

„Die ‚Salzburger Gespräche‘ dürfen keine Konferenz der üblichen Art werden.“¹ Ein aspektorientierter Rückblick auf 50 Jahre

1. Vorgeschichte und Umfeld

Gezeichnet von den verheerenden Folgen des Nationalismus und Rassismus der faschistischen und nationalsozialistischen Gewaltherrschaft in Europa, war die europäische Erwachsenenbildung in den Jahren nach 1945 von der Leitmaxime eines Völker versöhnenden Internationalismus geprägt. Die Erziehung zur Demokratie und zu einem toleranten Miteinander der Völker Europas war ein Gebot der Stunde. Vor dem Hintergrund deutscher Geschichte fasste der bedeutende bundesdeutsche Erwachsenenbildner Fritz Borinski im Jahre 1952 die Folgerungen und Aufgaben für die Erwachsenenbildung folgendermaßen zusammen: „Die Erwachsenenbildung dient der Völkerverständigung ebenso wie der echten nationalen Volkserziehung, wenn sie die Minderwertigkeitsgefühle der ‚zu spät gekommenen‘ Völker bekämpft und überwindet, wenn sie uns frei macht von den Rückgefühlen und Empfindlichkeiten der lauten Selbstanpreisung und Selbstbeweihräucherung nationaler Unsicherheit. Wir müssen zu einer Kritik erziehen gegen die billigen summarischen Verallgemeinerungen, die Kollektivurteile über ein Volk (den Österreichern, Italienern, Franzosen, Deutschen), die durch Propaganda und unkritische Verallgemeinerung zufälliger persönlicher Eindrücke in unser Denken eingedrungen sind [...] und den Weg zum Menschen des anderen Volkes versperren“ (Borinski 1952, S. 8). Rückenwind erfuhren diese Vorstellungen und Bemühungen durch die bald nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges gegründeten Internationalen Organisationen von UNO und UNESCO, die im Zeichen der Wahrung des Weltfriedens und der Völkerverständigung standen. So wurde 1950 auf der UNESCO-Konferenz in Florenz die Notwendigkeit der Entwicklung einer Bildungs- und Erziehungsarbeit postuliert, welche geeignet sein solle, „gegenseitiges Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern, Rassen und Religionsgemeinschaften zu fördern und die Aktionen der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens zu unterstützen“ (Die Österreichische Volkshochschule 1952, S. 6).

In Österreich war nach zwei Diktaturen – der austrofaschistischen zwischen 1933/34 und 1938 sowie der nationalsozialistischen Herrschaft zwischen 1938

und 1945 – der Bedarf an Demokratisierung und internationaler Öffnung besonders groß. Viele – vor allem Wiener – Volksbildungseinrichtungen waren durch den Bombenkrieg nicht nur in ihrer materiellen Substanz zerstört worden, sondern hatten durch Vertreibung, Exil, nationalsozialistische Vernichtung sowie infolge des Kriegseinsatzes auch Personal verloren. Nicht minder schwer wirkten die mentalen und geistigen Folgen diktatorischer Indoktrination und ideologischer Intoleranz. Die Pioniergeneration der österreichischen Erwachsenenbildung nach 1945 stellte daher ihre Bildungsarbeit in den Dienst der Demokratisierung der Gesellschaft in ihrem Inneren und in den Dienst der Versöhnung und Verständigung zwischen den europäischen Völkern und Nationen. Unter Aufgabe der politischen „Neutralität“ der Vorkriegszeit sollte das Bekenntnis zu einem aktiven demokratischen Engagement nicht an den Grenzen des eigenen Landes Halt machen. Einige bedeutende Akteure dieser Bemühungen waren nach 1945 aus ihrer erzwungenen Emigration nach Österreich zurückgekehrt, wie etwa Wolfgang Speiser (vgl. Stadler 2004, S. 907ff.; Stifter 2006, S. 43ff.; Stifter 1999, S. 117ff. u. bes. S. 123ff.; siehe Speiser 1950), der spätere Direktor der Wiener Urania, Zentralsekretär des Verbandes Wiener Volksbildung und Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, der schon früh aus seinem Exil in Australien zurückkehrte, oder Karl R. Stadler (vgl. Botz/Hautmann/Konrad 1974, S. 567; Wilson 1999, S. 111ff.), der spätere Professor für Zeitgeschichte an der Johannes Kepler-Universität in Linz, Leiter des Ludwig Boltzmann-Instituts für Geschichte der Arbeiterbewegung und Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, der erst sehr spät aus seinem Exil in Großbritannien zurückkam. Sie alle konnten ihre reichen Erfahrungen, die sie mit den Bildungseinrichtungen ihres Exillandes gemacht hatten, in Österreich einbringen (vgl. Stifter 2002, S. 134f.). Andere waren während des Nationalsozialismus im Lande geblieben und hatten teilweise, wie etwa Herbert Grau (siehe Aumayr 1988), der spätere Direktor der Volkshochschule Linz – der im Herbst 1938 offensichtlich als Mitglied einer Grenzland-schar kollektiv in die SA überführt worden und ab April 1943 als Dozent für Germanistik an der Universität Wien Mitglied des NS-Dozentenbundes gewesen war (vgl. Dostal 2006, S. 26f. u. S. 109f.: Anm. 33) –, zu einer Akkommodation mit dem Regime gefunden.

Den Anstoß für eine internationale Diskussion über allgemeine – gemeinsame – Aufgaben und Probleme der Erwachsenenbildung in Europa erfolgte von der UNESCO, welche im Juli und August 1950 – also bereits während des ausgebrochenen „Kalten Krieges“ – eine internationale Tagung in Österreich ausrichtete (vgl. Stifter 2002, S. 134). Der Ort des Treffens – Kreuzstein am Mondsee – wurde zum Ausgangspunkt einer jahrzehntelangen, letztlich bis in die Gegenwart reichenden Tradition einer spezifischen für die Erwachsenenbildung in

¹ SbG 3, S. 25.

Österreich einmaligen Konferenzstruktur und Konferenzkultur. 70 Volksbilderinnen und Volksbildner aus 19 Ländern und 5 Kontinenten nahmen an diesem UNESCO-Seminar teil. Die simpel klingende Aufgabe war die Erarbeitung und Diskussion von „Methoden der Erwachsenenbildung“. Es war aber weniger das Thema der Tagung als ihre Methode und ihr Klima, welche nachhaltig zu wirken vermochten. Dem Veranstaltungskonzept lag die Idee zugrunde, das Seminar selbst nach den Prinzipien der modernen Erwachsenenbildung zu gestalten: offen, selbstverwaltet und demokratisch. Dieses Konzept war in jener Zeit für Österreich vollkommen neu, progressiv und innovativ.

In der konkreten Praxis stellte das Seminar in Kreuzstein eine Kombination aus einem festgesetzten Programm und den nicht voraussehbaren und nicht geplanten Möglichkeiten einer freien Tagungsentwicklung dar. Die Seminarorganisation schien dabei weniger an konkret vorzeigbaren Arbeitsergebnissen interessiert gewesen zu sein, als daran, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch ihr Engagement am Tagungsgeschehen etwas lernten. Dies stieß zunächst teilweise auf Irritation und Enttäuschung. Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwarteten sich ein klares Konferenzsetting, die Präsentation konkreter Informationen über die neuesten Methoden und Techniken in der Erwachsenenbildung sowie klare Botschaften und Ergebnisse, die sie mit nach Hause nehmen konnten. Doch an Stelle vorgefertigter Konzepte eröffneten die persönlichen Kontakte mit Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern aus aller Welt einen anregenden und fruchtbaren Erfahrungsaustausch über gemeinsame Aufgaben, Methoden und Probleme der Erwachsenenbildung und lieferten Impulse für eine künftige weitere Zusammenarbeit. In Anbetracht der entfesselten produktiven Eigendynamik erklärten einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass das Seminar selbst dann ein Erfolg gewesen wäre, wenn es gar kein konkretes Tagungsprogramm gegeben hätte. Der Tagungserfolg lag weniger in einem fertigen Wissen über Methoden und Techniken der Erwachsenenbildung als in einem besseren und tieferen Verständnis der Menschen und Wege in der europäischen Erwachsenenbildung sowie in der vertieften Überzeugung, dass die Erwachsenenbildung einen wichtigen Beitrag zur internationalen Verständigung leisten könne und auch müsse (vgl. Speiser 1976, S. 13f.; siehe Nachlass Herbert Grau, Personal Report).

„Mondsee“ war also quasi ein „Gruppenexperiment“ mit freiwilliger Selbstorganisation und Selbstverantwortung. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer war zugleich Objekt und Subjekt eines edukativen Prozesses, welcher nicht durch autoritäre Instruktionen, sondern durch freiwillige Kooperation „auf gleicher Augenhöhe“ gekennzeichnet war (siehe Nachlass Herbert Grau, Mappe Marly-le-Roi). Angesichts der bedrohlichen Entwicklungen in der modernen Technik und der Gefahren der Atombombe war „Mondsee“ aber auch das Postulat einer

Erziehung zum demokratischen Staatsbürger und zum demokratischen Weltbürger: Die Menschheit könne nur dann vor dem Untergang bewahrt werden, wenn man zu einer Periode der internationalen Verständigung und Zusammenarbeit gelange. Als konkrete Empfehlung wurde daher auch die Forcierung des Fremdsprachenunterrichts im Dienste der Völkerverständigung ausgesprochen (vgl. Die Österreichische Volkshochschule 1952, S. 1).

Vom „Geist von Mondsee“ gingen für viele Tagungsteilnehmerinnen und Tagungsteilnehmer positive Impulse für ihre eigene Erwachsenenbildungsarbeit aus, so auch für den späteren Direktor der Volkshochschule Linz, Herbert Grau, der als Bibliothekar am Seminar in Mondsee teilgenommen hatte. Das Seminar wurde für ihn zu einer prägenden Wegmarke in seiner auf internationale Völkerverständigung ausgerichteten Volkshochschularbeit. Bereits seit dem Jahr 1948 organisierte die Volkshochschule Linz unter seiner Ägide „Internationale Sommerwochen“. Im Sommer 1951 leitete Grau im steirischen Pichl an der Enns die erste Sommerwoche und Dozentenarbeitsgemeinschaft des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, an denen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner aus vielen europäischen Ländern teilnahmen. Die Dozentenwoche – eine Fortbildungswoche für Kurs- und Volkshochschulleiterinnen und -leiter – führte zum ersten Mal Volksbildungsdozentinnen und -dozenten aus allen Teilen Österreichs zu einem Gedanken- und Erfahrungsaustausch zusammen (siehe Nachlass Herbert Grau, Tagung).

Zwecks Berichterstattung und kritischer Bestandsaufnahme der Entwicklungen in der Erwachsenenbildung seit der Tagung in Mondsee lud einer der damaligen Gruppenleiter, Jean le Veugle, zu dieser Zeit Directeur des Études au Centre National d'Éducation Populaire, für den 11. bis 21. Mai 1952 zu einem Folgetreffen in das nationale Volksbildungsheim in Marly-le-Roi in der Region Île-de-France ein. In mehreren Arbeitskreisen wurden die Lehren und Folgen von „Mondsee“ besprochen und Pläne für die Zukunft geschmiedet. Dabei zeigte sich, dass das UNESCO-Seminar in Kreuzstein am Mondsee zum Ausgangspunkt für mannigfache Formen der internationalen Kooperation und des Erfahrungsaustausches geworden war: So war es zu internationalen Einladungen und gegenseitigen Besuchen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern ebenso gekommen wie zum vermehrten Austausch von Schriften und Materialien. Die Diskussion in Marly zeigte klar die positiven Resultate des Seminars in Mondsee: Man hatte dadurch gelernt, dass Kolleginnen und Kollegen aus anderen Ländern von ihren Experimenten erzählten. Und man wurde inspiriert, Ähnliches im eigenen Wirkungsbereich zu tun. Die „internationale Gemeinschaft von Mondsee“ – so Herbert Grau – hatte sich im Treffen von Marly unter Beweis gestellt (siehe Nachlass Herbert Grau, Mappe Marly-le-Roi): „Wenn auch nicht alle Erfolge der Erwachsenenbildung in den einzelnen Ländern direkt auf das

Mondsee-Seminar zurückgeführt werden können, so waren sie doch alle vom Geist von Mondsee getragen. Gerade die negativen Seiten von Mondsee haben sich vielfach am positivsten ausgewirkt, da sie die Kritik anregten“ (Speiser 1976, S. 14f.).

