 *„Der Begriff ‚migrantisiert' wird für Personen in Bezug auf einen zugeschriebenen oder tatsächlichen Migrationshintergrund verwendet. Migrantisierung geht mit Prozessen der Rassifizierung und Praxen der Andersmachung* (Othering) *einher, die Menschen zu Fremden machen und sie an einen Herkunftsort außerhalb Deutschlands bzw. Europas verweisen. Die Migrantisierung als Praxis der Mehrheitsgesellschaft muss jedoch von der Selbstbezeichnung als ‚migrantisch' unterschieden werden, da dies als Eigenbenennung von Menschen gilt, die sich durch ihre Migrationsgeschichte definieren, definiert werden und/oder diese sichtbar gemacht sehen wollen"* (JFF – Institut für Medienpädagogik o.J., o.S.; Hervorh. im Original).

weshalb die Autorin hier grundsätzlich nur den Begriff in seiner Mehrzahl, also Communitys, verwendet. Eine gemeinsame Herkunft kann Menschen auf sehr unterschiedliche Art und Weise verbinden. Diese Verbindung kann dazu führen, dass sie – wie im obigen Zitat beschrieben – ähnliche Erfahrungen machen, verwandte Einstellungen entwickeln oder sich in bestimmten Netzwerken bewegen. In Betrachtung der Unterrepräsentation von Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichte in Bezug auf politische Partizipation (vgl. Storz/Mayr 2025, S. 7) bedient sich die Communitys-orientierte aufsuchende politische Bildung des Communitys-Ansatzes, um passgenaue Angebote zu entwickeln und speziellen Bedarfen migrantisierter Communitys Rechnung zu tragen.

Aufsuchende politische Bildung: nur trendy oder eine Notwendigkeit?

In Anerkennung der Hürden, die klassische Angebote der politischen Bildung für Personen mit Migrationsgeschichte mit sich bringen können – wie fehlende Sprachkenntnisse, mangelndes Wissen über kulturelle Gepflogenheiten oder des politischen Systems des entsprechenden Einwanderungslandes – müssen sich Angebote der aufsuchenden politischen Bildung, wie Thomas Gill es formulierte, mit der Frage auseinandersetzen, wie sichere und barrierearme Räume geschaffen werden können, um marginalisierte Gruppen zu erreichen (vgl. Gill 2025, S. 20). Nicht zu unterschätzen sind Distinktionen von Selbstwirksamkeit im sozialen Gefüge. Es ist die Erfahrung politischer Unwirksamkeit, die Menschen lernen und fühlen lässt, dass sie im politischen Raum weder wahrgenommen werden noch berechtigt seien, daran teilzuhaben (vgl. ebd., S. 18).

Dass sich politische Bildner*innen und wissenschaftliche Arbeiten heute zunehmend mit diesen Fragen auseinandersetzen, ist das Ergebnis der vermehrten Wahrnehmung gesellschaftlicher und politischer Prozesse, die ein erhebliches Maß an sozialer Ungleichheit politischer Teilhabe erkennen lassen sowie eine verstärkt menschenrechtliche Perspektive einfordern (vgl. ebd., S. 13ff.). Es ist die Erkenntnis, wie Gill zusammenfasst, *„dass die Nichtteilnahme am Politischen nicht an den ‚Defiziten' marginalisierter Gruppen liegt. Vielmehr wäre es für Politik und politische Bildung lohnend, auf eigene Defizite zu schauen"* (ebd., S. 18).

Die Chance, politisch teilzuhaben, als Grundrecht zu begreifen, führt unausweichlich zu der Frage, wie Strukturen und Praktiken, die Ungleichheit begünstigen, entgegengetreten werden kann.

Auch die Berliner Landeszentrale für politische Bildung hat sich dieser Frage gestellt. Denn wird davon ausgegangen, dass politische Bildung dazu beiträgt, *„auch vom Individuum her, die Stabilität der Demokratie zu sichern"* (Massing 2023, S. 27), ist es originäre Aufgabe einer solchen Institution, möglichst alle gesellschaftlichen Gruppen anzusprechen. In einem Land, dessen erwachsene Bevölkerung zu knapp einem Drittel eine Migrations- oder Fluchtgeschichte aufweist (vgl. El-Mafaalani 2025, S. 71), ist das Erreichen migrantisierter Communitys keine Frage von „Wokeness" oder Identitätspolitik, sondern maßgeblicher Auftrag einer diskriminierungskritischen politischen Bildung, die (politische) Teilhabe als fundamentales Menschenrecht begreift. Sich auf der Teilhabe von etwa 10 Prozent „Beteiligungseliten" aus migrantisierten Communitys auszuruhen[2], kann hier nicht zufriedenstellen (vgl. SVR-Forschungsbereich 2020, S. 31f.). Denn aufsuchende Angebote sind das erklärte Gegenstück eines Eliten-orientierten Ansatzes politischer Bildung, der primär Menschen erreicht, deren Teilhabe an politischen Bildungsangeboten kaum mit Hürden verbunden ist.

Communitys-orientierte politische Bildung geht vielmehr von einem demokratischen Grundverständnis aus, nach dem *„die Stabilität und Qualität einer demokratischen Herrschaftsordnung die Unterstützung der Demokratie durch ihre Bürger"* (Achour 2013, S. 78) voraussetzt, und gerade auch in einer postmigrantischen Gesellschaft die Unterstützung *aller* Bürger*innen. Die politische Kulturforschung geht sogar so weit, die Überlebenschance von Demokratien eng mit den Werten ihrer Bevölkerung zu verknüpfen (vgl. ebd.).

2 Laut Studie des SVR, des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration aus dem Jahr 2020 zeigt sich der Effekt, dass ca. 10% der Menschen aus migrantisierten Communitys und 24% von Menschen ohne familiäre Migrationsgeschichte nicht-elektorale politische Teilhaberechte nutzen. Bei nicht-elektoraler politischer Teilhabe zeigt sich ein starker Bildungseffekt. Hoch Gebildete ohne Migrationsgeschichte sind demnach zu knapp 40% politisch aktiv im Kontrast zu 14% bei gering Gebildeten. Bei Menschen mit Migrationsgeschichte liegen die Werte 16% zu 4% im Vergleich hoch Gebildete zu gering Gebildeten (vgl. SVR-Forschungsbereich 2020, S. 31f.).

Hier setzt eine politische Bildung an, die ihren Auftrag nicht zuvorderst in der Motivation zu formeller[3] oder informeller[4] Partizipation sieht, sondern mit Blick auf ihren Bildungsauftrag den Anspruch erhebt, *„die kognitive Aneignung von Gegenständen sowie die Anpassung an die gesellschaftlichen Werte, Normen und Verhältnisse“* (Wohnig 2023, S. 87) anzustreben. Dieser Bildungsauftrag zielt darauf, im demokratischen System die Kritik- und Handlungsfähigkeit der Menschen zu schärfen und so den Grundstein für Teilhabe zu legen.

Communitys-orientierte politische Bildung in der Praxis

Die Berliner Landeszentrale für politische Bildung hat 2021 begonnen, mehrere Förderprogramme der aufsuchenden politischen Bildung mit einem sozialräumlichen Ansatz und später einem Communitys-Ansatz aufzusetzen. Dazu zählen aktuell drei Förderprogramme, die sich speziell an migrantisierte Communitys richten. Zielgruppen sind die drei größten Migrant*innengruppen Berlins: die sogenannten postsowjetischen – hier russischsprachigen und ukrainischen – Communitys sowie aus der Türkei stammende und Arabisch sprechende Menschen. Wesensmerkmal dieser Programme ist, dass es sich bei den durchführenden Partnerorganisationen ausschließlich um Migrant*innenorganisationen handelt, die aus ihrem eigenen Erfahrungsraum und ihrer fachlichen Perspektive Konzepte und Maßnahmen entwickeln. Die Gründungshintergründe der jeweiligen Organisationen sind sehr vielfältig (für die Gruppe der Türkeistämmigen nachzulesen bei Çinar 2025, S. 165ff.), es handelt sich dabei um soziale Träger, Organisationen der Brauchtumspflege oder Interessenverbünde. Was sie gemein haben, ist, dass sie nicht ursprünglich als Organisationen der politischen Bildung gegründet wurden, sondern aus anderen Bedarfen der jeweiligen Communitys heraus – durchaus auch mit politischen Anliegen.

Dies macht die Umsetzung der Förderprogramme aus fachlicher Sicht zu Pionierarbeit und ermöglicht es, politische Bildungsangebote in soziale Räume auszuweiten, die bisher kaum bedient werden. Um die Zielgruppen zu erreichen, wurden und werden bestehende Vereinsstrukturen genutzt, mehrsprachige Publikationen entwickelt, gezielt Menschen in Geflüchtetenunterkünften angesprochen und zur Teilnahme an den Projektaktivitäten animiert sowie Räume geschaffen, in denen Menschen Panels in ihrer Muttersprache folgen und Fragen stellen können.

Merkmale passgenauer Communitys-orientierter Bildungsangebote

Bei der Frage, wie politische Bildner*innen passgenaue Angebote schaffen können, ist es zentral, die Heterogenität der Zielgruppe zu verstehen. Dazu gehört z.B. grundlegendes Wissen über die Herkunftsländer der Teilnehmenden und über deren inneren politischen Konflikten mitzubringen sowie die unterschiedlichen Hintergründe von Migrations- und Fluchtgeschichten zu reflektieren (vgl. Bahgat/Fustok 2023, S. 13). Auch Grundkenntnisse über die verschiedenen Religionen (z.B. Islam) und deren politische Dimension in den Herkunftsregionen sollten im Idealfall vorhanden sein. Wenn Begriffe wie z.B. „Kalifat“ gebraucht werden, hilft konkretes Wissen zu dem Thema, um sachlich souverän zu reagieren und das Gesagte einzuordnen. Auch eine Reflexion über die Notwendigkeit von gesonderten Safer Spaces[5] für marginalisierte Gruppen innerhalb der Communitys sollte Teil der Konzeption von Bildungsangeboten sein (vgl. ebd., S. 13f.).

Darüber hinaus hilft das Verständnis für mögliche Teilnahmehürden der Zielgruppen dabei, barrierearme Angebote zu schaffen. Fehlende oder nicht ausreichende Sprachkenntnisse, mangelndes Vertrauen in staatliche Institutionen oder auch Erfahrungen mit einem repressiven System, in dem politische Äußerungen oder Aktivitäten lebensgefährlich sein können, hindern Menschen daran, an politischen Bildungsangeboten teilzunehmen oder sich gar politisch zu engagieren (vgl. ebd.). Auch hier gilt es zu verstehen, dass Menschen

3 *„Formelle Partizipation beschreibt Beteiligungsformen, die innerhalb des bestehenden politischen Systems stattfinden, also institutionalisiert und damit anerkannt sind“* (Storz/Mayr 2025, S. 10).

4 Man spricht von *„informelle[r] Partizipation, wenn versucht wird, von außen auf das Geschehen innerhalb des politischen Systems Einfluss zu nehmen, etwa durch die Teilnahme an Demonstrationen oder durch die Arbeit an Kampagnen […]“* (Storz/Mayr 2025, S. 10).

5 *„Das Konzept ‚Safe Space‘ entwickelte sich während der zweiten feministischen Bewegung in den 60er Jahren in den USA. Damals ging es vor allem um Schutzräume für Homosexuelle oder Frauen, in denen Geschlechtergerechtigkeit thematisiert wurde. Heute sind Safer Spaces Orte, in denen sich Gruppen von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen (z.B. auf Grund des Geschlechts oder Genders, des sexuellen Begehrens, ihrer Nationalität, ihrer Hautfarbe oder ihrer körperlichen Konstitution) treffen“* (Rosa e.V. o.J., o.S.).

erfahren und erlernt haben, dass ihr (politisches) Tun keine Wirkung hat, um Angebote zu schaffen, die neue Einsichten in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit ermöglichen (vgl. Gill 2025, S. 18).

Ein barrierearmer Raum kann entstehen, wenn diskriminierungsarme „Safer Spaces“ und „Braver Spaces“[6] geschaffen werden, wenn auf mangelnde Sprachkenntnisse eingegangen wird, indem Angebote beispielsweise zwei- oder mehrsprachig oder in Einfacher Sprache konzipiert werden und ein barrierearmer Raum kann entstehen, wenn der unterschiedliche Wissensstand und die Lebensgeschichten der Teilnehmenden, insbesondere bei Geflüchteten, Raum finden und darauf eingegangen wird. Zur Schaffung eines sicheren Raumes gehört auch, eigene eurozentristische Wahrnehmungen und Begriffsinterpretationen zu reflektieren und bewusst zu hinterfragen sowie moralische Werturteile über beispielsweise Kleidung oder kulturelle Besonderheiten zu unterlassen. Gerade bei Menschen ohne Staatsbürgerschaft und ohne Erfahrung in einem demokratischen System sollte bei der Akquise von Teilnehmenden und im Rahmen der Angebote deutlich herausgestellt werden, warum Kenntnisse über politische Prozesse und Zusammenhänge sowie Kompetenzen, die die eigene Handlungsfähigkeit im politischen Raum stärken, sinnvoll sind, und dass Teilhabe auch ohne Staatsbürgerschaft möglich ist. Teilnehmende sollten immer als politische Subjekte angesprochen und in ihrem Wissen anerkannt werden. (Vgl. Bahgat/Fustok 2023, S. 14f.)

Dies knüpft an eine menschenrechtsorientierte Haltung an, denn *„Menschenwürde bedeutet, Subjekt zu sein, nicht Objekt“* (Rudolf 2017, S. 14). Selbstbestimmt und selbstwirksam kann der Mensch nur als Subjekt sein, während der Objekt-Status mit Fremdbestimmung verknüpft ist (vgl. ebd.).

Zwei Projektbeispiele aus den Förderprogrammen der Berliner Landeszentrale für politische Bildung

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Projekte der Communitys-orientierten politischen Bildung aus den Programmen der arabischsprachigen und türkeistämmigen Communitys-Projekte der Berliner Landeszentrale für politische Bildung kurz vorgestellt. Das Projekt „Siyasa – Miteinander für Berlin“, durchgeführt von BUNT – Stiftung Bildung und integrative Arbeit gGmbh (Projektlaufzeit: Mai 2024 bis heute) und das Projekt: „Siyasi Katılım – Politische Beteiligung“, durchgeführt von TBB – Türkischer Bund Berlin Brandenburg e.V. (Projektlaufzeit: 2022 bis heute).

Praxisbeispiel „Siyasa – Miteinander für Berlin“

Zielgruppe dieses Projekts sind arabischsprachige Menschen in Berlin mit einem besonderen Fokus auf Geflüchtete und neu Zugewanderte. Die Organisation hat bereits mehrjährige Erfahrung in der Gründung und Betreuung von Bewohnendenkomitees in Unterkünften und bietet unter anderem auch Deutschkurse an. Somit verfügen sie bereits über spezielle Zugänge und Erfahrung mit der Zielgruppe.

Im Rahmen des Projekts „Siyasa – Miteinander für Berlin“ werden eine Reihe von Kongressen organisiert, die jeweils zu einem für die Zielgruppe relevanten Thema stattfinden. Sie bieten eine Mischung aus fachlichen Panels und Workshops. Die Formate sind sehr dialogisch ausgelegt, sodass viel Raum für Austausch ist. Außerdem werden sie simultan Arabisch-Deutsch übersetzt. Im Rahmen der Kongresse wird ein Komitee aus den Reihen der Teilnehmenden gewählt, welches in monatlichen Sitzungen politische Bildungsaktivitäten plant und bei der Themensetzung der folgenden Kongresse mitbestimmt. Für die Kongresse wird in einer intensiven Vor-Ort-Akquise geworben, das heißt, ein Team geht in Geflüchtetenunterkünfte und soziale Einrichtungen, um über das Projekt zu informieren und Menschen zu motivieren, an den Kongressen teilzunehmen. Das eigens entwickelte Logo ist zweisprachig, wie auch der Projekttitel („Siyasa“ = „Politik“).

Dieses Projekt weist verschiedene Merkmale der speziellen Ansprache aus: zum einen die Zweisprachigkeit des Logos und des Titels, zum anderen die Schaffung eines sicheren Raumes durch die Möglichkeit, den Aktivitäten in der eigenen Muttersprache zu folgen und

6 *„Als Brave Space oder Braver Space wird ein moderierter Raum verstanden, in dem herausfordernde Gespräche zu Themen der sozialen Gerechtigkeit gefördert werden. Im Gegensatz zu Safer Spaces, die den emotionalen und physischen Schutz marginalisierter Personen priorisieren, konzentrieren sich Braver Spaces darauf, Dialoge zu ermöglichen, die auch Unbehagen auslösen können, wenn Teilnehmende sich über Themen wie Rassismus, Sexismus oder Privilegien austauschen. Verantwortungsbewusstsein, Mut und Reflektion stehen dabei im Mittelpunkt“* (Alte Feuerwache Mannheim o.J., o.S.).

sich auch in der Muttersprache selbst zu beteiligen. Durch die intensive Vor-Ort-Akquise ist es möglich, im direkten Gespräch Menschen zu erreichen, bei denen man mit Broschüren und Plakaten kaum Interesse an der Teilnahme wecken könnte. Zumeist hatten die Angesprochenen bisher noch keine Berührung mit Angeboten der politischen Bildung. In vielen Fällen sind sie mit den bereits dargestellten Hürden konfrontiert.

Praxisbeispiel „Siyasi Katılım – Politische Beteiligung“

Die Zielgruppe dieses Projekts sind türkeistämmige Erwachsene, die in deutsch-türkischen Vereinsstrukturen organisiert oder Teil von deren Netzwerk sind. Deutschland verfügt über eine sehr lebendige türkisch geprägte Vereinslandschaft, so auch in Berlin. Der größte Teil der türkeistämmigen Bevölkerung lebt bereits seit Jahrzehnten in Deutschland bzw. handelt es sich dabei um ihre in Deutschland geborenen Nachkommen. Gerade in der ersten Generation finden sich zahlreiche Menschen, die sich bei komplexen Sachverhalten wie politischen Strukturen und Prozessen oder auch im Vereinsrecht in der deutschen Sprache nicht sicher fühlen. Als sog. Gastarbeiter*innen und deren Partner*innen hatten sie kaum die Möglichkeit, Deutschkurse zu besuchen, sodass Teilhabe an politischen Diskursen und Engagement doch mit erheblichen sprachlichen Hürden verbunden ist.

Daran knüpft das Projekt „Siyasi Katılım – Politische Beteiligung“ an, im Rahmen dessen ein umfangreicher Reader in Türkisch und Deutsch zu Vereinsarbeit, Vereinsrecht, Engagementformen und dem politischen System in Deutschland entstanden ist. Dieser ist eine Ergänzung zu zweisprachigen Workshopformaten, bei denen der türkeistämmige Referent in bestehende Vereinsstrukturen geht und Aktivitäten der politischen Bildung durchführt. Zentral ist auch hier, dass oftmals die Räumlichkeiten der Vereine genutzt werden und an regelmäßige Termine des Vereins angeknüpft wird.

Sowohl die Zweisprachigkeit als auch die Nutzung bestehender Vereinsräume und -aktivitäten bauen Hürden ab und schaffen einen sicheren Raum für Teilnehmende. Die Menschen müssen sich nicht in neue Kontexte begeben, sondern können sich in gewohnter Atmosphäre und umgeben von bekannten Gesichtern den Inhalten widmen. Der Reader ermöglicht sowohl die Vertiefung des Wissens als auch die aktive Arbeit mit dem Gelernten in der Muttersprache, sodass hier eine besondere Nachhaltigkeit des Projekts zu erwarten ist.

An beiden Beispielen kann man sehr anschaulich erkennen, wie die projektumsetzenden Partnerorganisationen gezielt Barrieren ihrer Zielgruppen erkannt und diese beseitigt haben. Tatsächlich ist davon auszugehen, dass Personen, die mit diesen Angeboten erreicht wurden, ohne den bewussten Umgang mit erschwerenden Zugängen wohl nicht teilgenommen hätten.

Fazit: Selbstreflexion als Ausgangspunkt aufsuchender politischer Bildung

Die aufsuchende politische Bildung impliziert eine kritische Reflexion zu diskriminierenden und rassistischen Strukturen und Denkweisen, auch in Bezug auf politische Bilder*innen selbst. Wie eingangs beschrieben, unterstellt die Kategorie „migrantisiert“, dass Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichte sowie ihre Nachkommen in sozialen Netzwerken organisiert sind und interagieren, dadurch gemeinsame Interessen entwickeln und sich wechselseitig beeinflussen. Mag das auf viele Menschen zutreffen, arbeitet dieser Ansatz jedoch mit einer Verallgemeinerung, indem er sich des Herrschaftsinstruments der „Migrantisierung“ bedient. Denn *„Migrantisierung geht mit Prozessen der Rassifizierung und Praxen der Andersmachung* (Othering) *einher, die Menschen zu Fremden machen und sie an einen Herkunftsort außerhalb Deutschlands bzw. Europas verweisen“* (JFF – Institut für Medienpädagogik o.J., o.S.; Hervorh. im Original). Die Rassifizierung von Menschen steht selbstverständlich im absoluten Widerspruch zu den Zielen Communitys-orientierter Angebote. So ist es von herausragender Bedeutung, rassismuskritisch auf die eigene Arbeit zu blicken.

Hilfreiche Hinweise zu einer rassismuskritischen Haltung und Selbstreflexion bietet das Sachbuch der Black Voices „War das jetzt rassistisch?“ (2022). Über diesen Aspekt hinaus ist es wichtig, sich selbstreflexiv mit Fragen wie: *„Wie bin ich selbst gesellschaftlich positioniert […]? Welche Themen nehme ich als bedeutend wahr und warum […]? Welche Zuschreibungen gegenüber den Teilnehmenden mache ich?“* (Berliner Landeszentrale für politische Bildung 2024, S. 10) auseinanderzusetzen. Sehr aufschlussreich ist hier das Methodenhandbuch „Aufsuchende politische Bildung“ (2024) der Berliner Landeszentrale für politische Bildung, das sachdienliche Methoden

und Hilfestellungen für politische Bildner*innen liefert (siehe ebd.).

Ausblick

Richtet man den Blick in die Zukunft, wird der Ansatz der Communitys-orientierten politischen Bildung weiter an Bedeutung gewinnen. Betrachtet man die politische Partizipation von Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichte, wird schnell klar, dass nach wie vor erhebliche Distinktionen zu erkennen sind (vgl. SVR-Forschungsbereich 2020, S. 31f.). Deutsche mit Migrations- und Fluchtgeschichte gehen seltener wählen als Deutsche ohne Migrationsgeschichte, und dies unabhängig von ihrem Alter (vgl. Storz/Mayr 2025, S. 5). Auch bei den Jüngeren zwischen 17 und 37 Jahren zeigen sich in den Daten der aktuellen Studie des Sachverständigenrates für Integration und Migration (SVR) erhebliche Unterschiede im Ausmaß der politischen Partizipation, nämlich 11 Prozent bei jungen Personen mit Migrations- und Fluchtgeschichte und 40 Prozent bei Menschen ohne (vgl. Storz/Mayr 2025, S. 4). Dies offenbart das Dilemma einer Gesellschaft, die absehbar immer stärker von Migration und Flucht geprägt sein wird. Betrachten wir die Bevölkerungsdaten in Deutschland nach Alterskohorten sehen wir sehr deutlich eine Verschiebung zu einer immer mehr durch Migration geprägten Gesellschaft. So zeigen Daten aus dem Jahr 2022, dass in Deutschland Menschen über 65 Jahre zu einem Anteil von 14 Prozent migriert oder Nachkommen von Migrant*innen sind. Bei den unter 20-Jährigen liegt dieser Wert bei 38 Prozent, bei 40 Prozent bei den unter 10-Jährigen und bei 42 Prozent bei den unter 5-Jährigen (vgl. El-Mafaalani 2025, S. 71). Auch in Österreich wächst der Anteil ausländischer Staatsangehöriger von Jahr zu Jahr. Betrug der Anteil im Jahr 2015 noch 13,3 Prozent, sehen wir heute einem Anteil von 20,2 Prozent entgegen (vgl. Turulski 2025, o.S.). Daran gespiegelt steigt auch kontinuierlich der Anteil der Menschen mit Migrationsgeschichte in Österreich. Seit 2014 ist ein Anstieg von 7,4 Prozentpunkten zu verzeichnen, auf nahezu ein Drittel der Bevölkerung (vgl. Statista Research Department 2025, o.S.).

Bei Betrachtung dieser Realität erschließt sich die Dringlichkeit, Angebote der politischen Bildung anzupassen und weiterzuentwickeln – nicht nur im bundesdeutschen Kontext, sondern auch in anderen Einwanderungsländern wie Österreich.

Literatur

Achour, Sabine (2013): Bürger muslimischen Glaubens: Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam. Schwalbach: Wochenschau Wissenschaft.

Alte Feuerwache Mannheim (o.J.): Safer Space und Brave Space. Die erklärenden Texte wurden von Melanelle B. C. Hémêfa zur Verfügung gestellt. Online: https://altefeuerwache.com/safer-space-und-brave-space/ [2025-08-31]

Bahgat, Basma/Fustok, Lina (2023): Konzeptpapier. Entwicklung von Angeboten der politischen Bildung zur Stärkung der politischen Teilhabe von arabisch-sprachigen Berliner*innen. Berlin: Berliner Landeszentrale für politische Bildung.

Berliner Landeszentrale für politische Bildung (2024): Methodenhandbuch. Aufsuchende politische Bildung. Berlin. Online: https://www.berlin.de/politische-bildung/teilhabe/aufsuchend/methodenhandbuch/artikel.1510951.php [2025-08-31]

Black Voices (2022): War das jetzt rassistisch? 22 Antirassismus-Tipps für den Alltag. Wien/Graz/Berlin: Leykam Buchverlagsgesellschaft.

Çinar, Melike (2025): Hier können doch alle mitmachen?! Communitybasierte politische Bildung als Teil aufsuchender Arbeit. Siyasi katılım – Erhöhung der politischen Teilhabe türkeistämmiger Berliner*innen. In: Gill, Thomas/Stapf-Finé, Heinz/Wallentin, Annette (Hrsg.): Handbuch Aufsuchende politische Bildung. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 162-171.

El-Mafaalani, Aladin (2025): Superdiverse Kindheiten. In: El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus Peter: Kinder. Minderheit ohne Schutz. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Esch, Franz-Rudolf (2018): Community. Online: Gabler Wirtschaftslexikon. https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/community-51940/version-275091 [2025-08-31]

Gill, Thomas (2025): Warum aufsuchende politische Bildung? In: Gill, Thomas/Stapf-Finé, Heinz/Wallentin, Annette (Hrsg.): Handbuch Aufsuchende politische Bildung. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 13-22.

JFF – Institut für Medienpädagogik (o.J.): Glossar. Migrantisierte Menschen. Online: https://rise-jugendkultur.de/glossar/migrantisierte-menschen/ [2025-08-31]

Massing, Peter (2023): Demokratie und politische Bildung. In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hrsg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt: Wochenschau Verlag.

Rosa e.V. (o.J.): Glossar. Saver Space. Online: https://rolling-safespace.org/begriffe-und-formulierungen/ [2025-08-31]

Rudolf, Beate (2017): Teilhabe als Menschenrecht – eine grundlegende Betrachtung. In: Diel, Elke (Hrsg.): Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. Online: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/10155_Teilhabe_fuer_alle_ba_171019.pdf [2025-08-31]

Statista Research Department (2025): Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Österreich von 2014 bis 2024. Online: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/294028/umfrage/bevoelkerungsanteil-mit-migrationshintergrund-in-oesterreich/ [2025-08-31]

Storz, Nora/Mayr, Lorra (2025): Jung und vielfältig, aber noch nicht politisch beteiligt? Wege zu mehr Partizipation für junge Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. SVR-Studie 2025-1, Berlin. Online: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2025/03/SVR-Studie_YoungUP_barrierefrei.pdf [2025-08-31]

SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2020): Mitten im Spiel – oder nur an der Seitenlinie? Politische Partizipation und zivilgesellschaftliches Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Berlin. Online: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB_Studie_Be-Part-8.pdf [2025-08-31]

Turulski, Anna-Sofie (2025): Anteil der Ausländer an der Bevölkerung in Österreich von 2015 bis 2025. Online: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/293102/umfrage/auslaenderanteil-in-oesterreich/ [2025-08-31]

Wohnig, Alexander (2023): Von der Förderung politischen Wissens und politischer Einstellungen zur politischen Handlungsfähigkeit? Eine Infragestellung des linearen Weges politischer Bildung. In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hrsg.): Vom Klassenrat bis zum zivilen Ungehorsam. Partizipation in der Demokratie und der Auftrag der politischen Bildung. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 87-98.

Foto: Berliner Landeszentrale für politische Bildung

Lina Fustok, MA

Lina.fustok@senbjf.berlin.de

Lina Fustok studierte Sozialwissenschaften im Bachelor und Master an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Nach langjähriger Tätigkeit als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Bundestag übernahm die deutsch, syrisch, russland-deutsche Autorin die Geschäftsführung beim Verband Deutsch-Syrischer Hilfsvereine e.V., der Dachorganisation der syrischen Zivilgesellschaft und Communitys in Deutschland. Für den Verband entwickelte und implementierte sie Projekte der politischen Bildung und Teilhabe speziell für syrischstämmige Menschen. Aktuell ist sie als Referentin bei der Berliner Landeszentrale für politische Bildung beschäftigt und verantwortet den Bereich der Communitys-orientierten politischen Bildung.

Community-oriented Political Education in the Migration Society

A human rights-oriented approach to political participation

Abstract

Based on the findings that classic educational programming often does not reach people with a migration and refugee background, the author describes a human rights-oriented approach to political education with two examples from Germany: Political education outreach was carried out in cooperation with migrant organisations. In the current *Siyasa – Miteinander für Berlin* (Together for Berlin) project, the project sponsors initiated thematic conferences during which their political education activities are implemented. A committee of Arabic-speaking participants is set up that plans education activities autonomously and has a say in the choice of topics for the current project activities. In the *Siyasi Katılım – Politische Beteiligung* (Political Participation) projects, workshops for participants from Turkey are held on the topics of work in associations, association law and forms of engagement and on the political system in Germany. A special feature of both programmes is that either the speakers are bilingual or simultaneous translation is made available so that participants can express themselves in their first language. Furthermore, the project sponsors of the conferences carry out on-site recruitment in refugee accommodations and social institutions. To create spaces with few barriers and individualized programmes, these community projects consider the multilingualism of the target group, their level of trust in institutions and their experiences with repressive systems. According to the author, one factor for success is the political educators' self-reflection on their own Eurocentric, discriminatory and racist ways of thinking. (Ed.)

