Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basis- bildung aus Sicht der Bildungs- planung

Sasha Rosenthal

Zusammenfassung

Das neue Curriculum der Basisbildung in Österreich verändert die österreichische Basisbildungslandschaft. Wurde vorher auf Lernendenorientierung und Selbstermächtigung der Lerner*innen gesetzt, steht nun die Anschlussfähigkeit an weiterführende formale Bildungsangebote und an den Arbeitsmarkt im Fokus. Aus einer kritisch-konstruktiven Perspektive spürt der Beitrag der Frage nach, welche handlungspraktischen Konsequenzen sich für Bildungsplaner*innen aus dem neuen Curriculum ableiten.

Basisbildung · Österreich · Curriculum ·
Paradigmenwechsel

Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basisbildung aus Sicht der Bildungsplanung

Sasha Rosenthal

1. Einleitende Gedanken

Im Herbst 2019 kam es endgültig zu einem Bruch in der österreichischen Basisbildung. Was sich zunächst schleichend andeutete, eruptierte mit der Etablierung eines lernergebnisorientierten Curriculums für staatlich geförderte Basisbildungsangebote durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) schlagartig über die österreichische Basisbildungslandschaft.

Mit Stichtag 01.09.2019 – ein Tag, der sicherlich vielen Akteur*innen in Erinnerung bleiben wird – hatte sich die Basisbildung in Österreich in ihr funktionalistisches Gegenteil transformiert. Man muss sich diesen bildungspolitischen Übergriff seitens des BMBWF in Ruhe vor Augen führen: Einem traditionsreichen, international anerkannten Segment, welches sich nicht zuletzt aufgrund der hohen Feldexpertise und des enormen ‚bottom-up‘-Engagements durch seinen progressiven Leuchtturmcharakter aus den Mainstream der Deutsch- und Alphabetisierungskurse hervorhob, wurde quasi über Nacht ein technokratisches Gewand übergezogen. Pointiert formuliert: *Basisbildung* wurde zu einer primär arbeitsmarktpolitisch motivierten *Basisqualifikationsmaßnahme* umfunktioniert. Während die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (BMB 2017) noch auf eine Haltung von

Basisbildner*innen in ihren Handlungsbezügen abzielten, stellt das neue „Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung – Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene“ (BMBWF 2019) auf standardisierte, zu erreichende Lernergebnisse ab. Im Zuge der Implementierung wurden Teils jahrzehntelange wissenschaftliche und praktische Expertise durch den Input feldfremder Unternehmensberatungsagenturen nicht etwa ergänzt, sondern ersetzt. Wo vorher Offenheit, Lebenswelt- und Lernendenorientierung handlungsleitend waren, geben nun Kompetenzvermessung, hierarchische Stufenlogiken und Arbeitsmarktanschlussfähigkeit den Ton an.

Aber auch die Kommunikation in der Zusammenarbeit hat sich spürbar verändert. In den Diskursarenen von Wissenschaft, Praxis und Politik zieht eine neue Kultur ein. Während Wissenschaft und Praxis enger zusammenrücken, kann man leicht den Eindruck gewinnen, dass wissenschaftliche Expertise zur Basisbildung zunehmend obsolet oder gar störend seitens des BMBWF wahrgenommen wird. Und auch zwischen Bildungsanbieter*innen und Bundesministerium ändert sich der Tonfall, zwischen Unverständnis und Kritik mischt sich zunehmend auch die Angst vor Repressionen.

Da eine detaillierte und fundierte Abarbeitung an den konzeptionell-theoretischen Schwachstellen des Curriculums bereits im Beitrag von Gerhild Ganglbauer und Angelika Hrubesch (2019) erfolgte, möchte ich – selbst in der Bildungsplanung einer österreichischen Erwachsenenbildungsinstitution mit Zuständigkeit für Basisbildungsangebote

im Rahmen der Initiative für Erwachsenenbildung (IEB) tätig – eine andere Perspektive aufwerfen. Mein Erkenntnisinteresse gilt den *makrodidaktischen* Konsequenzen, welche sich aus dem neuen Curriculum ableiten, so dass mein Beitrag idealtypisch ergänzend zu dem der Kolleginnen gelesen werden kann. Die überblicksartige Darstellung von Wirkungen auf unterschiedlichen Handlungsebenen erhebt dabei weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Allgemeingültigkeit. Die Basisbildung findet – dankenswerterweise – in einem vielfältigen und ausdifferenzierten Anbieter*innenspektrum statt, aus denen sich immer auch unterschiedliche Handlungsbezüge ableiten.