Der „Geist von Mondsee“ wehte also auch auf der Tagung in Marly-le-Roi, die ganz im Zeichen der Bedürfnisorientierung und Soziologisierung der Erwachsenenbildung stand: „Wir waren alle alte Freunde, die trotz aller nationaler Verschiedenheit verstanden, fruchtbar zusammenzuarbeiten und Ergebnisse zu erzielen“ (ebd., S. 15). Hinzu kam, dass sich seit „Mondsee“ nicht nur die internationale Zusammenarbeit unter Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern verstärkt hatte, sondern dass auch die Erwachsenenbildung in vielen Ländern Europas – nicht zuletzt dank dieser internationalen Kooperation – eine verstärkte Anerkennung gefunden hatte, was zum Teil auch in der Gründung von nationalen Verbänden der Erwachsenenbildung zum Ausdruck kam. Um in Zukunft die internationalen Kontakte nicht mehr den Zufällen einzelner Initiativen zu überlassen, beschloss man in Marly-le-Roi der Kooperation eine festere Form zu geben: Ein „Rundbrief“ sollte die Verbindungen aufrechterhalten und ein kommunikatives Band um den entstehenden „Freundeskreis von aktiven Erwachsenenbildnern“ knüpfen. Darüber hinaus sollte sich dieser „Freundeskreis“ mindestens alle zwei Jahre zu einer Spezialkonferenz zusammenfinden, auf der ein konkretes Problem der Erwachsenenbildung erörtert werden sollte. Diese Treffen sollten auch Gelegenheit bieten, mit den Einrichtungen der Erwachsenenbildung im jeweiligen Gastland vertraut zu werden (vgl. ebd., S. 15f.).

Gleich im ersten von Herbert Grau verfassten Rundbrief unter dem bezeichnenden Titel „Cooperation“ wurde eine weitere internationale Begegnung, diesmal in Salzburg, vorgeschlagen. In die gleiche Richtung ging eine bereits im Oktober 1951 auf einem Treffen von Volkshochschulvertreterinnen und Volkshochschulvertretern aus der Schweiz, aus Italien, Deutschland und Österreich in Meran lancierte Idee, für das Jahr 1952 wieder ein internationales Treffen zu organisieren. Unter den Auspizien der UNESCO übernahm der Verband Österreichischer Volkshochschulen die Vorbereitung einer solchen internationalen Tagung. Organisatorisch verantwortlich waren der damalige Leiter der Salzburger Volkshochschule, Otto Zwicker, und der damalige Leiter der Linzer Volkshochschule, Herbert Grau. Zwischen 22. und 26. Juni 1952 konnte in der Salzburger Residenz unter dem Ehrenschutz des damaligen Bundespräsidenten Theodor Körner eine große internationale Konferenz mit dem Titel „Die Erwachsenenbildung als Mittel der Völkerverständigung“ abgehalten werden. Damit hatten die Konferenzen von Helsingör 1947 und Kreuzstein am Mondsee 1950 in der „Salzburger Konferenz“ 1952 nicht nur ihre Fortsetzung gefunden; die

„Salzburger Konferenz“ wurde zur eigentlichen Keimzelle für die „Internationalen Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung“.

Prototypisch für die späteren „Salzburger Gespräche“ waren sowohl die Teilung in Arbeitsgruppen als auch das die „Salzburger Konferenz“ umrahmende Freizeit- und Tourismusprogramm. In fünf Arbeitskreisen wurden Methodik (Fremdsprachen und Reisen als Mittel der Völkerverständigung), Internationale Organisationen, Nationalismus und Internationalismus, Probleme des Zusammenlebens aus psychologischer und soziologischer Sicht sowie die Völker verbindende Kraft von Kunst und Kultur erörtert. Prototypisch waren auch die Fokussierung auf den persönlichen Austausch von praktischen Erfahrungen und die Betonung der persönlichen Kontakte zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern (vgl. Speiser 1982, in: Göhring III, S. 600; Speiser 1976, S. 16; siehe Nachlass Herbert Grau, Internationales Treffen). „Wir wollen keinen Kongress, sondern ein Treffen haben, eine Begegnung von Mensch zu Mensch, eine Aussprache!“ – rief der erste Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Josef Lehl, den Konferenzteilnehmerinnen und Konferenzteilnehmern bei der Eröffnung zu. Und ganz in diesem Sinne schmiedete der Verlauf der Tagung die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus zwölf Ländern, die sich zum Teil schon von vorangegangenen Konferenzen kannten, noch fester zu einem „Freundeskreis“ zusammen (siehe Nachlass Herbert Grau, Internationales Treffen).

Über die weitere Vorgangsweise zur Verstetigung der bisher angebahnten und noch weiter auszubauenden internationalen Kontakte und Kooperationen bestanden auf der „Salzburger Konferenz“ zunächst noch divergierende Meinungen: Eine Gruppe forderte die Schaffung einer internationalen Organisation, welche die einzelnen nationalen Organisationen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung umfassen sollte. Die andere Gruppe trat für die Schaffung eines internationalen „Freundeskreises“ von einflussreichen Persönlichkeiten in der Erwachsenenbildung ein, um die Schwerfälligkeiten – und wohl auch Finanzierungsprobleme – einer straffen Organisation zu vermeiden. Darüber hinaus sollte sich ein solcher Personenkreis auch leicht mit dem bestehenden „Kreis von Marly“ vereinen lassen. Auf Antrag des damaligen Vorsitzenden des Verbandes der schweizerischen Volkshochschulen, Hermann Weilenmann, nahm die Vollversammlung der „Salzburger Konferenz“ schließlich das Konzept der Schaffung eines internationalen „Freundeskreises“ von Personen aus möglichst vielen, zunächst ausschließlich europäischen Ländern, mit möglichst großem Einfluss auf die Volkshochschulen ihrer Länder an. Seine Aufgaben waren die Sicherung und der Ausbau der internationalen Zusammenarbeit sowie die Lösung der von der „Salzburger Konferenz“ aufgeworfenen praktischen Fragen. Erster Geschäftsführer des „Freundeskreises“ wurde Otto Zwicker. Folgende Mitglieder des

„Freundeskreises“ wurden von der Vollversammlung namhaft gemacht, wobei einerseits auf den „Kreis von Marly“ Bedacht genommen, andererseits die Offenheit des Kreises für neue Mitglieder betont wurde: aus Belgien Paul Rock, aus Deutschland Hermann Vogts, aus Frankreich Jean Le Veugle und Jean Rovan, aus Griechenland Helene Malafeka-Pepezza, aus Italien Vittorio Santoli und Bruno Pokorny (Südtirol), aus den Niederlanden Bob Schouten und Karel Peters, aus der Schweiz Hermann Weilenmann und Karl Fehr und aus Österreich Herbert Grau und Otto Zwicker. Unmittelbar nach Abschluss der „Salzburger Konferenz“ nahm der neu geschaffene internationale „Freundeskreis“, der sich offiziell „Arbeitskreis europäischer Volkshochschulen“ nannte, mit seiner ersten Sitzung die Arbeit auf. Zum einen bestätigten sich die erhofften Vorteile einer persönlichen und nicht-institutionellen internationalen Zusammenarbeit: Die Nichtgebundenheit an Regierungen und Organisationen erhöhte die Freiheit und Beweglichkeit innerhalb der Gruppe, gleichzeitig war aufgrund der Positionen der Mitglieder der Einfluss auf die jeweiligen nationalen Organisationen gegeben. Zum anderen beeinträchtigten die Rotation der Funktionen und die Dezentralisation der Arbeit die Effizienz und Schlagkraft der Gruppe (vgl. Speiser 1976, S. 89; siehe Nachlass Herbert Grau, Wege und Mittel).

2. Entstehung und Gründungsgeist

Der „Salzburger Konferenz“ 1952 folgten weitere internationale Treffen und Konferenzen, so etwa das europäische Regionalseminar der UNESCO in Gardone am Gardasee 1953 oder das Gründungsseminar für einen Verband europäischer Volkshochschulen in Münchenwiler in der Schweiz 1954, an denen jeweils auch Delegierte aus Österreich teilnahmen. Die Gründung einer europäischen „Organisation“ für Erwachsenenbildung bzw. für Volkshochschulen scheiterte jedoch an den hohen Kosten, welche sich u. a. aus der notwendigen Überwindung der großen Entfernungen und der Sprach- bzw. Übersetzungsprobleme ergaben. Solch organisatorische Rückschläge erhöhten wiederum den Bedarf an regelmäßigen Treffen zur persönlichen Aussprache und zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch, um in der eigenen Erwachsenenbildungsarbeit an den internationalen Stand der Diskussion anknüpfen zu können.

Der Wunsch nach einer europaweiten Kommunikation schien Ende der 1950er-Jahre weiter gestiegen zu sein. Das gesellschaftspolitische Klima war von einem gewissen Enthusiasmus für die „Europaidee“ gekennzeichnet. 1958 traten die „Römischen Verträge“ in Kraft. Es war das Jahr der Gründung der „Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft“ (EWG) und des Europaparlaments. Als symbolische Überwindung der Grenzen in (West-)Europa brannten französische

und deutsche Jugendliche Grenzpfähle ihrer Länder nieder. Auch viele Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner engagierten sich für die Idee eines geeinten Europas. So mehrte sich auch das Bedürfnis nach einem organisierten internationalen Austausch von Erfahrungen und Ideen auf dem Wege des persönlichen Kontakts. Nachdem Österreich zum geeigneten Ort dafür erklärt wurde, übernahm im Jahre 1958 der Verband Österreichischer Volkshochschulen die Initiative zur Ausrichtung der „Ersten Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung“ (vgl. SbG 2, S. 1). Die konkrete Organisation trug Herbert Grau, der sich einerseits von dem Gedanken an einen internationalen „Freundeskreis“ leiten ließ, andererseits Lehren aus den Fehlern und Mängeln vergangener Tagungen ziehen wollte: „Bei vielen der bisherigen internationalen Zusammenkünfte fühlten die Teilnehmer nachher ein gewisses Gefühl der Unbefriedigung, das vielleicht auf folgende Gründe zurückgeführt werden kann: 1. Das Programm war zu voll, es blieb zu wenig Zeit für persönliche Aussprachen und Kontakte. [...] 2. Es wurde zu viel aus dem Streben diskutiert, zu einer Einigung zwischen den aus ganz verschiedenen Verhältnissen kommenden Teilnehmern zu gelangen, wobei es schließlich doch nach langer Abstraktion nur zu allgemeinen Selbstverständlichkeiten kam. 3. Zu viel Zeit wurde von Repräsentationsveranstaltungen in Anspruch genommen; so mancher Teilnehmer fühlte sich als offizieller Delegierter eines Landes oder einer Organisation und damit gebunden“ (Grau 1958, S. 10; vgl. dazu auch Speiser 1976, S. 89).

Grau plante keine Konferenz mit einem konkreten Thema. Die Beiträge sollten sich aus den Vorschlägen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ergeben. Das so zusammengestellte Programm beinhaltete persönliche Berichte über neue und wesentliche Gedanken sowie positive und negative Erfahrungen aus der Erwachsenenbildungsarbeit. Die Einladungen wurden persönlich an bekannte Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner versandt. Jede Referentin und jeder Referent sollte vorher einen Auszug ihres/seines Vortrags schriftlich einsenden, damit er übersetzt werden konnte. Schließlich fanden sich zwischen 1. und 3. August 1958 39 Funktionäre bzw. Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung aus Dänemark, Deutschland, Finnland, Großbritannien, Italien, Südtirol, aus den Niederlanden, aus Norwegen, Schweden, aus der Schweiz und Österreich am Tagungsort ein, dem Tagungs- und Seminarzentrum „Haus Rief“ (ab 1985 Haus Rif)² des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen in Salzburg, welches bis zum Jahre 1992 auch der Tagungsort der „Salzburger Gespräche“ bleiben sollte (vgl. Grau 1958, S. 10f.). Geplant war,

2 Im Zuge der Vertragsverhandlungen für die Errichtung eines Universitäts- und Landessportzentrums Rif musste die ursprüngliche Schreibweise von Haus Rief aufgrund grundbücherlicher Eintragung auf „Rif“ geändert werden (vgl. Uitz 1985, S. 69-74).

dass die einzelnen Referate nur Impulse für die anschließende Diskussion liefern und nicht das Thema erschöpfend behandeln sollten. Die Beiträge sollten auch nicht im Plenum vollständig ausdiskutiert werden. Dafür hatte man in den Pausen und an den freien Nachmittagen und Abenden Gelegenheit, mit den Referentinnen und Referenten sowohl in der Gruppe als auch im Zwiegespräch zu diskutieren. Um von diesem Tagungskonzept nicht negativ überrascht oder gar enttäuscht zu werden, wurde vorab jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer über diese neue Art der Zusammenkunft informiert (vgl. Grau 1958, S. 10; Speiser 1976, S. 90). Der Verband Österreichischer Volkshochschulen hoffte, wie Herbert Grau in der Schlussaussprache der „Zweiten Salzburger Gespräche“ ausführte, „daß diese ‚Leitergespräche‘ einen wirklichen und erfolgreichen Beitrag zur Befruchtung der Erwachsenenbildung in den verschiedensten Ländern darstellen. Er [der VÖV; Anm.d.Hrsg.] gibt gern Geld dafür aus, leistet er doch auf diese Weise einen Teil des Dankes ab, den er anderen Ländern schuldet, die der österreichischen Erwachsenenbildung halfen, als Österreich noch arm war“ (SbG 2, S. 24).