Community-Lernerfahrungen aus dem GAIA Frauen*garten

David Steinwender, Anita Thaler und Sandra Karner

Zitation

Steinwender, David/Thaler, Anita/Karner, Sandra (2025): Community-Lernerfahrungen aus dem GAIA Frauen*garten. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: Feministische Bildung, Frauen*raum, Community, Biodiversität, Garten, Klimakrise, soziales Gärtnern

Abstract

Wie kann ein Lernraum für Frauen*, die armutsgefährdet sind und Erfahrungen mit Mehrfachdiskriminierung oder Sexismus haben, geschaffen werden? Wie können diese Frauen* Selbstermächtigung erfahren? Und wie kann eine Learning Community auch die skeptische Nachbarschaft einbinden? – Mit einem Gemeinschaftsgarten und der Produktion von eigenem Gemüse, so die Annahme der Verantwortlichen des HORIZON Europe Forschungsprojekts PLANET4B. Die Autor*innen dieses Beitrags beschreiben das konkrete Vorgehen zum Aufbau eines biodiversen Gartens im Grazer Stadtteil „Eggenlend“, der 2024 im Rahmen des Projekts initiiert wurde. Pädagogisch geschulte Expert*innen für urbanes Gärtnern begleiteten die Arbeit im Garten und eine Diversity-Fachfrau gestaltete ko-kreative Workshops. Die beteiligten Frauen* bearbeiteten darin Themen wie Fremdsein und Heimat, Klimawandel und Migration. Eine lokale Künstlerin unterstützte die Frauen*gruppe bei der Entwicklung von Visionen für die weitere Gestaltung der den Garten umgebenden Grünfläche. Die Ergebnisse einer begleitenden Studie zeigen die Erfolgsfaktoren auf: Die lokalen Akteur*innen im Stadtteilzentrum brachten Wissen über das Viertel und seine Bewohner*innen ein, was für die didaktische Gestaltung der Lernsettings wesentlich war. Die Frauen* eigneten sich das Grundstück an und schufen einen Platz, wo sie zur Ruhe kommen konnten. Auch schwere Arbeiten übernahmen sie ohne die Hilfe ihrer Männer, was anfangs kaum vorstellbar war. Kontinuierliche professionelle Begleitung unterstützte den Gruppenbildungsprozess durch Rituale und laufende Reflexionsangebote. So entstand ein gegenseitiger sensibler Umgang mit der sprachlichen, kulturellen und sozialen Diversität der Frauen*. Die Learning Community lud außerdem die Nachbarschaft zu Festen ein und zerstreute so anfängliche Bedenken. (Red.)

Community-Lernerfahrungen aus dem GAIA Frauen*garten

David Steinwender, Anita Thaler und Sandra Karner

Durch den Garten entstand ein erfahrungsbasierter Lern- und Begegnungsraum, in dem Frauen* Biodiversität und Vielfalt praktisch erleben, reflektieren und gemeinsam gestalten konnten. Dieser Raum ermöglichte Selbstwirksamkeitserfahrungen und, mit Oskar Negt (2010) gesprochen, die Erfahrung, sich selbst in Beziehung zu anderen und zur (natürlichen) Umgebung setzen zu können. Dabei konnten gesellschaftliche und teils historische Zusammenhänge in Hinblick auf Biodiversität und Ungleichheit erfahrbar werden. Auf dieser Grundlage entstanden Handlungskompetenzen, um gemeinsam transformative Veränderungen anzustoßen – einige davon werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Nicht nur Bescheid wissen

Welche Fähigkeiten benötigen Menschen, um komplexe, globale Entwicklungen nicht nur zu verstehen, sondern diese als politisch aktive Bürger*innen mitgestalten zu können? Oskar Negt entwickelte in diesem Zusammenhang schon vor Jahrzehnten sechs gesellschaftliche Kompetenzen, die angesichts multipler aktueller Krisen nach wie vor als gültiger Handlungsrahmen dienen können.

Negt sah seine gesellschaftlichen Kompetenzen als Ermächtigungsinstrumente, um gemeinschaftliche Zusammenhänge kritisch reflektieren zu können, Ungleichheiten zu erkennen und solidarisch zu handeln (siehe u.a. Negt 1997). Gerechtigkeitssensibilität, ökologische Verantwortung, technologische Urteilskraft, historische Orientierung, ökonomisches Verständnis sowie die Fähigkeit, mit Identitätsbrüchen konstruktiv umzugehen, waren für ihn zentrale Voraussetzungen, damit Menschen global auftretende und lokal wirksam werdende Megakrisen wie die Klimakrise nicht ohnmächtig erleben müssen, sondern ihnen aktiv begegnen können, um so nicht zuletzt, soziale Teilhabe und ein gutes Leben für alle zu ermöglichen. Informationsangebote oder Bildungsangebote, die auf den Aufbau von Bewusstsein bzw. direktive Wissensvermittlung setzen und der Philosophie folgen, dass Menschen lediglich informiert

> Wir überschreiten die ökologischen Belastungsgrenzen des Planeten (siehe Rockström et al. 2024), wie jüngste Berichte zur Entwicklung des Weltklimas (siehe IPCC 2023) und der Biodiversität (IPBES 2019) eindrücklich zeigen, massiv. Dies hat spürbare gesellschaftliche Folgen für das Zusammenleben, wird sichtbar im Umgang mit Katastrophen und in einer zunehmend klimabedingten Migration. Besonders betroffen sind häufig jene Menschen, die am wenigsten zu diesen Krisen beigetragen haben, was – entlang verschiedener Vielfaltskategorien wie Herkunft, Geschlecht, Alter oder sozioökonomischem Status – zahlreiche Gerechtigkeitsfragen aufwirft (Stichworte: Environmental Justice, Climate Justice, Food Justice etc.) – global wie lokal.

sein müssten, um „richtige“ Entscheidungen treffen zu können, greifen folglich zu kurz (zum Knowing-Doing Gap bzw. Action-Value Gap siehe z.B. Chauhan 2020; Portus et al. 2024). Selbst Menschen mit dem nötigen Wissen und Können fällt es schwer, nachhaltige (postimperiale) Lebensweisen umzusetzen (siehe z.B. Brand/Wissen 2017), weil es dafür auch unterstützende, gesellschaftliche Strukturen auf verschiedenen Ebenen braucht (siehe z.B. Görg et al. 2023).

Hier kann Gemeinwesenarbeit ansetzen, um durch partizipative Räume und alltagsnahe Bildungsangebote politische Teilhabe und Selbstwirksamkeit zu stärken – und so jenes Orientierungswissen und jene Kompetenzen zu fördern, die laut Negt helfen, *„individuelle Interessen mit dem Blick auf das Ganze der Gesellschaft, das Gemeinwesen, [zu] verbinden“* (Negt 2010, S. 222). Für uns ist eine zentrale Handlungsebene der Stadtteil.

Fallstudie und Setting

Im internationalen Forschungsprojekt PLANET4B[1] initiierten wir im Rahmen der österreichischen Fallstudie „BioDiverse Essbare Stadt Graz“ eine Citizen Learning Community, um in einem urbanen Garten gemeinsam Biodiversitätswissen zu entwickeln. Erforscht werden sollte, wie biodiversitätsförderliche Entscheidungsprozesse im Alltag und auf politischer Ebene unterstützt werden können.

Die Citizen Learning Community setzte am Thema der Mehrfachdiskriminierung von Frauen*[2] beim Zugang zu (essbarem) urbanem Grün an, um diese sichtbar zu machen und auch politisch zu thematisieren. Der Ansatz folgte dem Prinzip des exemplarischen Lernens (siehe Negt 2010), d.h., ausgehend vom Interesse der Frauen*, in ihrer Nachbarschaft Gemüse für den Eigenbedarf zu produzieren, entstand eine Community, in der gemeinsam Wissen und Kompetenzen aufgebaut wurden.

Auftakt für die Citizen Learning Community war der 8. März 2024. Im Rahmen einer deutsch- und englischsprachigen Informationsveranstaltung im Stadtteilzentrum (STZ) Eggenlend wurde das Vorhaben ca. 20 Frauen* vorgestellt, die über das STZ sowie durch Informationsaushänge in den Siedlungen adressiert worden waren. Zwischen 10 und 15 Frauen* nahmen später aktiv an der Learning Community und dem Aufbau des Gartens Teil.

Die Entscheidung, den Fokus auf Frauen* aus der unmittelbaren Nachbarschaft des Gartens zu legen, gründete sich auf der Vorgabe des EU-Projekts PLANET4B, eine Intersektionalitätsperspektive einzunehmen. Das bedeutet, eine Zielgruppe für die Fallstudie zu wählen, die in Bezug auf den Zugang zu urbanem Grünraum und die Möglichkeit, sich mit Bio-Gemüse selbst zu versorgen, weniger privilegiert bzw. potenziell von Mehrfachdiskriminierung betroffen ist.

Frauen*, insbesondere Ein-Eltern-Haushalte, alleinlebende Frauen und vor allem alleinlebende Pensionistinnen, sind in Österreich statistisch signifikant häufiger von materieller und sozialer Benachteiligung betroffen (siehe Statistik Austria 2023). Personen mit Migrationshintergrund sind darüber hinaus häufiger als in Österreich geborene Menschen mit Armut oder sozialer Ausgrenzung konfrontiert (siehe OECD/European Commission 2023). Diese Armuts- und Ausgrenzungsgefährdung beeinflusst unmittelbar Entscheidungen, wie Lebensmittel beschafft und ausgewählt werden (siehe Hammer/Skina-Tabue 2022; Lampl/Schmidt/Aigner 2024). Das bedeutet zusammengefasst, dass der Zugang zu gesundem Essen und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Gesundheit im „konventionellen Ernährungssystem“ eng mit dem sozioökonomischen Status verknüpft sind (siehe z.B. Black/Moon/Baird 2014; Augustin 2014; Larson/Story/Nelson 2009).

Ähnliche Mechanismen zeigen sich auch in sogenannten alternativen Lebensmittelnetzwerken (siehe z.B. Kirwan et al. 2013; Reynolds/Cohen 2016), selbst wenn dort mehr Inklusivität angestrebt wird. Der mangelnde Zugang zu „gutem Essen“ ist hier nicht nur eine Frage von Geld, Raum oder Zeit (z.B. angesichts eingeschränkter Öffnungszeiten), sondern umfasst auch kulturelle

1 Das Forschungsprojekt PLANET4B wurde von der Europäischen Kommission im Rahmen von Horizon Europe gefördert (GA-No 101082212, 2022-2025). Es untersuchte, wie Entscheidungen zur Biodiversität unter Berücksichtigung von sozialen Werten, Verhaltensweisen und Diskriminierungsformen getroffen werden. Ziel war es, durch kreative, transdisziplinäre Forschung transformative Veränderungen für wirksamere politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Maßnahmen anzustoßen. Mehr dazu unter: https://planet4b.eu

2 Wir verwenden den Begriff „Frauen*“ inklusiv für alle Menschen, die sich (auch gelegentlich) als Frauen identifizieren. In der Außenkommunikation des Projekts entschieden wir uns – dem Setting entsprechend – bewusst für „Frauen*“, um Zielgruppen anzusprechen, für die ein über das binäre System des Geschlechterverständnisses hinausgehender Zugang abschreckend wirken könnte.

oder gesundheitlich-bedingte Essgewohnheiten, Mahlzeitenkulturen, Zugehörigkeitserfahrungen sowie umfassendere Ernährungskompetenzen im Sinne von Bewusstsein, Wissen und praktischen Fähigkeiten (siehe Steinwender et al. 2024).

Genau an dieser Schnittstelle setzte unsere Fallstudie an. Die Umsetzung erfolgte auf zwei Ebenen. In diesem Beitrag fokussieren wir auf die Mikroebene, d.h. auf die partizipative Gestaltung eines Gemeinschaftsgartens von und für Frauen*. Der Prozess wurde vom Verein Forum Urbanes Gärtnern, welcher das gärtnerische Knowhow einbrachte und die sozialpädagogische Begleitung übernahm, begleitet. Das Stadtteilzentrum Eggenlend, welches für die stadtteilbezogene Gemeinwesenarbeit für einige Siedlungen in den Bezirken Eggenberg und Lend zuständig ist, wurde als Ansprechpartner vor Ort eingebunden. Von Seiten der Stadt Graz wurde ein Grundstück im Grünen – am Rand des Siedlungsgebiets, aber gut erreichbar – für die Anlage des Gartens sowie für weitere Aktivitäten (siehe Ausblick) im Zusammenhang mit Biodiversität, Essbarer Stadt und Einbindung der Bevölkerung zur Verfügung gestellt. Die vorgestellten Ergebnisse basieren auf zwei methodischen Zugängen: Zum einen stellte sich die Hälfte der Frauen* am Ende des Gartenjahrs für ein Interview zur Verfügung, zum anderen wurde die gesamte Fallstudie (inkl. Policy-Ebene) mithilfe der Methode der „Systematisierung von Erfahrungen" (siehe Herout/Schmid 2015) in ko-kreativen Workshops aufgearbeitet und reflektiert. Als Grundsatz galt dabei, dass alle Beteiligten mit ihren Erfahrungen und subjektiven, situativen Wissensbeständen wertgeschätzt werden und miteinander arbeiten und voneinander lernen (siehe Haraway 2016).

Von der G'stetten zum Frauen*raum

Bevor die eigentliche Forschung beginnen konnte, musste zunächst das überwucherte Grundstück (umgangssprachlich „‚G'stetten") für den Garten vorbereitet werden. Die Gartengestaltung war zugleich ein zentraler Bestandteil des Gruppenbildungsprozesses, in dem es darum ging, Vertrauen aufzubauen, eine Gruppenidentität zu entwickeln, Grundsätze der Zusammenarbeit festzulegen und eine Vision für den Garten zu entwerfen. Aus der heterogenen Gruppe mit unterschiedlichen Vorerfahrungen, unterschiedlichem Alter, unterschiedlicher Einkommenssituation und unterschiedlichen Sprachen[3] entwickelte sich die selbstbestimmt unter dem Namen „GAIA Gartenberg" firmierende Community.

Der Aufbau dieser Gruppe erforderte nicht nur Zeit und ein entsprechendes didaktisches Vorgehen (mit Ritualen und Reflexionsmöglichkeiten), sondern auch das, was die Autorin bell hooks als *„Ethik gegenseitiger Beziehungen"* (hooks 2022, S. 92) bezeichnet. Gegenseitigkeit bedeutet nicht Gleichmacherei, sondern einen sensiblen Umgang mit der sprachlichen, kulturellen und sozialen Diversität der Gruppe, damit sich alle beteiligten Frauen* (und deren Kinder) willkommen und als Teil der Community fühlen. Solche Bindungen sind zentral, sowohl bei bell hooks als auch bei Oskar Negt, um *„die Welt zu einem Ort zu machen, an dem alle Menschen ein gutes und erfülltes Leben leben und sich zugehörig fühlen können"* (ebd., S. 11).

Wesentlich hierfür war die kontinuierliche professionelle Begleitung durch Kolleg*innen des Forums Urbanes Gärtnern (FUG) mit gärtnerischer Erfahrung und hoher sozialer Kompetenz;[4] auch Kinderbetreuung wurde angeboten. Diese professionelle Unterstützung erforderte entsprechende Ressourcen, die über das EU-Projekt ausreichend vorhanden waren, was den Prozess und die notwendige Kontinuität deutlich erleichterte. Anfangs verunsicherte bzw. skeptische Nachbar*innen der angrenzenden Einfamilienhäuser – ursprünglich war ein Bauvorhaben auf dem Grundstück geplant gewesen –, konnten früh durch das Angebot eines Infoabends, durch laufende Kommunikation und Einladungen zu Festen „beruhigt" und gewonnen werden.

GAIA Gartenberg ist ein Frauen*raum. Er verfolgt die Philosophie des „brave space" (siehe Arao/Clemens 2013) und ermöglichte nicht nur Frauen* mit Sexismus- und Diskriminierungserfahrungen für die Zeit im Garten, einen Ort für sich zu haben, in dem sie zur

3 Alle Treffen (jeden Freitagnachmittag) wurden in Deutsch und Englisch abgehalten, eine Frau* aus der Ukraine half einer Russin* mithilfe von eigenen Russisch-Kenntnissen. Einige Frauen* verwendeten anfänglich Übersetzungsprogramme auf ihren Handys. Nach und nach lernten die Frauen* wechselseitig Deutsch und Englisch und trauten sich auch zunehmend, in der ihnen fremden Sprache zu kommunizieren.

4 Zwei der drei Kolleg*innen waren zum Zeitpunkt des Projektes noch studierend, eine Kollegin hatte eine sozialpädagogische, eine weitere eine psychologische Ausbildung.

Ruhe kommen und sich entspannen konnten, sondern führte darüber hinaus zu oftmals erzählten identitätsstiftenden Schlüsselerlebnissen. Bevor es zur Errichtung des Zauns um den Garten kam, wurde darüber gesprochen, wer die „schwere“ Arbeit erledigen soll. Waren zuerst noch die (Ehe-)Männer der Frauen* im Gespräch, setzte sich letztlich durch, dass die Frauen* – manche von ihnen hatten noch nie einen Hammer in der Hand gehabt – selbst die Pflöcke einschlugen. So wurde der Zaun zu einem zentralen Symbol, der nicht nur als Abgrenzung des Gartens vom wesentlich größeren Areal und als Schutz vor Wildverbiss diente, sondern einen Raum markierte, den die Gruppe selbstermächtigt für sich geschaffen hatte.

Erfahrungsspaziergang und Socio-Scientific Issues Teaching

Zu Beginn wurden niedrigschwellige, gruppenbildende Methoden, wie etwa ein Erfahrungsspaziergang durch das zukünftige Gartengelände, eingesetzt. Dabei tauschten sich die Frauen* über ihre Vorerfahrungen, Lieblingslebensmittel und Erwartungen aus.

Die eigentlichen Forschungseinheiten starteten erst im späten Frühjahr 2024. Mithilfe des didaktischen Ansatzes des „Socio-Scientific Issues Teaching“ (SSI; siehe Zeidler/Kahn 2014) wurden u.a. am Beispiel des Apfels die komplexen Verflechtungen von funktioneller Biodiversität, kulturellen und kulinarischen sowie sozio-ökonomischen Aspekten thematisiert. In einer anderen SSI-Einheit erfolgte eine kritische Reflexion von „fremd“ und „heimisch“ im Kontext von Klimawandel und Migration. Mit einer Diversity-Expertin erörterten die Frauen* ihre vielfältigen Hintergründe, damit verbundene Alltagsherausforderungen und die Besonderheiten ihrer Gruppenzusammensetzung.

Die kulturelle Vielfalt und das unterschiedliche Wissen in der Gruppe wurden dabei als bereichernd erlebt. Die ko-kreativen Settings machten individuelle Beiträge sichtbar – etwa die Lebenserfahrung der ältesten Teilnehmerin oder das organisatorische Talent anderer. In den Lernsettings wurden gezielt Bezüge zum Alltag und zum kulturellen Kontext hergestellt, was eine aktive Beteiligung und Selbstermächtigung förderte.

Ein Community-Mapping mit einer lokalen Künstlerin ermöglichte es der Gruppe, Wünsche zur zukünftigen Gestaltung des Grundstücks zu formulieren, womit der Grundstein für eine Kerngruppe gelegt wurde, den Garten selbstständig über das Projekt hinaus fortzuführen. Diese Überlegungen motivierten die Frauen*, sich stärker in die Gestaltung ihres Umfelds einzubringen und über nötige Rahmenbedingungen und Ressourcen nachzudenken.

Der Garten bot Raum, aktiv gestaltend tätig zu werden, Neues auszuprobieren, sich auch mit unvollkommenen Fähigkeiten einzubringen und diese nicht nur individuell, sondern auch als Gruppe weiterzuentwickeln. Ein eindrückliches Beispiel war der Umgang mit unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen: Gearbeitet wurde vorwiegend auf Deutsch und Englisch, doch einige Frauen* beherrschten nur eine oder keine der beiden Sprachen. Trotz Übersetzungshilfe durch die begleitenden Gärtner*innen entstand der Wunsch, eigenständig zu kommunizieren. Mit der Zeit wurden sprachliche Hemmungen und damit auch Barrieren abgebaut, was das Miteinander stärkte und auch das Engagement nicht-deutschsprachiger Frauen* über das Projekt hinaus in anderen Initiativen im Viertel förderte.

Erste Erkenntnisse und Diskussion

Eine zentrale Erkenntnis aus dem Prozess ist die Notwendigkeit, das Vorhaben im jeweiligen Kontext zu verorten. Das bedeutet auch für wissenschaftliche Disziplinen und NGOs, Themen wie Biodiversität lebensweltgerecht aufzubereiten. Dafür erwies sich das eingebundene Stadtteilzentrum als wertvolle Unterstützung. Die Stadtteilarbeiter*innen verfügen über wertvolles implizites Wissen über die Bewohner*innen, das für die didaktische Gestaltung des Lernsettings wesentlich war, etwa bei der Auswahl und Aufbereitung der Inhalte, der Gestaltung von Materialien und der Anzahl und Dauer der Termine.

In den Interviews mit den Frauen* – die Intersektionalität wurde mithilfe eines adaptierten Diversity-Fragebogens (siehe Stadler et al. 2023) und Items zur Einkommenssituation erhoben – zeigte sich uns, dass wir mit unserer Gruppe die Schnittstellen Frau*-Sein mit migrantischer Geschichte bzw. Pflegeaufgaben gut abdeckten, aber nur teilweise von Armut betroffene bzw. armutsgefährdete Personen erreichen konnten. Die Learning City Community in unserem Projekt weist einen relativ hohen Bildungsgrad auf (abgeschlossene

Berufs- und z.T. Hochschulausbildungen). Das führen wir auf unsere im Vorfeld getätigte Einladung über das Forschungsprojekt zurück. Armutsgefährdete Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung noch treffsicherer zu erreichen und einzubinden, müsste in künftigen Projekten im Mittelpunkt stehen.

Der Erfolg des Vorhabens gründet sich unseres Erachtens einerseits auf Entwicklungen „von außen", z.B. auf dem ausdrücklichen Willen der Stadtregierung, gemeinschaftliche Gartenprojekte zu forcieren – wodurch sich das Grundstück ergab –, sowie auf Schlüsselveranstaltungen, bei denen neue, wichtige Kontakte hergestellt wurden bzw. entsprechender Austausch stattfand. Andererseits trugen einige Faktoren zum Erfolg des Gartens bei, die das Setting und die einzelnen mitwirkenden Menschen mitbrachten: (1) ein enger Austausch mit den Projektpartner*innen, insbesondere mit jenen des Stadtteilzentrums über das Setting, die Bewohner*innen und ihre Bedarfe im Stadtteil, (2) ausreichende Ressourcen, die in unserem Fall vom Forschungsprojekt sowie von der Stadt kamen, (3) kooperative Beharrlichkeit und Geduld – es kam zu Verzögerungen hinsichtlich administrativer Angelegenheiten beim Grundstück, (4) enger Austausch mit verschiedenen Stakeholdern, um einerseits Erwartungshaltungen abzuklären, andererseits auch über künftige Entwicklungen zu sprechen, (5) ausschließliche Begleitung durch Frauen* sowohl von Seiten des IFZ als auch des FUG und des Stadtteilzentrums, (6) ein Begleitteam, das praktische Erfahrungen und ein „soziales Gespür" mitbrachte und gleichzeitig bereit war, im Prozess dazuzulernen[5], (7) ein Begleitteam, das einen sicheren und angenehmen Rahmen (symbolisch und physisch) schuf,[6] in dem ko-kreativ und auf Augenhöhe gearbeitet werden und später dann auch Verantwortung abgegeben werden konnte, (8) die Entscheidung, zu Beginn einen Fokus auf die Gruppenbildung zu legen – und für spätere Zeitpunkte Onboarding-Mechanismen für Neue zu entwickeln –, ehe man mit den „harten" Themen begann.

Ausblick: ein gegenseitiger Lernraum

Bereits zur Saisonmitte zeigte sich eine Kerngruppe unter den Frauen* interessiert, den Garten sowie die Gründung eines Vereins im Folgejahr zu übernehmen – trotz fehlender Erfahrung und der für die meisten neuen Verantwortung.

Der Verein „Forum Urbanes Gärtnern" begleitet die Gartengruppe weiterhin, da seitens der Stadt Graz weitere Aktivitäten auf dem Areal geplant sind: Obstbäume wurden gepflanzt, eine klimafitte Streuobstwiese für Forschungs- und Bildungszwecke angelegt, ein zweiter, offener Gemeinschaftsgarten soll entstehen. In Anlehnung an das Konzept des Community Parks (siehe Jansma/Veen/Müller 2024) soll das Areal gemeinschaftlich gepflegt und weiterentwickelt werden. Für den Aufbau einer geeigneten Governance-Struktur zwischen verschiedenen Gruppen, deren Mitglieder das Grundstück unterschiedlich intensiv nutzen, sind die im Frauen*garten gemachten Prozesserfahrungen besonders wertvoll.

Die Vision ist, einen „gegenseitigen" (siehe bell hooks 2022) Lernraum aufzuspannen, der persönliche Entwicklungen möglich machen und diverse Lebenskontexte zusammenbringen soll. Zudem sollen informelle und nonformale Bildungsangebote (z.B. ein Lehrpfad; regelmäßige thematische Workshops) sowohl den auf dem Areal aktiven als auch anderen interessierten Personen (z.B. aus dem Stadtteil Eggenlend) die Möglichkeit bieten, exemplarisch Orientierungswissen aufzubauen und *„den pfleglichen, fürsorglichen Umgang mit der Natur, mit den anderen Menschen und mit den Dingen"* (Negt 2022, S. 229) zu entwickeln.

5 Formale Ausbildungen sind nicht zwangsläufig erforderlich – siehe auch Fußnote 4

6 Das heißt, gewisse Dinge, wie ein gefräster Boden, sind vorbereitet, Kinderbetreuung wird angeboten etc.

Literatur

Arao, Brian/Clemens, Kristi (2013): From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In: Landreman, Lisa M. (Hrsg.): The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators. Sterling, VA: Stylus, S. 135-150. Online: https://www.anselm.edu/sites/default/files/Documents/Center%20for%20Teaching%20Excellence/From%20Safe%20Spaces%20to%20Brave%20Spaces.pdf [2025-08-29]

Augustin, Hanna (2014): Stadt, Ernährung und soziale Ungleichheit: Zur Übertragbarkeit des food desert-Konzeptes auf den deutschen Kontext (= Sozial- und Kulturgeographie. 40). Bielefeld: transcript.

bell hooks (2009): Belonging: a culture of place. New York, New York: Routledge.

bell hooks (2022): Dazu gehören. Über eine Kultur der Verortung. Münster: Unrast.

Black, Christina/Moon, Graham/Baird, Janis (2014): Dietary inequalities: what is the evidence for the effect of the neighbourhood food environment? In: Health & Place, 27, S. 229-242.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus. München: oekom.

Chauhan, Vilas Z. (2020): Value-Action gap towards green consumer behavior: a theoretical review and analysis. In: International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT), 8(4), S. 497-505. Online: https://www.researchgate.net/publication/341233302_Value-Action_Gap_Towards_Green_Consumer_Behavior_A_Theoretical_Review_and_Analysis [2025-08-29]

Görg, Christoph/Madner, Verena/Muhar, Andreas/Novy, Andreas/Posch, Alfred/Steininger, Karl W./Aigner, Ernest (Hrsg.) (2023): APCC special report: Strukturen für ein klimafreundliches Leben. Berlin: Springer Nature. Online: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-66497-1 [2025-08-29]

Hammer, Angela/Skina-Tabue, Magdalena (2022): Konsumstrukturen in armuts- oder ausgrenzungsgefährdeten Haushalten. In: Statistische Nachrichten 2/2022. Statistik Austria. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/338/StN2022_02_Soziales_Armut_Konsum.pdf [2025-08-29]

Haraway, Donna J. (2016): Staying with the trouble. Making kin in the chthulucene. Duke University Press.

Herout, Petra/Schmid, Elisabeth (2015): Case study. Doing, knowing, learning: systematization of experiences based on the knowledge management of HORIZONT3000. In: Knowledge Management for Development Journal 11 (1), S. 64-76. Online: https://www.km4djournal.org/index.php/km4dj/article/view/253 [2025-08-29]

IPBES (2019): Global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. IPBES secretariat, Bonn, Germany. Online: https://zenodo.org/records/6417333 [2025-08-29]

IPCC (2023): Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. IPCC, Geneva, Switzerland. Online: https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_LongerReport.pdf [2025-08-29]

Jansma, Jan Eelco/Veen, Esther J./Müller, Daniela (2024): Beyond urban farm and community garden, a new typology of urban and peri-urban agriculture in Europe. In: Urban Agriculture & Regional Food Systems, 9(1), e20056.

Kirwan, James/Ilbery, Brian/Maye, Damian/Carey, Joy (2013): Grassroots social innovations and food localisation: an investigation of the Local Food programme in England. In: Global Environmental Change, 23, 5, S. 830-837.

Krause, Mirjam/Thaler, Anita/Santer, Katharina/Karner, Sandra/Seliger, Christina/Steinwender, David (2024): Sowing change: A women*'s garden as queer-feminist intervention in biodiversity research. In: Hofstätter, Birgit/Thaler, Anita (Hrsg.): Queer-Feminist Science and Technology Studies In: Forum #9: "Queer-Feminist Solidarities in Times of Social and Political Turbulences". Open Access Online-Journal, Vol. 9, S. 36-50.

Lampl, Christina/Schmidt, Andrea/Aigner, Ernest (2024): Ernährungsarmut in Österreich als Barriere für eine gesunde und klimafreundliche Ernährung: Status quo und Handlungsoptionen. Gesundheit Österreich, Wien. Online: https://jasmin.goeg.at/id/eprint/3695/1/Ern%C3%A4hrungsarmut%20in%20%C3%96sterreich_bf.pdf [2025-08-29]

Larson, Nicole/Story, Mary T./Nelson, Melissa C. (2009): Neighborhood environments: disparities in access to healthy foods in the U.S. In: Am J Prev Med, 36(1), S. 74-81. Online: https://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797(08)00838-6/fulltext [2025-08-29]

Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.

OECD/European Commission (2023): Indikatoren der Integration von Zugewanderten 2023: Settling In. Paris: OECD Publishing. Online: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/de/publications/reports/2023/06/indicators-of-immigrant-integration-2023_70d202c4/13226de3-de.pdf [2025-08-29]

Portus, Rosamund/Aarnio-Linnanvuori, Essi/Dillon, Bronagh/Fahy, Frances/Gopinath, Deepak/Mansikka-Aho, Anette/Williams, Sara/Reilly, Kathy/McEwen, Lindsey (2024): Exploring the environmental value action gap in education research: a semi-systematic literature review. In: Environmental Education Research, 30(6), S. 833-863.

Reynolds, Kristin/Cohen, Nevin (2016): Beyond the kale: Urban agriculture and social justice activism in New York City (Vol. 28). University of Georgia Press. Online: https://www.researchgate.net/publication/306256050_Beyond_the_Kale_Urban_Agriculture_and_Social_Justice_Activism_in_New_York_City [2025-08-29]

Rockström, Johan/Donges, Jonathan Friedemann/Fetzer, Ingo/Martin, Maria A./Wang-Erlandsson, Lan/Richardson, Katherine (2024): Planetary Boundaries guide humanity's future on Earth. In: Nature Reviews Earth & Environment, 5(11), S. 773-788.