2. Status quo – Konsequenzen des neuen Curriculums auf unterschiedliche Handlungsebenen von Bildungsplaner*innen

Das sich Bildungsplaner*innen an didaktischen Scharnierstellen in Bildungsinstitutionen befinden, müssen sie in ihrem makrodidaktischen Handeln unterschiedliche Ebenen berücksichtigen. Die weiteren Ausführungen zu den Konsequenzen des neuen Curriculums für Bildungsplaner*innen gliedern sich entlang der folgenden Handlungsdimensionen:

- (a) Die Ebene der eigenen Institution
- (b) Die Ebene der Kursleiter*innen
- (c) Die Ebene der Teilnehmer*innen
- (d) Die Ebene der institutionellen und wissenschaftlichen Vernetzung
- (e) Die Ebene der Bildungspolitik und der Fördergeber*innen

(a) Die Ebene der eigenen Institution

Basisbildungsangebote sind in der Regel in ein institutionelles Gesamtprogrammangebot eingespannt. Sie verkörpern hier je nach Schwerpunktsetzung der Einrichtung entweder ein zentrales Angebotssegment oder – häufiger – ein Nischensegment. Entsprechend gering sind oftmals die personalen Ressourcen in Form von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter*innen, die für diesen Bereich zuständig sind. Mit der Einführung des neuen Curriculums geht nun – gerade auch im Vergleich zur vorherigen Programmperiode – ein enormer Anstieg an bürokratischer Organisation einher, welcher hauptsächlich bei Kursleiter*innen, aber eben auch bei Bildungsplaner*innen auftritt. Während die aufwendige „Lernergebnisdokumentation“ (BMBWF 2019, S. 6) oftmals durch die Basisbildner*innen bewältigt werden muss, obliegen den Bildungsplaner*innen neue Verwaltungsaufgaben wie die systematische Ablage dieser Daten- und Papierflut, das Monitoring von Teilnehmenden oder das Erstellen von Zertifikaten in der dazugehörigen Datenbank.

Mit Blick auf die Institution verändert sich damit auch die ökonomische Bewertung dieser Maßnahmen, da das angewendete Standardeinheitskostenmodell ursprünglich ohne das neue Curriculum im Hinterkopf entworfen wurde. Der anfallende bürokratische Mehraufwand wurde demnach nicht in die abrechenbaren Kostensätze eingepreist. Für die Anbieter*innen kann das bedeuten: Basisbildungskurse, welche zuvor kostendeckend durchgeführt werden konnten, stellen sich jetzt als ökonomische Belastung oder gar finanzielles Risiko für die Einrichtung dar.

Als Bildungsplaner*in befindet man sich damit nicht selten in einer heiklen Situation. Man hat bei gleichem Beschäftigungsausmaß im jeweiligen Basisbildungsprojekt mehr Tätigkeiten, das Gesamtbudget für die Durchführung dieser Kurse ist aber nicht entsprechend erhöht worden. Dieser Umstand engt das Spektrum möglicher Handlungsoptionen ein, wobei sich meines Erachtens zwei Alternativen aufseiten der Bildungsplaner*innen herauskristallisieren: Entweder man baut weitere Überstunden auf (was seitens der Arbeitgeber*innen als problematisch eingestuft wird) oder man verschafft sich Zeiträume zur Bewältigung der angestiegenen bürokratischen Aufgaben, indem man sie anderswo einspart. Betroffen von diesen persönlichen ‚Sparmaßnahmen‘ sind in der Regel primär pädagogisch-konzeptionelle Tätigkeiten, da diese für Außenstehende, Vorgesetzte oder andere Abteilungen nicht quantifizierbar sind. Es leidet dadurch nicht selten die dringend notwendige Auseinandersetzung mit den erwachsenendidaktischen Rahmenbedingungen der Basisbildung, allen voran die laufende Weiterentwicklung und Anpassung der angebotenen Formate an immer dynamischer werdenden gesellschaftlichen Veränderungen und Disruptionen.