3. Methoden und Verlauf

Bereits während der ersten „Salzburger Gespräche“, die von nun an jährlich stattfinden sollten, entwickelte sich ein spezifischer Tagungsstil, der in den folgenden Jahren beibehalten wurde. Retrospektiv fasste Herbert Grau diesen folgendermaßen zusammen: „Zu Beginn jedes Tages leiten einige Referate über besondere Erfahrungen und Erkenntnisse ein Thema ein. Da alle Teilnehmer mit der Problematik der Erwachsenenbildung vertraut sind, genügen wenige Worte und Sätze, die dafür um so prägnanter sein sollen. An die Einleitungsreferate, die von den Teilnehmern selbst vorgeschlagen und gehalten werden, schließt sich eine gemeinsame, offene Aussprache an. Es wird dabei Wert darauf gelegt, daß nicht im Sinne von ‚Delegierten‘ gesprochen wird, die Kollektivansichten von Ländern oder Verbänden zu vertreten haben, sondern ganz aus der Arbeit von Mensch zu Mensch, von Erwachsenenbildner zu Erwachsenenbildner. Ähnliche Sorgen und ähnliche Freuden führen schnell zu einem sachlichen Gespräch. Aus den Vorträgen und Diskussionen der Woche kristallisieren sich bald Fragen heraus, die eine besondere Behandlung verlangen und die auf allgemeines Interesse stoßen. Zur weiteren Behandlung dieser Probleme werden freie Arbeitsgruppen gebildet, die sich an den Nachmittagen intensiv mit ihnen beschäftigen. Als besonders wertvoll werden aber von den Teilnehmern immer wieder die freien Gespräche anerkannt, die sich in der Freizeit entwickeln. Die Freizeit während der ‚Salzburger Gespräche‘ dient daher konstruktiv der Anbahnung und Festigung persönlicher

Beziehungen zwischen Kollegen aus verschiedenen Ländern, der weiteren Besprechung der an den Vormittagen angeschnittenen Fragen, aber auch der Diskussion von außerhalb des Programmes liegenden Problemen“ (SbG 5, S. 1).

Die Salzburger „Leitergespräche“ waren also keine Tagung im herkömmlichen Sinne, sondern vielmehr eine internationale Kontakt-, Ideen- und Erfahrungsbörse. Auch behandelten sie nicht ausschließlich ein einziges Thema, sondern boten ein reichhaltiges Programm, das der vielfältigen Arbeit der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner der einzelnen Teilnehmerstaaten entsprang: „Es gilt [...], den richtigen Mittelweg zwischen Vielfalt, die zur Uneinheitlichkeit und Zersplitterung führen könnte, und innerem Zusammenhang, der aber kein Zwang werden darf, zu finden“ (SbG 5, S. 1), so Grau. Wohl nicht nur für ihn hatten sich die „Salzburger Gespräche“ bereits nach wenigen Jahren zu einem eigenen Typus entwickelt: „Sie sind weder eine Arbeitstagung, die sich einem Thema so lange widmet, bis man zu gemeinsamen Erkenntnissen kommt, da dies auf internationaler Ebene wegen der verschiedenen Vorbedingungen nur selten möglich ist, noch eine Konferenz, die gemeinsame bindende Beschlüsse anstrebt, da sie nicht einer bestimmten Organisation mit Delegierten und Vollmachten entspringen. Die ‚Gespräche‘ wollen vielmehr eine Erfahrungsbörse sein. Dazu sind mehrere Voraussetzungen notwendig: 1. Es müssen Personen zusammenkommen, die selber Erfahrung besitzen, und die imstande sind, die bei den ‚Gesprächen‘ gewonnenen Anregungen zu verwerten, also aktive Leiter in der Erwachsenenbildung. 2. Die Beiträge müssen möglichst konkret, kurz und – in ihrer Kombination – vielseitig sein. 3. Es muß genug Freizeit gelassen werden, damit neben dem offiziellen Erfahrungsaustausch – mit Vorträgen und gelenkten Diskussionen – vor allem der persönliche Gedankenaustausch von Teilnehmer zu Teilnehmer zur Geltung kommt. – Vorschläge für Modifikationen des allgemein anerkannten Grundkonzeptes wurden in der ‚Schlußaussprache‘ gemacht“ (SbG 3, Einleitung).

Der Grundverlauf der „Salzburger Gespräche“ verfestigte sich in den ersten Jahren. Am Vormittag zwischen 9.30 und 12.30 Uhr referierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Kurzberichten von jeweils etwa 15 Minuten über ihre Erfahrungen in der Erwachsenenbildung sowie über neue Gedanken. Diese Beiträge wurden nach Themenkreisen zusammengefasst, sodass eine Diskussion nach mehreren Beiträgen die jeweiligen Gesichtspunkte abrunden konnte. Die Nachmittage und Abende wurden frei gehalten, damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gelegenheit hatten, in Kleingruppen und in freier Form mit den Berichterstatterinnen und Berichtstattern über die sie interessierenden Einzelfragen zu sprechen. Obzwar Simultanübersetzungen (die Tagungssprachen waren Deutsch, Englisch und Französisch) bald möglich gemacht wurden, wurde darauf Wert gelegt, dass die Teilnehmenden mindestens zwei der Tagungssprachen

beherrschten, damit auch außerhalb der „organisierten“ Gespräche ein Austausch stattfinden konnte (vgl. SbG 2, S. 1f.). Die kommunikative und diskursive Struktur der „Salzburger Gespräche“ verlief also über vier Ebenen: Auf der ersten Ebene standen die Berichte mit mehr oder weniger offiziellen Äußerungen der Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen Nationen und Organisationen. Auf der zweiten Ebene ergänzten die Plenardiskussionen die Problem einleitenden Berichte der ersten Ebene. Diese konnten offiziell und vorbereitet, aber auch spontan und persönlich ablaufen. Auf der dritten Ebene wurde in verschiedenen Arbeitsgruppen um die Lösung eines konkreten Problems gerungen: „Tagungspädagogisch“ war intendiert, dass „die Karten offen auf den Tisch gelegt“ werden. Auf der vierten Ebene stand das persönliche Gespräch in der Freizeit, in kleinen Gruppen oder zu zweit, welches oft die intensivste und persönlich nachhaltigste Wirkung zeitigte. „Dramaturgisch“ gesehen musste also der „Ball“ durch die „unteren“ drei Ebenen erst ins Rollen gebracht werden, damit die „Ebene vier“ auch tatsächlich funktionieren konnte, so Herbert Grau in seiner Schlussbewertung der siebten „Salzburger Gespräche“ (vgl. SbG 7, S. 32). Bei einer solchen Art der Zusammenkunft ließ sich natürlich nicht alles bis ins letzte Detail vorausplanen. Improvisation vor Ort war in einem nicht geringen Ausmaß vonnöten. Der betont freie und ungezwungene Stil, die menschlich lockere und offene Atmosphäre des Treffens schienen ein „echtes Ringen um die gemeinsame Klärung gemeinsamer Probleme“ jedoch umso mehr zu befördern (vgl. Speiser 1976, S. 90f.).

Die 6. „Salzburger Gespräche“ 1963 waren bereits etwas straffer als die vorangegangenen Tagungen organisiert. Für jeden Tag wurde ein Generalthema vorgeschlagen. Andererseits schuf gerade die Beschränkung der Zahl der Referate sowie der Redezeit mehr Raum für freie Gespräche. Die Aufgabenstellungen der Arbeitsgruppen an den Nachmittagen der zweiten Wochenhälfte entwickelten sich aus den während der gemeinsamen Gespräche behandelten Themen (vgl. ebd., S. 91).

Trotz Beibehaltung des seit Jahren gefundenen Stils unterschieden sich die 9. „Salzburger Gespräche“ 1966 in einigen Punkten von den früheren: Die ersten beiden Tage waren einem einzigen Rahmenthema und nicht zwei verschiedenen Themen gewidmet. Auch ergänzten die Themen der letzten beiden Tage – Fernsehen und programmierter Unterricht – einander. Darüber hinaus nahmen an den letzten beiden Tagen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner aus den USA teil. Damit brachen sie mit der Tradition, dass die Teilnahme an den „Salzburger Gesprächen“ die Teilnahme an der gesamten Woche einschloss. Ein ganzer Abend wurde der offenen Aussprache mit den Gästen aus Übersee gewidmet (vgl. ebd., S. 92).

Da die einleitenden Vorträge der früheren „Gespräche“ nur schwer zu koordinieren waren, wurde im Rahmen der 10. „Salzburger Gespräche“ 1967 erstmals die Form einer „Panel Discussion“ zur Einleitung in das jeweilige Tagesthema gewählt (vgl. SbG 10, Einleitung). In den Vorbereitungsgesprächen am Vorabend sollten die einzelnen Beiträge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entlang der einleitenden Panel-Diskussionen organisiert sowie eine gemeinsame Problemstellung und ein klarer Diskussionsplan erarbeitet werden. Diese wurden dann allen übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern anhand eines einleitenden Kurzvortrags mitgeteilt. Die Generaldiskussionen dienten der Vertiefung einzelner Probleme. Auf diese Weise konnten sowohl eine bessere inhaltliche Koordination als auch eine methodische Lockerung erreicht werden (vgl. Speiser 1976, S. 92).

Im Laufe der ersten Jahre zeigte sich, dass die Schilderung von konkreten Modellfällen oft zu den wertvollsten Anregungen für die Erwachsenenbildungsarbeit der Kolleginnen und Kollegen aus anderen Nationen zählte (vgl. SbG 2, S. 24): „Die Ergebnisse der ‚Salzburger Gespräche‘ lassen sich daher nicht unmittelbar während der ‚Gespräche‘, auch nicht unmittelbar nachher bemessen, sondern erst nach den Verwirklichungen in den verschiedenen Ländern und auf die verschiedensten Arten. Es wurde aber von den Teilnehmern immer wieder bezeugt, daß ein Gedanke, der den anderen nicht so wichtig erschienen war, die größten Nachwirkungen zeigte“ (Speiser 1976, S. 91), so Grau.

Am 20. September 1973 verstarb nach schwerer Krankheit der Initiator, Innovator, Leiter und Protokollant der „Salzburger Gespräche“ Herbert Grau. Das Protokoll der 16. „Gespräche“ konnte er gerade noch zwischen mehreren Spitalsaufenthalten fertigstellen. Die „Salzburger Gespräche“ waren derart eng mit der Person Herbert Graus verbunden, dass sein Tod auch das Ende der „Gespräche“ hätte bedeuten können. Doch hatten sich diese in den vorangegangenen 16 Jahren zu einer international so anerkannten Institution entwickelt, dass sich der Vorstand des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen entschloss, die „Salzburger Gespräche“ weiterzuführen (vgl. Leichtenmüller 1996, S. 123). So konstituierte man ein Leitungsteam, das sich im Laufe der Jahre immer wieder neu konfigurierte: Die 17. „Salzburger Gespräche“ 1974 wurden von Karl R. Stadler und Wolfgang Speiser geleitet. Ein Jahr später ergänzte Karl Arnold – zu dieser Zeit Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen – das Leitungsgremium. Mit den 23. „Salzburger Gesprächen“ 1980 kam als erste Frau Ursula Knittler-Lux – damalige Leiterin der Pädagogischen Arbeitsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen – in das Leitungsteam. Von den 26. „Salzburger Gesprächen“ 1983 an war neben Karl R. Stadler und Ursula Knittler-Lux auch Karl Foltinek – damaliger Leiter der Wiener Magistratsabteilung für Bildung und außerschulische Jugendbetreuung (MA 13) – für die

Leitung mitverantwortlich. Mit den 30. „Salzburger Gesprächen“ 1987 erweiterte sich das Leitungsteam um Erich Leichtenmüller, dem Nachfolger von Herbert Grau als Direktor der Volkshochschule Linz. Die 33. „Salzburger Gespräche“ 1990 leiteten Karl Foltinek, Ursula Knittler-Lux, Erich Leichtenmüller und – neu – Ewald Presker, zu dieser Zeit pädagogischer Leiter der Volkshochschule Steiermark und Direktor des Bundesgymnasiums für Berufstätige. Mit den 36. „Salzburger Gesprächen“ 1993 trat Hubert Hummer – der neue Direktor der Volkshochschule Linz – dem Leitungsgremium bei. Mit den 37. „Salzburger Gesprächen“ 1994 kam Anneliese Heilinger – damals pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen – hinzu. Das bewährte Leitungsteam der folgenden Jahre setzte sich also aus Anneliese Heilinger, Hubert Hummer und Ewald Presker zusammen, für die 46. „Salzburger Gespräche“ 2003 unterstützt von Peter Wirth – zu dieser Zeit Leiter der Fachstelle Weiterbildung des Amtes für Berufsbildung des Kantons St. Gallen – und seit den 49. „Salzburger Gesprächen“ 2006 ergänzt um Stefan Vater – pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.