Stadler, Gertraud/Chesaniuk, Marie/Haering, Stephanie/Roseman, Julia/Straßburger, Vera/Schraudner, Martina/Lazaridou, Felicia/Group, Diversity (2023): Diversified innovations in the health sciences: Proposal for a Diversity Minimal Item Set (DiMIS). 33. 101072. Online: https://www.researchgate.net/profile/Felicia-Lazaridou/publication/371366658_Diversified_innovations_in_the_health_sciences_Proposal_for_a_Diversity_Minimal_Item_Set_DiMIS/links/648094082cad460a1bfc31cf/Diversified-innovations-in-the-health-sciences-Proposal-for-a-Diversity-Minimal-Item-Set-DiMIS.pdf [2025-08-29]

Statistik Austria (2023): 2022 waren 2,3 % der Bevölkerung erheblich materiell und sozial benachteiligt. Pressemitteilung 13 049-077/23. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2023/04/20230420Armut2022.pdf [2025-08-29]

Steinwender, David/Exner, Andreas/Karner, Sandra/Raith, Dirk/Fitzka, Linda (2024): Social inclusion through a 'SuperCoop'? Addressing exclusion by organisational innovation in alternative food provision schemes. In: Conference Proceedings of the STS Conference Graz 2023. Online: https://www.researchgate.net/publication/378032273_Social_inclusion_through_a_'SuperCoop'_Addressing_exclusion_by_organisational_innovation_in_alternative_food_provision_schemes [2025-28-29]

Swinnen, Johan (2015): Inequality, not unavailability, is the main driver of food insecurity. Interview in: Horizon. The EU Research & Innovation Magazine. Online: https://projects.research-and-innovation.ec.europa.eu/en/horizon-magazine/inequality-not-unavailability-main-driver-food-insecurity-prof-johan-swinnen [2025-08-29]

Thaler, Anita/Karner, Sandra (2024): Can participatory action research deepen the understanding of intersectionality in the field of biodiversity research? In: Marti Ballester, Carmen-Pilar (Hrsg.): Proceedings of the 7th International Conference on Gender Research, Barcelona. Online: https://papers.academic-conferences.org/index.php/icgr/issue/view/31/34, 378-387 [2025-08-29]

Van Breemen, Hayley (2014): Cape Town's urban food security plan: a conceptual framework for achieving an accessible and healthy urban food system. Online: https://open.uct.ac.za/server/api/core/bitstreams/c43971d7-4bc8-4965-8dc7-3b381aeff8ad/content [2025-08-29]

Zeidler, Dana L./Kahn Sami (2014): It's Debatable: Using Socioscientific Issues to Develop Scientific Literacy, K-12. NSTA Press, National Science Teachers Association. Online: https://www.researchgate.net/publication/274637542_It's_Debatable_Using_Socioscientific_Issues_to_Develop_Scientific_Literacy_K-12 [2025-08-29]

Foto: Hannah Charpin

David Steinwender MSc.

david.steinwender@ifz.at
https://ifz.at/team/david-steinwender

David Steinwender studierte Umweltsystemwissenschaften mit Fachschwerpunkt Geographie an der Universität Graz und ist seit 2020 am IFZ Graz im Forschungsbereich „Food Systems" tätig. Seine inhaltlichen Schwerpunkte bewegen sich an der Schnittstelle zu den Themen Stadt(teil)- und Regionalentwicklung, Ernährungsgerechtigkeit und sozial-ökologischer Transformation. Er ist Lehrbeauftragter an der Universität Graz. Für die Plattform sustainability4u entwickelte er zwei Ausstellungen rund um den Klimawandel. Nebenbei engagiert er sich als Mitbegründer des Forum Urbanes Gärtnern für eine demokratische Lebensmittelpolitik. Er wirkte auch an anderen zivilgesellschaftlichen Initiativen mit, z.B. Transition Graz/Transition Austria, an der DorfUni 2.0, dem Verein forum n sowie mit der Ökovernetzung, um Menschen für ihr Nachhaltigkeitsengagement eine Plattform zu bieten.

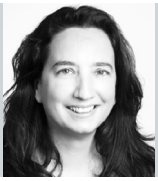

Foto: IFZ

MMag.ª Dr.in Anita Thaler

anita.thaler@ifz.at
https://www.ifz.at/team/anita-thaler

Anita Thaler ist Unternehmensberaterin sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin des IFZ und leitet dort den Forschungsbereich „Gender, Science and Technology“. Sie studierte Psychologie, Erziehungs- und Bildungswissenschaften und Frauen- und Geschlechterforschung an der Karl-Franzens-Universität Graz und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. In ihrer Forschung untersucht sie Wechselwirkungen von Wissenschaft, Technologie und Gesellschaft und fokussiert dabei auf Transitions- und Bildungsprozesse in Richtung Nachhaltigkeit und sozialer Geschlechtergerechtigkeit. Für ihre Dissertation „Berufsziel Technikerin?“ wurde sie vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung mit dem Gabriele-Possanner-Förderungspreis 2007 ausgezeichnet. 2021 erhielt sie den vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gestifteten Käthe Leichter Förderpreis für Frauenforschung, Geschlechterforschung und Gleichstellung in der Arbeitswelt.

Foto: Hannah Charpin

Mag.ª Sandra Karner

sandra.karner@ifz.at
https://www.ifz.at/team/sandra-karner

Sandra Karner hat Biologie an der Universität Graz studiert und leitet den Forschungsbereich „Food Systems“ am IFZ. Sie forscht an der Schnittstelle von nachhaltigen Lebensmittelsystemen, sozialer und Geschlechtergerechtigkeit sowie partizipativer Wissensproduktion. Ihre Arbeit konzentriert sich auf sozioökonomische und Governance-Aspekte sowie auf die Transformation von Lebensmittelsystemen. In zahlreichen transdisziplinären Projekten arbeitete sie mit Akteur*innen aus Zivilgesellschaft, Praxis, Politik und Wissenschaft zusammen. Dabei hat sie umfassende Erfahrungen in der Konzeption und Durchführung ko-kreativer Lernformate gesammelt, die sie auch in interdisziplinäre Lehrveranstaltungen zu nachhaltigen Ernährungssystemen einbringt.

Community Learning Experiences at the GAIA Frauen*garten

Abstract

How can a learning space be created for womxn who are at risk of poverty and have experienced multiple discrimination or sexism? How can these womxn experience self-empowerment? And how can a learning community incorporate sceptical neighbours as well? Those responsible for the HORIZON Europe research project PLANET4B assume that the answer is with a community garden and the growing of vegetables. The authors of this article describe the specific action taken to establish a biodiverse garden in the Graz city district "Eggenlend," which was initiated as part of this project in 2024. Experts in urban gardening with a background in education accompanied the work in the garden and a diversity expert organized co-creative workshops. The participating womxn dealt with topics such as being foreign and home, climate change and migration. A local artist supported the womxn's group as they developed visions for the further landscaping of the green space surrounding the garden. The findings from an accompanying study show the factors for success: The local participants in the city centre incorporated knowledge of the neighbourhood and its inhabitants, which was essential to the didactic design of the learning setting. The womxn acquired the land and created a place where they were able to find some peace. They also took on hard work without any help from their husbands, which at first was hardly imaginable. Continuous professional accompaniment supports the group formation process through rituals and regular opportunities for reflection. In this way, the linguistic, cultural and social diversity of the womxn was handled with sensitivity. The learning community also invited its neighbours to celebrations, thereby overcoming any initial reservations. (Ed.)

Weiterbildung on tour – aufsuchende Bildung für nachhaltige Entwicklung

Ein Erfahrungsbericht aus einem partizipativen Projekt in der Dortmunder Nordstadt

Martina ter Jung

Zitation

ter Jung, Martina (2025): Weiterbildung on tour – aufsuchende Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Erfahrungsbericht aus einem partizipativen Projekt in der Dortmunder Nordstadt. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: aufsuchende Bildungsarbeit, nachhaltige Entwicklung, Freiwilligkeit, Energiesparen, Empowerment, Lebensweltorientierung, Inklusion, informelles Lernen, Sozialraumorientierung, Bildungsungleichheit

Abstract

Fehlende finanzielle Mittel, schlechte Lernerfahrungen oder sprachliche Barrieren sind oftmals Gründe, warum Menschen Angebote in Weiterbildungseinrichtungen nicht in Anspruch nehmen. Das Projekt „Weiterbildung on tour“ der Paritätischen Akademie NRW setzte daher auf wohnortnahe aufsuchende Weiterbildung zum Thema Energiesparen. Bildungsarbeit sollte dabei mit Alltagshilfe kombiniert werden, so die Autorin. Im Dortmunder Stadtbezirk Innenstadt-Nord leben über 60.000 Menschen aus mehr als 100 Nationen. Die Autorin beschreibt, wie die Projektmitarbeiter*innen mit dem lokalen Verein Train of Hope, der Menschen mit Fluchterfahrungen betreut, zusammenarbeiten. Durch diese Zusammenarbeit konnten sie Feld- und Sprachkompetenzen für ihr Bildungsprojekt erschließen und die Teilnehmer*innen in ihrer Herkunftssprache ansprechen, was den Beziehungsaufbau erleichterte. Dozent*innen konnten vier Sprachen anbieten und damit viele Menschen erreichen. Als konkrete Bildungsorte haben die Projektbetreiber*innen den Kirchplatz an der Münsterstraße und den Nordmarkt gewählt. Dort war die Umgebungslautstärke angenehm und beide Orte boten die Möglichkeit, aus der Ferne zunächst einmal nur zuzuschauen, was passiert. Um die Neugierde zu schüren, halfen ein Glücksrad und Give-aways wie Thermometer oder Hygrometer. Interaktive Methoden wie Schätzfragen erfreuten sich großer Beliebtheit. Als Erfolgsfaktoren und Learnings nennt die Autorin Honorare für Dozierende, um die Fluktuation im Projekt zu vermeiden. Um Teilnehmende zur regelmäßigeren Teilnahme zu motivieren, seien bei künftigen Angeboten ruhigere Orte, mehr Anwerbung im Vorfeld und die Ausweitung auf mehr als vier Sprachen zu berücksichtigen. (Red.)

Weiterbildung on tour – aufsuchende Bildung für nachhaltige Entwicklung

Ein Erfahrungsbericht aus einem partizipativen Projekt in der Dortmunder Nordstadt

Martina ter Jung

Die Paritätische Akademie NRW ist die Akademie des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes NRW und eine nach dem Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen anerkannte Einrichtung der Erwachsenenbildung. Mit einem vielfältigen Bildungsangebot an zahlreichen Orten ermöglicht sie wohnortnahe Weiterbildung. Im Zentrum steht dabei unter anderem die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der aktiven Teilhabe am sozialen, politischen und wirtschaftlichen Leben.[1]

Vom Bedarf zur Bildung – die Entwicklung der Projektidee[2]

Im Jahr 2022 war die sogenannte „Energiekrise" mit gestiegenen Energiepreisen und der drohenden Verknappung von Energieressourcen als Folge des russischen Überfalls auf die Ukraine bestimmend für den Alltag vieler Menschen. Dies rückte auch die schon länger diskutierten positiven Effekte des Energiesparens für die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 (siehe Vereinte Nationen 2015) stärker in den Fokus.

Im Team Bildungsnetz Parität der Paritätischen Akademie NRW entstand die Idee, ein passendes Bildungsangebot für nachhaltige Entwicklung zu konzeptionieren und dabei Bildung mit Alltagshilfe zu verknüpfen. Es wurde allerdings schnell deutlich, dass Menschen, die von der Energiekrise besonders betroffen sind, von klassischen Bildungsangeboten aufgrund verschiedener Barrieren und Einflussfaktoren nicht gut erreicht werden.

Seit vielen Jahren zeigen Studien immer wieder, dass Menschen mit einer geringeren Vorbildung auch eine geringere Weiterbildungsquote aufweisen. Ebenso können schlechte Lernerfahrungen oder fehlende finanzielle Mittel eine Teilnahmebarriere darstellen (siehe z.B. von Hippel/Tippelt/Gebrande 2018). Der jüngste AES-Trendbericht für Deutschland verdeutlicht zudem, dass besonders Menschen mit eigener Migrationserfahrung eine geringere Teilnahmequote an Weiterbildungen aufweisen als Menschen ganz ohne

1 Mehr zur Geschichte, den Aufgaben und Zielen der 1971 in Bielefeld gegründeten Paritätischen Akademie LV NRW e.V. wie auch zu den Grundlagen und Zielen ihrer Bildungsarbeit findet sich unter: https://www.paritaetische-akademie-nrw.de/ueber-uns/leitbild; Anm.d.Red.

2 Der vorliegende Beitrag stützt sich auf die 2023 von der Autorin verfasste und von der Paritätischen Akademie LV NRW e.V. herausgegebene Handreichung „Praxistipps zur aufsuchenden Weiterbildung. Erfahrungen aus dem Projekt ‚Weiterbildung on tour: Aufsuchende Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Dortmunder Nordstadt'" (siehe ter Jung 2023); Anm.d.Red.

Migrationsgeschichte (siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung 2024).

Der Schritt zu aufsuchender Bildung schien dem Team der Paritätischen Akademie NRW daher naheliegend, das Projekt „Weiterbildung on tour: Aufsuchende Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Dortmunder Nordstadt“ entstand. Als Projektnehmerin konnte die Paritätische Akademie NRW dieses Projekt vom 1. März 2023 bis zum 31. Dezember 2023 in Kooperation mit Train of Hope e.V. in Dortmund durchführen. Es wurde gefördert vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW (im Rahmen des Innovationsfonds für Weiterbildung 2023 nach § 19 Weiterbildungsgesetz NRW). *„Ziel war es, aufsuchende Bildungsarbeit als Format der Erwachsenenbildung und als Weg für mehr Bildungsteilhabe zu erproben“* (ter Jung 2023, S. 4). Über das Themenfeld „Energiesparen“ sollte konkrete Alltagshilfe mit Bildung für nachhaltige Entwicklung verknüpft und sollten der Zielgruppe Selbstwirksamkeitserfahrungen in Bezug auf nachhaltiges Handeln ermöglicht werden.

Die Dortmunder Nordstadt – ein lebendiger und vielfältiger Sozialraum als Lernort

Der Dortmunder Stadtbezirk Innenstadt-Nord gilt als „Arbeiterviertel“, in dem nach dem Zweiten Weltkrieg mehrere Industriebetriebe aus dem wirtschaftlichen Dreiklang „Kohle, Stahl und Bier“ angesiedelt waren. Seit Jahrzehnten ist die Nordstadt ein Ort der Migration und des Ankommens für Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern (siehe Nagusch 1995-2025.). Heute gilt sie als urbaner, grüner, lebendiger und multikultureller Stadtteil, in dem über 60.000 Menschen aus weit mehr als 100 Nationen leben. Über 57% der Einwohner*innen haben eine erste nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, weitere 20,2% der deutschen Bewohner*innen haben einen Migrationshintergrund (siehe Stadt Dortmund 2023). Die Dortmunder Nordstadt gilt zum einen als jung und alternativ, zum anderen aber auch als sozialer Brennpunkt mit viel Armut und hoher Kriminalitätsrate. Seit 2021 werden etwa Teile der Münsterstraße als wichtige Einkaufsstraße videoüberwacht, um die „Rauschgiftkriminalität“ zu bekämpfen (siehe Polizei Dortmund 2021).

Es gibt vor Ort viele Menschen, die aus den oben genannten Gründen nicht durch ein klassisches Bildungsangebot in der „Komm-Struktur“[3] erreicht werden. Gleichzeitig sind im Stadtbezirk viele soziale Initiativen und Vereine aktiv. Durch diese Kombination aus erkennbaren Bedarfen und vorhandener Vielfalt vor Ort ist hier viel Potenzial für aufsuchende Bildung im Sinne eines partizipativen Prozesses auf Augenhöhe erkennbar.

Warum aufsuchende Bildung?

Aufsuchende Erwachsenenbildung wird in Deutschland am ehesten in den Bereichen der politischen Bildung und der Familienbildung umgesetzt. Auch wenn es keine einheitliche Definition von Community Education gibt (siehe Zeuner 2020), zeigen sich doch deutliche Überschneidungen zwischen den Konzepten der Community Education und der aufsuchenden Erwachsenenbildung. Beide zielen auf die Überwindung von Distanzen zwischen Menschen in verschiedenen Lebensräumen und -feldern. Dies betrifft räumliche Distanzen ebenso wie kulturelle, sprachliche oder auch habituelle. Im Sinne emanzipatorischer Ansätze wird daher versucht, Menschen in ihrer Lebenswirklichkeit zu begegnen und mit selbstbestimmten Lernprozessen zu empowern, um Partizipation zu fördern (siehe Wöss/Wallentin 2021; Zeuner 2020; Gilchrist 2013).

Im Unterschied zu einem klassischen Bildungsangebot, bei dem Teilnehmende gezielt Bildungseinrichtungen aufsuchen, kommt die Einrichtung mit dem Angebot zu den Menschen. Es findet in der Community, an ihnen vertrauten Orten statt. Dafür eignen sich ein Nachbarschaftszentrum, eine Gaststätte, ein Sprachcafé oder auch Orte im öffentlichen Raum (vgl. Wöss/Wallentin 2021, S. 34). Aus der klassischen „Komm-Struktur“ wird eine „Geh-Struktur“. Die Bildungseinrichtung ist „zu Gast“ im Sozialraum und ermöglicht in dieser Rolle eine Bildung auf Augenhöhe, bei der alle Beteiligten gemeinsam lernen.

Für das hier vorgestellte Projekt war dieses Konzept gut geeignet, denn die Menschen vor Ort sollten im Rahmen des Angebotes Gestaltungsmöglichkeiten für ihren persönlichen Alltag erkennen können.

3 Mehr zur „Komm-Struktur“ und zur „Geh-Struktur“ findet sich unter: https://www.socialnet.de/lexikon/Komm-Struktur

Aufsuchende Bildung für nachhaltige Entwicklung

Neben dem anvisierten Themenfeld „Energiesparen“ lag der Fokus von „Weiterbildung on tour“ auf einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), denn auch hier stehen demokratische Such- und Aushandlungsprozesse im Mittelpunkt, die den Anspruch erheben, lebensnah und inklusiv zu sein, um gesellschaftliche Mitwirkung zu ermöglichen (siehe Nagel 2023). Normative Handlungsanweisungen sollen der Selbstbestimmung weichen.

In der methodisch-didaktischen Konzeption des Projektes stand daher die für BNE-Prozesse charakteristische Kompetenzentwicklung mittels des Dreiklangs aus „Erkennen“, „Bewerten“ und „Handeln“ mit klarem Lebenswelt- und Alltagsbezug sowie der Möglichkeit für Selbstwirksamkeitserfahrungen im Zentrum (siehe ter Jung 2023).

Zugang zum Sozialraum bekommen

Was bedeutete dies für die praktische Umsetzung? Neben der „besonderen“ konzeptionellen Planung waren auch „besondere“ personelle Ressourcen notwendig. Als Paritätische Akademie NRW benötigten wir Zugang zum Sozialraum und das Vertrauen der Menschen. Letzteres kann nach Helmut Bremer (2020, S. 11) durch die Zugehörigkeit zur Gruppe, aber auch durch vorhergehende ehrenamtliche oder berufliche Tätigkeiten entstehen bzw. entstanden sein. Wir suchten daher Kooperationspartner*innen und Menschen vor Ort, die über Feld- und Sprachkompetenzen verfügten, um die Rollen der Dozierenden und Vertrauens- bzw. Brückenpersonen ausfüllen zu können.

Die Rolle dieser Dozierenden sollte nicht klassischerweise darin bestehen, Wissen weiterzugeben, sondern Menschen im partizipativen Lernen auf Augenhöhe zu begleiten. Dabei gelten die teilnehmenden Menschen als Expert*innen ihres eigenen Lebens, die am Bildungsprozess zu beteiligen sind. Diese Haltung ist wesentlich für die Grundidee der aufsuchenden Bildung und war daher Teilziel des Projektes.

Mit unserem Kooperationspartner Train of Hope Dortmund e.V.[4] fanden wir einen Verein mit Sitz direkt in der Dortmunder Nordstadt und einem guten Zugang zum Sozialraum. Der Verein arbeitet im Bereich der Geflüchtetenhilfe und wurde im Rahmen der Willkommenskultur im September 2015 von ehrenamtlich Aktiven mit dem Ziel gegründet, ankommende Menschen zu empowern. Als sogenannte „Migrantenselbstorganisation“ hilft er allen Menschen in unterschiedlichen Belangen und unabhängig von sozialem Status, Staatsangehörigkeit, Religion, Ethnie und sexueller Orientierung. Mit Hilfe von Train of Hope konnten wir zwei junge Männer und eine junge Frau als Dozierende und gleichzeitig als Vertrauenspersonen gewinnen, die neben kulturellen und Sprachkompetenzen auch über Erfahrungen aus ehrenamtlichen Tätigkeiten verfügten. Damit verbunden war ein Grundwissen über die Lebensumstände der Menschen vor Ort. Zudem hatten sie selbst Migrationserfahrungen, resultierend aus Flucht und EU-Zuwanderung nach Deutschland.

Das Projektteam war gefunden, vorbereitende Workshops (siehe unten) konnten starten.

Auswahl der Bildungsorte

Um die sehr diverse Bewohnerschaft der Dortmunder Nordstadt anzusprechen, sollten zwei Orte im öffentlichen Raum ausgewählt werden, die im August und September 2023 von möglichst vielen Menschen aufgesucht werden würden. Zusätzlich überlegten wir, welche Orte eine geringe bis mittlere Umgebungslautstärke aufweisen und die Möglichkeit bieten würden, zunächst aus der Ferne nur zuzuschauen.

Im Rahmen der gemeinsamen Workshops wurden im Vorfeld potenzielle Orte erkundet und zwei ausgewählt, die die Kriterien auf unterschiedliche Weise erfüllten: der Platz vor der Kirche in der Münsterstraße, einer verkehrsberuhigten Einkaufsstraße mit viel Publikumsverkehr, und der Nordmarkt, eine kleine Grünfläche im Stadtbezirk mit Café und Spielplatz. Um vor Ort die Wiedererkennung zu fördern, sollte das Angebot an jedem Ort an je vier aufeinanderfolgenden Terminen stattfinden.

4 Mehr zum Verein Train of Hope e.V. in Dortmund findet sich unter: https://trainofhope-do.de

Die Herausforderung, eine unbekannte Zielgruppe zu analysieren

Für die weitere Planung war eine grobe Vorstellung von möglichen Teilnehmenden vor Ort wichtig. In Anlehnung an die bereits ausgewählten Orte wurden daher Prototypen von Teilnehmenden entwickelt. Aspekte wie Alter, Herkunftssprache, Familienstand, berufliche Situation und mögliche Motivation zur Teilnahme wurden dafür berücksichtigt. Das Vorgehen erfolgte in Anlehnung an die Persona-Methode, allerdings konnte nicht, wie empfohlen (vgl. Lepzien/Lewerenz 2017, S. 25), auf reale Daten, beispielsweise von vormaligen Teilnehmenden zurückgegriffen werden. Um das damit verbundene Risiko der Stereotypisierung (siehe Bernhard-Skala 2017) zu reduzieren, entwickelten wir als Projektteam mehrere Prototypen und reflektierten und diskutierten die Ergebnisse in Bezug auf den möglichen Einfluss eigener Interpretationen. Dadurch wurden die Dozierenden zusätzlich für mögliche Abweichungen in der Realität und für die folglich notwendige Offenheit und Flexibilität bei der Durchführung sensibilisiert.

Für den bis dahin eher abstrakten Planungsprozess erwies sich die Methode als hilfreich, denn sie ermöglichte auch den in der Bildungsarbeit bisher weniger erfahrenen Dozierenden von Train of Hope eine praxisnahe Vorbereitung. Vor Ort konnten dann allerdings nur wenige Übereinstimmungen mit den realen Teilnehmenden festgestellt werden. Dies lag vermutlich auch an der eher kurzen Verweildauer der Teilnehmenden an den mobilen Ständen und den wenig persönlichen Gesprächen, die für einen Abgleich hilfreich gewesen wären. Zutreffend war in vielen Fällen hingegen die zu Projektbeginn angenommene Motivation für eine Teilnahme.

Neugierde im Sozialraum wecken

Zu Beginn der Angebote galt es zunächst, die Neugierde der Menschen im Sozialraum zu wecken und sie zur Teilnahme zu motivieren. Dies sollte möglichst unaufdringlich und an den Sozialraum angepasst erfolgen. Unter Rückgriff auf die Erfahrungen unseres Kooperationspartners, Train of Hope Dortmund e.V., wurde als Grundausstattung ein mobiler Stand mit einem mehrsprachigen Banner genutzt. So war das Angebot mit Projekttitel aus der Ferne gut erkennbar. Zusätzlich wurden Materialien, die auch für die interaktiven Methoden bei der Angebotsdurchführung genutzt wurden, von weitem sichtbar aufgestellt. Dazu zählten ein analoges Glücksrad und Tablets für ein Online-Quiz. Beim Herantreten wurden weitere mehrsprachige und bebilderte Materialien sichtbar. Eingesetzte Give-aways (siehe unten) sollten zusätzlich die Neugierde wecken.

Viele Menschen fühlten sich in ihrer Herkunftssprache angesprochen und die weite Sichtbarkeit ermöglichte potenziellen Teilnehmenden, zunächst von weitem „zu schauen“, bevor sie sich für oder gegen eine Teilnahme entschieden. Beides erleichterte den Vertrauensaufbau.

Wahlmöglichkeiten zum Abbau von Barrieren bieten

Eine Herausforderung für die Themenauswahl und Methodenkonzeption bestand in der Offenheit des Angebotes, denn im Vorfeld war nicht absehbar, über welches Vorwissen rund um das Thema Energiesparen die potenziellen Teilnehmenden verfügen würden oder ob sie das Bildungsangebot mehrmals besuchen würden. Um möglichst offen und flexibel auf die Menschen reagieren zu können, wurden in der Folge verschiedene Themenblöcke in das Angebot aufgenommen. Mit den Themen „Strom“, „Heizen“, „Wasser“ und „Müll“ sollten die wesentlichen Alltagsbedarfe der Menschen abgedeckt werden. Es entstand eine Art Baukasten, mit dessen Hilfe die Themen und Methoden aufeinander aufbauend oder einzeln eingesetzt werden konnten. Die Teilnehmenden konnten daraus selbst wählen und so an ihre Bedürfnisse und Vorerfahrungen anknüpfen. Es waren kürzere Einheiten zu den einzelnen Themen, aber auch mehrere Methoden zur Vertiefung eines Themas möglich. Hinsichtlich der Sprachen konnte zwischen Deutsch, Englisch, Arabisch und Spanisch gewählt werden. Alle diese Wahlmöglichkeiten haben sich sehr positiv auf den Abbau von Barrieren ausgewirkt und auch das selbstbestimmte Lernen sichergestellt.

Ein Baukasten und Give-aways für unterschiedliche Lernziele

Mit Hilfe des Baukastens sollten unterschiedliche Lernziele erreicht werden. Als Lernzielstufen waren in Anlehnung an die Lernzieltaxonomie nach Bloom „Wissen“, „Verstehen“, „Anwenden“, „Analysieren“,

„Synthetisieren“, „Beurteilen“ formuliert worden (vgl. ter Jung 2023, S. 13f.).

Zunächst durften Interessierte ein Thema gezielt auswählen oder mit Hilfe des Glücksrads auslosen. Ein kurzes Online-Quiz wurde ebenfalls zum Einstieg angeboten, um über niedrigschwellige Fragen festzustellen, ob und wo Lernbedarfe oder Interessen liegen. Dafür konnten eigene Geräte oder Leih-Tablets genutzt werden. Diese haben sich als sehr wichtig für den Vertrauensaufbau erwiesen, da einige Teilnehmende Hemmungen zeigten, direkt zu Beginn mit ihrem eigenen Gerät einen „fremden“ QR-Code oder Link aufzurufen. War das Thema gefunden, konnte zwischen verschiedenen interaktiven Methoden gewählt werden. Gerade spielerische Elemente, wie Schätzfragen oder das Sortieren von Haushaltsgeräten nach Stromverbrauch, waren beliebt.

Mit diesem Baukasten und der Möglichkeit, über die vier Themen und auch den Umfang bzw. die Dauer des Lernprozesses selbst zu entscheiden, bekamen die Teilnehmenden im Sinne der Community Education die Möglichkeit, handlungsfähig zu bleiben oder zu werden. Sie wurden ermutigt, Verantwortung für ihre Lebensgestaltung, aber auch für gesellschaftliche Entwicklungen zu übernehmen. Der eingangs erwähnte Dreiklang des BNE-Lernprozesses „Erkennen“, „Bewerten“ und „Handeln“ konnte ebenfalls abgedeckt werden:

Besuchten die Menschen den mobilen Stand nur einmal und nahmen nur einmalig das Angebot wahr, war mit dieser einmaligen Teilnahme zumindest die erste Lernzielstufe (= Wissen) erreicht und der erste Aspekt des Dreiklangs (= Erkennen) abgedeckt.

Zusätzlich zu den vorbereiteten Methoden, wie beispielsweise das Online-Quiz oder die Sortierung von Haushaltsgeräten nach Stromverbrauch, regten vor Ort aufgeworfene Fragen dazu an, mögliche Probleme und Zusammenhänge zu erkennen. Zum Thema „Strom“ waren dies beispielsweise Fragen wie: „Welche Geräte verbrauchen besonders viel Strom? Welche Folgen hat ein hoher Stromverbrauch (für die Individuen und für die gesamte Welt)?“. Die Teilnehmenden lernten so unterschiedliche Perspektiven kennen und Konsequenzen von Handlungen einzuschätzen (vgl. ebd., S. 17).

Im weiteren Verlauf konnte das eigene Verhalten reflektiert und hinsichtlich möglicher Folgen bewertet werden (= Bewerten). Reflektierende Fragen, beispielsweise zum Umgang mit Elektrogeräten, und das Abwägen und Diskutieren von Argumenten für und gegen ein bestimmtes Verhalten wurden bei längerer Verweildauer methodisch eingebunden.

Der letzte Schritt des Dreiklangs (= Handeln) ist besonders bedeutsam für die Kompetenzentwicklung. Hierfür wurden den Teilnehmenden die Give-aways und Anregungen zum weiteren selbstorganisierten Lernen im Alltag mitgegeben. Beispielsweise wurden sie angeregt, mit einer abschaltbaren Mehrfachsteckdose auszuprobieren, ob diese den Stromverbrauch reduzieren kann (vgl. ebd., S. 16).

Als weitere Give-aways wurden Kühlschrankthermometer, Hygrometer und eigens bedruckte Stoffbeutel an Teilnehmende ausgegeben. Alle waren mit einem QR-Code versehen und leiteten die Teilnehmenden zu weiteren, thematisch passenden Informationen weiter, die bei Bedarf abgerufen werden konnten. Mit der zusätzlichen Einladung, in der nächsten Woche über ihre Erfahrungen und neue Ideen zu berichten, war die Möglichkeit geschaffen, weitere Lernzielstufen zu erreichen (siehe ebd.).

Über diese Kombination von Methoden zum Lernen vor Ort und zum selbstorganisierten Lernen im Alltag konnten alle Lernzielstufen methodisch angeboten und konnte die Selbstbestimmung der Teilnehmenden gewahrt werden (siehe ebd.).

Eine ungewöhnliche Evaluationsmethode

Die Evaluation des aufsuchenden Bildungsangebotes stellte eine Herausforderung dar, denn die allgemein übliche Befragung der Teilnehmenden im Nachgang kam hier aus verschiedenen Gründen nicht in Frage. Zum einen gab es bei diesem Angebot keine Kontaktdaten der Teilnehmenden, wie dies bei Anmeldungen zu klassischen Bildungsangeboten der Fall ist, zum anderen sollte niemand mit einem Fragebogen vor Ort verunsichert werden, da dies schriftsprachliche Vorkenntnisse und Vertrauen voraussetzte.

Das Projektteam entschied sich daher für eine leitfadengestützte Reflexionsrunde nach jedem Termin. Neben Fragen zum Wetter, zur Anzahl der teilnehmenden Personen, ihrem Alter und der Dauer der Teilnahme

gab es unter anderem Fragen zu Mehrfachteilnahmen und Erfahrungsberichten mit den Give-aways zwischen den Terminen (vgl. ebd., S. 19).

Erreichen der Lernziele

Das Angebot stieß insgesamt auf großes Interesse. Es wurden über 100 Personen bei den 8 Terminen gezählt, davon nahm die Hälfte auch länger an einem Termin teil und bearbeitete Themen intensiver bzw. probierte mehrere Methoden aus. Vereinzelt nahmen Personen auch mehrfach teil.