(b) Die Ebene der Kursleiter*innen

In ihrer Bestandsaufnahme haben Ganglbauer und Hrubesch (2019) eindrucksvoll nachgezeichnet, inwiefern das neue Curriculum das unterrichtliche Handeln von Basisbildner*innen beeinflusst. Aber auch das Verhältnis von Kursleiter*innen und Bildungsplaner*innen wird berührt. Letztere stehen vor der Herausforderung, zwischen dem neuen Curriculum

und den Unterrichtspraxen der Basisbildner*innen so zu vermitteln, dass einerseits förderungsrelevante Richtlinien eingehalten werden, andererseits das Kursgeschehen noch mit sinnhaften erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten ausgefüllt werden kann. Anders formuliert: Bildungsplaner*innen haben Sorge zu tragen, dass Kursleiter*innen in Basisbildungskursen ihr Handeln noch als pädagogisch sinnvoll empfinden – unabhängig von oder vielleicht sogar trotz der neuen bildungspolitischen Rahmenbedingungen.

Basisbildung lebt von der Überzeugung(skraft) der Lehrenden. Teilnehmer*innen gehen mit dem Besuch von Basisbildungskursen ein großes Wagnis ein. Sie setzen sich – zumindest in ihrer Wahrnehmung – ihren eigenen Schwächen und der für sie daraus resultierenden Gefahr des Scheiterns und Blamierens aus. Die große Kunst engagierter Basisbildner*innen ist, die oftmals bildungsbiographisch negativ aufgeschichteten Erfahrungen und die daraus resultierenden Haltungen in eine lernförderliche Ressourcenperspektive zu transformieren. Bildungstheoretisch könnte man davon sprechen, die Verletzlichkeit des Subjekts qua Lernen und Bildung in Selbstüberzeugung und Handlungsstärke zu übersetzen. Fehlt den Kursleiter*innen der Rückhalt durch die zuständigen Bildungsplaner*innen, z. B. aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen wie oben angedeutet, kann ihnen diese an sich schon herausfordernde Leistung nicht mehr ernsthaft, d. h. glaubwürdig, abverlangt werden.

(c) Die Ebene der Teilnehmer*innen

Bildungsplaner*innen haben je nach Einrichtung unterschiedlich viel oder eben wenig

direkten Kontakt zu Teilnehmer*innen. Häufig liegen aber die den Kursen vorgelagerten Erst- und Beratungsgespräche in ihrem Aufgabenbereich. Typischerweise kennzeichnen sich diese durch Augenhöhe und eine betonte Niedrigschwelligkeit. Durch die neuen curricularen Vorgaben muss meines Erachtens auch eine gesteigerte Transparenz diese wichtigen Gespräche fortan prägen. Damit Teilnehmer*innen grundsätzlich an Lehr-Lernprozessen in Basisbildungskursen partizipieren können, bedarf es einer Sichtbarmachung dessen, was sie warum erwartet. Dazu gehört auch, anzukündigen, dass ab jetzt regelmäßige Kompetenzdiagnostiken zum Einsatz kommen werden, die teilnehmenden-inadäquat ausgerichtet sein können. Mit anderen Worten wird die Testierungs- und Vermessungslogik des neuen Curriculums, sei sie auch noch so gut von den Kursleiter*innen kaschiert, aller Wahrscheinlichkeit nach immer wieder durchscheinen. Diese steht jedoch im deutlichen Gegensatz zu den Prinzipien klassischer Basisbildungsarbeit, wie dem der Selbstermächtigung, der Lebenswelt- oder der Teilnehmendenorientierung.

Umso wichtiger ist es daher, dass diese Thematik im späteren Kursverlauf von den Kursleiter*innen aufgegriffen und den Teilnehmer*innen erklärt wird. Beispielhafte Fragestellungen können lauten:

- Warum müssen wir – gemeint sind immer Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen – diese Testungen durchführen?
- Wer verfolgt welche Ziele mit den erhobenen Daten und sind diese Ziele deckungsgleich oder zumindest ein Stück weit mit den Zielen der Teilnehmer*innen zu vereinbaren?

- Wie gehen wir gemeinsam mit diesen externen Vorgaben um?
- Welche Vorteile können wir aus den neuen Rahmenbedingungen ziehen (gerade mit Blick auf die Zertifizierung)?
- Wie positionieren wir uns?
- Wie können wir uns ermächtigen?