Im Verlauf der 1980er-Jahre kam es sukzessiv zu einer inhaltlichen Verdichtung des Tagungsprogramms. Dies führte dazu, dass Länderberichte und Abenddiskussionen die geselligen und informellen Abende in den Hintergrund drängten, was vor allem seitens des älteren „Freundeskreises“ beklagt wurde (vgl. ebd., S. 129). Von den 25. „Salzburger Gesprächen“ 1982 an wurden regelmäßig Gastreferentinnen und Gastreferenten eingeladen. So kamen der damalige Burgtheaterdirektor Ernst Hausermann, der damalige Salzburger Festspiel-Präsident Albert Moser, der damalige ORF-Landesintendant Friedrich Urban, die damaligen Unterrichtsminister Herbert Moritz und Hilde Hawlicek ebenso ins „Haus Rief“ wie Univ.-Prof. Rupert Riedl. Die Gastreferate dienten der Belebung und Erweiterung der Diskussion. Da sie aber nicht immer in Einklang mit dem Generalthema der „Gespräche“ standen, entschloss man sich 1989 die Vorträge der Gastreferentinnen und Gastreferenten an die Spitze der Tagung zu setzen. Den Ausführungen prominenter Gäste zum Generalthema der Woche folgten Ausführungen im Plenum und Diskussionen in den Arbeitsgruppen (vgl. ebd., S. 134). Die gestiegene Teilnahmezahl mit Ende der 1980er-Jahre auf durchschnittlich mehr als 50 Personen führte dazu, dass neben einem Teil der Diskussion auch die Mehrzahl der Referate und Statements in die Arbeitsgruppen verlegt werden musste. Die Länderberichte beließ man in den Abendrunden. Nur so war es möglich, alle Beiträge im Tagungsprogramm unterzubringen (vgl. ebd., S. 135).

Eine topografisch-räumliche Änderung trat im Jahre 1993 ein. Der „Gastwirt“ in Eugendorf wurde als neuer Tagungsort bestimmt. Der Abschied von „Rief“, „der durch manche Mängel des Hauses erleichtert wurde,“ vollzog

sich reibungslos. Auch der oft zitierte „Geist von Haus Rief“ übersiedelte anstandslos nach Eugendorf (vgl. ebd., S. 124).

4. Begegnungen zwischen „West“ und „Ost“

In den ersten Jahren fand der internationale Austausch über Themen der Erwachsenenbildung vor allem zwischen den deutschsprachigen und skandinavischen Theoretikern und Praktikern statt. Delegierte aus den Niederlanden, aus Belgien, Großbritannien, Frankreich und Italien schlossen sich an. Die geselligen Zusammenkünfte und Ausflüge nach Salzburg, ins Schlosshotel Fuschl, die „Kamin-gespräche“ in der Halle von „Haus Rief“, aber auch die Sangesfreude der Niederländer brachten die Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner schnell einander näher (vgl. Speiser 1982, in: Göhring III, S. 602). Die britischen Erwachsenenbildner beeindruckten nicht nur aufgrund ihres bekannt trockenen Humors, ihrer Konzilianz und ihres Realismus. Es war ein englischer Vertreter, Ross Douglas Waller – zu dieser Zeit Direktor des Extra-Mural-Departments der Universität von Manchester –, der dazu aufforderte, das „andere Europa“ nicht zu vergessen und das nächste Mal auch osteuropäische und sowjetische Kolleginnen und Kollegen einzuladen. Hier, im neutralen Österreich wäre die Möglichkeit gegeben, über weltanschauliche Gegensätze hinweg einander zu begegnen und die Erwachsenenbildungsarbeit im Osten Europas kennen zu lernen. Die österreichischen Organisatoren gingen sofort auf diese Anregung ein. Bereits 1957 war eine österreichische Delegation in die damalige UdSSR eingeladen worden, um dort die sowjetische Erwachsenenbildung zu studieren. Darüber hinaus unternahm Wolfgang Speiser und Ross Waller eine Reise ins damalige Jugoslawien, um in Slowenien, Kroatien, Bosnien und der Hauptstadt Belgrad Kontakte zu knüpfen. So waren bereits auf den 2. „Salzburger Gesprächen“ 1959 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Jugoslawien, aber auch aus Polen vertreten. Erwachsenenbildungsorganisationen aus den USA begannen sich für die „Gespräche“ zu interessieren, auch in der UdSSR waren sie mittlerweile nicht mehr ganz unbekannt (vgl. SbG 2, S. 1). Schließlich konnte auf den 3. „Salzburger Gesprächen“ Ivan I. Artobolevskij – zu diesem Zeitpunkt Leiter des Laboratoriums des Instituts für Maschinenstudium der Akademie der Wissenschaften der UdSSR und Präsident der russischen Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse („Znanije“) – neben Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus dem damaligen Jugoslawien und aus Polen als weiterer Vertreter des „anderen Europas“ hinter dem „Eisernen Vorhang“ begrüßt werden (vgl. SbG 3, S. 2; Speiser 1982, in: Göhring III, S. 601): „West und Ost fanden sich bei aller Verschiedenartigkeit schnell über den gemeinsamen praktischen Problemen; die

persönliche Atmosphäre, das Fehlen von Delegationsrücksichten ließen West und Ost nicht nur die Vorteile des eigenen Systems, sondern auch die Schwierigkeiten offen darlegen“ (SbG 2, S. 1), so Grau.

An den 4. „Salzburger Gesprächen“ 1961 nahmen neben Vertretern aus der damaligen Sowjetunion, aus Polen, Großbritannien und Frankreich, Belgien, der Bundesrepublik Deutschland und den skandinavischen Ländern, Dänemark, Schweden, Norwegen und Finnland auch Vertreter aus den USA, ja sogar aus Ceylon teil (vgl. SbG 4, S. 1ff.). Auf den 6. „Salzburger Gesprächen“ 1963 waren erstmals Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der damaligen ČSSR und aus Ungarn vertreten (vgl. SbG 6, S. 1ff.). Vor allem mit den tschechoslowakischen Kolleginnen und Kollegen entwickelte sich bald ein reger Austausch: Wolfgang Speiser reiste nach Brno (Brünn), Bratislava und Prag. Es war die Zeit der Hochstimmung über den Reformkurs unter Alexander Dubček. Umso schwerer wirkte der Schock über die Niederschlagung des „Prager Frühlings“ im August 1968 (vgl. Speiser 1982, in: Göhring III, S. 602f.). Auch der Austausch mit den USA brachte Mitte der 1960er-Jahre sowohl theoretisch als auch praktisch wichtige Impulse. Eine Delegation von rund 20 österreichischen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern besichtigte unter der Leitung von Wolfgang Speiser Erwachsenenbildungseinrichtungen in New York, Philadelphia, Washington, Chicago, Boston und Syracuse (vgl. ebd., S. 603).

Der Erfolg der ersten Jahre legte nicht nur eine Fortsetzung, sondern auch den Ausbau der „Salzburger Gespräche“ zu einer ständigen, vorerst europäischen, zunehmend aber auch interkontinental ausgerichteten Einrichtung nahe. Seit 1961 standen die „Salzburger Gespräche“ unter der Patronanz der Österreichischen UNESCO-Kommission (vgl. SbG 2, S. 1): „Drei Umstände geben den ‚Salzburger Gesprächen‘ ein besonderes Gewicht: die Erwachsenenbildung erhält in der Erziehung zur Völkerverständigung und zum mitmenschlichen und mitbürgerlichen Verhalten eine immer größere Bedeutung; die Aussprache von Mensch zu Mensch ohne Rücksicht auf den ‚organisatorischen‘ Hintergrund hilft vieles klären; Österreich als neutraler Staat zwischen West und Ost hat eine besondere Funktion zu erfüllen“ (SbG 2, S. 1), so Grau 1959. Und Grau weiter: „Einen ‚Eisernen Vorhang‘ gibt es wenigstens bei den Salzburger Gesprächen nicht. Ein gesunder Internationalismus bei objektiver Anerkennung der Gemeinsamkeit und Verschiedenheit, mit voller Offenheit und Grundsatztreue muß besonders von den Erwachsenenbildnern vorgelebt werden. Nicht zuletzt verbindet die Erwachsenenbildner aller Länder das Gefühl, einer großen Aufgabe – der Bildung ihrer Mitmenschen – zu dienen und dennoch noch nicht voll anerkannt und entsprechend honoriert zu werden. Die persönliche Stärkung aus dem Bewußtsein, daß es in anderen Ländern gleiche Pioniere gibt, ist für jeden einzelnen und für die Erwachsenenbildung von größter Bedeutung“ (SbG 7, S. 32).

Trotz der sicherlich zutreffenden Gemeinsamkeiten in so manchen Bereichen der Erwachsenenbildungsarbeit in „West“ und „Ost“ sowie teilweise vergleichbarer Rahmenbedingungen und Herausforderungen (demografische Entwicklungen, Industrialisierung, Landflucht, neue technologische Herausforderungen, Fragen der Bildungsarbeit für so genannte „bildungsferne Schichten“ etc.) ist die von Grau erwähnte „Grundsatztreue“ doch differenziert zu betrachten. Im Unterschied zur Erwachsenenbildung im „Westen“, die generell verschiedene Lebensphilosophien anerkannte und ihre Aufgabe darin sah, den Menschen bei seiner Suche eines eigenen Weges durch das Leben zu unterstützen, war die Erwachsenenbildung im „Osten“ doch weitgehend als „Schulung“ auf Grundlage der kommunistischen respektive sozialistischen Weltanschauung zu verstehen. In den „Ostländern“ – wie die Staaten hinter dem „Eisernen Vorhang“ in den Protokollen zuweilen auch genannt wurden – hatte jede Bildungsarbeit zwar einen von Land zu Land unterschiedlichen, stets aber politisch-ideologischen Charakter. Für die jugoslawischen Vertreterinnen und Vertreter der späten 1950er- und 1960er-Jahre war zum Beispiel die Mitwirkung an der so genannten „Selbstverwaltung“ das Hauptziel aller Bildungsarbeit (vgl. SbG 2, S. 22f.).

Trotz der ideologischen Hürden und Barrieren kann die Bedeutung der „Salzburger Gespräche“ als internationale Plattform der Völkerverständigung und des erwachsenenbildnerischen Austausches nicht hoch genug veranschlagt werden. Insbesondere für die österreichischen Organisatoren und Teilnehmenden wird die buchstäbliche „Horizontenerweiterung“ nicht zu unterschätzen sein: „Wenn diese Leitergespräche nun schon aus Tradition in Österreich stattfinden, dann ziehen doch die österreichischen Erwachsenenbildner den größten Nutzen aus den vielen Anregungen aus den vielen Ländern“ (SbG 7, Vorwort), so Grau Mitte der 1960er-Jahre.

Die weltpolitischen Veränderungen Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre und der Fall des „Eisernen Vorhangs“ taten der internationalen Bedeutung und Akzeptanz der „Salzburger Gespräche“ keinen Abbruch. Ganz im Gegenteil, unter den geänderten politischen Vorzeichen schien man nur noch intensiver an einem Erfahrungs- und Meinungsaustausch zwischen „West“ und „Ost“ interessiert zu sein (vgl. Leichtenmüller 1996, S. 124). So war das Interesse an der Reformpolitik in der Sowjetunion und an der Rolle der Erwachsenenbildung in diesem Umgestaltungsprozess auf den 30. „Salzburger Gesprächen“ 1987 enorm (vgl. Bisovsky 1988, S. 22ff.): „Die ‚Perestroika-Diskussionen‘ mit den sowjetischen Kollegen in der Gorbatschow-Zeit oder die Erörterungen der Wiedervereinigungsaussichten und -problematik mit den deutschen Freunden bleiben wohl jedem lang in Erinnerung“ (Leichtenmüller 1996, S. 129), meinte Erich Leichtenmüller rückblickend.

Die 34. „Salzburger Gespräche“ 1991 indizierten mit ihrem Titel: „Europa ist mehr als die EG“ sowohl die Problematik einer verstärkten Ökonomisierung und Privatisierung der Erwachsenenbildung in Westeuropa – allen voran in Großbritannien – als auch die veränderten gesellschafts- und bildungspolitischen Konstellationen in den Reformstaaten Mittel- und Osteuropas (vgl. Streibel 1992, S. 14ff.). Angesichts des schwer zu bewältigenden „realsozialistischen Erbes“ auch in ideeller und mentaler Hinsicht sowie aufgrund der teilweise beträchtlichen finanziellen Kürzungen war in diesen Ländern der anfänglichen Aufbruchstimmung oft eine Ernüchterung gefolgt. Eine Sonderrolle dürfte dabei der deutsche Vereinigungsprozess spielen, im Zuge dessen das seit Mitte der 1990er-Jahre in Ostdeutschland investierte Geld offenbar zu Lasten der westdeutschen Erwachsenenbildung ging (vgl. SbG 38, S. 14ff.).

In Russland führte die nach dem Zusammenbruch des Kommunismus erfolgte Transformation in Richtung Marktwirtschaft zu einer starken Reduktion im Bereich der beitragsfreien Bildung und zu einem Anwachsen der kostenpflichtigen Bildungseinrichtungen. Dem Abbau von Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung stand ein Zuwachs an Institutionen der beruflichen Fortbildung gegenüber (vgl. SbG 42, S. 25). Angesichts fehlender konzeptueller und gesetzlicher Grundlagen, fehlender staatlicher Zuwendungen und oft instabiler organisatorischer Strukturen wurde die „Kundenorientierung“ in der russischen Erwachsenenbildung auf den 45. „Salzburger Gesprächen“ 2002 schon fast als „Diktatur“ bezeichnet (vgl. SbG 45, S. 44f.).