Vor Ort konnten die Dozierenden beobachten, dass die Lernzielstufen „Wissen“ und „Verstehen“ in vielen Fällen erreicht wurden. Einige Teilnehmende machten sich Notizen oder Fotos vom Angebot bzw. dem Lernergebnis vor Ort. Die weiteren Lernzielstufen „Anwenden“, „Analysieren“, „Synthetisieren“, „Beurteilen“ waren Bestandteil des selbstorganisierten Lernens zu Hause mit Hilfe der Give-aways. Hier wurde zwar bei einigen ein großes Interesse am Ausprobieren wahrgenommen, der Einladung zum Wiederkommen sind aber leider kaum Menschen gefolgt. Entsprechend gab es keine feste Kerngruppe der Teilnehmenden, so dass länger tragende Diskussionen als didaktische Methode nur selten eingesetzt werden konnten. Nicht nachvollziehbar war, inwieweit die Menschen wie geplant zur Reflexion und zum Lernen durch Erfahrungen ermutigt wurden. Beides ist jedoch sowohl für die Entwicklung von Gestaltungskompetenzen als auch für das Hineinwachsen und das Mitwirken in einer Community (siehe Gilchrist 2013) wichtig. Daraus lässt sich Anpassungsbedarf für zukünftige Angebote ableiten. Möglicherweise könnten ruhigere Orte in Kombination mit mehr Anwerbung im Vorfeld helfen, Menschen zur mehrfachen Teilnahme und Mitwirkung zu ermutigen.

Hinsichtlich des vorhandenen Vorwissens konnte eine noch größere Heterogenität als erwartet festgestellt werden. Neben Menschen ganz ohne Vorwissen wurden auch solche mit sehr viel Vorwissen, beispielsweise aus der beruflichen Tätigkeit als Ingenieur, angetroffen. Dies erforderte von den Dozierenden ein hohes Maß an Flexibilität, hat sich aber gleichzeitig als Bereicherung erwiesen, denn die Ideen und Gedanken der einzelnen Teilnehmenden haben wiederum einen gemeinsamen Lernprozess aller Anwesenden ermöglicht.

Vielen Teilnehmenden war nicht bewusst, was Nachhaltigkeit konkret bedeutet und welche globalen Auswirkungen ihr eigenes Verhalten haben kann. Stellenweise wären hier längere Teilnahmen mit gezielteren Schwerpunkten sinnvoll gewesen. Diese waren aber aufgrund der vorhandenen Heterogenität hinsichtlich der Interessen, Sprachen und der offenen Verweildauer schwierig umzusetzen. Möglicherweise ist es in einer konstanteren Gruppe einfacher, die Balance zu finden, da mehr Raum für Aushandlungsprozesse besteht.

Ansprache der Menschen auf Augenhöhe

Der Fokus auf die Feld- und Sprachkompetenzen der Dozierenden/Vertrauenspersonen hat sich sehr bewährt, denn dadurch konnten einige kulturelle und sprachliche Distanzen erfolgreich überbrückt werden. Auch die Flexibilität der Dozierenden/Vertrauenspersonen insgesamt war eine große Ressource. Neben den gewünschten Themen und den Sprachen haben sie sich wechselnd auf Einzelpersonen, Familien und kleinere Gruppen eingestellt und die Methoden bedarfsgerecht variiert. Sie waren in der Lage, zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln und diese auch gemischt anzuwenden. Gestik und Symbole wurden ebenfalls eingesetzt. Manchmal stellte sich im Gespräch heraus, dass die deutschen Sprachkenntnisse besser waren als zunächst von der Person selbst eingeschätzt. Hier konnten insbesondere durch das aufgebaute Vertrauen Barrieren überwunden und Bildungsteilhabe ermöglicht werden. Dienste zur Online-Übersetzung waren hingegen weniger hilfreich, da die Übersetzungsergebnisse häufig nicht die gewünschte Qualität aufwiesen.

Unterschiedliche Orte, unterschiedliche Ergebnisse

Obwohl die gewählten Orte fußläufig voneinander entfernt sind, zeigten sich in den Ergebnissen deutliche Unterschiede. Trotz schlechterer Wetterbedingungen nahmen sich bspw. an der belebten Münsterstraße deutlich mehr Menschen und teilweise sogar ganze Familien die Zeit, teilzunehmen. Am Nordmarkt zeigten die Menschen überraschenderweise ein deutlich geringeres Interesse. Eine mögliche Erklärung könnte in der Atmosphäre liegen. Beide Orte gelten zwar als Kriminalitätsschwerpunkte, allerdings ist die Münsterstraße als Einkaufsstraße am Vormittag insgesamt

belebter. Weitere Gründe könnten in der gewählten Uhrzeit und den für den Nordmarkt nicht vorgehaltenen Sprachen aus Südosteuropa liegen (vgl. ter Jung 2023, S. 20). Die vier vorgehaltenen Sprachen scheinen daher für einen derart heterogenen Stadtbezirk noch nicht ausreichend.

Die Kooperation als zusätzlicher Raum des partizipativen Lernens

Auch auf der Kooperationsebene fanden im Sinne der Community-Orientierung partizipative, demokratische Lernprozesse auf Augenhöhe statt. Im Laufe des Projektes haben die Beteiligten beider Kooperationspartner*innen das Bildungskonzept entwickelt, die Angebote durchgeführt und reflektiert. Bereits zu Beginn wurde deutlich, dass die Organisationen aus Handlungsfeldern mit unterschiedlichen Perspektiven stammen: die Paritätische Akademie NRW als Einrichtung der Erwachsenenbildung und Train of Hope e.V. als soziale Organisation im Bereich der Geflüchtetenhilfe vor Ort. Um ein gemeinsames Verständnis vom Projektziel zu erarbeiten, wurde während der Vorbereitungsworkshops immer wieder zwischen sozialer Beratungsarbeit und didaktisch konzeptionierter Bildungsarbeit unterschieden.

Die Workshops dienten der inhaltlichen und didaktischen Angebotsentwicklung sowie dem Einfinden in die Rollen als Dozierende und Vertrauenspersonen. Sie fanden bei Train of Hope e.V. in Dortmund und damit bereits im anvisierten Sozialraum statt. Aufgrund dieser Diversität im Projektteam ergaben sich viele bereichernde Gelegenheiten für informelles Lernen, vor allem in Bezug auf kulturelle und habituelle Unterschiede. Durch diesen partizipativen Prozess auf Kooperationsebene konnten auch die Beteiligten während der Durchführung gesellschaftliche Verantwortung übernehmen, was nach Ingolf Erler und Christian Kloyber (2013) ein wichtiges Ziel der Community Education ist.

Reflexion und Ausblick

Insgesamt haben sich der Vertrauensaufbau und die Flexibilität bei der Themen- und Methodenauswahl als sehr wichtig für das partizipative Lernen erwiesen. Um beides zu gewährleisten, wurde in den Bildungsanboten mit den drei Dozierenden/Vertrauenspersonen eine vergleichsweise große Anzahl an Personal eingesetzt, das zudem vorab bewusst ausgewählt worden war. Die wichtige Rolle von Personen als Bindeglied bzw. Brücke zum Sozialraum (siehe Gilchrist 2013) konnte in diesem Projekt erlebt werden. Die Kooperation mit einer Organisation vor Ort leistete dazu einen wesentlichen Beitrag, da ohne sie der Zugang zum Sozialraum und die gemeinsamen Lernprozesse als zusätzliche Ebene der Community Education nicht möglich gewesen wären. Auch das zusätzliche Engagement und die Unterstützung im Hintergrund der Kooperationspartner*innen waren sehr wichtig. Da die wesentlichen Projekttätigkeiten mit einem Honorar vergütet wurden, konnten vor allem die drei Dozierenden/Vertrauenspersonen gebunden und zwischenzeitliche Wechsel vermieden werden. Eine weitergehende, regelmäßige Sichtbarkeit mit einem derartigen Bildungsangebot im Sozialraum ist erstrebenswert, vor allem um eine beständigere Teilnahme der Menschen zu erreichen. Damit könnte das Ziel von BNE- und Community Education-Prozessen, die Menschen vor Ort anzuregen, ihre eigene Situation selbst zu analysieren und nach Veränderungsmöglichkeiten zu suchen (vgl. Zeuner 2020, S. 35), besser erreicht werden.

Die in Österreich vorhandene Verankerung der Community Education in einer Bundesstrategie zum Lernen unterstreicht das Potenzial dieser Bildungskonzepte (siehe Republik Österreich 2011), die sicher auch für andere Sozialräume, Nachhaltigkeitsthemen und Zielgruppen geeignet sind, denn lebensbegleitendes Lernen hat mit seinen informellen Lernprozessen an Bedeutung gewonnen (vgl. Bremer/Trumann 2019, S. 6). Zudem ist aufsuchende Bildung auch eine Form inklusiver Bildung und wird als solche im Nachhaltigkeitsziel 4 der Agenda 2030 „Hochwertige Bildung“ adressiert (vgl. Vereinte Nationen 2015). Als Erwachsenenbildung, die sich an den Teilnehmenden in ihren individuellen Lebenswelten orientiert, kann Community Education zudem kompensierend wirken, während eine eher marktorientierte Bildung durch ihre Ausrichtung auf zahlungskräftige und bildungsaffine Zielgruppen Ungleichheiten weiter verstärkt (vgl. von Hippel/Gebrande 2018, S. 1143).

Community Education ermöglicht es, mehr Menschen durch Bildungsangebote zu erreichen und strukturelle Bildungsbenachteiligungen abzubauen. Dies ist ein wichtiger Schritt, denn stärkere Teilhabe leistet einen entscheidenden Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Literatur

Bernhard-Skala, Christian (2017): Gedanken zur Persona-Methode in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: EPALE – Elektronische Plattform für Erwachsenenbildung in Europa. Online: https://epale.ec.europa.eu/de/blog/gedanken-zur-persona-methode-der-erwachsenen-und-weiterbildung [2025-02-13]

Bremer, Helmut (2020): Bildungseinrichtungen als öffentliche Räume. Perspektiven in der politischen Erwachsenenbildung. In: Heinrich-Böll-Stiftung e.V. (Hrsg.): böll.brief. Öffentliche Räume #7. Online: https://www.boell.de/sites/default/files/2020-11/boell_brief_Oeffentliche-Raeume_07_Bildungseinrichtungen-als-oeffentliche-Raeume.pdf [2025-08-26]

Bremer, Helmut/Trumann, Jana (2019): Erwachsenenpädagogik. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. 2. Aufl. (= Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. 14). Wiesbaden: Springer VS.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=5 [2025-08-26]

Erler, Ingolf/Kloyber, Christian (2013): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 19, Wien. Online: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf [2025-08-26]

Gilchrist, Alison (2013): Community development as a learning process. Insights from the UK. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 19, 2013. Wien. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf [2025-08-26].

Lepzien, Josefine/Lewerenz, Michael (2017): Persona Methode. Eine Illustrierung von Bildungsbedarfen. In: Team der Wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Rostock: Weiterbildungsmanagement professionalisieren. Rostock: Universität Rostock, S. 22-31.

Nagel, Michael (2023): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen. Spannungsfelder und Herausforderungen in der Programmplanung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 49, 2023. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/23-49/05-politische-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-an-volkshochschulen-nagel.pdf [2025-08-26]

Nagusch, Hubert (1995-2025): Von den ersten Gastarbeitern bis zur multikulturellen Bevölkerung. In: Stadt Dortmund: Die Geschichte der Nordstadt. Die Nordstadt, für Zuwander*innen Ort der Ankunft. Online: https://www.dortmund.de/themen/stadtbezirke/innenstadt-nord/geschichte/ [2025-08-26]

Polizei Dortmund (2021): Handzettel zur Videobeobachtung in der Münsterstraße mehrsprachig. Online: https://dortmund.polizei.nrw/sites/default/files/2021-06/Flyer_Anwohner_M%C3%BCnsterstra%C3%9Fe_20210610.pdf [2025-08-26]

Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich 2020. Aktionslinie 6: Verstärkung von „Community-Education"-Ansätzen mittels kommunaler Einrichtungen und in der organisierten Zivilgesellschaft, S. 32-35. Online: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Bcat%5D=17&pub=442 [2025-08-26]

Stadt Dortmund (2023): Dortmunder Statistik. Tabellenband. Bevölkerung. Online: https://www.dortmund.de/dortmund/projekte/rathaus/verwaltung/dortmunder-statistik/downloads/tabellenband_2023.pdf [2025-08-26]

ter Jung, Martina (2023): Praxistipps zur aufsuchenden Weiterbildung. Erfahrungen aus dem Projekt „Weiterbildung on tour: Aufsuchende Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Dortmunder Nordstadt". Hrsg. von der Paritätischen Akademie LV NRW e.V. Online: https://www.paritaetische-akademie-nrw.de/fileadmin/user_upload/themen/bildungsnetz_paritaet/HandreichungAufsuchendeWeiterbildung_barrierefrei_211223.pdf [2025-08-26]

von Hippel, Aiga/Tippelt, Rudolf/Gebrande, Johanna (2018): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1131-1147.

Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015, A/RES/70/1. Online: https://docs.un.org/ot/A/RES/70/1 [2025-08-26]

Wöss, Sebastian/Wallentin, Annette (2021): Aufsuchende politische Bildung. Eine Bestandserhebung in Deutschland 2021. Hrsg. von der Berliner Landeszentrale für politische Bildung. Online: https://www.miteinander-im-quartier.de/fileadmin/Bilder_MIQ/Pdfs/Bestandserhebung_Aufsuchende_pB.pdf [2025-08-26]

Zeuner, Christine (2020): Konzeptionelle Positionierungen zwischen Affirmation und Emanzipation. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 22-40.

Foto: Paritätische Akademie NRW

Martina ter Jung, M.A.

ter-jung@paritaet-nrw.org
https://www.paritaetische-akademie-nrw.de
+49 (0)202 282 22 224

Martina ter Jung studierte Bildungswissenschaften (B.A.) und Bildung und Medien (M.A.) an der FernUniversität in Hagen. Bis 2019 war sie dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Bildung und Differenz und als Jobcoach in der sozialen Arbeit tätig. Seitdem gilt ihr besonderes Interesse „Ungleichheiten in und durch Bildungsprozesse“. Seit 2019 arbeitet sie als Bildungsreferentin bei der Paritätischen Akademie NRW im Bereich der gemeinwohl-orientierten Erwachsenenbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und inklusive Bildung.

Further education on tour – outreach education for sustainable development

A progress report from a participatory project in Dortmund’s Nordstadt

Abstract

A lack of funding, bad learning experiences or language barriers are often reasons why people do not take advantage of programmes at further education institutions. The project “Further education on tour” of the *Paritätische Akademie NRW* (NRW Parity Academy) supported outreach further education on the topic of saving energy that was close to the place of residence. According to the author, educational work should be combined with assistance in everyday life. Over 60,000 people from more than 100 countries live in the Dortmund municipal district Innenstand-Nord. The author describes how the project staff members cooperated with the local association Train of Hope, which assists people with refugee experience. Through this cooperation, they were able to develop expertise in the field and language skills for their educational project and address the participants in their language of origin, which made it easier to establish a relationship. Lecturers were able to speak in four languages and thus reach many people. As concrete educational locations, the project organisers chose Kirchplatz an der Münsterstraße and Nordmarkt. The surrounding noise level was pleasant there, and in both locations, it was possible at first to just watch what happens from a distance. A wheel of fortune and giveaways of items such as thermometers or hygrometers helped to stoke curiosity. Interactive methods such as guessing games were highly popular. The author says that fees paid to lecturers help avoid fluctuation during the project and are factors for success and learning. To motivate participants to participate regularly, future offerings should include quieter locations, more recruitment in the run-up and the inclusion of more than four languages. (Ed.)

Reale Orte für die Bildungsarbeit in Stadt und Land

Gestaltungsmöglichkeiten für persönliche, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung

Angelika Neuner und Tatjana Nikitsch

Zitation

Neuner, Angelika/Nikitsch, Tatjana (2025): Reale Orte für die Bildungsarbeit in Stadt und Land. Gestaltungsmöglichkeiten für persönliche, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: Bildungsarbeit, lebensumfeldbezogene Erwachsenenbildung, Mitgestaltung, Partizipation, Beziehungsarbeit, Lernort, Lernraum

CC BY

Abstract

Wie müssen Räume gestaltet sein, die zu Emanzipation beitragen, Gemeinschaft stiften und demokratieförderlichen Austausch von Meinungen ermöglichen? Die Autorinnen beschreiben in diesem Beitrag ihre diesbezüglichen Erfahrungen aus dem Bildungs- und Heimatwerk (BHW) Markt Piesting-Dreistetten und dem FrauenLernRaum vom Albert Schweitzer Haus – Forum der Zivilgesellschaft in Wien. Eine Gemeinsamkeit ist, dass sich Bedarfe von Teilnehmenden oft erst im Laufe von Lernprozessen zeigen. Idealerweise gestalten Teilnehmende daher Angebote und Projekte mit. Aber es gibt auch Unterschiede: Eine Besonderheit in der Bildungsarbeit am Land sind die gemeinsame Geschichte und die intensiven persönlichen Alltagsbeziehungen der Teilnehmenden. Die Teilnehmerinnen in Wien hingegen finden über die Geschlechterzugehörigkeit eine gemeinsame Identität. Die Autorinnen unterstreichen die Bedeutung von realen Orten und analogen Begegnungen. Das ermögliche gemeinsames Erleben und ein temporäres Wir-Gefühl. Erst dadurch könne Bildungsarbeit Bezug zur Gesellschaft und gesamtgesellschaftlichen Themen herstellen. Erfolgsfaktoren für lebensumfeldbezogene Erwachsenenbildung seien Vernetzung und Kooperationen sowie qualifizierte Beziehungsarbeit, so die Erfahrung beider Autorinnen. Sie beschreiben konkrete Kooperationsprojekte wie die Arbeitsgruppe Gewaltprävention in Wien Alsergrund, bei der Sozial- und Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten, oder die Veranstaltungsreihe Frauen „Pionierinnen in unserer Gemeinde“ rund um Markt Piesting-Dreistetten. (Red.)

Reale Orte für die Bildungsarbeit in Stadt und Land

Gestaltungsmöglichkeiten für persönliche, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung

Angelika Neuner und Tatjana Nikitsch

Räume zu schaffen und zu gestalten, die zu Emanzipation beitragen, den Austausch von Meinungen fördern und zugleich Gemeinschaft stiften, ist eine zentrale Aufgabe der allgemeinen Erwachsenenbildung im Sinne der Demokratieförderung. Solche Räume entstehen vor allem durch reale Orte und analoge Begegnungen.

Im November 2024 lernten sich Tatjana Nikitsch und Angelika Neuner im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Jour fixe Bildungstheorie I Bildungspraxis“ kennen. Auf Einladung von Genoveva Brandstetter, Ring Österreichischer Bildungswerke, gaben beide einen Input zum Jahresthema „Natürlich ungleich (?) Gendergerechtigkeit als Perspektive der Erwachsenenbildung“. Im vorliegenden Beitrag erzählen sie ganz persönlich und in Schlaglichtern von Inhalten und Bedingungen ihrer langjährigen Bildungsarbeit. Sie reflektieren Unterschiede und Gemeinsamkeiten ihrer Arbeit im städtischen und ländlichen Raum, als hauptamtlich und ehrenamtlich Tätige, und formulieren schließlich Gelingensbedingungen für eine Community-orientierte Erwachsenenbildung.

Bildungsarbeit in Markt Piesting-Dreistetten

Als ich, Tatjana, 2010 das örtliche Bildungswerk in Markt Piesting-Dreistetten[1] übernahm, fand ich ein „klassisch-traditionelles Bildungsangebot“ vor, das von Turnnachmittagen über Spanischsprachkurse bis hin zu Bastelkreisen reichte. Inhalte, die gerade gesellschaftlich breit diskutiert wurden, wurden von den Angeboten nicht abgebildet. Rasch stellte sich mir die Frage, warum nicht auch am Land aktuelle Themen aus Bereichen wie Umwelt, Wirtschaft oder Zeitgeschichte etc. von Interesse sein sollten und wie diese in lokale Bildungsangebote umzusetzen wären. Mein Verständnis regionaler Bildungsarbeit war und ist es, die Zusammenhänge und Auswirkungen übergeordneter, gesellschaftlicher Themen mit den und auf die Lebenswelten der Menschen vor Ort zu verknüpfen, um zum Austausch und Nachdenken anzuregen sowie das eigene und/oder gemeinsame Handlungsspektrum gemeinschaftsorientiert zu erweitern. Als wesentlich erwiesen sich hierfür in den letzten 15 Jahren Kooperationen mit Vereinen, Expert*innen und engagierten Personen, um vielfältige Veranstaltungsschwerpunkte und -formate zu entwickeln.

1 Markt Piesting-Dreistetten liegt im Industrieviertel, Bezirk Wiener Neustadt in Niederösterreich. Das Gemeindegebiet umfasst die Ortschaften Dreistetten (754 Einwohner*innen) und Markt Piesting (2.385 Einwohner*innen) (Stand 1.1.2024). Die Gemeinde ist überwiegend eine Wohngemeinde; Markt Piesting hat den typischen Charakter einer Marktgemeinde, während Dreistetten eine kleindörfliche Struktur aufweist. Mehr Informationen unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Markt_Piesting; Anm.d.Red.

Schwerpunkt: „Frauen am Land“

Seit vielen Jahren sind weibliche Perspektiven sowie das Sichtbar-Machen der Lebensrealitäten und Leistungen von „Frauen am Land“ Schwerpunkt meiner Bildungsarbeit. Das beginnt bei der Bevorzugung von Frauen als Referentinnen und mündet in Vermittlungsformaten wie „Frauen – Managerinnen des Alltags“, basierend auf dem 5-Sektoren-Modell von Luise Gubitzer, eine Seminarreihe, die an zehn unterschiedlichen Orten (von der Jurte bis zum Schloss) von April 2011 bis März 2012 stattfand. Im Rahmen der 1. Piestingtaler Frauentagung im April 2014 wurde ein Schwerpunkt auf „Frauen wirtschaften für die Region“ gelegt und 2018 und 2019 fand die Reihe „Pionierinnen in unserer Gemeinde“ statt. Jeweils einen Abend lang wurden Frauen und deren Engagement für die Kommune mittels Kurzportrait und in einem moderierten Kamingespräch dem anwesenden Publikum vorgestellt. Anschließend überreichte ihnen der Bürgermeister das Silberne Ehrenzeichen der Marktgemeinde. 2017/18 entwickelte ich die mobile Wanderausstellung „Damenwahl“, die für Warteräume und Stiegenhäuser in Rat- und Amtshäusern konzipiert wurde, um möglichst niederschwellig den historischen Verlauf der Frauenrechte in Österreich bis heute zu vermitteln. 2019, anlässlich des Jubiläums 100 Jahre Frauenwahlrecht, wurde die Ausstellung in Gemeinden und Schulen bis Kufstein gezeigt und wird nach wie vor angefragt[2]. Da die „Pionierinnen-Reihe“ für viel Resonanz sorgte, organisierte ich im März 2020 erneut eine Frauentagung zum Thema „Was Pionierinnen brauchen“. Frauen, die Neues wagen, werden durch ihr Handeln zu Wegbereiterinnen und benötigen ihrerseits Bestärkung, um ihre Beiträge und Visionen verwirklichen zu können. Wie schon bei der 1. Tagung konnten den Teilnehmerinnen neue, ungewöhnliche Zugänge geboten werden (Jodelworkshops, interaktive Vorträge mit Vertreterinnen der Meinungsplattform Viva la Vulva zu weiblicher Selbstbestimmung und Lust, ein Clown-Workshop).

Zeitgeschichte und Anknüpfungen

Partizipation und die Verknüpfung von Zeitgeschichte mit der eigenen Familiengeschichte standen im Fokus der Veranstaltung „70 Jahre Kriegsende – Gemeinsam erinnern, Menschen erzählen“, bei der über 100 Besucher*innen im örtlichen Gasthaus den Zeitzeug*innen-Gesprächen folgten. Die Besucher*innen waren eingeladen, Dinge aus der damaligen Zeit mitzubringen, die in den Scheunen, Schuppen oder Dachböden lagerten, um jene Zeit begreifbarer zu machen und ein unmittelbareres Erleben sowie den Austausch zwischen den Generationen anzuregen.

In ihrem Vortrag „Dreistetten im Wandel“ im September 2024 thematisierte die Heimatkundlerin Theresia Unterweger die Auswirkungen der Mechanisierung der 1960er Jahre auf das örtliche Dorfleben. Ein ausgestellter Katasterplan mit alten Flurnamen weckte bei den Zuhörenden großes Interesse. Sie wurden von früheren Generationen für die Grenz-, Besitz- und Standortbestimmung von Feld- und Waldabschnitten benutzt. Einige der nur mündlich überlieferten Flurbezeichnungen führten bei den Zuhörenden zu teils heftigen Diskussionen, woraufhin sich einige Dorfbewohner*innen spontan zu einer Gruppe zusammenschlossen, um sich der Überarbeitung des Plans zu widmen.

Aktuell und nah an den Menschen

Um aktuelle Themen wie Klimawandel, Mobilität, Pandemie, Preissteigerungen und Sparmaßnahmen, vor allem aber auch die fortschreitende Digitalisierung und deren Auswirkungen auf den Alltag in Bildungsangeboten umzusetzen, muss mitunter eine Verknüpfung zu den Lebensrealitäten der Menschen vor Ort erst hergestellt werden. Ausgiebige Recherchen und Gespräche vorab sind dafür ebenso notwendig wie das Vor- und Aufbereiten von Informationen und Materialien.

Als ein zunehmend wichtiger Faktor in der Bildungsarbeit zeigte sich mir zudem das gemeinschaftliche Erleben bzw. die direkte Erfahrung von Gemeinschaft, v.a. auch generationsübergreifend. Immer mehr Menschen interessieren sich für analoge Veranstaltungsangebote, da sie nicht nur interessante Inhalte vermitteln, sondern direkte Begegnungen und Austausch in einem angenehmen entspannten Rahmen ermöglichen. Zum Da-Sein, Zuhören, Mitreden, Diskutieren und Erzählen eingeladen zu werden, hat an Wert(-Schätzung) gewonnen.

2 Mehr dazu unter: http://frauenamland.at/seminare-projekte/damenwahl

Bildungsarbeit im Bezirk Alsergrund in Wien

Es ist Donnerstag, kurz vor 9 Uhr. Ich, Angelika, hole den Schlüssel zum Projektraum. Der Projektraum ist ein gassenseitiges Lokal in einem Wiener Gemeindebau[3]. Seit mittlerweile drei Jahren wird dieser von lokalen Initiativen mit Unterstützung des Grätzllabors (ehemalig „Lokale Agenda Alsergrund“) geführt. Angebote für die Gemeinschaft werden kostenfrei von Nachbar*innen und Initiativen angeboten, es gibt Raum für Vernissagen und vor allem Platz für Menschen, die sich konsumfrei treffen wollen oder müssen. Aus dem für den FrauenLernRaum reservierten Fach hole ich Schreibunterlagen, Bücher und einen Zettel, der die Struktur des FrauenLernRaums beschreibt. Die Idee zum FrauenLernRaum entstand, als Yadigar in der Frauenrunde der Arbeitsgruppe Gewaltprävention (s.u.) erwähnte, dass es für sie wichtig sei, Deutsch zu üben, um Prüfungen zu bestehen. Wir sind kein Deutschkurs, auch kein Nachhilfeprogramm – es ist ein neues Angebot, das in den Logiken von AMS-Kursen oder ÖIF-Prüfungen nicht leicht zu verstehen ist.

Viele migrierte Frauen besuchen Bildungsangebote, haben aber oft aufgrund von Versorgungspflichten und Haushaltsführung keine Zeit, keine Motivation oder keine Unterstützung, um für ihre Abschlüsse zu lernen. In den Kursen selbst fehlt die Zeit, auf individuelle Fragen ausgiebig einzugehen und so finden sich die Frauen oft alleine gelassen und in überfordernden Situationen.

Ein Ort exklusiv für Frauen

Der FrauenLernRaum ist ein Ort, der zunächst aufgesucht wird, um zu lernen – egal ob im Selbststudium, in der Gruppe oder in einem Nachhilfesetting. Die Bedürfnisse der Frauen stehen dabei im Vordergrund. Eigene Lernunterlagen werden mitgenommen. Die Frauen entscheiden, was sie machen wollen. Der FrauenLernRaum wird von hauptamtlichen Mitarbeiterinnen geleitet und unterstützt von einer Vielzahl von Freiwilligen, einige davon sind angehende DaF/DaZ-Trainerinnen. Der FrauenLernRaum ist so strukturiert, dass es Pausen gibt, die zum gemeinsamen Austausch anregen. Werden Prüfungen positiv abgelegt, dann feiern die Frauen miteinander, schenken sich gegenseitig Anerkennung und stärken einander. Für Frauen, die gerade an einem Wendepunkt ihrer Bildungs- und Berufsbiografie stehen, gibt es die Möglichkeit zur persönlichen niederschwelligen Orientierungsberatung.

Nah an den Bildungsbedarfen und aktivierend

Das Bildungsangebot setzt direkt am Bedarf der Zielgruppe migrantischer Frauen und deren spezifischer Lebenssituation an. Aus dem gemeinsamen Bedürfnis des Lernens für Bildungsabschlüsse entstehen Begegnungen unter den Frauen und ein besonderes Gemeinschaftsgefühl. Die zeitliche Strukturierung (zwei Lernstunden à 60 Minuten mit einer halbstündigen Pause dazwischen sowie Ankunfts- und Ausklangzeit) trägt zur Entschleunigung bei, was für heterogen zusammengesetzte Gruppen umso wichtiger ist. Der Druck zu „performen” fällt weg und es bleibt Zeit, einander zuzuhören.

Der sichere und wertschätzende Raum bietet Gelegenheit, gesellschaftliche Themen zu diskutieren, die durchaus kontroversiell gesehen werden. Durch die Verwendung der deutschen Sprache, die für die Teilnehmerinnen eine Fremd- bzw. Zweitsprache ist, sind das Zuhören und Verstehen besonders wichtig. Die aufmerksame Beziehungsarbeit zwischen Bildungsreferentin und Teilnehmerinnen eröffnet weitere lebensumfeldbezogene Anknüpfungspunkte in der Bildungsarbeit. Eine begleitende Aktivierung der Menschen für ihre eigenen Anliegen im Sinne der Gemeinwesenarbeit wird möglich.

Gewaltprävention und Anknüpfungen

Der Ort exklusiv für Frauen kann auch als „Safe Space“ fungieren. Der Bedarf eines solchen Orts wurde im Rahmen der Arbeitsgruppe Gewaltprävention definiert und durch das Aktivieren der gemeinsamen Ressourcen ermöglicht. Die AG Gewaltprävention besteht seit 2022 und bezieht sich auf den Bezirk Alsergrund. Auslöser war der Femizid an einer Trafikantin im Bezirk gewesen.

3 Die Gebäudestruktur aus der Gründerzeit ist im Lichtental stark durchzogen von Gemeindebauten. Aufgrund der Nähe zum Franz-Josefs-Bahnhof waren hier Ende des 2. Weltkriegs Bomben eingeschlagen und beim Wiederaufbau waren die Gründerzeithäuser den Gemeindebauten gewichen. Heute ist hier Platz für eine sehr diverse Bevölkerungsstruktur. Es gibt viele kleine Geschäfte, Bildungseinrichtungen wie eine Volksschule, einen Kindergarten und ein Jugendzentrum. Mehr Informationen unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Alsergrund; Anm.d.Red.

Aus dem Schock der Tat heraus gründete sich die Arbeitsgruppe, bestehend aus Sozial- und Bildungseinrichtungen, engagierten Bezirksrät*innen, aber auch Verwaltungseinheiten der Stadt Wien. Die AG ist ein Ort der Verständigung, um sich offen über vielschichtige Problemlagen in der Gesellschaft, die sich lokal auswirken, austauschen zu können, um gemeinsam in Aktion zu treten, Bedarfe aufzeigen und unter Mobilisierung der vorhandenen Ressourcen Lösungen zu finden.