Entscheidend ist, so meine lose an eine post-strukturalistisch informierte Lerntheorie (Forneck 2006) angelehnte These, dass die Teilnehmer*innen Verfügung über die zum Teil oktroyierten Prozesse gewinnen. Erst wenn sie die bildungspolitischen Rahmungen und Zusammenhänge erkennen, können sie sich zu diesen positionieren und bewusst Einfluss nehmen. Bildungssprachlich formuliert: Teilnehmer*innen können sich erst dann wieder als Subjekte ihres institutionell eingebetteten Lernprozesses wahrnehmen, wenn sie die dahinterliegenden Machtstrukturen kognitiv durchdringen und daraufhin ihre Handlungsspielräume gezielt ausloten und gegebenenfalls erweitern.

Gleichsam sei darauf verwiesen, dass ein derartiger Balanceakt zwischen Transparenz und Niedrigschwelligkeit enorme Kompetenzen von den Kursleiter*innen abverlangt. Insofern kann eine solche Herangehensweise – wenn sie denn von allen Beteiligten gewünscht ist – immer nur in präziser Abstimmung zwischen Bildungsplaner*innen und Kursleiter*innen erfolgen. Selbstverständlich gab es auch vor dem neuen Curriculum Absprachen zwischen Bildungsplaner*innen und Kursleiter*innen, allerdings mussten letztere nicht derartige ‚Drahtseilakte‘ bewerkstelligen, da sie deutlich größere inhaltliche und didaktische Spielräume zur Verfügung hatten.

(d) Die Ebene der institutionellen und wissenschaftlichen Vernetzung

Das neue Curriculum beeinflusst nicht nur das makrodidaktische und mikrodidaktische Geschehen in Bildungsinstitutionen, es führt auch zu großer Verunsicherung bei allen beteiligten Akteur*innen. Die neuen Ungewissheiten können noch am ehesten in Kooperationsnetzwerken und institutionsübergreifenden Arbeitsgruppen aufgefangen werden. Nicht selten hat der kollegiale Austausch einen Supervisionscharakter, d. h. man reflektiert miteinander unterschiedliche Umgangsformen mit der neuen Situation, was meiner Lesart nach durchaus als Zeichen eines gesteigerten Professionalitätsverständnisses interpretiert werden kann. Die Einsicht, dass man nicht allein mit den neuen Herausforderungen zu kämpfen hat, vermag dann einen psychohygienischen Effekt bei den Beteiligten nach sich zu ziehen.

Während die angedeuteten Netzwerkbeziehungen zwischen den Institutionen der Regel nach bereits bestanden und im Zuge der neueren Entwicklungen weiter intensiviert wurden, fehlt es meiner Meinung nach an einer übergreifenden und stärker systematisierten Vernetzung zwischen den Bildungsanbieter*innen und der Erwachsenenbildungswissenschaft samt deren Vertreter*innen in den österreichischen Hochschulen, wobei Standortvor- und -nachteile eine gewichtige Rolle zu spielen scheinen.

Dabei wirkt die derzeitige Konstellation bei genauerer Betrachtung nahezu skurril: Idealtypisch initiiert und fördert Bildungspolitik einen systematischen Austausch zwischen Wissenschaft und der Praxis, um einerseits arbeitsfeldnahe (und damit praxisrelevante)

Erkenntnisgewinne und andererseits eine wissenschaftlich fundierte Praxis (sprich: ein professionalisiertes Arbeitsfeld) zu evozieren – wohlwissend, dass es sich hier bereits um eine verengte Sicht auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis im Allgemein und auf die Funktion von Wissenschaft im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang im Speziellen handelt.

Zumindest mit Blick auf das Feld der Basisbildung geht die – und das sei ausdrücklich betont – *nationale* Bildungspolitik, stellvertretend durch das BMBWF, anscheinend den umgekehrten Weg: Da eine engere Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis als störend empfunden wird, werden beide Systeme voneinander ferngehalten und einem besonderem Legitimationszwang ausgesetzt. Während Wissenschaft Konkurrenz von privaten Unternehmensberatungsagenturen bekommt, wird die Basisbildungspraxis verstärkt mit der technokratischen Vermessung ihres Outputs konfrontiert. Provokant formuliert: Wissenschaftliche und praktische Akteur*innen werden voneinander isoliert, sodass eine *gegenseitige* Legitimation und damit Stärkung der Verhandlungsposition behindert wird. Die Kollateralschäden (erschwerter Erkenntnisgewinn, drohende Deprofessionalisierung des Feldes, innovationsfeindliches Klima) werden anscheinend in Kauf genommen, was gerade angesichts des internationalen Vergleichsdrucks von Bildung – und damit mittelbar auch Bildungspolitik – erstaunt. Mit Blick auf die Basisbildung gilt jedenfalls: Die Systemtrias von Bildungspolitik, (Erwachsenen-)Bildungswissenschaft und Erwachsenenbildungspraxis droht dysfunktional zu werden. Ganz am