Mit den rasanten ökonomischen und sozialen Veränderungen der letzten Jahre und Jahrzehnte trat der „Ferne Osten“ in das Zentrum des Interesses der 45. „Salzburger Gespräche“ 2002: Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner aus China berichteten über die Öffnung und Reformpolitik in ihrem Land und über den zentralen Stellenwert, den vor allem die innerbetriebliche Ausbildung und Weiterbildung einnehmen. Hauptziel der chinesischen Erwachsenenbildung wäre aber nach wie vor die Beseitigung des vor allem auf dem flachen Land hohen Analphabetismus. Die politische Führung Chinas schien jedenfalls davon überzeugt zu sein, dass der ökonomische Fortschritt im Land nur durch die Förderung von Wissenschaft und Technik erreicht werden könne. Das gemeinschaftliche Lernen und das Fernstudium nehmen in diesem Zusammenhang eine bedeutende Stellung ein. So bekenne sich der 10. „Fünfjahresplan für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung“ zur Förderung der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ziel wäre es, auch in China ein System des lebenslangen Lernens zu etablieren, welches allen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern offen stehe (vgl. SbG 45, S. 48ff.).

5. Adressatenkonstruktion und Zielgruppenfindung

Die Geschichte der „Salzburger Gespräche“ spiegelt die Entwicklung der sich ändernden Adressatenkonstruktionen und Zielgruppenfindungen in der Erwachsenenbildung wider: Die 2. „Salzburger Gespräche“ 1959 und die 4. „Salzburger Gespräche“ 1961 standen zunächst ganz im Zeichen der Gewinnung der Jugend – einer (zumindest in Deutschland) „skeptischen Generation“ (Helmut Schelsky) im Schatten von Auschwitz und Hiroshima. Angesichts der in vielen westeuropäischen Ländern durchaus hohen Zahl an jugendlichen Teilnahmen in der Erwachsenenbildung standen Fragen der Jugendbildung in Jugendclubs, Wochenendseminaren, Arbeitsgemeinschaften und Heimvolkshochschulen sowie ihre Formung zu demokratiebewussten, mündigen Menschen im Zentrum der Überlegungen (vgl. SbG 2, S. 3ff.; SbG 4, S. 15). Dreißig Jahre später hatten Jugendbildung und Jugendbetreuung bereits einen gänzlich anderen Tenor: Vor dem Hintergrund einer beharrlich hohen Jugendarbeitslosigkeit in Europa wurde Ende der 1990er-Jahre in verschiedenen westeuropäischen Ländern und mit Unterstützung der EU die Multimediaausbildung für Jugendliche gefördert (vgl. SbG 42, S. 29).

Die Gewinnung älterer Menschen für die Erwachsenenbildung war ebenfalls schon seit den 2. „Salzburger Gesprächen“ 1959 ein Thema. Die Alterung der Bevölkerung in west- und osteuropäischen Ländern stellte die Erwachsenenbildung vor neue gesellschaftspolitische Aufgaben und Herausforderungen. Spezielle Programme und Bildungsangebote für Ältere mussten entwickelt und unter Bedacht auf die veränderten Lern- und Lebensformen im Alter umgesetzt werden (vgl. SbG 2, S. 4; SbG 18, in: Göhring II, S. 498ff.; SbG 21, in: Göhring III, S. 535ff.; SbG 25, in: Göhring III, S. 607ff.).

Angesichts des noch relativ geringen Urbanisierungsgrades in verschiedenen west- und mitteleuropäischen Regionen war in den 1950er- und 1960er-Jahren die Erreichung der Landbevölkerung mit Angeboten der Erwachsenenbildung noch ein bedeutenderes Thema, als dies heute der Fall ist. Auf den 3. „Salzburger Gesprächen“ 1960 diskutierte man die Probleme der ausreichenden Teilnehmerszahl, aber auch die Schwierigkeiten der Gewinnung von Vortragenden für Veranstaltungen in entlegenen Regionen. Diese Probleme waren in Zeeland in den Niederlanden ebenso wenig unbekannt wie in großen Teilen Finnlands. In Österreich, aber auch in verschiedenen Städten der damaligen UdSSR praktizierte man eine „Erwachsenenbildung auf Rädern“, um Ausstellungen, Bücher und Projektionsgeräte, aber auch die Vortragenden selbst zu ihrem Publikum an der Peripherie transportieren zu können (vgl. SbG 3, S. 15ff.).

In den ausgehenden 1950er- und beginnenden 1960er-Jahren wurde die Arbeiterschaft als Zielgruppe der Erwachsenenbildung thematisiert und

problematisiert. Auf den 2. „Salzburger Gesprächen“ 1959 stellte man Projekte der Arbeiterbildung im Bereich der Textilindustrie in den Niederlanden vor, aber auch die jugoslawischen Arbeiteruniversitäten, die ganz im Zeichen der angestrebten „Arbeiterselbstverwaltung“ standen. Darüber hinaus diskutierte man über Ähnlichkeiten und Besonderheiten der Arbeit von „Peuple et Culture“ in Frankreich und der „Lebensschule“ in Wien, die beide auf Arbeiter- und Angestelltenschichten fokussierten (vgl. SbG 2, S. 20f.). Auf den 3. „Salzburger Gesprächen“ 1960 widmete man sich der Arbeiterbildung am Arbeiterinstitut in Tampere in Finnland, wo die Arbeiterbildung als ein bedeutender Faktor der Demokratie in einer Gesellschaft betrachtet wurde (vgl. SbG 3, S. 9). In der damaligen UdSSR wiederum beschritt man spektakuläre Wege zur Gewinnung der Arbeiterschaft auf dem Land für die Erwachsenenbildung: Um die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, fuhr man mit Autos auf die Felder und spielte Musik. Die sich daraus ergebenden Fragen und Gespräche wurden zum Anlass genommen, um Vorträge abzuhalten und Literatur an die Umstehenden zu verteilen (vgl. SbG 3, S. 21). Auf den 4. „Salzburger Gesprächen“ 1961 wurde die geringe Teilnahme von Arbeitern – im Vergleich zu der von Angestellten – an Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung erörtert. Dieser Befund galt für die englische Erwachsenenbildung ebenso wie für „Arbeit und Leben“, einer Kooperation von Gewerkschaften und Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In den neuen Zentren der Erwachsenenbildung traf sich hier wie dort vor allem der Mittelstand. Mit der steigenden Macht der Gewerkschaften im Gefolge der Verstaatlichung des Kohlenbergbaus Ende der 1950er-Jahre hatte sich jedoch für die Arbeiterschaft der Bergbauggebiete Mittelenglands ein Mehr an Fortbildungsmöglichkeiten – sogar auf akademischem Niveau – eröffnet. Dass Betriebe ihre Arbeiter für allgemeinbildende Kurse freistellen, wie dies in England praktiziert wurde, war in Deutschland und Österreich kaum vorstellbar. Freilich nahmen die Arbeiter vor allem an berufsfördernden, nicht aber an allgemeinbildenden Kursen teil. Da die Allgemeinbildung keine höheren Löhne einbrachte, war sie auch weniger gefragt (vgl. SbG 4, S. 7ff.).

In vielen westeuropäischen Staaten war Ende der 1950er-Jahre der Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg größtenteils abgeschlossen. Die Entwicklung ging von der Mangelgesellschaft der unmittelbaren Nachkriegszeit hin zur Massenkonsumgesellschaft der 1960er-Jahre. Damit einhergehend entdeckte die Erwachsenenbildung eine neue Adressatengruppe: die Konsumentinnen und Konsumenten. Durch Art und Umfang ihres Konsums seien sie zu einem „kulturbestimmenden Faktor“ geworden. Im „Zeitalter der Konsumgesellschaft“ müsse daher auch die „Konsumentenerziehung“ als eine Aufgabe der Erwachsenenbildung betrachtet werden. Diese habe – so der Tenor auf den 5. „Salzburger Gesprächen“ 1962 – bereits in der Schule zu beginnen, habe sich in der

„Hausfrauenerziehung“ fortzusetzen und sich auf die Geschmackserziehung, Wohn- und Ernährungsberatung sowie auf die Erziehung zum „richtigen“ (Hoch-)Kulturkonsum zu erstrecken. Eine Erziehung zum „vernünftigen Verzicht“ war darin ebenso inkludiert wie die Aufklärung über die Gefahren eines Konsumierens auf Kredit (vgl. SbG 5, S. 11).

Der größten Zielgruppe der Erwachsenenbildung: den Frauen widmeten sich insbesondere die 10. „Salzburger Gespräche“ 1967. Einerseits stellten Frauen das Gros des Volkshochschulpublikums, andererseits waren sie in leitenden Positionen der Erwachsenenbildung stark unterrepräsentiert. Als mit Ende der 1960er- und zu Beginn der 1970er-Jahre im Gefolge sich ändernder Geschlechterbilder und Geschlechterrollen der Drang der Frauen zu mehr Freiheit und Selbstverwirklichung alte Männersymbole wanken und neue Familienformen entstehen ließ, zeigte sich an den sich öffnenden höheren Schulen und Universitäten deren Vorliebe für philosophische, geistes- und sprachwissenschaftliche Fächer und eine Distanzhaltung gegenüber den technischen Fächern. Es stellte sich die Frage, wie die Erwachsenenbildung damit umgehen sollte (vgl. SbG 10, S. 24ff.). In Anbetracht der veränderten ökonomischen und sozialen Bedingungen der ausgehenden 1970er- und der beginnenden 1980er-Jahre thematisierten die 23. „Salzburger Gespräche“ 1980 abermals die Situation der Frauen im Bildungswesen. Infolge der ökonomischen Krise in Westeuropa wurden Frauen vermehrt in den Haushalt gezwungen, um auf dem Arbeitsmarkt Platz für die Männer zu machen. Zwar war es seit den 1950er-Jahren zu einer beträchtlichen Zunahme der Zahl der Studentinnen gekommen, doch das geschlechterspezifische Ungleichgewicht zwischen klassischen Frauen- und Männerstudien – und die sich daraus ergebende Lohndifferenz auf dem Arbeitsmarkt – war nach wie vor hoch. Die Rollenfixierungen und das klassische Rollenverhalten von Männern – vor allem im Bereich des Haushalts – wurden nach wie vor als zählebig erachtet; die Chancen auf dem Arbeitsmarkt geschlechterspezifisch höchst selektiv bewertet. Eine ungelernete Frau Mitte 20 galt als typische Arbeitslose. In Spezialkurse für Frauen gingen jedoch nur jene Frauen, die bereits über eine bessere Bildung verfügten. Mittelschicht- und Arbeiterfrauen, die sich in ihre Rolle eingefügt hatten, aber auch Bäuerinnen waren nur schwer anzusprechen. Hinzu kam, dass die Benachteiligung von Frauen nicht nur nach Klassen- und Ausbildungslage differierte, sondern auch regional höchst unterschiedlich war. Trotz aller ökonomischen und gesellschaftlichen Widerstände war man aber überzeugt, dass von einer Aufweichung der Rollenzwänge sowohl Frauen als auch Männer profitieren würden (vgl. SbG 23, in: Göhring III, S. 574ff.). 20 Jahre später – auf den 43. „Salzburger Gesprächen“ im Jahre 2000 – schien sich am Gesamtbild der Stellung der Frauen in der Gesellschaft auf den ersten Blick wenig verändert zu haben. Zugenommen hatte freilich die Diversität der

Lebenschancen: Mittlerweile waren auch im Bereich der Volkshochschulen mehr Frauen in Führungspositionen gelangt. Das Bildungsniveau der Frauen war generell weiter gestiegen. Doch nach wie vor nahmen nur wenige Frauen an Kursen zur Berufsbildung teil. Die geschlechterspezifischen Rollenverhältnisse und Rollenerwartungen sowie die (Un-)Vereinbarkeit von Beruf und Familie blieben offensichtlich ein Jahrzehnte währendes „Dauerthema“, weil sich an der Problematik nur graduell und sehr langsam etwas änderte (vgl. SbG 43, S. 13ff.).