Die Arbeitsgruppe wird vom ASH Forum der Zivilgesellschaft mit Sitz im Albert Schweitzer Haus koordiniert. Durch eine Basisfinanzierung ist es möglich, auf Bedarfe zu reagieren und ergebnisoffene Schnittstellenarbeit zu leisten.

Bildungsarbeit im städtischen und im ländlichen Raum

In Markt Piesting-Dreistetten teilen die meisten Besucher*innen unserer Veranstaltungen eine dörfliche Identität: gemeinsame Geschichte, enge soziale Netze und intensive persönliche Beziehungen. Das gemeinsame Aufwachsen schafft eine informelle gemeinsame Identität. Im FrauenLernRaum ist der Bezugsraum diffus: Frauen mit Migrationshintergrund aus Gesamtwien haben kaum lokale oder gemeinsame historische, religiöse oder kulturelle Bezüge. Die Frauen stammen zusätzlich aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Schichten mit unterschiedlichem Bildungsniveau. Dennoch finden sie im Verlauf der Einheiten über die Geschlechterzugehörigkeit eine gemeinsame Identität.

Den FrauenLernRaum würde es ohne globale Krisen wohl nicht geben. Viele der Frauen, die das Angebot in Anspruch nehmen, sind in Österreich, weil sie aus ihren Heimatländern fliehen mussten. Sei es der Krieg in der Ukraine oder in Syrien, seien es die frauenverachtenden Bedingungen in Afghanistan oder eine fehlende Lebensgrundlage in vom Klimawandel betroffenen Ländern. In vertrauensvollen Gesprächen werden die Erfahrungen der Frauen langsam sichtbar. Immer wieder saßen Frauen, die in den kriegerischen Auseinandersetzungen ihrer Heimatländer auf unterschiedlichen Seiten stehen müssten, gemeinsam am Tisch und tauschten unterschiedliche Perspektiven jenseits medialer Stereotype aus. In Piesting-Dreistetten werden weltgesellschaftliche Themen erst im lokalen Kontext sichtbar gemacht, indem sie an Alltagsfragen angeknüpft werden.

Fazit: Gelingensbedingungen für lebensweltorientierte Bildungsarbeit

Sowohl im FrauenLernRaum als auch bei den Veranstaltungen in Piesting-Dreistetten erleben Teilnehmende unserer Erfahrung nach eine Transformation: Sie öffnen sich, tauschen sich aus, entwickeln Ideen weiter und werden bereit zu handeln. Für uns als Bildungsreferentinnen bedeutet dies einen Rollenwechsel – von Initiatorinnen hin zu Begleiterinnen, die den Austausch von Bedürfnissen und Ideen unterstützen. Drei zentrale Bedingungen lassen sich aus unserer Sicht für eine lebensweltorientierte Bildungsarbeit ableiten:

Arbeiten ohne feste Zielvorgabe

Lernen und Handeln im Lebensumfeld der Menschen bedeutet, Bildungsarbeit in enger Abstimmung mit den sich ändernden Gegebenheiten, orientiert an den Bedürfnissen der Menschen, zu leisten. *„Durch die Alltagsbezogenheit werden Räume geschaffen, in denen sich Handeln entfalten kann, […].“* (Holubec 2005, o.S.) Die Bedarfe werden oft erst prozesshaft und in der Beziehungsarbeit mit den Teilnehmenden sichtbar und können nicht in Projektanträgen mit eng gesteckten Zielvorgaben und zeitlichen Einschränkungen vorab definiert werden.

Ergebnisoffenes Arbeiten erfordert Spielraum – entweder durch eine Basisfinanzierung (z.B. im ASH Forum) oder durch ehrenamtliches Engagement (z.B. im BHW in Piesting-Dreistetten). Angebote sind immer potenzieller Ausgangspunkt für weitere Projekte, die von den Teilnehmer*innen mit definiert werden. Voraussetzung dafür sind zeitliche und/oder finanzielle Ressourcen, um eine echte Begleitung zu ermöglichen.

Wer „kann“ Bildungsreferent*in?

Lebensumfeldbezogene Erwachsenenbildung ist qualifizierte Beziehungsarbeit. In Beziehung treten heißt, die andere Person unvoreingenommen wahrzunehmen. Dies bedeutet, sich auf Augenhöhe zu begegnen und sich nicht als Wissensvermittler*in zu positionieren. Meinem Gegenüber gestehe ich zu, selbst zu entscheiden, was für sie*ihn wichtig ist und wie Bildungsinhalte in den eigenen Lebensentwurf integriert werden. Die Kompetenzen sind: zuhören, verstehen und neue Bezüge herstellen, vernetzt denken und gut vernetzt sein, um zusätzliche Ressourcen zu generieren. Aber auch:

um Gemeinschaft zu pflegen in Form von Kooperationen und der Zusammenarbeit mit Vereinen, Initiativen und Einzelpersonen, die sich vor Ort Themenbereichen und Interessensgebieten bereits angenommen haben und über Expert*innenwissen verfügen. Die*der Bildungsreferent*in muss über zeitliche Ressourcen verfügen und bereit sein, auf Bedürfnisse reagieren zu können, um „Gelegenheiten beim Schopf zu packen". Lust am gemeinsamen Entwickeln mit Menschen und heterogenen Gruppen ist wichtig; die Bereitschaft zur Flexibilität sowie Freude an gemeinsamer Entwicklung – auch abseits der eigenen Vorstellungen.

Ein Plädoyer für den physischen Raum

Zum Gelingen einer Bildungsveranstaltung – im Sinne von Stimmigkeit und erfüllendem Erleben – gehört das passende Ambiente. In Markt Piesting-Dreistetten wurden bei der Reihe „Pionierinnen in unserer Gemeinde" bewusst die festlichen Räumlichkeiten der Gemeinde gewählt. Wirtshausräumlichkeiten zeichnen sich dagegen durch die Möglichkeit der Konsumation und des gemütlichen Beisammenseins aus. Im Projektraum am Alsergrund wird zunächst der Kaffee aufgestellt und eingeheizt, um eine angenehme warme Stimmung zu verbreiten, und die Teilnehmerinnen sind dazu eingeladen, sich zu beteiligen und sich den Raum so anzueignen. Der Projektraum hätte das Potenzial – wären Stadtteilarbeiter*innen vor Ort – zu einem Bezugsort im Grätzel zu werden, wo ein Stück weit gemeinsame Geschichte geschrieben werden kann. Erst wenn sich Menschen willkommen fühlen, öffnen sie sich für Begegnungen und persönliche Weiterentwicklung. Verspricht der Rahmen ein anregendes und angenehmes Erleben, werden vielleicht auch Veranstaltungen außerhalb des eigenen Interessensgebietes besucht. Eine analoge Veranstaltung zu besuchen, heißt, sichtbar zu sein und sich einlassen zu wollen. Wenn eine Beeinflussung zwischen Subjekten zur Welt bzw. den sie umgebenden Weltausschnitten stattfindet, bezeichnet Hartmut Rosa (2022) dies als Resonanzbeziehung. Sich zu öffnen, die Umwelt wahrzunehmen, sich einzulassen, in einen kreativen Austausch zu treten, ein Stück weit auf die eigene Autonomie zu verzichten und dennoch Selbstwirksamkeit zu erfahren – dies alles ist die Basis für Gemeinschaftsfähigkeit. In einer zunehmend digitalen und hektischen Welt schaffen analoge Bildungsangebote Raum für echte Begegnung, gemeinsames Erleben und ein temporäres Wir-Gefühl. Dieses kann Ausgangspunkt für eine geteilte Identität sein. Amartya Sen (2007) spricht sich gegen die „einzige Identität" aus und schafft damit viel Raum für eine Fülle von gemeinsamen Identitäten, die sich auf unterschiedliche Bezüge wie etwa das Geschlecht, die Herkunft, das Interessensgebiet, die Generation, verschiedene Rollen im Familiensystem etc. beziehen kann.

In der Gewissheit einer gemeinsamen Identität kann in der Bildungsarbeit schließlich der Bezug zur Gesellschaft und zu gesamtgesellschaftlichen Themen hergestellt werden. Die Bildungsreferent*innen schaffen den passenden Rahmen, um auch kontroverse Inhalte ansprechen zu können und fördern so Inklusion und demokratische Teilhabe.

Literatur

Holubec, Britt (2005): Gemeinwesenarbeit als Arbeitsprinzip. Online: https://www.stadtteilarbeit.de/themen/theorie-stadtteilarbeit/lp-stadtteilarbeit.html?id=84-gwa-arbeitsprinzip-lp [2025-04-28]

Rosa, Hartmut (2022): Demokratie braucht Religion. München: Kösel.

Sen, Amartya (2007): Die Identitätsfalle. München: C.H. Beck Verlag.

Foto: Daniel Nudescher

Angelika Neuner

angelika.neuner@ash-forum.at
https://www.ash-forum.at
+43 (0) 664 88588922

Angelika Neuner ist seit vielen Jahren in der Stadtteilarbeit und Gemeinwesenarbeit tätig. Seit 2021 ist sie Bildungsreferentin mit Community-Schwerpunkt im ASH Forum der Zivilgesellschaft, Plattform für Bildung und gesellschaftlichen Dialog in Wien. Sie arbeitet zu den Schwerpunkten: Gemeinwesenarbeit, Strafrechtsethik und Gewaltprävention sowie Bildungsräume. Seit 2025 ist sie Teil des dualen Leitungsteams.

Foto: © Nadja Meister

Tatjana Nikitsch

tatjana@walden.jetzt, office@frauenamland.at
https://walden.jetzt, http://frauenamland.at
+43 (0)650 21 555 61

Tatjana Nikitsch ist Körpertherapeutin für Stress und Trauma in freier Praxis und arbeitet als Seminar- und Retreatleiterin. Davor war sie langjährig als Redakteurin für ORF/3sat und als freischaffende Autorin tätig. Seit 2010 ist sie ehrenamtliche Leiterin des BHW-Zweigvereins Markt Piesting-Dreistetten, 2014 gründete sie die Initiative „Frauen am Land“. Seit mehr als zehn Jahren konzipiert Nikitsch Bildungsformate und entwickelt Projekte in der Erwachsenenbildung und ist als Moderatorin und im Bereich Coaching und Beratung tätig.

Real Places for Educational Work in the City and Countryside

Opportunities for designing personal, community and societal development

Abstract

How must spaces be designed in order to facilitate emancipation, the creation of a community and a democracy-promoting exchange of opinions? In this article, the authors describe their experiences at *Bildungs- und Heimatwerk* (*BHW*; adult education and culture non-profit organisation) Markt Piesting-Dreistetten and *FrauenLernRaum* (Learning Space for Women) at the Albert Schweitzer Haus Forum for Civil Society in Vienna. One area of common ground is that participants' needs often do not appear until learning processes are underway. Ideally, participants shape the programming and projects. But there are also differences: One peculiarity of educational work in the countryside is the joint history and the intensive day-to-day personal relationships of the participants. In contrast, the participants in Vienna find a common identity through their gender affiliation. The authors call for real places and analogue encounters. This facilitates a shared experience and a temporary "we" feeling. Only then can educational work create a connection to society and topics that affect society as a whole. In the experience of both authors, factors for the success of social environment-related adult education are networking and cooperation as well as qualified relationship building. They describe concrete cooperation projects such as the violence prevention working group in Vienna Alsergrund in which social and educational institutions cooperate or the *Pionierinnen in unserer Gemeinde* (Pioneers in Our Community) series featuring local women in Markt Piesting-Dreistetten. (Ed.)

Community-Orientierung im Rahmen der Offenen Hochschule

Ein Einblick in Praxisprojekte in Niedersachsen

Lutz Dollereder

Zitation

Dollereder, Lutz (2025): Community-Orientierung im Rahmen der Offenen Hochschule. Ein Einblick in Praxisprojekte in Niedersachsen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: Community-Orientierung, Community Education, Deutschland, Offene Hochschule, Erwachsenenbildung

Abstract

Wie lassen sich die Prinzipien der Community Education im Kontext der Offenen Hochschule in Deutschland umsetzen? Der Autor zeigt anhand abgeschlossener Praxisprojekte, wie das gelingen kann. Er fragt auch, was Community Education in der Praxis überhaupt leisten kann und wo ihre Grenzen liegen. Er stellt die Projekte „Lüneburger Bildungslotse“ und „musik.welt“ vor. Für den Bildungslotsen entwickelte der Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen eine App, die berufliche und akademische Weiterbildungsangebote aufbereitet. musik.welt ist ein von der Universität Hildesheim konzipierter berufsbegleitender Masterstudiengang, der auch ohne anerkannten Bachelor-Abschluss als Zertifikatsstudium absolviert werden kann. Weitere Projekte sind KommMit Bildung oder KomPädenZ Potenzial. KommMit Bildung widmet sich der fachlichen, sozialen und organisatorischen Studienvorbereitung von Migrantinnen. Die Leuphana Universität bot bei KomPädenZ Potenzial Brückenkurse, unter anderem für Frauen mit Betreuungspflichten, an und ermöglichte die Anerkennung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Die Projekte zielten vor allem auf die Teilhabe unterrepräsentierter Zielgruppen in der Hochschulbildung ab. Für die Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung seien Vernetzung unterschiedlicher Anbieter*innen von großer Bedeutung, so ein Resümee des Autors. (Red.)

Community-Orientierung im Rahmen der Offenen Hochschule

Ein Einblick in Praxisprojekte in Niedersachsen

Lutz Dollereder

Die gegenwärtig erhöhte Nachfrage nach Community-orientiertem Lernen lässt sich nicht allein durch bildungspolitische Programme erklären. Sie ist Ausdruck gesellschaftlicher Spannungen, ökonomischer Prekarität und struktureller Ausschlüsse. Viele Menschen suchen nach sinnvollen, erreichbaren und anerkannten Lerngelegenheiten, die in ihren Alltag passen und ihre Lebensrealitäten ernst nehmen. Community Education versucht auf diese Bedarfe zu reagieren – allerdings mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, Erfolgen und Herausforderungen.

Gemein ist diesen zahlreichen Ansätzen, dass sie Bildung im lokalen Raum verankern, soziale Beziehungen stärken und neue Lernzugänge schaffen wollen – oft gerade dort, wo institutionelle Angebote an ihre Reichweiten- oder Relevanzgrenzen stoßen. Viele der Maßnahmen setzen bereits vor dem eigentlichen Studium an und sind folglich eng mit der beruflichen und allgemeinbildenden Erwachsenenbildung verknüpft bzw. stellen einen nicht unerheblichen Teilbereich derselben dar.

Ein zentrales theoretisches Prinzip, das hierbei eine wichtige Rolle spielt, ist das Konzept der Situiertheit: Lernen wird als sozialer und kontextbezogener Prozess verstanden, der sich an den Lebenswelten und Erfahrungen der Lernenden orientiert (siehe Lave/Wenger 1991; sowi-online o. J.). Community-orientierte Bildungsformate greifen diesen Ansatz auf, indem sie Lerngelegenheiten schaffen, die in den Alltag eingebettet sind und vorhandene Ressourcen und Perspektiven der Teilnehmenden aktiv einbeziehen. Dadurch entstehen Bildungsräume, die sich stärker an realen Bedürfnissen orientieren und insbesondere auch jene Menschen erreichen, die durch „klassische“ Bildungsangebote zumeist kaum angesprochen werden können. In Niedersachsen, insbesondere in der Region Lüneburg, wurden in den vergangenen 15 Jahren mehrere öffentlich geförderte Projekte im Rahmen der sog. „Offenen Hochschule“ realisiert. Diese bieten exemplarisch Einblicke in Community-orientierte Ansätze in der Weiterbildung. Gefördert durch die ESF-Richtlinie „Öffnung von Hochschulen“[1], beteiligten sich verschiedene Bildungsinstitutionen an diesen Projekten. Aus dem gemeinsamen Förderkontext entstand auch die Idee, sich über die einzelnen Projekte auszutauschen und mögliche Synergien zu nutzen, organisiert unter dem Namen „Netzwerk der Offenen Hochschule Lüneburg“.

1 Der Förderaufruf kann nachgelesen werden unter: https://www.nbank.de/F%C3%B6rderprogramme/Aktuelle-F%C3%B6rderprogramme/%C3%96ffnung-von-Hochschulen-2.html#aufeinenblick

Im Folgenden werden basierend auf den Erfahrungen des Autors, der 2010 bis 2021 in der Erwachsenenbildung und der akademischen Bildung in Niedersachsen tätig war, ausgewählte Initiativen vorgestellt, die zentrale Aspekte der Community-Orientierung innerhalb der Offenen Hochschule beleuchten – darunter Kooperationen mit lokalen Partner*innen, die Förderung von Selbsthilfe, inklusive Bildungsansätze sowie die stärkere Einbindung subjektiver Perspektiven bzw. der Situiertheit der Lernenden.

Ziel des Beitrages ist es, zentrale Merkmale dieser Projekte herauszuarbeiten und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung im Kontext der Offenen Hochschule in Deutschland, mit Fokus auf Niedersachsen, zu reflektieren und damit zentrale Prinzipien der Community Education in der Erwachsenenbildung anhand konkreter Praxisbeispiele erfahrbar zu machen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Frage, was Community Education in der Praxis leisten kann – und wo sie an ihre Grenzen stößt. Dieser Praxisbericht versteht sich als Reflexionsimpuls und Einladung zum Weiterdenken: Wie lässt sich Erwachsenenbildung als dialogischer Prozess gestalten – mitten im Leben, gemeinsam mit der Community?

Offene Hochschule – Weiterbildung jenseits traditioneller Bildungswege

Der Begriff „Offene Hochschule“ wurde in Deutschland bereits in den 1970er-Jahren im Zuge bildungspolitischer Reformen verwendet. Er steht für das Anliegen, den Zugang zu Hochschulen breiteren Bevölkerungsschichten zu ermöglichen. Heute steht der Begriff für verschiedene Ansätze, die darauf abzielen, (hochschulische) Bildung auch für nicht-traditionelle Studierende zugänglich zu machen. Besonders bedeutsam sind hier die Förderung von Partizipation und das Empowerment sozial benachteiligter Menschen, die durch niedrigschwellige, flexible und praxisnahe Bildungsangebote leichteren und besseren Zugang zur Hochschulbildung erhalten sollen (vgl. Wagner/Steiner/Lassnigg 2013, S. 7). Dieses Konzept richtet sich folglich an eine breite Zielgruppe und umfasst Maßnahmen, die die Erreichbarkeit akademischer Bildung erleichtern sollen – insbesondere für Berufstätige und -erfahrene, Personen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung sowie Personen mit Migrationsgeschichte.

Ab den 2000er-Jahren gewann die Offene Hochschule in Deutschland zunehmend an Bedeutung durch Programme wie „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (Laufzeit 2005-2011) oder den ebenfalls BMBF-initiierten Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen 2007-2020“ (vgl. Wolter/Banscherus 2015, S. 17-35).

Auf Länderebene existier(t)en weitere vergleichbare Programme. In diesen Programmen werden insbesondere die Öffnung von Hochschulen für Berufstätige und die Kooperation von Erwachsenenbildung und Hochschulen gefördert. Beispielsweise verfolgte das Modellprojekt „Offene Hochschule Niedersachsen 2009-2012“ das Ziel, spezielle Weiterbildungs- und Studienangebote für Berufstätige zu schaffen und die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen zu erleichtern (siehe Herzog et al. 2013).

In Niedersachsen, insbesondere in der Region Lüneburg, sind in den vergangenen 15 Jahren mehrere öffentlich geförderte Projekte und Programme im Rahmen der Offenen Hochschule umgesetzt worden, die sich an der Schnittstelle von akademischer und gemeinwesenorientierter Erwachsenenbildung beweg(t)en. Vorgestellt werden nachfolgend das Projekt „Lüneburger Bildungslotse“ (LüBi) des Vereins der Niedersächsischen Bildungsinitiativen (VNB) und der berufsbegleitende Masterstudiengang „musik.welt – Kulturelle Diversität in der musikalischen Bildung“ an der Universität Hildesheim[2], die ein „Studieren ohne Abitur“ verfolg(t)en. Ein Schwerpunkt des Projektes „KommMit Bildung“ des VNB[3] in der Erwachsenenbildung und KomPädenZ Potenzial der Leuphana Universität Lüneburg[4], ein Projekt aus Perspektive akademischer Bildung, liegt auf der Förderung von im Bildungssystem unterrepräsentierten Zielgruppen. Zuletzt wird ein Blick auf das vom

2 Die Konzeption, Akkreditierung und der Aufbau des Studiengangs sowie die Finanzierung der ersten Kohorte wurden in den Jahren 2010 bis 2014 von der Stiftung Niedersachsen gefördert.

3 Gefördert durch die ESF-Förderrichtlinie „Öffnung von Hochschulen“.

4 Gefördert durch das BMBF im Rahmen des Programms „Aufstieg durch Bildung“ von 2014 bis 2020.

VNB betriebene Netzwerk der Offenen Hochschule in Lüneburg als kooperativer Zusammenschluss sämtlicher Bildungseinrichtungen in der Region geworfen.

Studieren ohne Abitur

In Niedersachsen existieren verschiedene Möglichkeiten, um ohne Matura bzw. Abitur ein Studium aufzunehmen. Eine Option ist die Hochschulzugangsberechtigung aufgrund beruflicher Vorbildung, bei der Personen mit qualifizierten Abschlüssen (Meister*in oder Fachwirt*in) direkt zum Studium zugelassen werden können. Daneben gibt es die 3+3 Regel, mit der Bildungsinteressierte durch eine abgeschlossene dreijährige Berufsausbildung und mindestens drei Jahren Berufserfahrung eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Die gezielte Information und Unterstützung nicht-traditioneller Bildungsinteressierter sind hierfür wesentlich.

Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V (VNB)

Der Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. ist ein anerkannter und zertifizierter Bildungs- und Projektträger in Niedersachsen, der Menschen bei ihrer persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung unterstützt. Mit einem klaren Fokus auf selbstbestimmtes, vielfältiges und solidarisches Lernen bietet der VNB Bildungsangebote in den Bereichen politische Bildung, Qualifizierung und gesellschaftliches Engagement. Er berät Nichtregierungsorganisationen, ehrenamtliche Initiativen und Vereine und ist Teil eines landesweit einzigartigen Bildungsnetzwerks mit über 200 Partnerinstitutionen.

Weitere Informationen unter www.vnb.de

Lüneburger Bildungslotse – Digitaler Zugang zu persönlichen Bildungswegen

Die Konzeption und Umsetzung der Web-App „Lüneburger Bildungslotse“ (Lübi) konzentrierte sich auf die Bündelung und digitale Aufbereitung beruflicher und akademischer Weiterbildungsangebote im Raum Lüneburg. Das Projekt wurde vom VNB in Kooperation mit der Bildungsberatung Lüneburg und der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen Mitte gGmbH über 24 Monate bis August 2020 durchgeführt. Mit dieser Web-App ließen sich im Sinne der Offenen Hochschule gezielt Bildungsangebote finden und zusammenstellen, die zu den Interessen und zu den persönlichen Lebensumständen der Teilnehmenden passen – zum Beispiel zu ihrer finanziellen Lage, ihrer familiären oder beruflichen Situation.

Bildungsinteressierte gaben in die Eingabemaske ihren persönlichen Bildungswunsch wie zum Beispiel ein Studium ein. War die Aufnahme des Studiums aufgrund fehlender Qualifikationen wie einer fehlenden Hochschulzugangsberechtigung nicht möglich, schlug ein Algorithmus aufeinander abgestimmte Aufstiegsfortbildungen vor, die keine Hochschulbildung voraussetzten, bis die (fachliche) Hochschulzugangsberechtigung erreicht war und der Bildungswunsch an einer Universität oder Hochschule umgesetzt werden konnte. Die Bildungsberatung in Lüneburg und verschiedene Fachberatungen waren in das Konzept der Web-App integriert, sodass Nutzer*innen sich jederzeit mit dem vom Lübi vorgeschlagenen Bildungsweg an Ansprechpartner*innen wenden konnten, um den vorgeschlagenen Bildungsweg gemeinsam zu reflektieren oder weiterführende Fragen zu klären.

Die Web-App war so konzipiert worden, dass Bildungsanbieter*innen über individuelle Zugänge ihre Angebote eigenständig im „Backend“ pflegen konnten. Die technische Umsetzung war nutzer*innenfreundlich gestaltet, um eine einfache Aktualisierung der Inhalte zu ermöglichen. In der praktischen Anwendung zeigte sich jedoch, dass viele Einrichtungen aufgrund begrenzter personeller Ressourcen diese Aufgabe nicht regelmäßig übernehmen konnten. So war ein Großteil der Weiterbildungsangebote nur phasenweise aktuell. Dies machte nicht nur die strukturellen Herausforderungen bei der nachhaltigen Integration digitaler Werkzeuge in die Bildungsarbeit sichtbar, sondern wirkte sich auf den Nutzwert des Projektes aus, das derzeit (Stand August 2025) nicht weitergeführt wird.

Auch wenn eine nachhaltige Integration des Lübi in die regionale Bildungslandschaft nicht möglich war, hatte das Projekt dennoch eine große Wirkung im Sinne der Community-Orientierung. Durch das im Zuge des Projekts entstandene Netzwerk der Offenen Hochschulen in Lüneburg und den damit verbundenen regelmäßigen Austausch zwischen den regionalen Bildungsanbieter*innen konnte der Dialog über phasen- und institutionenübergreifende Bildungswege intensiviert werden.

musik.welt – Studieren ohne formalen Hochschulzugang

Die Frage, wie ohne eine in Deutschland anerkannte Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufgenommen werden kann, stand auch bei der Konzeption des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „musik.welt – Kulturelle Diversität in der musikalischen Bildung“ an der Universität Hildesheim in Kooperation mit der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover im Mittelpunkt.

Dieser Studiengang soll die Vielfalt kultureller Ausdrucksformen in der musikalischen Bildung fördern und marginalisierte Perspektiven mit einbeziehen. Er richtet sich an Musikpädagog*innen, Kulturschaffende und Interessierte, die in Bildungs- und Gemeinschaftskontexten tätig sind. Studieninteressierte, die keinen in Niedersachsen anerkannten BA-Abschluss besitzen oder nicht genügend anrechenbare Qualifikationen vorweisen, können den Studiengang als Zertifikatsstudium auch ohne formale Hochschulberechtigung vollständig absolvieren. So wird ihnen sowohl akademische Bildung vermittelt als auch der Zugang zu den dem Studiengang angegliederten lokalen Kultur- und Musiker*innen-Netzwerken ermöglicht.

Der Studiengang beginnt alle zwei Jahre mit einer neuen Kohorte, deren Größe kontinuierlich zunimmt. Gestartet wurde mit 18 Studierenden, inzwischen zählt eine Kohorte bereits 25 Personen. In der Regel studieren davon mindestens 20 im Masterstudiengang und tragen mit ihren Studiengebühren wesentlich zur Finanzierung des gesamten Studiengangs sowie des begleitenden Zertifikatsstudiums bei. Aus diesem Grund können nur zwei bis fünf Zertifikatsstudierende aufgenommen werden, die offiziell als Gasthörer*innen eingeschrieben sind.

Durch die Kooperation mit regionalen Veranstaltungshäusern und Musikschulen erlangen Studierende nicht nur theoretisches Wissen, sondern werden auch in die praktische Arbeit vor Ort eingebunden. Diese enge Verzahnung zwischen akademischer Ausbildung und praktischer Anwendung führt zu einer wechselseitigen Bereicherung: Die Studierenden können innovative, theoretisch fundierte Ansätze in realen, kulturellen und sozialen Kontexten testen, während die Partner*innen aus der Praxis von neuen, wissenschaftlich fundierten Impulsen profitieren.

Durch die Integration von Community Education und diversitätsorientierter musikalischer Bildung (u.a. im Bereich Community Music) wird nicht nur die Fachkompetenz der angehenden Fachkräfte gestärkt. Musik wird zum „Vehikel“ für kulturelle Verständigung und soziale Teilhabe.

Zugang für unterrepräsentierte Zielgruppen

KommMit Bildung – Studienvorbereitung fachlich und sozial

Als Beispiel für eine Maßnahme, die chancengerechte Teilhabe unterstützt und soziale Inklusion im Bildungsbereich stärkt, richtet sich das Studienvorbereitungsprogramm „KommMit Bildung“[5] gezielt an Migrantinnen, die ein Studium in Deutschland anstreben.

KommMit Bildung basiert auf drei Säulen: einem Vorbereitungskurs, dem Café KommMit und individuellem Coaching. Der Vorbereitungskurs vermittelt nicht nur notwendiges Wissen über Studienstrukturen und -anforderungen, sondern macht die Teilnehmenden auch mit den spezifischen Prozessen und Formalitäten des deutschen Hochschulsystems vertraut. Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Projekts ist das Café KommMit, das Bildungsinteressierten eine Plattform für Austausch und für gegenseitige Unterstützung über den Vorbereitungskurs hinaus bietet. Hier werden informelle Netzwerke geschaffen, die für die langfristige Integration und den erfolgreichen Studienverlauf wichtig sind. Diese sozialen Strukturen tragen dazu bei, das Gefühl der Isolation zu überwinden, und bieten die nötige Orientierung, um den Studienalltag zu meistern. Im Rahmen eines angebotenen „Coachings“ werden Teilnehmende individuell bei fachlichen Aspekten der Studienvorbereitung und bei sozialen und persönlichen Herausforderungen, die beim Übergang ins Hochschulsystem auftreten können, wie etwa familiären Verpflichtungen, Unsicherheiten im Umgang mit

5 Mehr zum Projekt KommMit Bildung unter: https://www.vnb.de/project/kommmit-bildung-kompetenzzentrum-migration-bildung

bürokratischen Anforderungen oder das Fehlen eines tragfähigen sozialen Netzwerks, unterstützt[6].

Die praktische Umsetzung des Projekts war herausfordernd. Im Vergleich zu in Deutschland aufgewachsenen Studieninteressierten begegneten den Teilnehmenden auf dem Weg zu ihrem Ziel – einem Studium in Deutschland – zusätzliche Hürden. Dazu zählten unter anderem sprachliche Anforderungen, unterschiedliche schulische Bildungshintergründe und Erfahrungen sowie Unterschiede in Lern- und Studienkulturen. Hinzu kamen rechtliche Fragen im Zusammenhang mit dem Aufenthaltsstatus, finanzielle Einschränkungen und begrenzte technische Ausstattung, die den Zugang zum Projekt erschwerten.

KomPädenZ Potenzial – Motivationsstrategien zur persönlichen Weiterbildung

Das Projekt „KomPädenZ Potenzial“ am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik der Leuphana Universität Lüneburg zielte darauf ab, Bildung in die Lebensrealitäten von Menschen einzubinden und diese als aktive Gestalter*innen ihrer Bildungswege zu stärken. Ziel war es, Bildungsbarrieren abzubauen, die Teilhabe an Lernprozessen zu fördern und individuelle Potenziale zu stärken. Im Sinne von Community Education wurden Bildungsangebote so gestaltet, dass sie sich an den konkreten Lebenssituationen der Teilnehmenden orientierten und durch Kooperationen mit regionalen Akteur*innen aus Bildung, Beratung und Zivilgesellschaft verankert waren. Auf diese Weise entstanden Lernräume, die nicht nur Qualifizierung ermöglichten, sondern auch soziale Teilhabe und lokale Vernetzung förderten.

Neben den üblichen Kanälen der Öffentlichkeitsarbeit wurden Veranstaltungen von „KomPädenZ Potenzial“ vor allem persönlich beworben. Die Mitarbeitenden des Projekts besuchten Institutionen der Sozialen Arbeit in der Region und präsentierten die Inhalte und die Sinnhaftigkeit einer akademischen Weiterbildung vor Ort. Vor allem dem Klischee der akademischen Bildung als ein „unnahbarer Elfenbeinturm“ sollte entgegengewirkt werden.