Ende dieser ‚Leidenskette‘ stehen wie so oft die Adressat*innen und Teilnehmer*innen. Daraus kann sich meines Erachtens nur folgender Imperativ ableiten: Sei es die Evaluation der Maßnahmen nach wissenschaftlichen Standards, die Genese von praktisch rezipierbaren wissenschaftlichen Erkenntnissen im mikro- und makrodidaktischen Umgang mit Basisbildung (frei nach dem Motto ‚Nichts ist praktischer als eine gute Theorie‘, was arbeitsfeldnahe Forschungsfragen voraussetzt) oder die wechselseitige Legitimation gegenüber dem Bundesministerium – Wissenschaft und Praxis, Forschung und Feld müssen mehr denn je den Schulterchluss suchen. In einem ersten Schritt bedarf es der Schaffung von regelmäßigen und allen voran österreichweiten Austauschräumen, um die bereits angedeuteten Standortnachteile einiger Institutionen einzuholen. Mittelfristig muss man – so meine vorsichtige These – koordinierter und strategischer als bisher sowie mit Blick auf die internationale Vernetzung agieren, um den argumentativen Druck auf bildungspolitischer Ebene zu erhöhen.

(e) Die Ebene der Bildungspolitik und der Fördergeber*innen

Während die Kooperationsstrukturen mit den jeweiligen Abteilungen für Erwachsenenbildung der Bundesländer höchst unterschiedlich gelagert sein dürften, eint alle Anbieter*innen die Förderung ihrer Basisbildungskurse im Rahmen der dritten Programmperiode durch das BMBWF. Es wurde bereits angedeutet, wie es um die ‚klimatischen Bedingungen‘ in der Kommunikation zwischen Bund und Bildungsinstitutionen steht – Tendenz eisig.

Das Curriculum hat die Zusammenarbeit mit dem BMBWF – gelinde gesagt – nicht vereinfacht. Dennoch muss man hier meines Erachtens differenzieren: Der Grundgedanke des neuen Curriculums, die technokratische Vermessung der Basisbildung, geht meines Wissens nicht auf die Abteilung Erwachsenenbildung im Ministerium zurück, sondern wurde von höchster Ebene beschlossen. Mehr noch: Es war ein bildungspolitischer Kompromiss, welchen die Länder erstritten haben, nachdem durchsickerte, dass die Basisbildungslandschaft eher heute als morgen – um bei der Klimametapher zu bleiben – trockengelegt werden sollte. So betrachtet gab es zwei mögliche Szenarien: Eine staatlich geförderte Basisbildung mit einem neuen Curriculum oder die finanzielle Austrocknung der Basisbildungslandschaft.

Mit dem kleineren Übel Vorlieb zu nehmen heißt jedoch nicht, diesen Zustand als unveränderbar hinzunehmen. Offiziell befinden wir uns im Rahmen des neuen Curriculums in der sogenannten Pilotierungsphase, d. h. Feedback und konstruktive Kritik werden seitens des BMBWF ausdrücklich gewünscht und ich nehme die verantwortlichen Personen auch beim Wort, dass sie ein ernsthaftes Interesse an einer Weiterentwicklung und Schärfung des neuen Curriculums – allen voran zum Vorteil der Teilnehmenden – haben. Ohne qualifizierte Rückmeldungen aus der Praxis bleiben die Kompetenzmodelle und Stufenlogiken des neuen Curriculums bloße Theoriekonstrukte, da ihnen die empirische Rückkopplung fehlt.

Uns Bildungsplaner*innen kommt damit die Aufgabe zu, die neuen Herausforde-

rungen, Problemstellen und Unzulänglichkeiten in der Arbeit mit dem neuen Curriculum klar zu benennen, zugleich aber auch zielführende Lösungsperspektiven aufzuwerfen und – und das ist meines Erachtens entscheidend – diese in einer unaufgeregten, sachlichen und konstruktiven Art und Weise zu kommunizieren. Eine weitere Emotionalisierung der Diskussion führt – so meine Befürchtung – schlimmstenfalls zu einer Vertiefung der jetzt entstehenden Gräben zwischen Bildungsanbieter*innen und dem Ministerium.