In der von den Parolen „Emanzipation“ und „Chancengleichheit“ geprägten Phase Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre stand auch die Gewinnung von ökonomisch und sozial benachteiligten „Randgruppen“ im Zentrum erwachsenenbildnerischen Interesses. Aber was waren überhaupt „Randgruppen“? Arbeitslose, Gastarbeiter, nationale Minderheiten, Strafgefangene, Pensionisten, junge Mütter oder gar die gesamte ländliche Bevölkerung? Wenn 90 Prozent der Menschen in Westeuropa nicht von der Erwachsenenbildung erfasst wurden, dann wären unter einem edukativen Gesichtspunkt 90 Prozent der Bevölkerung als „Randgruppe“ zu bezeichnen, die es mit zielgruppenspezifischen Angeboten für die Erwachsenenbildung zu gewinnen gelte, so der Tenor (vgl. SbG 14, in: Göhring II, S. 416ff.). Die Gewinnung und Betreuung von geistig und körperlich Behinderten, das Herausführen aus ihrer sozialen Isolation sowie ihre berufliche Rehabilitation und gesellschaftliche Integration waren ein zentrales Thema der 22. „Salzburger Gespräche“ 1979 (vgl. SbG 22, in: Göhring III, S. 561ff.). Seit den 1990er-Jahren rückten Flüchtlinge und Migranten europaweit in den Adressatenkreis der Erwachsenenbildung. Mit der „Ausländerdebatte“ wurde die Diskussion um die „multikulturelle Gesellschaft“ angeheizt, die auch Thema der 35. „Salzburger Gespräche“ 1992 war. Der damalige erste Nationalratspräsident und Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen Heinz Fischer forderte ein europaweites planvolles und arbeitsteiliges Handeln, damit die Wanderungsbewegungen nach und in Europa nicht zu einem die einzelnen Gesellschaften überfordernden Problem werden würden. In diesem Zusammenhang wurde er für die Ausländerpolitik in Österreich, die von der Sozialdemokratie mitgetragen wurde, kritisiert. Ausgehend von den divergierenden Ansätzen einer Notwendigkeit zur Anpassung einerseits, einem Recht auf Unterschiedlichkeit andererseits, wurden die Aufgaben der Erwachsenenbildung bei der „Lockerung“ der interkulturellen Barrieren, beim Abbau von Vorurteilen sowie bei der Erarbeitung von Programmen zur multikulturellen Erziehung diskutiert. Man zeigte sich überzeugt, dass dem neu auflebenden Rassismus in Europa nur mit einer Bildungsoffensive begegnet werden könnte. Die konkreten Aufgaben der Volkshochschulen lägen in der Absicherung der Multikulturalität durch Aufklärung und Bildung sowie in der Förderung des interkulturellen Lernens (vgl. SbG 35, S. 22ff.; Streibel 1993, S. 6ff.). Bereits auf den 34. „Salzburger Gesprächen“

1991 hatte der damalige Vizekanzler und Wissenschaftsminister Erhard Busek vor der Gefahr gewarnt, dass Europa zu einem „zivilisatorischen Eintopf“ werden könnte. In einem europäischen Regionalismus erblickte er die Chance, den Nationalismus des 19. Jahrhunderts zu überwinden. Angesichts der bisherigen Vernachlässigung des Bildungswesens in Europa forderte er ein „Europa der Bildung“ (vgl. SbG 34, S. 49). Auf den 45. „Salzburger Gesprächen“ 2002 wurden konkrete Beispiele für Bildungsprogramme für Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Dänemark vorgestellt und ihre verschiedenen Problemlagen bei der Vermittlung von gesellschaftlichen Informationen, der Bereitstellung von Lebenshilfen für diese Zielgruppe sowie bei der Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten zwischen „Einheimischen“ und „Fremden“ diskutiert (vgl. SbG 45, S. 20ff.). Auch die 49. „Salzburger Gespräche“ 2006 widmeten sich der Migration als einer europaweiten Herausforderung. Der Beitrag der Bildung zur Integration manifestierte sich in der steigenden Zahl an Kursen für Migrantinnen und Migranten – hier vor allem bei Sprachkursen – sowie in der vermehrten interkulturellen Kompetenzbildung bei der Mehrheitsgesellschaft. Mit Verlegung der Zuständigkeit für die Sprachkurse für Migrantinnen und Migranten in das Innenministerium hatte die Erwachsenenbildung in einigen europäischen Ländern, so der Tenor, ihren zentralen Grundsatz der Freiwilligkeit von Bildung partiell aufgeben müssen und wurde derart zum Erfüllungsgehilfen staatlicher Ausländerpolitik degradiert (vgl. SbG 49, S. 13ff.).

6. Themen und Trends

Anhand der Themenschwerpunkte der „Salzburger Gespräche“ lassen sich die Entwicklungen und Trends in der österreichischen und internationalen Erwachsenenbildung der letzten 50 Jahre gut nachzeichnen.

Die 1. „Salzburger Gespräche“ 1958 thematisierten Grundlagen, Methoden, Formen und Inhalte sowie Finanzierung der Erwachsenenbildung. Man beschäftigte sich mit der Heimvolkshochschulidee, der vermehrten Freizeit in der Industriegesellschaft und wie man sie produktiv respektive edukativ nutzen könnte, mit neuen Methoden (z. B. den Wochenendgesprächen an deutschen Volkshochschulen oder der Briefschule in Norwegen) und man thematisierte die Bedeutungszunahme des Fernsehens, welches als eine Chance für die Erwachsenenbildung angesehen wurde. Auch die Aufgabe und Bedeutung der Zeitgeschichte als Form der historisch-politischen Bildung wurden bereits 1958 intensiv diskutiert (vgl. Grau 1958, S. 10ff.).

Auf den 2. „Salzburger Gesprächen“ 1959 wurden Methoden und Formen der politischen Bildungsarbeit in verschiedenen west- und nordeuropäischen Staaten

erörtert. Von deutscher und österreichischer Seite wurde dabei das – angesichts des historischen Erbes durchaus nachvollziehbare – Dilemma zur Sprache gebracht, einerseits zur Kritik und zum Misstrauen gegenüber dem Staat zu erziehen, andererseits von ihm materiell abhängig zu sein. In erster Linie zeigte sich aber, wie heterogen das Verständnis von Inhalt und Praxis der „politischen Bildung“ in Europa zu diesem Zeitpunkt war: Der Vertreter aus Frankreich verstand darunter die Behandlung konkreter Probleme des Zusammenlebens in ländlichen und strukturschwachen Regionen. Der schwedische Vertreter beschrieb die Heimvolkshochschule als ein Muster und Modell für die demokratische Gesellschaft. In Deutschland waren Inhalt und Zweck der politischen Bildung die Gewinnung der Jugend für die Demokratie. Der jugoslawische Vertreter wiederum meinte, dass man das Ergebnis der politischen Erziehung direkt am Grad der Beteiligung an der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen „Selbstverwaltung“ messen könne (vgl. SbG 2, S. 6f.). Das „Generationenproblem“ stand ebenfalls bereits auf den 2. „Salzburger Gesprächen“ 1959 auf der Agenda. Intensiv wurde über Aufgaben, Methoden und Ziele der Erwachsenenbildung bei der Jugendbildung bzw. der Altenbildung diskutiert, aber auch die Zusammenarbeit der Erwachsenenbildung mit den Universitäten besprochen und am Beispiel der seit 1955/56 bestehenden „Seminarkurse“ der Universität Göttingen von ihrem Initiator Willy Strzelewicz exemplifiziert. Fragen der Arbeiterbildung wurden aus „östlicher“ Sicht am Beispiel Jugoslawiens und Polens, aus „westlicher“ Sicht am Beispiel der Niederlande und Österreichs behandelt (vgl. ebd., S. 1ff.).

Einen Schwerpunkt der 4. „Salzburger Gespräche“ 1961 bildete die Frage, wie man durch das Bildungsangebot der Volkshochschulen Interesse für internationale Fragen wecken könne: Es wurden die Erfahrungen mit „internationalen Klubs“, „internationalen Wochen“, Vorträgen, Arbeitsgemeinschaften, Stipendienprogrammen, Studienreisen und Austauschaktionen – etwa auch im Rahmen der UNESCO – diskutiert. Man betonte die Bedeutung der Entwicklungshilfe im Sinne einer Wirtschafts- und Bildungshilfe und erörterte die Rolle des Geschichtsunterrichts im Dienste der Völkerverständigung (vgl. SbG 4, S. 1ff.).

Auf den 11. „Salzburger Gesprächen“ 1968 standen die freiwillige Mitarbeit sowie die Tätigkeit der Schullehrerinnen und Schullehrer in der Erwachsenenbildung im Mittelpunkt. Im Zuge eines stärker werdenden Bedarfs an organisatorisch und methodisch professionellem Handeln in der Erwachsenenbildung wurde der Ruf nach hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu diesem Zeitpunkt immer lauter. In vielen Ländern Europas war die Diskussion um die Ausbildung von Leiterinnen und Leitern in der Erwachsenenbildung einerseits von dem Bedürfnis geprägt, bereits in einem Beruf erfahrene Menschen für die Erwachsenenbildung zu gewinnen, andererseits von der Notwendigkeit, jungen

Menschen eine eigene Fachausbildung – etwa in Form eines Spezialstudiums – anbieten zu können. Die Forderung nach eigenen Lehrstühlen für die Erwachsenenbildung an den Universitäten wurde als eine wesentliche Voraussetzung für die Forschung über, die Ausbildung für und die gesellschaftliche Akzeptanz von Erwachsenenbildung angesehen. Voraussetzung für ein Berufsstudium wäre allerdings ein klares Berufsbild, welches zu jener Zeit aber noch weitgehend fehlte. Wollte die Erwachsenenbildung den Gefahren der Erstarrung entgehen, müsse sie auch weiterhin ihren Nachwuchs in allen Lebensbereichen suchen. Die Diskussion um das richtige Mischverhältnis von Neigung, Eignung und Ausbildung der in der Erwachsenenbildung Tätigen war Ende der 1960er-Jahre jedenfalls voll entbrannt und bei weitem noch nicht abgeschlossen (vgl. SbG 11, in: Göhring II, S. 336ff.).

Die 13. „Salzburger Gespräche“ 1970 standen ganz im Zeichen der Idee der „lebenslangen Bildung“, welche unter Einschluss der beruflichen Weiterbildung zum System einer „permanenten Bildung“ („Éducation permanente“; teilweise wurde auch mit dem Begriff „formation continue“ hantiert) entwickelt werden sollte. Einige Diskutanten bezeichneten die Idee als keineswegs neu. Schon auf den 10. „Salzburger Gesprächen“ 1967 hatte Herbert Grau zu Protokoll gegeben: „Die ‚éducation permanente‘ ist eine Forderung der Zeit: eine Vorbereitung des Kindes und des Jugendlichen durch eine Schule, gleichgültig welchen Niveaus, ist nicht mehr möglich, da sich in der Lebenszeit nach der Schule die größten Veränderungen der Umwelt ergeben. Die Schule kann daher nur abstrakt auf das Leben vorbereiten, da die Zukunft immer weniger voraussagbar wird. Zusätzlich muß sie bewußt die Aufgabe übernehmen, die Kinder und Jugendlichen zur freiwilligen Weiterbildung nach der Schule zu erziehen und zu ermutigen. Die Vorbereitung auf die Weiterbildung wird demnach gegenüber der Vorbereitung auf das Leben und einen bestimmten Beruf immer wichtiger“ (SbG 10, S. 6f.). Die Thematisierung der Vorherrschaft beruflicher Überlegungen in der Weiterbildung wäre jedoch hauptsächlich für die berufliche Sicherheit des Menschen konzipiert. Damit würde aber ein großer Teil der bisherigen Erwachsenenbildung aus dem System ausgeschlossen werden. Es war das die Zeit, als der Deutsche Bildungsrat den Ausdruck „Erwachsenenbildung“ durch den Begriff der „Weiterbildung“ ersetzte und damit die Funktion und nicht wie bisher die einzelne erwachsene Person als bestimmenden Faktor in den Mittelpunkt rückte. Diese „Weiterbildung“ gehe über das Schulwesen und die berufliche Weiterbildung hinaus und verlange nicht nur eine vollständige Umverteilung des Bildungsstoffs, sondern auch eine Erneuerung des gesamten Bildungssystems. Schon im Jahre 1970 konnte festgestellt werden, dass das „Weiterlernen-Müssen“ in Zukunft eine wesentliche Rolle im Leben der Erwachsenen spielen werde. Man war sich einig, dass eine „permanente Bildung“ die vollständige Integration aller

Teile des Bildungssystems – einschließlich des Kindergartens – verlange. Schon im Kleinkindalter müssen die Interessen geweckt und gestärkt sowie die Bildungswiderstände in den Familien überwunden werden. Dabei müsse die Erwachsenenbildung bei der „Umbildung“ der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Eltern, welche die Einstellungen der Kinder bestimmen, mithelfen, um einen Beitrag zur „Umbildung der Gesellschaft“ zu leisten. Ziel sollte die Integration des gesamten Bildungssystems – die Erwachsenenbildung eingeschlossen – sein. Denn erst die volle Integration gestatte die Umverteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Lebensphasen und die Lösung der Probleme, die beim Wechsel vom Schulsystem zur Universität bzw. zur Erwachsenenbildung entstehen (vgl. SbG 13, in: Göhring II, S. 383ff.). Aus der Notwendigkeit zur „lebenslangen Bildung“ ergab sich für den Staat ein erhöhtes Maß an „Bildungsplanung“. Vor dem gesellschaftspolitischen Hintergrund der damals in vielen Staaten Europas erhobenen bildungsdemokratischen Forderung nach „Chancengleichheit“ habe der Staat die Aufgabe, organisiertes Lernen auch in der „Weiterbildung“ zu organisieren. Auf den 14. „Salzburger Gesprächen“ 1971 wurde die politische Folgerung gezogen, dass der Staat zur Errichtung und Erhaltung von gut ausgestatteten Institutionen der Erwachsenenbildung mit hauptamtlichen Leiterinnen und Leitern verpflichtet wäre. Diese Forderung implizierte einerseits die finanzielle Absicherung, andererseits die Verrechtlichung im Bereich der Volkshochschulen, und zwar nicht nur im Sinne von reinen „Unterhaltsgesetzen“, welche die Zementierung „unvollständiger Zustände“ bewirken, sondern auch im Gesamtkontext der Sozial- und Arbeitsgesetzgebung („Freizeitgesetz“, „Bildungsurlaub“ etc.) (vgl. SbG 14, in: Göhring II, S. 427). Rudi Rohlmann, zu diesem Zeitpunkt geschäftsführender Vorsitzender des Hessischen Landesverbandes für Erwachsenenbildung, fasste den damaligen „dialektischen“ Zeitgeist im Bereich der Erwachsenenbildung in folgende Worte: „Im Bildungsangebot muß eine bildungspolitische Konzeption wirksam werden; die Selbstbefreiung des Menschen, ohne daß durch sie die Lernleistung des Einzelnen vermindert wird. Die Selbstbefreiung setzt voraus, daß der Mensch seine Abhängigkeiten erkennt, die Veränderungen aushalten lernt, die Veränderbarkeit der Zustände durchschaut, die Folgen und Nebenfolgen der Veränderungen voraussieht, für das Nebeneinander von Systemzwängen und Sachzwängen sensibel wird“ (ebd., S. 426).