Die drei im Verlauf des Projekts konzipierten Zertifikatskurse basierten inhaltlich auf den Modulen des berufsbegleitenden Bachelors „Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher“ an der Professional School, der zentralen Einrichtung für berufsbegleitende Weiterbildung an der Leuphana Universität Lüneburg. Die Zertifikatskurse waren als eigenständige, in sich geschlossene Fortbildungen studierbar und konnten unabhängig voneinander absolviert werden. Die im Zertifikatskurs erworbenen ECTS konnten zudem nach potenzieller Aufnahme des berufsbegleitenden Bachelorstudiums individuell angerechnet werden. Die Zertifikatskurse wurden von durchschnittlich 13 Teilnehmenden besucht und wurden vollständig vom Projekt finanziert, sodass für die Teilnehmenden keine Kosten entstanden. Sie fanden nicht an der Universität, sondern in Bildungshäusern statt und sollten durch das Kennenlernen von universitären Lehrmethoden in einer „häuslichen“ Atmosphäre mögliche Hemmschwellen zur Aufnahme eines Studiums abbauen.

Als weitere Motivation zur Aufnahme eines Studiums wurden im Projekt die pauschale Anrechnung von formalen und non-formalen außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (aus Ehrenamt und beruflicher Praxis) der Studieninteressierten auf den Studiengang geprüft. Berufserfahrene Erzieher*innen und Bildungsinteressierte verwandter Arbeitsbereiche konnten direkt ins dritte Semester einsteigen[7].

Der Erfolg des Projekts lässt sich nur bedingt mittels quantitativer Kennzahlen erfassen. 10% der Teilnehmenden an einem Zertifikatskurs nahmen auch ein Studium auf. Im Rahmen der Projektevaluation wurde zudem deutlich, dass das Prinzip, nicht über die Zielgruppe zu sprechen, sondern mit ihr, ein wirkungsvoller Ansatz ist, um die Perspektiven der Gemeinschaft in der Sozialen Arbeit einzubeziehen. So konnten die Bildungsangebote gezielt an den tatsächlichen Bedürfnissen und Wünschen der Menschen ausgerichtet werden. Der Aufbau von Vertrauen spielte dabei eine zentrale Rolle: Viele Menschen mussten ermutigt werden, akademische Bildung als realistische Möglichkeit für sich in Betracht zu ziehen und diesen Schritt schließlich auch zu gehen.

6 2021 wurde der Studienvorbereitungskurs mit 15 Teilnehmenden durchgeführt, von denen 5 Personen das Coaching in Anspruch nahmen.

7 Mehr dazu unter: https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/professional_school/InformationMaterials/Infomaterial-BA-Soziale-Arbeit.pdf

Vernetzung, Kooperation und Durchlässigkeit

Das Netzwerk der Offenen Hochschule in Lüneburg, das unter der Leitung des VNB stand, vereint verschiedene Akteur*innen aus der Erwachsenenbildung, der beruflichen und akademischen Bildung. Es dient als Plattform für Kooperation, Austausch und gemeinsame Projektentwicklung.

Die in diesem Beitrag kurz vorgestellten Projekte „Lübi“, „KommMit Bildung“ und „KomPädenZ Potenzial“ waren Bestandteile dieses Netzwerks und trugen zur inhaltlichen Weiterentwicklung bei. Durch regelmäßige Workshops, Konferenzen und gemeinsame Aktivitäten zum Thema Offene Hochschule/Lebensbegleitendes Lernen wurde der Austausch gefördert. Aufgrund der positiven Erfahrungen und der erfolgreichen Zusammenarbeit über mehrere Jahre hinweg wurde das zunächst projektbezogene Netzwerk schließlich als offizielles Netzwerk „Blickpunkt Bildung“ des Landkreises Lüneburg institutionalisiert und somit nachhaltig in die regionale Bildungslandschaft integriert[8]. Diese Form der vernetzten Zusammenarbeit fördert nicht nur den Wissenstransfer, sondern ermöglicht auch ein abgestimmtes Vorgehen bei der Entwicklung bildungsbezogener Angebote, die sich an den realen Bedarfen vor Ort orientieren.

Im Sinne einer gemeinwesenorientierten Community Education liegt der besondere Mehrwert solcher Netzwerke in ihrer lokalen Verankerung: Sie schaffen Räume, in denen institutionelle und zivilgesellschaftliche Akteur*innen gemeinsam Verantwortung übernehmen, Ressourcen bündeln und passgenaue Bildungsformate entwickeln können. Dadurch wird Bildung als kollektive Aufgabe begriffen – mit dem Ziel, Teilhabechancen zu verbessern, soziale Kohäsion zu stärken und gesellschaftlich benachteiligten Gruppen besseren Zugang zu Bildung und Mitgestaltung zu ermöglichen. Die Institutionalisierung des Netzwerks Blickpunkt Bildung war ein wichtiger Schritt, um solche kooperativen Prozesse langfristig abzusichern und als Bestandteil der regionalen Bildungslandschaft zu etablieren.

Resümee

Die beschriebenen Praxisbeispiele verdeutlichen, wie durch Kooperationen mit lokalen Partner*innen die Barrieren für die Teilnahme an Bildungsangeboten abgebaut und der Zugang für sozial benachteiligte Gruppen erleichtert werden können. Bildung wurde im Sinne von Community Education nicht nur als formales Angebot, sondern als gemeinschaftlich gestalteter Prozess verstanden, der vielfältige Lebensrealitäten berücksichtigt und Menschen in ihren jeweiligen Kontexten abholt. Dabei wurde deutlich, dass Lernen wirksam wird, wenn es situiert stattfindet – also in konkreten sozialen, kulturellen und lokalen Zusammenhängen verankert ist und auf reale Erfahrungen und Lebenssituationen der Lernenden Bezug nimmt.

Nicht alle der hier beschriebenen Initiativen konnten dauerhaft im Bildungssektor verankert werden. Die nachhaltige Finanzierung von Programmen stellt nach wie vor eine zentrale Herausforderung dar. In den Projekten „musik.welt“ sowie bei „KomPädenZ Potenzial“ sind Studien- bzw. Weiterbildungsformate entstanden, für die die Bildungsinteressierten selbst über allgemeine Studienförderprogramme, Stipendien oder eine Arbeitgeber*innenfinanzierung Mittel organisieren. Das Projekt „KommMit Bildung“ konnte aktuelle neue Fördergeber*innen finden[9]. Die Finanzierung des LüBi wurde eingestellt.

In Zukunft wäre es wünschenswert, dass Bildungsprojekte, die gezielt auf die Bedürfnisse sozial benachteiligter Gruppen eingehen und Lernen in den Lebenswelten der Menschen verankern, strukturell stärker unterstützt und langfristig abgesichert werden. Dies betrifft insbesondere die institutionelle Anerkennung sowie eine verlässliche und niedrigschwellige Finanzierung, die nicht allein von individueller Initiative oder projektbezogenen Förderzyklen abhängig ist. Nur so kann gewährleistet werden, dass die in den Praxisbeispielen angestoßenen positiven Entwicklungen dauerhaft Wirkung entfalten und zur Weiterentwicklung eines inklusiven, gerechten Bildungssystems im Sinne der Community Education beitragen.

8 An den konstituierenden Sitzungen des Bündnisses nahmen die Protagonist*innen des Netzwerks der Offenen Hochschule teil. Mehr dazu unter: https://www.landkreis-lueneburg.de/fuer-unsere-buergerinnen-und-buerger/unser-bildungsbuendnis.html

9 Das Programm wird derzeit von RIKA – Regionale Initiativen und Kooperationen für Frauen gefördert: Mehr dazu unter: https://www.frauen-gewinnen.eu/projekte/kommmit-bildung-berufliche-orientierung-und-integration-von-migrantinnen und https://www.frauen-gewinnen.eu/foerderung-in-niedersachsen

Literatur

Dollereder, Lutz (2017): Über die Kompetenz, lebenslang zu lernen. In: Henschel, Angelika/Eylert-Schwarz, Andreas/ von Prittwitz und Gaffron, Viktoria/Rahdes, Simon (Hrsg.): Karrierewege eröffnen: Gender- und diversityreflexive Zugänge für beruflich Qualifizierte der Sozialen Arbeit zur akademischen (Weiter-)Bildung. Münster/New York: Waxmann, S. 55-71. Online: https://www.ciando.com/img/books/extract/3830985975_lp.pdf [2025-08-28]

EAEA – European Association for the Education of Adults (2019): Manifest für Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert: Macht und Freude des Lernens. Brüssel. Online: https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/06/eaea_manifesto_2019_german_200420.pdf [2025-08-28]

Herzog, Marius/Holz, Stephanie/Kundolf, Susanne/Maertsch, Katharina/Muckel, Petra/Otto, Christian/Schwaniger, Katja/Voitel, Marcus (2013): Beruflich qualifizierte Studierende: Merkmale einer neuen Zielgruppe der Hochschule. Eine gemeinsame Studie der Standorte des Modellprojekts „Offene Hochschule Niedersachsen (OHN)“. Bielefeld: I. E.

Lave, Jane/Wenger, Etienne (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

sowi-online (o.J.): Theorie des situierten Lernens. Online: https://www.sowi-online.de/reader/lehrerausbildung_oekonomische_bildung/theorie_situierten_lernens.html [2025-08-28]

Wagner, Elfriede/Steiner, Mario/Lassnigg, Lorenz (2013): Community Education in Österreich: Eine Standortbestimmung. Endbericht. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. Online: http://www.equi.at/dateien/CE-Endbericht_IHS.pdf [2025-08-28]

Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf (2015): Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen. In: Klages, Benjamin/Bonillo, Marion/Reinders, Stefan/Bohmeyer, Axel (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress Ltd., S. 17-35. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11430/pdf/Wolter_Banscherus_Der_Bund_Laender_Wettbewerb.pdf [2025-08-28]

Weiterführende Links

Hochschulzugang mit beruflichen Qualifikationen: https://www.studieren-in-niedersachsen.de/studienwahl/offene-hochschule-niedersachsen/ueber-die-offene-hochschule-niedersachsen.html

Studiengang musik.welt: https://www.uni-hildesheim.de/center-for-world-music/studium-und-lehre/musikwelt-kulturelle-diversitaet-in-der-musikalischen-bildung/ [2025-05-02]

Web-App Lüneburger Bildungslotse: https://lueneburger-bildungslotse.de/

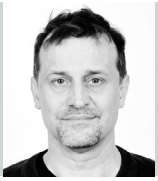

Foto: Andreas Novotny

Dr. Lutz Dollereder

lutz.dollereder@gmail.com
+43 (0)678 79 14 711

Lutz Dollereder studierte Kulturwissenschaften an der Leuphana Universität Lüneburg und promovierte sich dort zu Netzwerkbildungsprozessen im Kulturbereich. Beruflich war er in verschiedenen Programmen der akademischen Bildung und der Erwachsenenbildung in Deutschland tätig. Sein Schwerpunkt lag dabei auf der Entwicklung und Umsetzung partizipativer Bildungsansätze. Seit 2024 arbeitet er für das BhW im Support Ehrenamt, St. Pölten.

Community Orientation within the Open University

A closer look at projects in Lower Saxony

Abstract

How can the principles of community education be implemented in the context of the open university in Germany? The author shows how this has been managed with examples from completed projects. He also asks what community education in practice can achieve at all and what its limits are. He presents the *Lüneburger Bildungslotse* (Lüneburg Education Guide) and *musik.welt* (music.world) projects. For the education guide, the Lower Saxony Education Initiative association developed an app that allows users to search for vocational and academic continuing education programmes. *musik.welt* is a part-time master's programme designed by the University of Hildesheim that can also be completed as a certificate programme by people without a bachelor's degree. Other projects are *KommMit Bildung* and *KomPädenZ Potenzial*. *KommMit Bildung* is dedicated to the academic, social and organizational preparation of migrants for university studies. Leuphana University offered bridging courses at *KomPädenZ* including for women with caregiving responsibilities and facilitated the recognition of skills acquired outside the university. The aim of the projects is to encourage the participation of target groups that are underrepresented in university education. The author summarizes that the networking of different providers is very important to facilitate access to and between academic and vocational education. (Ed.)

Community-Orientierung durch Co-Creation

Entwicklung eines inklusiven Tinkering-Workshops

Johanna Koller und Sarah Funk

Zitation

Koller, Johanna/Funk, Sarah (2025): Community-Orientierung durch Co-Creation. Entwicklung eines inklusiven Tinkering-Workshops. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: Tinkering, Co-Creation, ausgrenzungsgefährdete Erwachsene, informeller Lernort, TinkerLib, Büchereien, ScienceCenter, Mehrsprachigkeit, Community-Orientierung, Partizipation, Inklusion

Abstract

Dieser Praxisbeitrag beschreibt die Entwicklung des Workshops „Poesie in Stop-Motion“. Dieser adressiert die Zielgruppe benachteiligter erwachsener Lernender mit Migrations- und Fluchtgeschichte in Wien. Die Workshop-Inhalte wurden unter aktiver Mitwirkung der Zielgruppe im Rahmen eines sog. „Co-Creation“-Prozesses festgelegt. So entstand ein Format, das die Erfahrungen der heterogenen Zielgruppe berücksichtigte und Mehrsprachigkeit als Ressource sichtbar machte. Die Projektträger*innen wendeten im Workshop den didaktischen Ansatz Tinkering an. Tinkering verfolgt ein prozessorientiertes, nicht-kompetitives Vorgehen. Teilnehmer*innen formulieren dabei individuelle Ziele und versuchen, diese auf selbstgewählten Wegen durch praktisches Ausprobieren zu erreichen. Als eine zentrale Herausforderung im Projekt nennen die Autorinnen die Bearbeitung der Hierarchien im Rahmen der co-kreativen Zusammenarbeit. Während die Projektträger*innen bezahlte Arbeitszeit einbrachten, sollten die Teilnehmenden unbezahlte Freizeit investieren. Eine Lösung wurde gefunden: Die Autorinnen kooperierten mit dem „Unterstützungskomitee zur Integration von MigrantInnen (UKI)“ und dem „Verein Station Wien“. Dadurch konnten die Migrant*innen im Zuge von Basisbildungskursen an dem Co-Creation-Prozess teilnehmen. Der Workshop entstand als Teil des Erasmus+ Projekts TinkerLib. (Red.)

Community-Orientierung durch Co-Creation

Entwicklung eines inklusiven Tinkering-Workshops

Johanna Koller und Sarah Funk

„Inklusion bedeutet auch, auf konkret geäußerte Bedürfnisse der Gruppe zu reagieren – und sich nicht auf eigene Erwartungen und Vorstellungen zu verlassen […]."

Projektpartner*innen aus Serbien
(Xanthoudaki et al. 2025, S. 31)

Die bewusste Verschränkung von Tinkering, Erkenntnissen aus der Sprachlernforschung und Co-Creation ist ein Mittel zur Gestaltung inklusiver und Community-orientierter Bildungsangebote für ausgrenzungsgefährdete Zielgruppen. Die Nutzung bereits etablierter informeller Lernorte schafft eine Atmosphäre der Zugehörigkeit und Sicherheit.

Das Projekt „TinkerLib" – nicht „für", sondern „mit" der Zielgruppe

Am Beispiel des Erasmus+ Projekts „TinkerLib" (Laufzeit 2023-2025)[1] soll vorliegend gezeigt werden, wie benachteiligte Erwachsene eine aktive Rolle bei der Entwicklung von Bildungsangeboten einnehmen können, die ihnen ein Gefühl der Zugehörigkeit vermitteln und soziale Teilhabe stärken. Das Projekt nutzte dafür den didaktischen Ansatz des „Tinkering" – oft übersetzt als „technisches Bauen und Basteln" – um in Büchereien als öffentlichen, niederschwelligen und Community-orientierten (Lern-)Orten ausgrenzungsgefährdeten Zielgruppen (z.B. Erwachsenen mit Migrations- und Fluchterfahrungen, Menschen mit Autismus, Häftlingen, Senior*innen, Menschen im ländlichen Raum) für sie bedeutsame Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Zwei Jahre lang arbeiteten Science Center und Büchereien in fünf europäischen Ländern (Frankreich, Serbien, Italien, Österreich, den Niederlanden)[2] zusammen mit dem übergeordneten Ziel, ihre Bildungseinrichtungen inklusiver und gerechter zu gestalten. Dabei setzten sie u.a. auf die Weiterqualifizierung von Pädagog*innen.

1 Finanziert vom Erasmus+ Programm der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen jedoch ausschließlich denen der Autorinnen und spiegeln nicht zwingend die der Europäischen Union wider. Weder die Europäische Union noch die nationale Erasmus+ Agentur in Frankreich können dafür verantwortlich gemacht werden.

2 Allgemeine Informationen zum Projekt (auf Englisch) finden sich unter: http://www.museoscienza.it/tinkerlib; Informationen zur Umsetzung in Österreich (auf Deutsch) unter: https://www.science-center-net.at/projekte/tinkerlib

Diese sollten befähigt werden, Co-Creation-Prozesse[3] mit erwachsenen Lernenden zu begleiten oder sich didaktisch mit konkreten Workshop-Konzepten auseinanderzusetzen, die als Resultat der Co-Creation-Prozesse entstanden.

In Österreich kooperierte im Rahmen von „TinkerLib“ der „Verein ScienceCenter-Netzwerk“[4] mit den Stadt Wien Büchereien[5], um gemeinsam mit erwachsenen Lernenden mit Flucht- und Migrationsgeschichte möglichst inklusive Formate zu erarbeiten – nicht nur für die Zielgruppe, sondern vor allem mit der Zielgruppe. Ausgangspunkt war die Annahme, dass die Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls über Community-orientierte Bildungsarbeit einen wesentlichen Hebel zur Förderung von sozialer Inklusion und gesellschaftlicher Teilhabe von Migrant*innen darstellt.

Tinkering („technisches Bauen und Basteln“)

Tinkering als didaktisches Konzept verfolgt einen prozessorientierten, nicht-kompetitiven Ansatz. Die Teilnehmer*innen einer Tinkering-Aktivität stecken sich individuelle Ziele (z.B. möglichst wenige Materialien zu nutzen, möglichst komplexe Strukturen zu bauen, etc.) und versuchen diese auf selbstgewählten Wegen und durch technisches Bauen und Tüfteln zu erreichen.

Tinkering geschieht in einem „Fablab“ oder in einem „Makerspace“, aber auch in Bildungseinrichtungen, Schulen, Bibliotheken und an informellen Lernorten. Vermittler*innen übernehmen dabei eine begleitende Rolle. Sie sollen die Teilnehmer*innen ermutigen, mögliche Frustrationsmomente auszuhalten und alternative Wege zur Problemlösung zu erkunden. (Siehe Harris/Winterbottom 2019)

Map-Guideline für inklusive Tinkering-Workshops

Eine Meta-Analyse von Philip Schrögel et al. aus dem Jahr 2018 identifizierte insbesondere erwachsene Migrant*innen als von sozialer und politischer Teilhabe sowie – für den Kontext dieses Beitrags wesentlich – als von Angeboten der Wissenschaftskommunikation und Erwachsenenbildung ausgeschlossene Gruppe (siehe Schrögel et al. 2018). Die potenziellen Ursachen für diese Exklusion sind vielfältig und reichen von strukturellen Ungleichheiten über Vorurteile und defizitäre Denkweisen bis hin zu Diskriminierung und Alltagsrassismus (vgl. Dawson 2019, S. 41-66).

Das Projekt TinkerLib setzte sich das Ziel, dem entgegenzuwirken und einen Beitrag zu Inklusion auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene zu leisten. Um dies zu ermöglichen, wurde basierend auf teilnehmenden Beobachtungen von allen europäischen Projektpartner*innen ein gemeinsamer Leitfaden für die Planung und Durchführung inklusiver Tinkering-Workshops erstellt (siehe Juillard/Boniface 2025).

In dieser „Map-Guideline of Inclusive Practices” werden die wesentlichen Rahmenbedingungen von inklusiven Tinkering-Workshops benannt. Es gilt:

1. die individuellen Bedürfnisse der Zielgruppe anzuerkennen,
2. ein barrierefreies, sicheres und vertrautes Umfeld zu schaffen,
3. Flexibilität und Entscheidungsmöglichkeiten zu bieten und
4. Privilegien und Machtverhältnisse zu reflektieren und ggf. explizit anzusprechen (siehe Juillard/Boniface 2025).

3 Unter Co-Creation verstehen wir einen kollaborativen Ansatz, in dem gemeinsam Lernprozesse gestaltet werden. Dabei arbeiten alle Beteiligten zusammen und erleben den Prozess von Anfang bis Ende. Durch diese kontinuierliche Kooperation wird das Wissen der (unterrepräsentierten) Zielgruppen anerkannt (siehe Harris/Winterbottom 2019). Gerechtigkeit, Vertrauen, Teilhabe und gegenseitiges Lernen bilden die Kernelemente, jede*r Teilnehmer*in wird als aktive*r und gleichberechtigte*r Gestalter*in des Prozesses verstanden (siehe Fitzpatrick et al. 2023). Eine detaillierte Beschreibung von Co-Creation im Projekt „TinkerLib“ findet sich im „Methodological kit“ (siehe Xanthoudaki et al. 2025) unter: https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2025/07/TinkerLib-Methodological-kit-Englisch-2025-low.pdf

4 Der „Verein ScienceCenter-Netzwerk“ schafft niederschwellige und inklusive Bildungsangebote in informellen Lernkontexten. Dabei agiert der Verein auf unterschiedlichen Ebenen, um eine möglichst hohe Bandbreite an Personen zu erreichen. Darüber hinaus koordiniert er ein Netzwerk aus über 200 Partnerorganisationen in ganz Österreich, um verschiedenste Akteurinnen und Akteure miteinander in Kontakt zu bringen und Kooperationsmöglichkeiten im Bereich der interaktiven, dialogischen Wissenschaftsvermittlung zu erleichtern. Mehr Informationen zum Verein und seinen Tätigkeiten unter: https://www.science-center-net.at

5 Die Büchereien der Stadt Wien sind das größte öffentliche Bibliotheksnetzwerk des Landes und betreiben 38 Filialen mit über 1,4 Millionen Medien und rund 10.000 Veranstaltungen jährlich. Dazu zählen Alphabetisierungskurse, Sprachkurse, Programmierworkshops und Kulturfestivals wie das „Lesofantenfest“. Als öffentliche und barrierefreie Räume stehen die Büchereien für Offenheit und soziale Inklusion. Mehr Informationen unter: https://buechereien.wien.gv.at

Für die europäischen Projektpartner*innen von TinkerLib war die Map-Guideline eine verbindliche Handlungsgrundlage. Seit Mai 2025 steht sie allen Erwachsenenbildner*innen bzw. Pädagog*innen, die in der außerschulischen Bildungsarbeit tätig sind, als Planungsinstrument zur Verfügung und gibt wertvolle Hinweise, wie Community-Orientierung in Konzeption und Durchführung umgesetzt werden kann.[6]

Der Workshop „Poesie in Stop-Motion“

In Österreich wurde im Rahmen des Projekts TinkerLib der Workshop „Poesie in Stop-Motion“ in einem Co-Creation-Prozess mit erwachsenen Migrant*innen entwickelt. Dieser Prozess fand im Herbst 2024 mit rund 10 Vertreter*innen der Zielgruppe statt; anschließend wurde das Workshopkonzept mit weiteren 15 Personen aus der Zielgruppe getestet und verfeinert. Die Teilnehmenden waren altersgemischt, jedoch alle im erwerbsfähigen Alter. Sowohl an der Co-Creation als auch an den Test-Workshops nahmen Migrant*innen im Rahmen von Basis- und Weiterbildungskursen bei UKI oder Station Wien teil. Als ein niederschwelliges und möglichst inklusives Bildungsangebot für Erwachsene mit Migrations- und Fluchtgeschichte konzipiert, wurden im Sinne der „Map-Guideline of Inclusive Practices“ Migrant*innen aktiv in die Entwicklung des Workshops einbezogen, um sicherzustellen, dass das Angebot ihre Perspektiven, Interessen und Bedürfnisse widerspiegelt.

1. Dieser co-kreative Ansatz trug wesentlich dazu bei, Relevanz, Teilhabe und Identifikation mit dem Bildungsprozess zu fördern.
2. Der „Wissens°raum“ im 5. Wiener Bezirk, ein in der Zielgruppe etablierter und vertrauter Ort, vermittelte ein Gefühl von Sicherheit, in dem sich Teilnehmer*innen als selbstwirksam erlebten.
3. Die Gemeinsamkeiten der Gruppe wurden in den Fokus gestellt und die Mehrsprachigkeit aller als wichtige Ressource anerkannt und sichtbar gemacht.
4. Die Kooperation mit lokalen Bildungsinstitutionen bot einen Weg, um mögliche Hierarchien bewusst zu adressieren und diesen bereits im Vorfeld entgegen zu wirken.

Der fertig konzipierte Workshop fand 2025 als einer von sechs neuen, von Projektpartner*innen entwickelten Workshops Eingang in das Workshop-Portfolio von TinkerLib. Dieses Portfolio kann auch von anderen Institutionen europaweit für die Ansprache ausgrenzungsgefährdeter Zielgruppen genutzt werden[7]. Über den Co-Creation-Prozess wurde sichergestellt, dass der Workshop „Poesie in Stop-Motion“ maßgeschneidert und relevant für die Interessen und Bedürfnisse der migrantischen Zielgruppe ist.

Die Community-Orientierung diente als Ansatzpunkt, um die soziale Teilhabe der Migrant*innen zu stärken – konkret durch ihre aktive Mitwirkung an der Gestaltung der Workshop-Inhalte im Rahmen des Co-Creation-Prozesses. Ziel war es, ein Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Bildungscommunity zu stiften – einerseits durch die Nutzung eines etablierten, Vertrauen stiftenden Lernorts, andererseits über konkrete Partizipationsmöglichkeiten sowie die Wertschätzung der individuellen, sprachlichen Ressourcen.

Resultat dieses Co-Creation-Prozesses ist ein modulares Workshopkonzept, das die Teilnehmenden einlädt, mehrsprachige Stop-Motion Videos zu gestalten – inspiriert von einem Gedicht in 50 Sprachen, das Themen wie Freundschaft und Freiheit behandelt.

Der Wissens°raum

Mit Wissens°räumen schafft der Verein ScienceCenter-Netzwerk niederschwellige Begegnungsorte im öffentlichen Raum oder in leerstehenden Geschäftslokalen. Ziel dabei ist es, Wissenschaft und Technik durch verschiedene Formate im wahrsten Sinne des Wortes „be-greifbar“ zu machen. Einem konstruktivistischen Lernansatz folgend, können Besucher*innen durch Experimentieren, Tüfteln oder Diskutieren im eigenen Tempo wissenschaftliche Prozesse erleben und verstehen.

Seit 2018 betreibt der Verein im 5. Wiener Bezirk einen semi-permanenten Wissens°raum und bespielt ein leerstehendes Geschäftslokal in der Reinprechtsdorfer Straße 1c. Neben drei geöffneten Halbtagen pro Woche, an denen bei freiem Eintritt Wissenschaft entdeckt werden kann, bietet der Wissens°raum auch Raum für Workshops und vertiefende Formate. Durch das langjährige Bestehen und die erfolgreiche

6 Nachzulesen unter: https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2025/07/Leitfaden-fuer-inklusive-Praxis_Langfassung_ENGLISCH.pdf

7 Nachzulesen unter: https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2025/07/TinkerLib-Activity-kit-Englisch-2025-low.pdf

Kooperation mit umliegenden Organisationen, sogenannten „Community-Partner*innen“, wurde der Wissens°raum zum etablierten Begegnungsort informeller und Community-orientierter Bildung.

Auch die öffentlichen Büchereien der Stadt Wien agieren als informelle Begegnungsorte. Sie sind bei unterschiedlichen Zielgruppen bekannt und bieten einen geschützten und sicheren Rahmen für Workshops oder sonstige außerschulische Bildungsangebote.

Workshopkonzept

Um ein Gefühl von Zugehörigkeit zu stiften, basiert das Workshopkonzept auf drei Säulen:

- der Integration co-kreierter Inhalte,
- der Nutzung von Mehrsprachigkeit als zusätzlicher Ressource sowie
- der Wahl des Wissens°raums als bei der Zielgruppe etablierter informeller Lernort.

Angelehnt an die Methodik partizipativer Aktionsforschung (siehe Burns 2007), wurde der Entwicklungsprozess in mehrere Phasen gegliedert: Konzeption, Durchführung und Evaluierung bzw. gegebenenfalls Adaptierung.

Co-Creation fungierte dabei als Fundament für alle Phasen und geschah auf verschiedenen Ebenen. Einerseits co-kreierten der Verein ScienceCenter-Netzwerk und die Stadt Wien Büchereien, die ihre jeweiligen Expertisen für Tinkering bzw. Sprach- und Leseförderung einbrachten. Andererseits entstand der konkrete Workshop „Poesie in Stop-Motion“ gemeinsam mit mehreren Gruppen von Migrant*innen, die an der Entwicklung inhaltlich beteiligt waren. In der Evaluierung wurden die Perspektiven der Migrant*innen als Teilnehmer*innen, der Lehrpersonen von den begleitenden Bildungsinstitutionen sowie der Vermittler*innen einbezogen, wodurch ein umfassendes und detailliertes Bild über den gesamten Prozess sowie den Workshop an sich entstand.

Der Workshop selbst ist modular organisiert. Die einzelnen Elemente sind beliebig verschiebbar und können den spezifischen Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe oder der Vermittler*innen angepasst werden. Außerdem können die einzelnen Module unterschiedlich gewichtet werden, so kann zum Beispiel ein stärkerer Fokus auf die Sprachförderung oder auf Tinkering gelegt werden. Auch die Dauer der Workshops ist modular anpassbar, von 90 bis hin zu 150 Minuten. Dadurch kann dieser Workshop zukünftig sowohl im Setting der Stadt Wien Büchereien als auch im Wissens°raum oder anderen informellen Lernorten angeboten werden.[8]

Herausforderungen und Lösungsansätze

2003 definierten Lee Gardenswartz und Anita Rowe Diversitätsdimensionen, um zu verdeutlichen, dass „eine“ Zielgruppe nicht mit einer einheitlichen, homogenen Stimme spricht, sondern dass die Zielgruppen in sich heterogen sind und jede*r unterschiedliche Erfahrungen mitbringt (siehe Gardenswartz/Rowe 2003). Erwachsene mit Flucht- und Migrationsgeschichte zum Beispiel verfügen über Erlebnisse der Flucht, der Ausgrenzung, der Migration, aber auch über unterschiedliche persönliche Interessen und Stärken. Was sie im Workshop verband, war die Herausforderung, Deutsch zu lernen und sich in einer Fremdsprache im Alltag zurechtfinden zu müssen.

Im Verlauf der Workshopkonzeption zeigte sich zudem ein ungleiches, hierarchisches Verhältnis zwischen den Mitarbeiter*innen der beteiligten Institutionen und den Migrant*innen. Während die Stadt Wien Büchereien und der Verein ScienceCenter-Netzwerk den Co-Creation-Prozess im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit ausübten und folglich auch dafür bezahlt wurden, nahmen Migrant*innen als Privatpersonen in ihrer Freizeit am Prozess teil, ohne dafür finanziell entlohnt zu werden.

Um diesen genannten Herausforderungen zu begegnen, wurde zum einen versucht, die Gemeinsamkeit der Gruppe, das Deutschlernen, in den Mittelpunkt zu stellen. Um das strukturelle Ungleichgewicht zwischen den Projektpartner*innen und der Zielgruppe auszugleichen, bewährte sich die Kooperation mit Bildungsorganisationen, die mit Migrant*innen arbeiten. Konkret wurde mit den Organisationen „Unterstützungskomitee zur Integration von MigrantInnen (UKI)“ und „Station Wien“ zusammengearbeitet, welche als langjährige

8 Das detaillierte Konzept inkl. Ablauf findet sich auf den Seiten 48-57 unter: https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2025/07/TinkerLib-Activity-kit-Englisch-2025-low.pdf

Kooperationspartner*innen den Wissens°raum und die dort angebotenen Formate kannten. Dadurch konnten Personen aus der Zielgruppe im Rahmen ihrer (Weiter-)-Bildung am Co-Creation-Prozess teilnehmen und dies eingebettet in ein Kurssetting tun.