Zugleich – und deshalb ist der vorliegende Beitrag nicht unter Klarnamen veröffentlicht – bewegen sich Kritiker*innen aus dem Praxisfeld in einer schwierigen Situation, wofür sich zwei Gründe anführen lassen. Erstens: Eine ‚Verstimmung‘ des Ministeriums aufgrund falsch verstandener Kritik *könnte* bei der nächsten Projektvergabe und Budgetzuweisung finanzielle Konsequenzen für die den*die Kritiker*in beheimatende Einrichtung zur Folge haben. Daraus folgt zweitens: Geschäftsführungen der Bildungsanbieter*innen wollen häufig nicht, dass derartige Kritik gegenüber dem Ministerium geäußert und mit der eigenen Einrichtung in Verbindung gebracht wird. Auf den Punkt gebracht: Kritik wird zunehmend auch intern nicht mehr gerne gesehen. Die Tatsache, dass bereits derart opportunistisches Verhalten die Zusammenarbeit mit dem BMWBF prägt, zeigt deutlich, dass der Diskurs schnellstmöglich versachlicht und ein zumindest ein Stück weit wieder auf Augenhöhe zurückgeholt gehört.

3. Quo vadis Basisbildung?

Liest man obige Zeilen, so kann man gerade als Außenstehende*r schnell den Eindruck gewinnen, dass wir uns in der Basisbildungsszene in Österreich in einer katastrophalen Lage befinden. Dem ist meines Erachtens, bei aller berechtigter Kritik am neuen Curriculum, (noch?) nicht so.

Nicht alles ist schlecht: Den bundesweiten, standardisierten Zertifikaten kann man – sofern zukünftig seitens der Bildungspolitik z. B. bei Arbeitgeber*innen ausreichend beworben – mit ein wenig Fantasie durchaus etwas abgewinnen. Zumindest so lange, wie diese noch auf freiwilliger Basis erstellt werden können. Und auch die Corona-Krise hat Erstaunliches gezeigt: In den Lockerungsverordnungen zur Wiederaufnahme von Präsenzkursen wurde die Basisbildung unter anderem in einem Atemzug mit der Berufsreifeprüfung und dem erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss genannt. Je nach Standpunkt und Perspektive kann man hier eine Abwertung (Verzweckung der Basisbildung) oder eine Aufwertung (Sichtbarmachung auf Augenhöhe mit etablierten formalen Angeboten) erkennen. Wie so oft, liegt die Wahrheit wahrscheinlich in der Mitte. Grundsätzlich bleibt jedoch festzuhalten, dass wir in Österreich mit der Förderstruktur der IEB strukturell immer noch gute Voraussetzungen haben, auch wenn uns durch das neue Curriculum ein Stück weit die inhaltliche Hoheit streitig gemacht wurde.

Resümierend bleibt zu unterstreichen: Die Lage ist durchaus ernst. Entscheidende Weichenstellungen zur Zukunft der Basisbildung in Österreich stehen uns kurz bevor.

Spätestens Anfang 2022, wenn die vierte Programmperiode der IEB ansteht, wissen wir, ob der Herbst 2019 die Vorwegnahme eines bildungspolitischen Wendepunkts oder doch nur ein zwar schmerzhaftes, aber überschaubares Strohfeuer war. Bis dahin braucht es gute Nerven, stichhaltige Argumente Richtung Bundesministerium und eine intensivierte Kooperation mit Partner*innen und der Wissenschaft.

Sasha Rosenthal ist in der Bildungsplanung einer österreichischen Erwachsenenbildungsinstitution tätig.

✉ debatte@budrich-journals.de

Literatur

BMB = Bundesministerium für Bildung (Hrsg.) (2017). *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung*. Wien: Bundesministerium für Bildung.

BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft (Hrsg.) (2019). *Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmenebene*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft.

Forneck, H. J. (2006). *Selbstlernarchitekturen*. Band 1. Lernen und Selbstsorge. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren

Ganglbauer, G. & Hrubesch, A. (2019). Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 2 (2), 200–216.