Die 15. „Salzburger Gespräche“ 1972 standen ganz im Zeichen der Folgen der Studentenproteste in Europa, zu denen eine Positionsbestimmung seitens der Erwachsenenbildung notwendig geworden war: Die Aufgabe der Erwachsenenbildung könne nicht in der Aufnahme des „Klassenkampfes“ liegen, sondern in der Vermittlung von „Tatsachen“ – so der breite Tenor. Doch war im Gefolge von „1968“ die Position des „neutralen Tatsachenvermittlers“ (auch als Maskulinum) problematisch geworden. Die „Neue Linke“ – vor allem in der

Bundesrepublik Deutschland – betrachtete die „Tatsachenvermittlung“ der Universitätsprofessoren und Erwachsenenbildner schlichtweg als Parteinahme zugunsten des Establishments. So verlangte man etwa, dass die Kursleitung ihre Absichten bei der Führung eines Kurses offenlege. All dies irritierte das Selbstbild der Erwachsenenbildung zutiefst: Sollte man den Hörerinnen und Hörern die Möglichkeit eigener Gedankenbildung vermitteln oder die Kritik und Auflehnung gegenüber dem bestehenden System? Inwieweit hatte dem Staat gegenüber – von dem man schließlich auch finanziell abhängig war – ein gewisses Maß an Loyalität zu walten? Bestünde nicht der Kern der Erwachsenenbildung in der Heranbildung von Menschen zu Individuen, welche imstande wären, sich selbst Gedanken zu machen, für sich selbst das Wort zu ergreifen und Verantwortung für das eigene Tun zu übernehmen? (Vgl. SbG 15, in: Göhring II, S. 437)

Zehn Jahre später – auf den 26. „Salzburger Gesprächen“ 1983 – wurden bezeichnenderweise im Rahmen des Themas „Kulturmanagement in der Erwachsenenbildung“ quasi auch die „Folgen“ von „1968“ diskutiert: Mittlerweile hatte sich an vielen Orten Europas, in Berlin-Schöneberg, in Kristiania in Dänemark, aber auch in Wien – Arena, Amerlinghaus, Autonomes Kultur- und Kommunikationszentrum in der Gassergasse („GAGA“), Dramatisches Zentrum, WUK etc. – eine urbane Jugend-, Frauen-, Alternativ- und Kulturszene etabliert, die selbst engagierte Bildungsarbeit außerhalb der etablierten Erwachsenenbildung leistete. Für die Volkshochschulen wirkte dies wie ein Appell zu mehr Kreativität und Demokratie. Auch das traditionelle Volkshochschulpublikum aus den etablierten Mittelschichten sollte für die Meinungen und Inhalte der neuen sozialen Bewegungen geöffnet werden. Nach wie vor verstanden sich die Volkshochschulen als eine Einrichtung, welche das (politische) Bewusstsein wecken solle. Die „Aktion“ müsse Sache der Teilnehmenden bleiben. Für die Volkshochschulen stellte sich die schwierige Frage nach den nicht leicht zu ziehenden Grenzen zwischen „Bildung“ und „Aktion“ im Allgemeinen und dem Verhältnis zwischen alternativer und etablierter Erwachsenenbildung im Besonderen (vgl. SbG 26, in: Göhring III, S. 624ff.).

Vor dem Hintergrund neu entstandener Bürgerinitiativen sowie des Vertrauensverlusts gegenüber den klassischen politischen Parteien stellten sich die 38. „Salzburger Gespräche“ 1995 die Frage, inwieweit sich die Erwachsenenbildung auch als eine Bürgerbewegung verstehe bzw. verstehen solle. Neben den Problemen der aktivierenden Bildungsarbeit wurde die Frage diskutiert, inwieweit sich die Erwachsenenbildung ändern müsse, damit sie in der heutigen Zeit noch etwas verändern könne. Die Erwachsenenbildung solle den Bürgerbewegungen als Dienstleistungsunternehmen zur Verfügung stehen und als Ort bürgerlicher Öffentlichkeit fungieren. Auf diese Weise könne man einen Gegenpol zu den Individualisierungs- und Vereinzelungstendenzen der modernen Gesellschaft bilden – so der breite Tenor (vgl. SbG 38, S. 1ff.).

Ein weiteres Thema, das seit den 1980er-Jahren intensiver diskutiert wurde, war das der „Erwachsenenbildung als Beruf“. So diskutierten die 27. „Salzburger Gespräche“ 1984 die Fragen der Mitarbeiterqualifikation und setzten sich mit dem Berufsbild des „Erwachsenenbildners“ auseinander: Die in Pionierzeiten unvermeidbare, ja hilfreiche Halbbildung sowie der dabei waltende Dilettantismus gelte es in Perioden der Konsolidierung zu überwinden. Damit ging die Forderung nach der Schaffung entsprechender hauptamtlicher Positionen in allen Einrichtungen und auf allen Ebenen der Erwachsenenbildung einher: in der Leitung, der pädagogischen Assistenz, im Sekretariat und im Anschluss daran sogar in der Kursleitung. Für den letzteren Bereich wurden der Nachweis einer fachlichen Ausbildung und die Bereitschaft zur erwachsenenbildungsbezogenen Aus- und Weiterbildung gefordert. Im Hinblick auf die gesellschaftliche Anerkennung der Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit wurden klare Konturen für ein Berufsbild eingefordert. In einigen Ländern gab es diesbezüglich bereits richtungsweisende Ansätze: So bestand in Deutschland seit 1970 ein eigenständiges Studium der Erwachsenenbildung. In der Schweiz bot die Akademie für Erwachsenenbildung in Luzern seit 1973 ein kantonales Diplom für Erwachsenenbildung an. In Großbritannien offerierte die Open University seit 1984 umfassende Lehrprogramme zur Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterausbildung. Seit 1980 wurde auch ein Kurs für Management in der Erwachsenenbildung angeboten. Die universitäre Erwachsenenbildung in Österreich war vergleichsweise jung: Seit 1973 wurde ein Doktoratsstudium an der Universität Wien angeboten. Seit 1984 gab es einen Lehrstuhl für Erwachsenenbildung in Graz und einen Lehrstuhl für Weiterbildung an der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt. Die Universität Innsbruck hatte gemeinsam mit Organisationen der Tiroler Erwachsenenbildung einen eigenen Diplomstudienlehrgang eingerichtet. Daneben bestanden die Aus- und Weiterbildungsangebote der Verbände der Erwachsenenbildung (vgl. SbG 27, in: Göhring III, S. 638ff.).

An diese Diskussion anknüpfend wurde auf den 47. „Salzburger Gesprächen“ 2004 die Professionalität in der Erwachsenenbildung neu diskutiert. In einem weiten Sinne wurde darunter die Schaffung optimaler Rahmenbedingungen für das Lernen verstanden. Davon ausgehend stellte man sich die Fragen, wie effizient und effektiv zukunftsfähige Erwachsenenbildungseinrichtungen sein müssen, und was Effektivität und Effizienz in einem pädagogischen Kontext konkret überhaupt bedeuten. Der Professionalitätsanspruch richtete den Blick auf funktional glatte Verlaufsformen für das institutionelle Handeln sowie auf die reflexive Umsetzung der neuesten wissenschaftlichen Standards. Dabei ging es aber weniger um die „Verberuflichung“ – also um die Sicherung von mehr Personal und einer besseren Finanzierung. Dem „Geist der Zeit“ folgend, sollte mit weniger Ressourcen mehr geleistet werden. Parallel zu den Rationalisierungsmaßnahmen

in der Wirtschaft solle auch im Bereich der Erwachsenenbildung mehr und qualitätsvoller gearbeitet werden. Seit den 1990er-Jahren hatte trotz Personalabbaus und Reduzierung der finanziellen Subsidien auf dem Weg der Organisationsentwicklung und Organisationsoptimierungen der „Output“ in der Erwachsenen- und Weiterbildung erhöht zu werden. Voraussetzung für ein dauerhaftes erwachsenenpädagogisches Handeln war seitens der Mehrheit der Tagungsteilnehmenden freilich eine „Erwachsenenbildung als Beruf“. Ohne Verberuflichung der Erwachsenenbildung könne sie ihren umfassenden Bildungsauftrag nicht erfüllen (vgl. SbG 47, S. 12ff.).

7. Erwachsenenbildung in einer veränderten Welt

Die Epoche seit den ausgehenden 1980er- und beginnenden 1990er-Jahren ist von einem fundamentalen gesellschaftlichen Wandel gekennzeichnet. Univ.-Prof. Bernd Marin – damaliger Leiter des Europäischen Zentrums für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung in Wien – skizzierte diesen auf den 40. „Salzburger Gesprächen“ 1997: Die Arbeitswelt habe sich tiefgreifend verändert. Bei generell steigender Erwerbstätigkeit erhöhe sich gleichzeitig die Arbeitslosigkeit zur höchsten seit der Weltwirtschaftskrise der 1930er-Jahre. Die „klassische“ Kernfamilie beginne sich aufzulösen. Der Generationenvertrag werde in Hinblick auf die Pensionssicherung brüchig. Zwischen „Alten“ und „Jungen“ etabliere sich ein zunehmendes Ungleichgewicht zuungunsten der letzteren. Eine größer werdende ungleiche Lastenverteilung bestehe auch zwischen den Geschlechtern. Den weitaus größten Teil der unbezahlten Arbeit leisten die Frauen. Im Bereich der Bildung werde seit den 1960er-Jahren vom lebenslangen Lernen gesprochen, aber wenig sei bisher geschehen. Für Marin wäre es vernünftig, den Menschen eine umfassende Bildung – angefangen bei elementaren Kulturtechniken bis hin zur fachbezogenen Weiterbildung – zu ermöglichen, die es ihnen erlaube, sich (selbst-)ständig weiterzubilden. Die dafür notwendigen Bildungsinvestitionen hätten primär vom Staat geleistet zu werden, da private Organisationen und Institutionen diese aufgrund der 10- bis 20-jährigen Amortisation nicht tragen würden. Bildung – so Marin – wäre ein so kostbares und teures Gut, dass dieses sich niemand außer dem Staat leisten könne und wolle. Wenn dieser aber nicht in eine lebenslange Aus- und Weiterbildung investiere, würden nur kurzfristige und kurzsichtige – auf den unmittelbaren Nutzen bezogene – sowie betriebliche Investitionen übrigbleiben, gab Marin zu bedenken. Als Bildungsziel wäre die Bekämpfung des Computer-, Sozial- und Wirtschaftsanalphabetismus ebenso unabdingbar wie die Bekämpfung des klassischen Analphabetismus, denn die zunehmende Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft, aber auch zwischen den

verschiedenen Gesellschaften wäre zu einem Großteil auf Bildungsunterschiede zurückzuführen: Je stärker sich diese ausprägen, desto größer würde auch die soziale Ungleichheit, so Bernd Marin (vgl. SbG 40, S. 7ff.).

Angesichts des allgemeinen Spardrucks und der vermehrten Konkurrenz auf dem „Bildungsmarkt“ kreiste die Diskussion seit den 1990er-Jahren um die Frage der systemadäquaten Positionierung der Erwachsenenbildung zwischen den beiden Antipoden von Markt und öffentlichem Auftrag. Wenn die Erwachsenenbildung ein öffentliches Anliegen darstelle, dann müsse sie auch förderungswürdig sein. Eine öffentlich geförderte Erwachsenenbildung habe aber die Pflicht, ein flächendeckendes Grundprogramm auch dann zu offerieren, wenn es sich nicht „rechne“. Dabei haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Maßgabe ihrer Finanzkraft die Bildungsangebote mitzufinanzieren – so der Tenor auf den 37. „Salzburger Gesprächen“ 1994 (vgl. Heilinger 1995, S. 40ff.). Seit den 1990er-Jahren rückte aber nicht nur die Finanzier- und Leistbarkeit des Lernens in den Mittelpunkt der Bildungsdiskussion, sondern das Lernen – respektive das „Lernen des Lernens“ – selbst: Waren das Lernen in den neuen Medienwelten des „Cyberspace“ und die dafür notwendigen Medienkompetenzen Thema der 39. „Salzburger Gespräche“ 1996 (vgl. SbG 39, S. 10ff.), fokussierten die 42. „Salzburger Gespräche“ 1999 die durch die neuen Lernformen des „Tele- und E-Learnings“ veränderten Rollen von Lernenden und Lehrenden, aber auch die dahinter liegende Frage, wie die junge Computer- und Internetgeneration künftig lernen werde bzw. welche Anforderungen sie dabei an die Institutionen der Erwachsenenbildung stelle (vgl. SbG 42, S. 6ff.). Die 44. „Salzburger Gespräche“ 2001 diskutierten die Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“ (vgl. SbG 44, S. 8ff.), die 45. „Salzburger Gespräche“ 2002 die bildungsbereichs- und trägerübergreifenden Netzwerke „lernender Regionen“ (vgl. SbG 45, S. 65ff.) und die 50. „Salzburger Gespräche“ 2007 die „analogen“ und „virtuellen“ Lernorte bzw. Lernortverbunde der Zukunft (vgl. SbG 50, S. 8ff.).