Die 10 Teilnehmer*innen an der Co-Creation nahmen beispielsweise am Programm MigAktiv Plus bei UKI teil. Dieses richtet sich an Menschen mit Migrationshintergrund und Behinderung und umfasst Trainings und Coachings in den Bereichen Sprache, EDV, Berufsorientierung und Gesundheitsförderung mit dem Ziel der Integration in den Arbeitsmarkt.

Die 15 Frauen*, die das Workshopkonzept testeten und verfeinerten, waren Teil des Programms „Mama lernt Deutsch“ von Station Wien. Dieses Programm richtet sich an Frauen*, die über wenig oder keine formale Bildung verfügen. Im Rahmen von Basisbildungskursen lernen sie Deutsch oder auch Lesen und Schreiben.

Mehrsprachigkeit als Ressource – das Gedicht „KITE“

Der Sprachinput anhand des Gedichts KITE (siehe Klenk 2021) stellte ein Schlüsselelement des Workshops dar. Das Gedicht behandelt allgemeine Themen wie Freundschaft, Freiheit oder Mut und ist in 50 Sprachen und Dialekte übersetzt. Alle Teilnehmer*innen des Workshops konnten dadurch das Gedicht in ihren Erstsprachen (vor-)lesen und in der Gruppe über unterschiedliche Bedeutungen und Interpretationen diskutieren.

Die Sprachkompetenzen jener Personen, die über das „Unterstützungskomitee zur Integration von MigrantInnen“ am Co-Creation-Prozess teilnahmen, bewegten sich zwischen A2- und B1-Niveau. 10 verschiedene Erstsprachen waren in der Gruppe vertreten, darunter Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Farsi/Dari, Türkisch und Arabisch. Auch bei den 14 Frauen*, die bei „Station Wien“ Deutsch- und Basisbildungskurse besuchten und das Workshopkonzept in einem zweiten Schritt testeten, handelte es sich um eine heterogene Gruppe, wobei das Sprachniveau tendenziell niedriger (zwischen A1 und A2) angesiedelt war und einige aus der Gruppe gerade lesen und schreiben lernten. Auch in dieser Gruppe war die Sprachenvielfalt mit über 10 gesprochenen Erstsprachen groß.

Über die Arbeit mit dem Gedicht KITE wurde die Mehrsprachigkeit in der Gruppe sichtbar gemacht, eine vertrauensvolle Umgebung geschaffen und durch die Nutzung der deutschen Übersetzung als gemeinsame Diskussionsgrundlage eine wichtige Brücke zum individuellen Sprachlernprozess gelegt (siehe Gogolin 2008).

Etablierte, informelle Lernorte

Neben der aktiven Einbindung von Migrant*innen in die Entwicklung des Workshops „Poesie in Stop-Motion“ wurde Teilhabe durch die Durchführung des Co-Creation-Prozesses im Wissens°raum gefördert. Die Nutzung eines bereits vertrauten Ortes senkte die Hemmschwelle und konnte helfen, dass ausgrenzungsgefährdete Zielgruppen sich von den Angeboten angesprochen und diese als „für sie gemacht“ wahrnahmen. Konkret bedeutet dies, dass sich die Teilnehmer*innen als selbstwirksam und kompetent erleben konnten – einerseits durch die aktive Mitbestimmung des Programms durch Co-Creation, andererseits durch das freie Sich-zunutze-Machen der räumlichen Umgebung.

Diese positiven Erfahrungen und Gefühle von Zugehörigkeit an einem Ort können künftig helfen, dass sich Menschen motiviert fühlen, über das konkrete Projekt hinausgehend ihre Umgebung mitzugestalten, wodurch aktive Teilhabe weiter gefördert wird (vgl. Besenbäck/Funk/Habibi 2021, S. 21).

Reflexion und Diskussion

Parallel zur Konzeption und Durchführung des Co-Creation-Prozesses wurde eine konstante Evaluierung durchgeführt, um zu überprüfen, inwiefern die Ziele des Workshops, nämlich Migrant*innen eine aktive Teilhabe zu ermöglichen, ihnen Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen, ein Zugehörigkeitsgefühl zu stiften und ihre digitalen Kompetenzen zu stärken, erreicht werden konnten.

Hierfür reflektierten die beteiligten Projektpartner*innen am Ende der Co-Creation-Workshops den Prozess anhand von Leitfragen (adaptiert nach Harris/Winterbottom 2019, S. 17f.). Zusätzliche Feedbackgespräche mit den jeweiligen Begleitpersonen der Gruppen boten weitere Inputs und zusätzliche Perspektiven auf den Co-Creation-Prozess.

Die Perspektive der Workshopleiter*innen wurde in semi-strukturierten Interviews eingeholt. Dabei wurden auch verschiedene Merkmale der Inklusivität und Niederschwelligkeit der entstandenen Workshops erarbeitet. Insbesondere der Abgleich mit der „Map-Guideline of Inclusive Practices“ (siehe Juillard/Boniface 2025) erlaubte eine detaillierte Analyse inklusiver Merkmale des Workshops und deren Verbesserungspotenzial.

Das Feedback der Teilnehmer*innen wurde mittels kurzer Fragebögen eingeholt. Basierend auf existierenden Evaluierungstools (vgl. deWitt et al. 2024; Harris/Winterbottom 2019, S. 19) legte dieser Fragebogen den Schwerpunkt auf die inhaltliche Gestaltung des Workshops und die Atmosphäre und das Gefühl der Zugehörigkeit innerhalb des Community-orientierten Raumes.

Die positiven Rückmeldungen der Teilnehmer*innen, dass sie sich im Wissens°raum sicher und willkommen gefühlt hatten, erlaubt den Schluss, dass erfolgreich ein Gefühl von Zugehörigkeit entstehen konnte. Die Analyse verschiedener Rückmeldungen der Workshopleiter*innen sowie der Begleitpersonen der jeweiligen Gruppen an Migrant*innen verdeutlichte, dass die Verwendung eines mehrsprachigen Gedichts als kreativer Input ein wichtiges Instrument ist, um Sichtbarkeit für Mehrsprachigkeit zu schaffen und aktive Teilhabe zu fördern. Zudem wurde positiv hervorgehoben, dass sich die Teilnehmenden trauten, sich die (für die meisten neue) Technologie zur Produktion von Stop-Motion Videos anzueignen und dabei wenig Berührungsängste zeigten. Die Annahme, dass ein Fokus auf die Gemeinsamkeiten und die Wertschätzung ebendieser innerhalb der heterogenen Gruppe ein besonderer Hebel für erfolgreiche Community-Orientierung ist, liegt daher nahe.

Fazit

Zusammenfassend zeigt das hier vorgestellte Praxisbeispiel aus dem Erasmus+ Projekt TinkerLib, wie durch die bewusste Verschränkung von Tinkering, Erkenntnissen aus der Sprachlernforschung und partizipativer Entwicklung inklusive und Community-orientierte Bildungsangebote für ausgrenzungsgefährdete Zielgruppen entstehen können.

Die gezielte Zusammenarbeit zwischen den Projektpartner*innen, dem „Verein ScienceCenter-Netzwerk“ und den „Stadt Wien Büchereien“ sowie der Austausch und die Kooperation mit Community-Organisationen wie dem „Unterstützungskomitee zur Integration von MigrantInnen (UKI)“ oder „Station Wien“ ermöglichte es, Bildungsangebote in Co-Creation mit Migrant*innen zu gestalten. Insbesondere durch diesen co-kreativen und partizipativen Ansatz konnte ein modulares Workshopkonzept geschaffen werden, das nicht nur für, sondern auch mit der Zielgruppe gestaltet wurde. Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichte wurden dabei nicht aus einer defizitären Perspektive betrachtet, sondern ihre individuellen Erfahrungen und Erstsprachen als wertvolle Ressourcen anerkannt. Kombiniert mit dem Co-Creation-Prozess wurden dadurch aktive Gestaltungsräume und Möglichkeiten zur Teilhabe geschaffen.

Die Nutzung bereits etablierter informeller Lernorte, wie des Wissens°raums im 5. Wiener Bezirk, schuf eine Atmosphäre der Zugehörigkeit und Sicherheit. Mögliche Hemmschwellen wurden dadurch verringert und die Teilnehmer*innen der Co-Creation-Workshops erlebten sich selbst als proaktiv mitwirkender Teil des Prozesses. Dadurch sollten Selbstwirksamkeit und Teilhabe gesteigert werden.

Die begleitende (Selbst-)Reflexion und Evaluierung des gesamten Prozesses ermöglichten eine kontinuierliche Anpassung des Workshopkonzepts. Insbesondere die Berücksichtigung der Perspektiven aller am Prozess beteiligten Personen – der Migrant*innen, der internationalen Projektpartner*innen, der Vermittler*innen – führten zu einem detaillierten Verständnis von Merkmalen inklusiver, niederschwelliger Tinkering-Workshops. Die „Map-Guideline of Inclusive Practices“ stellte dabei eine wesentliche Ressource dar, die auch in weiteren Bildungsangeboten Berücksichtigung finden wird.

Der Workshop „Poesie in Stop-Motion“ wie auch die anderen im Projekt entstandenen Workshop-Konzepte wurden im September 2025 in einem Activity Kit veröffentlicht und stehen nun interessierten Bildungseinrichtungen europaweit zur Verfügung[9]; zudem fanden sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene Fortbildungen für Pädagog*innen dazu statt.

9 Nachzulesen unter: https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2025/07/TinkerLib-Activity-kit-Englisch-2025-low.pdf

Literatur

Besenbäck, Irene/Funk, Sarah/Habibi, Hessam (2021): Wirkungsbericht (2013-2020). Wien: Verein ScienceCenter-Netzwerk.

Burns, Danny (2007): Systemic action research: A strategy for whole system change (1st ed.). Bristol: University Press.

Dawson, Emily (2019): Equity, Exclusion & Everyday Science Learning. The experiences of minoritised groups. Abingdon, Oxon/New York, NY: Routledge.

deWitt, Jen/Archer, Louise/Nag Chowdhuri, Meghna/Freedman, Esme/Liu, Qian (2024): Equity Barometer Survey. Online: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10193390/ [2025-09-01]

Fitzpatrick, Scott J./Lamb, Heather/Stewart, Erin/Gulliver, Amelia/Morse, Alyssa R./Giugni, Mel/Banfield, Michelle (2023): Co-ideation and co-design in co-creation research: Reflections from the 'Co-Creating Safe Spaces' project. In: Health Expectations, 26, S. 1738-1745. Online: https://www.researchgate.net/publication/371170828_Co-ideation_and_co-design_in_co-creation_research_Reflections_from_the_'Co-Creating_Safe_Spaces'_project [2025-09-01]

Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (2003): Diverse Teams at work: Capitalizing on the Power of Diversity. Virginia, USA: Society for Human Resource Management.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Harris, Emily/Winterbottom, Mark (2019): Adult Learning through Tinkering. A toolkit for informal science learning educators working with disadvantaged and underserved communities. Online: https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2022/02/Tinkering-IO3-Adult-learning-through-Tinkering-DEF.pdf [2025-09-01]

Juillard, Sophie/Boniface, Paul (2025): The Map-Guideline of Inclusive Practices. Online: https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2025/07/Leitfaden-fuer-inklusive-Praxis_Langfassung_ENGLISCH.pdf [2015-09-01]

Klenk, Mark (2021): KITE. Erfurt: kul-ja! Publishing.

Schrögel, Philip/Humm, Christian/Leßmöllmann, Annette/Kremer, Bastian/Adler, Jona/Weißkopf, Markus (2018): Nicht erreichte Zielgruppen in der Wissenschaftskommunikation: Literatur-Review zu Exklusionsfaktoren und Analyse von Fallbeispielen. Online: https://www.wmk.itz.kit.edu/downloads/Zwischenbericht_Wissenschaft_fuer_alle.pdf [2025-09-01]

Xanthoudaki, Maria/Paternò, Cecilia Maria/Koller, Johanna/Funk, Sarah (2025): TinkerLib. Co-Designing Inclusive Tinkering Experiences with Adults: A resource for practictioners. Online: https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2025/07/TinkerLib-Methodological-kit-Englisch-2025-low.pdf [2025-09-01]

Foto: Verein ScienceCenter-Netzwerk

Johanna Koller, MEd BSc

koller@science-center-net.at
https://www.science-center-net.at
+43 (0)676 897578-325

Johanna Koller studierte Lehramt für die Fächer Englisch, Spanisch und Biologie sowie Biologie mit Schwerpunkt Mikrobiologie und Genetik an der Universität Wien. Im Verein ScienceCenter-Netzwerk bring sie ihr didaktisches Fachwissen in die Konzeption von Workshops für verschiedenste Zielgruppen ein und ist aktuell im Projekt TinkerLib als Projektmitarbeiterin tätig.

Foto: privat

Mag.ª Sarah Funk

funk@science-center-net.at
https://www.science-center-net.at
+43 (0) 676 897578-314

Sarah Funk studierte Internationale Entwicklung an der Universität Wien mit Schwerpunkt Gender Studies. Im Verein ScienceCenter-Netzwerk ist sie für die Konzeption und Abwicklung vielfältiger Projekte im Bereich Science Engagement zuständig. Sie verfügt über fundierte Expertise zu Intersektionalität, sozialer Gerechtigkeit und struktureller Diskriminierung, die sie u.a. durch die regelmäßige Teilnahme an Fachveranstaltungen vertieft. Als Projektleiterin des inklusiv konzipierten „Wissens°raums“ gestaltet sie niederschwellige Wissenschaftsvermittlung und führt Trainings zu inklusiver Kommunikation durch; zudem leitet sie das Erasmus+ Projekt TinkerLib.

Community Orientation Through Co-creation

Development of an inclusive tinkering workshop

Abstract

This practice-based article describes the development of the Poetry in Stop Motion workshop, which addresses the target group of disadvantaged adult learners with a migration and refugee background in Vienna. The workshop content was defined in a “co-creation” process with the active involvement of the target group. A format emerged that took into account the experiences of this heterogeneous group and made it clear that multilingualism is a resource. The project sponsors applied the didactic approach of tinkering in the workshop. Tinkering follows a process-oriented, noncompetitive procedure. Participants formulate individual goals and attempt to achieve them by trying them out in practice in ways of their own choosing. The authors identified dealing with the hierarchies that are part of co-creative cooperation as the main challenge in the project. While the project sponsors were paid for the time they worked, the participants had to invest unpaid leisure time. A solution was found: The authors cooperated with *UKI – Unterstützungskomitee zur Integration von MigrantInnen* (Support Committee for the Integration of Migrants) and the *Station Wien* association. The migrants were able to participate in the co-creation process in basic education courses. The workshop emerged from the Erasmus+ project TinkerLib. (Ed.)

Queerbrarians

Empowerment und Impulsgebung der LGBTQIA+-Community in Bibliotheken

Claudia Frick und Miriam Wildermuth

Zitation

Frick, Claudia/Wildermuth, Miriam (2025): Queerbrarians. Empowerment und Impulsgebung der LGBTQIA+-Community in Bibliotheken. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: Bibliotheken, Bibliotheksmenschen, Netzwerk, Bildungsauftrag, LGBTQIA+, Queerness, Empowerment

Abstract

Die Queerbrarians sind ein Netzwerk deutschsprachiger queerer Bibliotheksmenschen. Den Bildungsauftrag von Bibliotheken sehen die Queerbrarians auch in der Schaffung eines möglichst diskriminierungsfreien Zugangs zu Bibliotheksangeboten. Sie haben es sich daher zur Aufgabe gemacht, Angebote, Räume, Bibliotheksbestände und Systematiken stärker entlang der Bedürfnisse und Perspektiven der LGBTQIA+-Community zu gestalten. Durch das Einbringen ihrer queeren Perspektive tragen die Queerbrarians zu mehr Sichtbarkeit und Wissen über Queerness bei und stärken damit die Teilhabe aller Menschen in der Erwachsenenbildung. Das Netzwerk bietet zudem Veranstaltungen und Fortbildungen zu Queerness in Bibliotheken an. Es bietet queeren Mitarbeitenden die Möglichkeit, über persönliche Erfahrungen zu sprechen, sich auszutauschen und zu stärken. Die Netzwerkaktivitäten tragen damit zu mehr Empowerment für die LGBTQIA+-Community bei. (Red.)

Queerbrarians

Empowerment und Impulsgebung der LGBTQIA+-Community in Bibliotheken

Claudia Frick und Miriam Wildermuth

Ihrem Bildungsauftrag folgend, unterstützen Bibliotheken ihre Nutzenden dabei, sich zu informieren, sich weiterzubilden und sich in der sich verändernden Welt zurechtzufinden. Gleichzeitig stehen Bibliotheken für die Teilhabe aller Menschen und leisten einen wichtigen Beitrag zur Demokratiebildung. Um sensibel und zugleich normalisierend mit queeren Themen und Menschen umzugehen, sind Bibliotheken gefordert, ihr Arbeiten und Handeln kritisch zu reflektieren (vgl. Frick et al. 2024, S. 3-13) und Normativitäten zu dekonstruieren (vgl. Boger 2023, S. 127-129).

Unter Bibliotheks-Community kann die Gesamtheit aller Bibliotheksmenschen und aller bibliothekarischen Organisationen und Institutionen – aus Praxis, Forschung, Ausbildung und Lehre – verstanden werden. Die Queerbrarians sind ein Netzwerk von Bibliotheksmenschen – also Menschen, die in und um Bibliotheken arbeiten oder das durch Studium oder Ausbildung anstreben –, die Teil der LGBTQIA+-Community sind (vgl. Frick et al. 2024, S. 1f.). Der Name ist eine Neuschöpfung aus queer – einem Überbegriff für sexuelle, romantische und geschlechtliche Minderheiten – und librarians – dem englischen Wort für Bibliotheksmenschen. Alle queeren Bibliotheksmenschen mit Deutschkenntnissen sind unabhängig von ihrem Arbeits- oder Wohnort willkommen. Das Netzwerk bewegt sich dabei zwischen Empowerment und Impulsgebung für queere Bibliotheksmenschen und die deutschsprachige Bibliotheks-Community.

Die Konzentration der Mitglieder und Tätigkeiten des Netzwerkes auf den deutschsprachigen Raum erklärt sich mit den gesetzlichen Grundlagen für Bibliotheken und deren historischen Entwicklungen, die hier anders sind als zum Beispiel im englischsprachigen Raum, was auch den Arbeitsalltag stark prägt. Dabei sind alle Bibliothekstypen miteinbezogen – von öffentlichen Bibliotheken über wissenschaftliche Spezialbibliotheken, Hochschulbibliotheken, Landes- und Regionalbibliotheken bis hin zu One-Person-Libraries (vgl. Gantert/Hacker 2016, S. 13-31).

LGBTQIA+ und Bibliotheken

In Deutschland identifizieren sich zwischen 7% (siehe Statista 2024) und 12% (vgl. Dunne 2024, S. 54) der Erwachsenen als Teil der LGBTQIA+-Community. In Österreich liegt der Anteil bei Erwachsenen vermutlich nicht unter 6% (siehe Statista 2024) und bei Jugendlichen bei etwa 10% (vgl. Teufl/Teutsch/Winkler 2025, S. 10). Es ist daher wichtig, dass Bibliotheken auch ihre Bedürfnisse und Perspektiven bei der Gestaltung von Räumen, Beständen, Systemen und Angeboten wie z.B. Schulungen und Weiterbildungen aufgreifen und integrieren.

Für die LGBTQIA+-Community als marginalisierte Gruppe sind dabei zwei Aspekte besonders wichtig: zum einen der Bildungsauftrag von Bibliotheken, der sich auch auf queere Themen, Menschen und Perspektiven bezieht, zum anderen die Schaffung eines möglichst diskriminierungsfreien Zugangs zu Bibliotheken und ihren Angeboten. Ein sensibler und zugleich normalisierender Umgang mit queeren Themen und Menschen fordert von Bibliotheken eine kritische Reflexion ihres Arbeitens und Handelns (vgl. Frick et al. 2024, S. 3-13).

LGBTQIA+-Community

Die LGBTQIA+-Community ist eine Gruppe von Menschen, die sich in den Diversitätsdimensionen Geschlechtsidentität, Orientierung und Anziehung von der gesellschaftlich definierten und als selbstverständlich angenommenen Norm unterscheidet. Dabei umfasst diese gesellschaftliche Norm verschiedene Aspekte (vgl. Koop 2024, S. 3f.). Unter Cis-Normativität versteht man die Annahme, dass die Geschlechtsidentität einer Person dem ihr bei der Geburt zugeschriebenen Geschlecht entspricht. Hetero-Normativität beschreibt die Annahme einer Orientierung, bei der sich Männer exklusiv zu Frauen und Frauen exklusiv zu Männern hingezogen fühlen. Hinter Allo-Normativität steckt die Annahme, dass alle Menschen sexuelle und/oder romantische Anziehung in vollem Umfang erleben. Es gibt darüber hinaus noch weitere Normativitäten.

Das Akronym LGBTQIA+ steht konkret für Lesbian, Gay, Bi, Trans, Queer/Questioning, Intersex sowie Asexual/Aromantic/Agender und bezieht sich auf die englischen Begriffe. Immer stärker und positiver hat sich zudem als Synonym für LGBTQIA+ auch queer herauskristallisiert. So ist queer nicht nur ein Buchstabe im Akronym, den Menschen zur Selbstbeschreibung nutzen, sondern kann auch als Überbegriff genutzt werden (vgl. ebd., S. 4). Queere Menschen sind vielfältig. Als Community bieten sie sich einerseits gegenseitige Unterstützung, was zu Empowerment (vgl. Boger 2023, S. 127ff.) führt, und geben sich andererseits gemeinsam eine stärkere Stimme, was gesellschaftliche Veränderungen anstoßen kann.

Die Tatsache, dass queere Menschen wieder vermehrt in den Fokus gesellschaftlicher und politischer Debatten rücken, belastet die LGBTQIA+-Community als Ganzes und ihre Mitglieder individuell. Einzelne Gruppen und Mitglieder sind davon stärker betroffen. Dies kann an intersektionalen Faktoren oder an gesellschaftlichen Narrativen liegen. Während beispielsweise im Rahmen einer 2024 vorgelegten EU-weiten Studie 38% der queeren Befragten angaben, im vorangegangenen Jahr aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur LGBTQIA+-Community diskriminiert worden zu sein, lag der Anteil der von Diskriminierung betroffenen trans Personen deutlich höher. In Österreich und Deutschland gaben jeweils 65% der trans Frauen an, Diskriminierung erlebt zu haben. Bei nicht-binären Personen belegt Österreich mit 60% von Diskriminierung Betroffenen EU-weit den dritthöchsten Platz. Von allen queeren Befragten in Österreich gaben zudem 60% an, im vorangegangenen Jahr aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur LGBTQIA+-Community belästigt oder beleidigt worden zu sein (vgl. European Union Agency for Fundamental Rights 2024, S. 33-36).

Angesichts dieser Zahlen müssen sich Bibliotheken die Frage stellen, wie sie solche Erfahrungen für Nutzende und Mitarbeitende vermeiden und positive Erfahrungen fördern können. Es geht darum, in entsprechenden Situationen zu intervenieren, die eigenen Räume, Bestände, Systeme und Angebote für queere Menschen zugänglich, diskriminierungsfrei und möglichst sicher zu gestalten. Dabei sollten Angriffe von einzelnen Personen direkt in der Bibliothek vor Ort ebenso mitgedacht werden wie von Organisationen, die beispielsweise queere Bücher aus Bibliotheken verbannen wollen. Einzelne Bibliotheksmitarbeitende, Bibliotheken und die Bibliotheks-Community insgesamt sollten strategisch und geschlossen auf solche Angriffe reagieren. Eine enge Vernetzung und kritische Reflexion innerhalb der Bibliotheks-Community sind dafür ebenso relevant wie eine starke Vernetzung mit queeren Organisationen und Menschen.

LGBTQIA+-Bibliotheks-Community

Dass es eine Schnittmenge aus queeren Menschen und Bibliotheksmenschen gibt, ist nicht verwunderlich. Wenn sich in Deutschland 12% der Erwachsenen als Teil der LGBTQIA+-Community identifizieren, kann man u.E. von einem ebenso hohen Prozentsatz unter Bibliotheksmenschen ausgehen. Legt man die Deutsche Bibliotheksstatistik und die für 2023 gemeldeten Vollzeitäquivalente zugrunde, käme man so auf mindestens 2.700 queere Bibliotheksmenschen in Deutschland. Die Österreichische Bibliotheksstatistik deckt nur Wissenschaftliche Bibliotheken ab. Kombiniert man die gemeldete Zahl dennoch mit den konservativ geschätzten 6% queerer Erwachsener in Österreich, kommt man so

auf mindestens 160 queere Bibliotheksmenschen in Österreich.[1] Es arbeiten also mindestens 2.860 Personen in deutschen und österreichischen Bibliotheken, die eine Eigenschaft verbindet, die sie im Beruf nicht immer offen teilen können und die ihnen eine besondere Perspektive auf die Bibliotheksarbeit ermöglicht.

Seit ihrer Gründung im November 2023 bieten die Queerbrarians diesen und noch vielen weiteren queeren Bibliotheksmenschen eine Vernetzungsmöglichkeit. Ihren internen Newsletter erhalten aktuell knapp 140 Personen und ihr Discord-Server hat über 190 Mitglieder. Im Folgenden soll es darum gehen, was die Queerbrarians für sich selbst, aber auch für die gesamte Bibliotheks-Community tun.

Empowerment

Queerbrarian wird man durch Abonnement des Newsletters oder durch Beitritt zum Discord-Server. Dabei kann man selbst bestimmen, wie viel man interagieren möchte. Man kann an allen regelmäßigen Terminen teilnehmen oder nur an einigen wenigen, sich im Discord-Server unterhalten oder nicht. Dieser niedrigschwellige Einstieg erlaubt es den Mitgliedern, auch vom Netzwerk zu profitieren, wenn sie nicht viel Zeit haben.

Bei den Queerbrarians können die Mitglieder offen über ihre Erfahrungen sprechen, positive wie negative, und sich gegenseitig emotional unterstützen. Die Freiheit, offen sprechen zu können, bedeutet sehr viel, und gerade der hier größer angelegte persönliche Austausch ist für die Mitglieder eine Innovation, die ihr Erleben der Bibliotheks-Community verbessert. Alle Mitglieder, egal welcher Hierarchiestufe (d.h., egal ob Bibliotheksleitung, Teamleitung, Angestellte ohne Führungsverantwortung etc., mittlerer, gehobener oder höherer Dienst) begegnen sich und diskutieren auf Augenhöhe. Die Mitglieder können auch Neues voneinander lernen, etwa durch Ask Me Anything-Sessions zu bestimmten, weniger bekannten queeren oder angrenzenden Themen, wie etwa zu Polyamorie oder Asexualität. Bei solchen Sessions gibt es eine/mehrere befragte Person/en, die von den anderen alles gefragt werden kann/können, was sie zu einem Thema immer schon einmal wissen wollten. So können sich alle gegenseitig besser verstehen und andere Erfahrungshorizonte erleben.

Jenseits dieses Austausches gibt es auch die Möglichkeit, einander beruflich zu unterstützen oder zusammenzuarbeiten. Mitglieder haben einander unterstützt, Vorträge zu üben oder Texte voneinander gegengelesen, bevor sie zur Veröffentlichung eingereicht wurden. Besonders jüngere Mitglieder können so an beruflichem Selbstbewusstsein gewinnen. Eine weitere Besonderheit ist, dass die Queerbrarians einen Raum für sehr spezifische Fachfragen an der Schnittstelle von queeren Themen und bibliothekarischer Praxis bieten, die im Kollegium nicht selten keinen Platz haben. Dadurch bilden sich die Queerbrarians auch gegenseitig bibliothekarisch weiter.

Impulse

Was die Queerbrarians intern erarbeiten, ist manchmal auch für die gesamte Bibliotheks-Community relevant und wird nach außen getragen. So bringen sie auch Innovation für die Bibliothekswelt. Ziel ist es hierbei, Impulse zu setzen und wichtige queere Themen und Perspektiven im bibliothekarischen Diskurs zu platzieren, die Anlass zur Reflexion geben und zur Weiterbildung anregen. Die Kanäle sind dabei so vielfältig wie die Communities selbst. Neben der Webseite[2], die eher informiert, beteiligen sie sich durch interaktive Workshops an der BiblioCon, der wichtigsten Fachtagung der deutschsprachigen Bibliotheks-Community. Außerdem organisieren sie Online-Events und verfassen und veröffentlichen wissenschaftliche Artikel zu queeren Themen der Bibliothekswelt (siehe Fötsch et al. 2025; Frick et al. 2024; Zeuner et al. 2024). Gemeinsam mit dem Berufsverband Information Bibliothek e.V. (BIB) wurde zudem die vierteilige Fortbildungsreihe „Queerness in Bibliotheken" entwickelt und im Mai dieses Jahres umgesetzt, um auch auf formalem Wege aktiv an der Gestaltung der Zukunft der Bibliotheks-Community mitzuwirken, um zu sensibilisieren und den bewussten Umgang mit queeren Themen und Personen zu stärken.

Doch die Queerbrarians fangen gerade erst an. So wird beispielsweise im Rahmen des Forschungsprojekts

1 Mehr dazu unter: https://www.bibliotheksstatistik.de

2 Auf der Webseite der Queerbrarians (https://queerbrarians.de) finden sich neben Blogposts zu verschiedenen Themen auch die nächsten Termine der Veranstaltungen und Fortbildungen, eine Kontaktmöglichkeit, die Netzwerkregeln und eine Auswahl an Publikationen und Vorträgen.

„Queerness in der bibliothekswissenschaftlichen Lehre" (QueerBiL) seit 2024 erhoben, inwieweit queere Themen, Menschen und Perspektiven in der bibliothekswissenschaftlichen Lehre vorkommen oder zukünftig vorkommen können. Dazu werden Lehrende, Studierende und Bibliotheksmenschen aus der Praxis befragt und miteinbezogen. Eine Vorstellung des Projekts, das Teil des BMBF-geförderten Projekts „Get-iT@TH Köln – Geschlechteraspekte in Forschung und Transfer (TH Köln)" ist, vor internationalem Publikum setzte zudem Impulse außerhalb des deutschsprachigen Raums (siehe Frick 2025).

Am Ende verbessern all diese Aktivitäten das Erlebnis queerer Personen im Kollegium sowie queerer Bibliotheksnutzender und bibliothekarische Angebote.

Wirkung

Erste Effekte der Arbeit der Queerbrarians sind bereits spürbar. So gab es dank der großen Reichweite und positiven Resonanz, die das Projekt QueerBiL erlangen konnte, bereits Anfragen und Vernetzungen mit Interessierten aus dem internationalen Raum, sowohl aus Forschung als auch Praxis. In Kooperation mit der Kommission Queere Hochschulpolitik der Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen (bukof) wurde im April 2025 das Online-Event „Celebrating the Freedom to Read" organisiert und durchgeführt. Begleitend gab es eine Ausstellung an der Universität zu Kiel.[3] Darüber entstand auch eine Vernetzung mit dem Banned Books Network Münster.[4] Auch mit der Bundesstiftung Magnus Hirschfeld gab es bereits einen Austausch. Das so entstehende Netzwerk ist in der aktuellen Zeit eine wertvolle Ressource für alle Beteiligten.

Spürbar ist die Wirkung der Queerbrarians auch durch immer häufigere Anfragen bibliothekswissenschaftlicher Studierender, die Projekte oder Abschlussarbeiten zu queeren Aspekten schreiben und sich vernetzen möchten. Das Projekt „Queer Treasury" zweier studierender Queerbrarians gewann den b.i.t.online Innovationspreis 2025 (siehe Vu/Katsougiannopoulou 2025). Gemeinsam mit dem BIB wurde bereits die Gründung einer Queer AG diskutiert. Dadurch könnte die Arbeit der Queerbrarians, sowohl zum Empowerment der eigenen Mitglieder als auch zur Weiterbildung der gesamten Bibliotheks-Community, strukturell in einem der großen Berufsverbände des bibliothekarischen Arbeitsfelds verankert werden. Es bleibt daher spannend, welche Wirkung die Queerbrarians in Zukunft entfalten.

3 Mehr Informationen dazu unter: https://www.uni-kiel.de/de/detailansicht/news/049-ausstellung-banned-books

4 Mehr Informationen dazu unter: https://www.uni-muenster.de/Anglistik/bookstudies/BannedBooks.html

Literatur

Boger, Mai-Anh (2023): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Mittertrainer, Mina/Oldemeier, Kerstin/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Diversität und Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 127-141. [Gleichnamige Originalfassung (2017) In: Zeitschrift für Inklusion, 1. Online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413 [2025-08-25]]

Dunne, Melissa (2024): Ipsos LGBT+ Pride Report 2024. A 26-country Ipsos global advisory survey. June 2024. Online: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2024-06/Pride-Report-2024_2.pdf [2025-08-25]

European Union Agency for Fundamental Rights (2024): LGBTQI equality at a crossroads: Progress and challenges. EU LGBTQI survey III. Publications Office of the European Union. Online: https://doi.org/10.2811/920578 [2025-08-25]

Fötsch, Norma/Frick, Claudia/Markus, Daniela/Zeuner, Philipp/Wieseler, Emma/Laqua, Caroline (2025): (Un)verschlossene Türen – Queering Libraries. In: Freyberg, Linda/Wolf, Sabine (Hrsg.): Bibliotheken als Orte im Wandel – Aktuelle Entwicklungen und Konzepte. Wiesbaden: b.i.t.verlag gmbh, S. 217-270.

Frick, Claudia (2025): How Queer Are Our Curricula? Perspectives on Queer LIS Education in Germany. Pre-Circulating Essay for "Queer Bibliography In The Making" (QB2025). Online: https://doi.org/10.5281/zenodo.15658427 [2025-08-25]

Frick, Claudia/Zeuner, Philipp/Buchert, Caleb/Markus, Daniela/Fötsch, Norma/Fischer, Yvonne/Wieseler, Emma/Ramünke, Sabrina/Baumann, Nik (2024): Queer sein ist (bibliotheks)politisch. In: LIBREAS. Library Ideas, Heft 45, S. 1-19. Online: https://doi.org/10.18452/29144 [2025-08-25]

Gantert, Klaus/Hacker, Rupert (2016): Bibliothekarisches Grundwissen. 9., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Walter de Gruyter Saur.

Koop, Joosje (2024): Constructing Queer Positionality: Linguistic Strategies of Appraisal and Membership Categorisation (= unveröff. Masterarbeit, Universität Stockholm). Online: https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-231832 [2025-08-25]

Statista (2024): Consumer Insights. Online: https://www.statista.com/insights/consumer [2025-08-25]

Teufl, Lukas/Teutsch, Friedrich/Winkler, Roman (2025): Gender identity and sexual orientation in Austrian adolescents. In: PLOS Global Public Health, 5(2), e0004279. Online: https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0004279 [2025-08-25]

Vu, Ha Thao Suong/Katsougiannopoulou, Ioanna Danai (2025): Queer Treasury: Konzept für eine Fachdatenbank für wissenschaftliche Literatur zum Thema queer. Wiesbaden: b.i.t.verlag gmbh.

Zeuner, Philipp/Buchert, Caleb/Fischer, Yvonne/Baumann, Nik/Frick, Claudia/Ramünke, Sabrina (2024): Bibliotheken als Safe(r) Spaces für die LGBTQIA+ Community? Hands-on Lab auf der BiblioCon 2024. In: API Magazin, 5(2), Article 2. Online: https://doi.org/10.15460/apimagazin.2024.5.2.209 [2025-08-25]

Foto: Claudia Frick

Prof.in Dr.in Claudia Frick

claudia.frick@th-koeln.de
https://www.th-koeln.de/personen/claudia.frick
+49 (0)221 8275-5320

Claudia Frick ist Professorin für Informationsdienstleistungen und Wissenschaftskommunikation an der TH Köln. Sie erforscht und lehrt Wissenschaftskommunikation und Open Science. Nach ihrem Studium der Meteorologie an der JGU Mainz und ihrer Promotion in Meteorologie an der ETH Zürich absolvierte sie einen Master in Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der TH Köln.

Foto: privat

Miriam Wildermuth, M.A., M.A.

wildermuth@ub.fu-berlin.de

Miriam Wildermuth ist Bibliotheksreferendarin an der Freien Universität Berlin. Innerhalb dieser Ausbildung absolvierte sie einen Master in Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der HU Berlin. Zuvor hat sie an der Staatsbibliothek an Digitalisierungsprojekten gearbeitet und einen Master in English Literatures an der HU Berlin absolviert.

Queerbrarians

Empowerment and prompts for the LGBTQIA+ community in libraries

Abstract

The queerbrarians are a network of queer library people who speak German. The queerbrarians see the educational mission of libraries as including the creation of access to library offerings that is as free of discrimination as possible. They have made it their responsibility to design programmes, spaces, library inventories and systems more strongly according to the needs and perspectives of the LGBTQIA+ community. By bringing in their queer perspective, the queerbrarians contribute to greater visibility and knowledge of queerness, thereby strengthening the participation of all people in adult education. The network also offers events and further education related to queerness in libraries. It gives queer employees the opportunity to talk about their personal experiences, exchange and give each other strength. The network activities contribute to greater empowerment for the LGBTQIA+ community. (Ed.)

Von FoodCoop bis Klima-Quiz

Niederschwellige Bildungsformate für nachhaltige Entwicklung

Alexander Glas

Zitation

Glas, Alexander (2025): Von FoodCoop bis Klima-Quiz. Niederschwellige Bildungsformate für nachhaltige Entwicklung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: Partizipation, Bildungsangebote, Salzburger Bildungswerk, Lebensmittelkooperative, Klima-Pub-Quiz, Mitgestaltung, Repair-Café

CC BY

Abstract

Wie gelingen niederschwellige Bildungsangebote, die Freude bereiten und an den Alltag der Teilnehmenden anschließen? Nach Erfahrung des Autors sind partizipative Formate, Peer-to-Peer-Lernen oder die Kombination von Bildung und Unterhaltung wichtige Erfolgsfaktoren. Wie solche Formate konkret gestaltet werden können, beschreibt er anhand von drei Praxisbeispielen. FoodCoops, also Einkaufsgemeinschaften für regionalen Lebensmitteleinkauf, sind basisdemokratisch organisierte Gruppen, die nach den Prinzipien der Soziokratie arbeiten. Auf Basis partizipativer Entscheidungsprozesse wird die Ernährungssouveränität der Region mitgestaltet. Repair-Cafés bieten Raum für gemeinsames Reparieren – als kritische Praxis gegenüber der Wegwerfgesellschaft. Der Ansatz des „Do-it-yourself-together“ motiviert zu nachhaltigem Handeln und fördert Selbstwirksamkeit. Und schließlich verbindet das Klima-Pub-Quiz, eine Kooperation des Salzburger Bildungswerks mit dem Klimabündnis Salzburg, Klimabildung mit Unterhaltung. In entspannter Atmosphäre wird in all diesen Bildungsformaten Handlungswissen vermittelt und Lernen erfolgt durch Tun. Reine Wissensvermittlung durch Vorträge oder Präsentationen eigneten sich nur bedingt, um gemeinschaftliche Ziele zu verfolgen, so der Autor. Bildungsanbieter*innen sollten Gelegenheit zum sozialen Lernen und zur aktiven Mitgestaltung geben. So lasse sich sowohl Engagement fördern als auch Handlungskompetenz erweitern. (Red.)

Von FoodCoop bis Klima-Quiz

Niederschwellige Bildungsformate für nachhaltige Entwicklung

Alexander Glas

Die Gemeindeentwicklung im Salzburger Bildungswerk fördert und begleitet Bildungsangebote, die eines gemeinsam haben: Sie machen Nachhaltigkeit erlebbar und fußen auf Prinzipien der Community Education. Das bedeutet unter anderem, dass Teilnehmende voneinander und miteinander lernen, selbstorganisierte gemeinschaftliche Ziele verfolgen – oft abseits des politischen und wirtschaftlichen Status quo – und generationenübergreifend, integrativ und innovativ arbeiten. Die Angebote werden vor Ort in Kooperation mit der Gemeinde geschaffen und Ressourcen optimal genutzt.

Die allgemeine Erwachsenenbildung lebt davon, dass Teilnehmende freiwillig kommen – meist ohne Prüfungsdruck oder den Druck, einen formalen Abschluss schaffen zu müssen. Umso wichtiger ist es, dass Lernangebote niederschwellig sind, Freude bereiten und in den Alltag passen. Lernen wird dabei zum Teil des Lebens: Es geschieht informell, im Austausch mit anderen, im Rahmen der Ausübung eines Ehrenamts, beim Reparieren, Gärtnern oder Diskutieren. Besonders wirkungsvoll wird es, wenn Bildungsangebote die Potenziale sozialer Gruppen nutzen und auf partizipative, erlebnisorientierte Formate setzen. Dann entstehen Räume, in denen nicht nur Wissen geteilt, sondern auch Gemeinschaft erlebt und soziale Kompetenzen gestärkt werden. Beispiele hierfür sind sog. „FoodCoops“, Gemeinschaftsgärten, Repair-Cafés, sog. „Bibliotheken der Dinge“, aus denen Bürger*innen Werkzeuge und andere nützliche Objekte entleihen und so gemeinschaftlich nutzen können[1], sowie Carsharing, bei dem sich Menschen Autos teilen. Im Vordergrund steht das voneinander Lernen auf Augenhöhe – sog. „Peer-to-Peer-Lernen“ nach dem Konzept „sharing is caring“, zu Deutsch „zu teilen heißt, sich zu sorgen“.

In diesem Beitrag werden drei Beispiele der Gemeindeentwicklung im Salzburger Bildungswerk kurz vorgestellt.

FoodCoops – Regionale Lebensmitteleinkaufsgemeinschaften vernetzen

In sog. „FoodCoops“ (Lebensmittelkooperativen) schließen sich Menschen zusammen, die regelmäßig bei umliegenden landwirtschaftlichen Produzent*innen als Gemeinschaft ihre Lebensmittel beziehen[2].

1 Mehr dazu unter: https://www.salzburgerbildungswerk.at/de/veranstaltungen/kurs/2024000122; Anm.d.Red.

2 Mehr dazu unter: https://foodcoops.at; Anm.d.Red.

FoodCoops sind ein klassisches Beispiel der gelebten Community Education, da sie basisdemokratisch organisiert sind und mit Prinzipien der Soziokratie arbeiten. Soziokratie beschreibt das Gleichgewicht aller Beteiligten in Entscheidungsprozessen.

Mitglieder von FoodCoops wollen meist auch ein Zeichen für die Sicherung der Ernährungssouveränität sowie für eine klimaschonendere saisonale Lebensmittelproduktion mit kürzeren Transportwegen setzen. Sie achten beim gemeinsamen Einkauf darauf, dass Lebensmittel regional hergestellt werden und die Produzent*innen einen fairen Preis für ihre Erzeugnisse erhalten. Teils setzen sie auch auf biologische Produktion.

Die Gemeindeentwicklung im Salzburger Bildungswerk unterstützt FoodCoops seit etwa zehn Jahren im Land und in der Stadt Salzburg mit der Erstellung von Drucksorten sowie der Organisation von landesweiten Vernetzungstreffen. Diese Treffen ermöglichen den Austausch zwischen Interessierten und engagierten Vertreter*innen der FoodCoops, die oft als Pionier*innen in ihrer Region agieren.

Das jüngste FoodCoop-Treffen im Dezember 2024 fand hybrid mit online zugeschalteten Expert*innen statt und zog rund fünfzig Teilnehmende aus ganz Österreich sowie zwanzig vor Ort anwesende Teilnehmende aus Salzburg an. Beim Austausch standen u.a. Fragen der IT-Infrastruktur, zur Logistik, zu gemeinsamen Bestellungen, zu rechtlichen Abgrenzungen zum Gewerbe sowie steuerliche Aspekte im Fokus. Die Teilnehmenden diskutierten über Stadt-Land-Unterschiede, geteilte Räume und Kooperationen mit anderen Initiativen.

Solche Begegnungen schaffen neue Perspektiven, stärken das Vertrauen in die eigene Initiative und fördern den Wissenstransfer über regionale Grenzen hinweg.

Selbst tun – Reparieren als Bildungsprozess

Repair-Cafés sind mehr als Orte zur Wiederherstellung defekter Geräte. In Repair-Cafés lernen Menschen von ehrenamtlichen Expert*innen, wie man Dinge repariert, statt sie wegzuwerfen. Repair-Cafés sind damit gelebte Kritik an der Wegwerfgesellschaft. Sie bieten eine kostenfreie Alternative, die vor Ort genutzt werden kann[3].

Sie füllen zudem eine Lücke, da gewerbliche Betriebe zum Teil keine oder nur sehr kostenintensive Reparaturen defekter Geräte anbieten. Darüber hinaus besitzen viele Betriebe nicht mehr das nötige Know-how, um Geräte entsprechend zu reparieren. Der Ansatz „DIYT – Do-it-yourself-together“ kann somit für Menschen, die genügend Zeit mitbringen wie etwa Pensionist*innen, eine finanzielle Erleichterung bedeuten und trägt darüber hinaus zur Selbstermächtigung durch Aneignung von Reparaturwissen bei.

Darüber hinaus kann das Repair-Café ein Ort des interkulturellen Austausches sein: Bei einem Repair-Café der Gemeinde Lend im Juni 2023, das von der Gemeindeentwicklung im Salzburger Bildungswerk betreut wurde, zeigte eine Frau, die in ihrem Heimatland als Schneiderin gearbeitet hat, dem örtlichen Pfarrer, wie man Hosen fachgerecht flickt. Gleichzeitig wurden der intergenerationelle Austausch und Wissenstransfer gefördert: Ältere und jüngere Reparateur*innen unterstützten sich gegenseitig und auch bei der Vorbereitung des Buffets halfen engagierte Jugendliche den örtlichen Bäuerinnen.

Edutainment beim Klima-Pub-Quiz

Das „Klima-Pub-Quiz“ wurde 2024 vom Salzburger Bildungswerk in Kooperation mit dem Klimabündnis Salzburg entwickelt und verbindet Unterhaltung mit Klimawissen. In lockerer Atmosphäre beantworten Teams Fragen rund um Klimawandel, Mobilität, Konsum, Artenvielfalt oder erraten sogar manches thematisch passende Musikstück. Das Pub-Quiz wird vor Ort in Bars oder in Gemeinschaftsräumen der Gemeinden oder von Kleinstädten angeboten und ist so niederschwellig zugänglich[4]. Dabei geht es nicht nur ums Wissen, sondern auch um Reflexion und Empowerment: Eine Frage kann beispielsweise dazu anregen, über den eigenen „ökologischen Handabdruck“[5] nachzudenken – also darüber, wie man durch gesellschaftliches Engagement strukturell für das Klima etwas zum Positiven verändern

3 Mehr dazu unter: https://reuseaustria.at/repaircafes-und-initiativen; Anm.d.Red.
4 Mehr dazu unter: https://www.klimabuendnis.at/angebote/klima-pub-quiz; Anm.d.Red.
5 Mehr dazu unter: https://www.umweltberatung.at/oekologischer-handabdruck; Anm.d.Red.

kann. Dieser Prozess kann als Beitrag zu einer transformativen Bildung gewertet werden, da Lernende durch den Bildungsprozess Erkenntnisse erlangen, die sie zu einer Verhaltensänderung führen, die wiederum auf die Normen der Gesellschaft zurückwirken.

Das Klima-Pub-Quiz wurde mit Stand Juli 2025 bereits viermal umgesetzt. Im Mai 2025 fand ein Pub-Quiz in Kooperation mit dem Schauspielhaus Salzburg statt. Der Chefdramaturg des Schauspielhauses würdigte am Format, dass ein schweres Thema mit spielerischer Leichtigkeit verknüpft worden war. Er nahm das Pub-Quiz zum Anlass, die Nachhaltigkeitsmaßnahmen des Schauspielhauses via Social Media zu kommunizieren, um so als Vorbild zu fungieren. Im gleichen Monat fand ein weiteres Klima-Pub-Quiz in Werfen statt. Daran nahmen Vertreter*innen der Freiwilligen Feuerwehr, Ortsbäuerinnen, Mitarbeiter*innen der Apotheke sowie einer lokalen Arztpraxis teil – allesamt Zielgruppen, die zumal sehr schwer mit Klimathemen zu erreichen sind. Ihnen gefiel vor allem der Wettbewerbscharakter, wie sie rückmeldeten. Sie waren motiviert, sich gegenseitig zu übertreffen, um die Preise zu „ergattern“.

Fazit: Community Education als wirkungsvolle Alternative

Die drei Beispiele zeigen, wie Lernen in der Erwachsenenbildung jenseits klassischer Vorträge gelingen kann. Es braucht nicht unbedingt eine PowerPoint-Präsentation, um Wissen zu vermitteln – sondern Räume, in denen Menschen aktiv werden, sich austauschen, gemeinsam gestalten. Das Spektrum reicht vom Peer-to-Peer-Austausch bei Vernetzungstreffen über praktisches Tun beim Repair-Café bis hin zu unterhaltsamen Formaten wie dem Klima-Pub-Quiz, die Bildung zu einem gemeinschaftlichen Unterhaltungserlebnis machen.

Für Bildungsanbieter*innen bedeutet das: Lernangebote sollten im Idealfall nicht nur Inhalte vermitteln, sondern auch Gelegenheiten zum sozialen Lernen und zur aktiven Mitgestaltung bieten. Besonders in der Vermittlung von Nachhaltigkeit ist der erlebnisorientierte Zugang entscheidend. Er schafft nicht nur Wissen, sondern stärkt Gemeinschaft, Engagement und Handlungskompetenz.

Impulse für die Praxis

Setzen Sie auf partizipative Formate, bei denen Teilnehmende selbst aktiv werden und ihre Erfahrungen einbringen.

Nutzen Sie bestehende Netzwerke, um Peer-to-Peer-Lernen zu fördern – z.B. durch regelmäßige Austauschtreffen.

Gestalten Sie Angebote niederschwellig und alltagsnah, damit auch Menschen mit wenig Vorerfahrung teilhaben können.

Kombinieren Sie Bildung mit Unterhaltung – Formate wie das Pub-Quiz, Mitmachtheater oder Erlebnisexkursionen machen Lernen attraktiv.

Fördern Sie den Aufbau sozialer Beziehungen in Ihrem Bildungsangebot, denn Lernen geschieht auch über emotionale Verankerung und Gemeinschaftserfahrungen.

Literatur

Weiterführende Links

Erfolgselemente in der Klimabildung: https://16bildungszentrenklimaschutz.de/fileadmin/Download/Erfolgselemente_Klimabildung_Stand_2022.pdf

Plattformen zum Teilen & Verleihen: https://utopia.de/bestenlisten/sharing-economy-plattformen-teilen-verleihen

Foto: Salzburger Bildungswerk/ Sandra Bernhofer

Alexander Glas, MSc

alexander.glas@sbw.salzburg.at

Alexander Glas ist seit 2007 für die Gemeindeentwicklung im Salzburger Bildungswerk tätig. Er ist ausgebildeter Lehrer für Deutsch und Sport, hat Zusatzdiplome in der Erwachsenenbildung, psychosozialen Arbeit sowie Erlebnispädagogik und hat ein Bakkalaureatsstudium Geographie sowie das Masterstudium Landschafts-, Regional- und Stadtmanagement abgeschlossen. Berufliche Erfahrungen sammelte er in der schulischen und sozialen Arbeit, u.a. in Linz, aber auch in Tschechien und Rumänien. Sein Fokus liegt auf gemeinwohlorientierter Bildungsarbeit und der Stärkung sozialer Verbindungen.

From Food Co-op to Climate Quiz

Low-threshold education formats for sustainable development

Abstract

How do low-threshold education programmes succeed in satisfying their participants and connecting to their everyday life? In the author's experience, participatory formats, peer-to-peer learning or the combination of education and entertainment are important factors for success. He describes how such formats can be organized by citing three examples from practice. Food co-ops, cooperatives for buying regional food, are grassroots organizations that work according to the principles of sociocracy. Regional food sovereignty is shaped by participatory decision-making. Repair cafés offer a space for collective repair work as a critical practice in response to the throw-away society. The do-it-yourself-together approach serves as a motivation for sustainable action and promotes self-efficacy. Finally, the climate pub quiz, a cooperation between *Salzburger Bildungswerk* and the Salzburg Climate Alliance, combines climate education with entertainment. In a relaxed atmosphere, all these educational formats transmit know-how and involve learning by doing. According to the author, pure knowledge transfer through lectures or presentations is suitable only in the pursuit of common goals. Educational providers should create opportunities for social learning and active participation in order to encourage involvement as well as increase action competence. (Ed.)

Abendvolkshochschulen. Material-basierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik

Malte Ebner von Eschenbach, Maria Stimm und Jörg Dinkelaker (Hrsg.)

Sebastian Cwiklinski

Zitation

Cwiklinski, Sebastian [Rez.] (2025): Ebner von Eschenbach, Malte/Stimm, Maria/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.) (2024): Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (= Historische Bildungsforschung: Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. 1). In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 56, 2025. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56.

Schlagworte: Volkshochschulen, Bildungsforschung, Arbeitspläne, Lehrpläne, Weimarer Republik, Deutschland, Geschichte, Abendvolkshochschulen, Erwachsenenbildung

CC BY

„Abendvolkshochschulen bildeten sich als bedeutende Institutionalisierungsform des Lernens Erwachsener in der Weimarer Republik heraus. Der Sammelband beinhaltet zahlreiche Analysen zu ihrer Pluralität. Als Grundlage dienen archivierte Arbeits- und Lehrpläne, von denen viele erstmals erschlossen wurden. Der praxeologische Zugang zu dem historischen Material eröffnet Perspektiven, die die Historiografie der Volkshochschulen um bedeutende Befunde erweitern: Wie waren die Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschulen inhaltlich gestaltet und organisatorisch eingebunden? Welche unterschiedlichen Profile von Volkshochschulen lassen sich erkennen? In welche lokalen Kontexte sind die einzelnen Volkshochschulen eingebunden? Welche Dozent*innen haben in der Volkshochschularbeit auf welche Weise gewirkt?“ (Verlagsinformation)

Malte Ebner von Eschenbach, Maria Stimm, Jörg Dinkelaker (Hrsg.)
Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik
Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2024
(= Historische Bildungsforschung: Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. 1)
410 Seiten

Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik

Malte Ebner von Eschenbach, Maria Stimm und Jörg Dinkelaker (Hrsg.)

Sebastian Cwiklinski

2021 veranstaltete der Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Halle im Nachgang der wissenschaftlichen Jubiläumsaktivitäten rund um den hundertsten Jahrestag der Gründung zahlreicher Volkshochschulen in der Weimarer Republik 1919 einen Workshop, in dessen Rahmen sich der „Forschungszusammenhang Historische Arbeits- und Lehrpläne der Volkshochschulen" konstituierte. Der vorliegende Sammelband, der den Auftakt zu einem mehrbändigen Werk zur Geschichte der Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts darstellt, kann als erste kollektive Manifestation des Forschungszusammenhangs angesehen werden.

Wie die Herausgeber*innen **Malte Ebner von Eschenbach**, **Maria Stimm** und **Jörg Dinkelaker** (2024, S. 21) in ihrer Einleitung betonen, setzen sie sich vor allem für einen *„materialfundierte[n], praxeologische[n] Zugang zur Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik"* ein, sind also weniger an den programmatischen Vorstellungen der Volkshochschulgestalter*innen als vielmehr an *„den konkreten, lokalen Vollzügen der Volkshochschule"* interessiert. Auf diese Weise könne die Vielfalt der einzelnen Volkshochschulgründungen in den Blick genommen werden, ohne sie lediglich als mehr oder weniger gelungene Vorformen einer heutigen Norm zu werten. Da aus den Arbeits- und Lehrplänen weder das für die Erwachsenenbildung konstitutive planende Handeln noch das performative Handeln in den Veranstaltungen selbst sichtbar werde, könne die Konzentration auf sie auf den ersten Blick zwar als bloße Verlegenheitslösung erscheinen, doch dies sei nicht der Fall: *„Wird praxeologisch der Hervorbringungscharakter des Ankündigens betont, so wird deutlich, dass sich die Wirklichkeit von Volkshochschulen eben nicht allein im Planen und Durchführen von und in der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen erschöpft, sondern dass mit Programmheften, Arbeits- und Lehrplänen Volkshochschule auch als eine mediale Realität [...] entfaltet wird, in der sich eigentümliche, spezifischen [!] Formen der Relationierung von Vermittlung und Aneignung ausbilden"* (ebd., S. 22). Im Rahmen von derart praxeologisch ausgerichteten Untersuchungen könnten dann die Adressat*innen, die organisationalen Selbstverständnisse der Volkshochschulen, Veranstaltungsformate oder auch die beteiligten Personen in den Blick genommen werden.

Bereits die Erläuterungen der Herausgeber*innen zur Struktur des Sammelbandes (vgl. ebd., S. 30-33) und ein Blick in das Inhaltsverzeichnis machen jedoch deutlich, dass die dargelegte praxeologische Herangehensweise nur einen kleinen Teil der Forschungsansätze darstellt, mit denen die Bildungswissenschaftler*innen im vorgelegten Sammelband die Lehr- und Arbeitspläne von Volkshochschulen in der Weimarer Republik untersuchen: Nur wenige Beiträge wie die von **Marion Seifert** (S. 165-188), **Maria Stimm** (S. 335-370) und **Francesca Baker** (S. 371-396) lassen sich dem von den Herausgeber*innen skizzierten Paradigma zuordnen.

Vielfalt der Forschungsansätze und Teilthemen

Im methodologisch-methodischen ersten Teil des Bandes geben zunächst **Stephanie Freide** und **Maria Stimm** (S. 41-63) einen Überblick über die historische Programmanalyse, der diese sowohl theoretisch einordnet als auch die bisherige Forschung zusammenfasst, während **Jörg Dinkelaker** (S. 64-88) in seinem Beitrag anhand von praktischen Beispielen in die Arbeit mit Programmheften einführt und die Möglichkeiten aufzeigt, die sich aus dieser ergeben. Die restlichen Artikel des Sammelbandes verschreiben sich nicht dem Postulat eines rein praxeologischen Zugangs, der sich auf die Arbeitspläne als wichtigste Quelle beschränken würde; stattdessen bedienen sich die Autor*innen verschiedenster Zugänge und nutzen dabei auch eine Vielzahl von Quellen. So kann etwa **Henrike Rzehak** (S. 140-160) unter Rückgriff sowohl auf den Bildungsplan der Volkshochschule Groß-Berlin als auch auf theoretische Zeitschriftenartikel von Erwin Marquardt, dem Leiter dieser Institution, aufzeigen, wie die sogenannte pragmatische Wende in der Erwachsenenbildung weg von den Postulaten der Neuen Richtung hin zu einer stärker pragmatisch ausgerichteten Orientierung ihren Niederschlag sowohl in dem Bildungsplan als auch in den theoretischen Ausführungen eines führenden Protagonisten fand.[1]

Andere Beiträge beschäftigen sich beispielsweise damit, wie sich die Volkshochschulen in Sachsen und Thüringen gegen Ende der Weimarer Republik gegen nationalsozialistische Landesregierungen zu behaupten hatten (**Ronny Noak** und **Andreas Braune**, S. 129-139) oder ob sich die Arbeit der Volkshochschule Groß-Berlin nach der nationalsozialistischen Machtübernahme geändert hat (**Georg Fischer**, S. 274-293). Weitere Artikel befassen sich mit der Vorgeschichte und den geistesgeschichtlichen Grundlagen einzelner Volkshochschulgründungen (**Malte Ebner von Eschenbach** und **Regina Meyer**, S. 297-334) oder der Rolle von Musik an Volkshochschulen (**Manfred Nistl**, S. 251-273).

Fazit

Es könnten noch viele weitere Themen von Einzelbeiträgen genannt werden, doch bereits jetzt dürfte deutlich geworden sein, dass sich der Sammelband durch eine Vielfalt von Ansätzen auszeichnet. Die meisten Autor*innen nehmen tatsächlich die Arbeitspläne einzelner Volkshochschulen als Quellengrundlage, aber nur eine Minderheit von ihnen verschreibt sich dem von den Herausgeber*innen skizzierten Paradigma; stattdessen zeigen sie, was Geschichtsschreibung in der Erwachsenenbildung zu leisten vermag: So lässt sich beispielsweise anhand von Arbeitsplänen aufzeigen, wie die Postulate der Neuen Richtung in der ersten Hälfte der 1920er Jahre langsam Einzug in die Programme einzelner Volkshochschulen fanden, aber eben auch, wie diese Ausrichtung Ende des Jahrzehnts langsam durch einen pragmatischeren Zugang abgelöst wurde. Die Vielfalt der zusätzlich zu den Arbeitsplänen hinzugezogenen Quellen sowie auch der im Sammelband versammelten Forschungsansätze ist hierbei als günstig zu werten. Insgesamt ist ein positives Fazit zu ziehen: Der vorliegende Sammelband dokumentiert, dass sich die Forschung zur Geschichte der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und die historische Erforschung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen im Besonderen auf einem guten Weg befinden.

1 Rzehak stützt sich hierbei auch auf ihre eigene Masterarbeit (siehe Rzehak 2022).

Literatur

Rzehak, Henrike (2022): Erwin Marquardt als Repräsentant der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik. Eine historische Dokumentenanalyse bisher nicht ausgewerteter Zeitschriftenartikel. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin (= Erwachsenenpädagogischer Report. 74) [= Masterarbeit, Humboldt-Universität zu Berlin, 2021].

Foto: privat

Dr. Sebastian Cwiklinski

sebastian.cwiklinski@web.de

Der Historiker, Literaturwissenschaftler und Turkologe Sebastian Cwiklinski war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Literatur- und Kulturforschung Berlin und der Freien Universität Berlin sowie Lehrbeauftragter an der gleichen Universität und weiteren Hochschulen. Zu seinen Forschungsinteressen gehören neben dem mitteleuropäischen Blick auf den „Orient“ u.a. auch die Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland.

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

gefördert aus Mitteln des BMFWF
erscheint 3 x jährlich online
Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin
ISSN: 1993-6818

Medieninhaber

Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Redaktion

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber*innen der Ausgabe 56, 2025

Genoveva Brandstetter (Ring Österreichischer Bildungswerke)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.in Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMFWF)
Dr. Dennis Walter (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Dipl. Päd.in Katrin Sarembe-Dreßler

Fachlektorat

Mag.a Laura R. Rosinger

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter, BA MSc,
basierend auf einem Design von Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik und Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantentenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.
Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter https://erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar.

Urheberrecht und Lizenzierung

Das „Magazin erwachsenenbildung.at“ erscheint, wenn nicht anders angegeben, ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de).

Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter https://www.fairkom.eu/CC-at.
Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
bifeb – Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7, 5360 St. Wolfgang i.S.
magazin@erwachsenenbildung.at