Vor dem Hintergrund informationstechnologischer und krisenhafter sozio-ökonomischer Veränderungen in den „alten“ EU-Mitgliedstaaten mit anhaltend hoher Arbeitslosigkeit, aber auch dem Bemühen um verbesserte weltweite Konkurrenzfähigkeit einerseits und dem Prozess der EU-Osterweiterung samt ihren ökonomischen, sozialen und demokratiepolitischen Herausforderungen andererseits erhöhte sich europaweit das bildungspolitische Interesse für das „lebenslange Lernen“. Die 48. „Salzburger Gespräche“ 2005 setzten sich kritisch mit den Zumutungen dieses lebenslangen Lernen-Müssens auseinander und diskutierten die Freiheit des Widerstands gegen (Weiter-)Bildung durch begründete Nichtteilnahme. Wenn in der zeitgenössischen Bildungsdiskussion nicht der „gebildete Mensch“ am Horizont allen pädagogischen Bemühens stehe, sondern der sich permanent als lernbedürftig definierende, dann sei das Ziel allen

Lernens, das Lernen selbst; nicht zuletzt auch deshalb, weil das „Ziel“ – eine Vorstellung von Bildung – vom reflexiven Horizont der pädagogischen Praxis verschwunden wäre. Doch obwohl das lebenslange Lernen offenbar nur mit dem eigenen physischen Tod ein Ende habe, genieße es in der Bevölkerung hohe Akzeptanz, werde es doch als eine Chance gesehen, das Leben freier und unabhängiger von gesellschaftlichen Determinismen zu entwerfen und zu gestalten (vgl. SbG 48, S. 13ff.). Nicht zuletzt aufgrund dieses Diskurses um das lebenslange Lernen von Personen, Organisationen und Regionen wurde Ende der 1990er-Jahre dem „Bildungsbegriff“ wieder eine erhöhte Aufmerksamkeit zuteil: Die 41. „Salzburger Gespräche“ 1998 thematisierten die „kulturelle Bildung“ im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Ökonomisierung. „Kulturelle Bildung“ solle der Entfaltung der künstlerischen und schöpferischen Potenziale der Menschen dienen, ihre Wahrnehmungsfähigkeiten fördern, Räume für ästhetische Erfahrungen öffnen, Kritikfähigkeit steigern und die aktive Teilhabe an und der Gestaltung von Kultur ermöglichen. Zentrale Frage dabei war, ob die traditionelle Allgemeinbildung – deren wesentliches Standbein kulturelle Bildung ist – als Ballast oder grundlegendes Ziel der Erwachsenenbildung zu verstehen wäre. Der französische Literaturwissenschaftler Univ.-Prof. Jaques Le Rider hob in seinem Einleitungsreferat die historische Besonderheit des deutschen Begriffs „Kultur“ – im Unterschied etwa zum französischen Begriff der „Zivilisation“ – hervor und plädierte angesichts des unabschließbaren Mischcharakters der heutigen Kulturen dafür, die überholte Vorstellung von „Interkulturalität“ aufzugeben und sie durch den Begriff der Transkulturalität zu ersetzen: Obwohl diese auch eine Uniformierung der kulturellen Vielfalt bedeute, wäre kulturelle Bildung heute nur mehr als kritische Transkulturalität vorstellbar (vgl. SbG 41, S. 3ff.).

Auf den 46. „Salzburger Gesprächen“ 2003 diskutierte man schließlich den „Bildungskanon“ bzw. darüber, welche Konzepte von Bildung sinnvoll und zeitgemäß wären. Grundlegende Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen, aber auch Fremdsprachen- und Computerkenntnisse werden durch „Schlüsselqualifikationen“ wie Kommunikations-, Team- und Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zu systemischem Denken sowie durch interkulturelle Kompetenzen ergänzt. Es stelle sich die Frage, welches und wie viel naturwissenschaftliches Wissen der moderne, gebildete Mensch heute brauche. Darüber hinaus wären eine ökonomische, politische, soziale und kulturelle Bildung, aber auch eine Umweltbildung und eine Bildung zur Geschlechtergerechtigkeit Bestandteil der politischen Aufklärung und eine Ergänzung der „klassischen“ humanistischen Bildung. Man war sich einig, dass ein Bildungskanon der Zukunft nicht verordnet werden könne. Auch könne er keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Vielmehr müsse er offen für Modifikationen und Erweiterungen sein. Ein Bildungskanon der Zukunft könne nur beispielhaft und in wichtigen Grundzügen skizziert werden. In

Zeiten verstärkter und beschleunigter Veränderungen wäre auch eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, eine interkulturelle Bildung, eine Bildung zum schöpferischen Unternehmertum und zur selbstbewussten Eigeninitiative und Risikobereitschaft, eine Bildung zur Bewältigung von Umbruchsituationen und Transformationsprozessen vonnöten. Bildung wurde aber auch als die Fähigkeit verstanden, Fragen zu stellen, neugierig zu sein und Motivation zur Erschließung von neuen Wissensgebieten aufzubringen. Darüber hinaus wäre Bildung eine Kompetenz, die Erfahrungswissen zu integrieren und zu vernetzen verstehe. Nicht zuletzt wurde unter Bildung auch die soziale Kompetenz zur toleranten Diskursfähigkeit verstanden. Auch wenn es sich bei „Bildung“ um einen deutschsprachigen – so nicht in andere Sprachen zu übersetzenden – Begriff handelt, wird man in diesem Sinne doch zuversichtlich behaupten können, dass die „Salzburger Gespräche“ in den letzten 50 Jahren einen internationalen Beitrag zur (Erwachsenen-)Bildung geleistet haben (vgl. SbG 46, S. 8ff. u. S. 44ff.).

Literatur

- Aumayr, Gerhard (1988): Wirksamkeit und Andragogik des oberösterreichischen Volksbildners Herbert Grau. [Diss., Univ. Salzburg]
- Bisovsky, Gerhard (1988): Erwachsenenbildung und Gesellschaft. Mitbestimmung und Partizipation in Gegenwart und Zukunft. 30. „Salzburger Gespräche“ – Ein Seminarbericht. In: Die Österreichische Volkshochschule, 39. Jg., H. 147, März 1988, S. 20-34.
- Borinski, Fritz (1952): Erwachsenenbildung und Völkerverständigung. In: Die Österreichische Volkshochschule. Sondernummer zum Salzburger Internationalen Treffen für Erwachsenenbildung, 3. Jg., Juni 1952, S. 7-9.
- Botz, Gerhard/Hautmann, Hans/Konrad, Helmut (Hrsg.) (1974): Geschichte und Gesellschaft. Festschrift für Karl R. Stadler zum 60. Geburtstag. Wien.
- Die Österreichische Volkshochschule (1952). Sondernummer zum Salzburger Internationalen Treffen für Erwachsenenbildung, 3. Jg., Juni 1952.
- Dostal, Thomas (2006): „Die Menschen haben unaufhörlich zu lernen...“. Zur Geschichte des Verbandes Oberösterreichischer Volkshochschulen. In: Hubert Hummer/Günter Kalliauer (Hrsg.): 50 Jahre Verband Oberösterreichischer Volkshochschulen. Linz, S. 14-22.
- Grau, Herbert (1958): Europäische Erwachsenenbildung. Bericht über die ersten Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung 1958 im Haus Rief. In: Die Österreichische Volkshochschule, Heft 31: Erste Salzburger Gespräche. Dezember 1958, S. 10-14. Dokumentiert in: Walter Göhring (Hrsg.) (o.J.): Internationale Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung. Eine Dokumentation anlässlich der 30. Riefer Gespräche 1987.

Teil I 1958-1966: Erste Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung. 1.-3. August 1958, S. 17-36. (Siehe 234ff. der vorliegenden Publikation)

- Heilinger, Anneliese (1995): Erwachsenenbildung zwischen „Markt“ und „öffentlichem Auftrag“. 37. Salzburger Gespräche 1994. In: Die Österreichische Volkshochschule, 46. Jg., H. 176, Juni 1995, S. 40-43.
- Leichtenmüller, Erich (1996): Demokratie ist Diskussion. Die internationalen „Salzburger Gespräche“, eine besondere Form von demokratischer Bildungsarbeit. In: Kurt Aufderklamm et al. (Hrsg.): Demokratische Bildung. Realität und Anspruch. Wien (= Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. 10.) S. 123-138.
- Speiser, Wolfgang (1950): Australien – heute, Wien.
- Speiser, Wolfgang (1976): Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Aus den Schriften von Herbert Grau zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Graz, Wien (= Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. 4.)
- Speiser, Wolfgang (1982): Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung – ein langer Blick zurück. Dokumentiert in: Walter Göhring (Hrsg.) (o.J.): Dokumentation der internationalen Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung. Teil III 1977-1985: 25 Jahre Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung, S. 600-604.
- Stadler, Friedrich (Hrsg.) (2004): Vertriebene Vernunft II. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft 1930-1940. Teilband 2. Münster (= Emigration – Exil – Kontinuität. Schriften zur zeitgeschichtlichen Kultur- und Wissenschaftsforschung. 2.)
- Stifter, Christian (1999): Kurzcharakteristik der Quellenlage zu Leben und Werk von Wolfgang Speiser. In: Volker Otto/Erhard Schlutz (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Emigration. Biographien und Wirkungen von Emigrantinnen und Emigranten. Dokumentation der 19. Konferenz des Arbeitskreises Historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland – Österreich – Schweiz in Naumburg/Saale vom 20. bis 23. Oktober 1999. Bonn, S. 117-132.
- Stifter, Christian H. (2002): Der Urania-Kulturfilm, die Exotik des Fremden und die Völkerversöhnung. Veränderungen und Kontinuitäten: vom Austrofaschismus, über den Nationalsozialismus zur Zweiten Republik. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 13. Jg., H. 1-4, 2002, S. 114-148.
- Stifter, Christian H. (2006): „Die Kultur- und Bildungsarbeit der Gegenwart aber formt den Menschen der Zukunft“. Zu Leben und Werk von Wolfgang Speiser (1909-1994). In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, 56. Jg., H. 1, 2006, S. 43-50.

- Streibel, Robert (1992): Europa ist mehr als die EG. 34. Internationale „Salzburger Gespräche“. In: Die Österreichische Volkshochschule, 43. Jg., H. 164, Juni 1992, S. 14-28.
- Streibel, Robert (1993): Die multikulturelle Gesellschaft als Herausforderung. 35. Internationale Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung. In: Die Österreichische Volkshochschule, 44. Jg., H. 168, Juni 1993, S. 6-32.
- Uitz, Helmut (1985): Sportzentrum Rif – Und was bleibt für die Volkshochschule? In: Wilhelm Filla/Erich Leichtenmüller/Aladar Pfnib (Hrsg.): Bildung für alle. Festschrift 35 Jahre Verband Österreichischer Volkshochschulen, S. 69-74.
- Wilson, Ronny (1999): Anmerkungen zu Karl Stadler in der englischen Emigration. In: Volker Otto/Erhard Schlutz (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Emigration. Biographien und Wirkungen von Emigrantinnen und Emigranten. Dokumentation der 19. Konferenz des Arbeitskreises Historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland – Österreich – Schweiz in Naumburg/Saale vom 20. bis 23. Oktober 1999. Bonn, S. 111-115.

Aus dem Nachlass von Herbert Grau

- Internationales Treffen für Erwachsenenbildung Salzburg, Residenz. Tagungszeitung Nr. 2 vom 24. Juni 1952. In: Österreichisches Volkshochschularchiv, Bestand Nachlass Herbert Grau, Box 2.
- Mappe Marly-le-Roi. In: Österreichisches Volkshochschularchiv, Bestand Nachlass Herbert Grau, Box 2.
- Personal Report on the Mondsee-Seminar of UNESCO on Methods and Techniques of Adult Education, June – July 1950. Bericht von Herbert Grau. Linz 10th September 1950. In: Österreichisches Volkshochschularchiv, Bestand Nachlass Herbert Grau, Box 2.
- Tagung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Undatiertes Typskript. In: Österreichisches Volkshochschularchiv, Bestand Nachlass Herbert Grau, Box 2.
- Wege und Mittel der Erwachsenenbildung zur Völkerverständigung. Internationales Treffen für Erwachsenenbildung in Salzburg. 22.-26. Juni 1952. Adult education's ways and means to international understanding. International meeting for adult education at Salzburg. Juni 22nd-26th 1952. Bericht verfasst von Herbert Grau, Linz/Salzburg Oktober 1952. In: Österreichisches Volkshochschularchiv, Bestand Nachlass Herbert Grau, Box 2.