



Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

Benefit Lernen in der VHS

Benefits of Lifelong
Learning in Österreich

**Ergebnisse der Befragung in
Volkshochschulen**

SEITE 4

Corona-Krise

**Erfahrungen und
erste Lehren**

SEITE 17

VHS im Lockdown

**Onlinekurse
als Alternative?**

SEITE 22

Inhalt

Editorial

- 1 Gerhard Bisovsky: Coronakrise – welche Lehren können wir derzeit daraus ziehen?

Wissenschaftspreise

- 2 Ausschreibung – Ludo-Hartmann-Preise 2019/2020
- 3 Ausschreibung – Barbara-Prammer-Preis 2019/2020

Schwerpunkt Benefit Lernen in der VHS

- 4 Filiz Keser Aschenberger und Monika Kil: Welche „Benefits“ für die Lernenden hat Erwachsenenbildung nach der Teilnahme am Kursangebot von Volkshochschulen?
- 14 Stefan Vater: Die Neugier auf Neues und ein Raum lebendiger Demokratieerfahrung.

Coronakrise

- 17 Gerhard Bisovsky: Erfahrungen und erste Lehren aus der Corona-Krise
- 20 Elisabeth Feigl: Digitalisierungsschub: Corona sei Dank?
- 22 Herbert Schweiger: VHS im Lockdown: Onlinekurse als Alternative?
- 29 John Evers: Wenn die VHS als Lernraum ganz besonders fehlt ...

Bildungsthemen

- 33 Veronika Michitsch: Bildung auf Augenhöhe. Das Transitquartier als personalisierter Bildungsort
- 37 Thomas Fritz: FutureLabAE: Demokratie und Digitalisierung im Fokus

Personalia

- 38 Wechsel in der Geschäftsführung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Rezensionen

Werner Lenz

- 39 Aladin El-Mafaalani: Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft.
- 40 Carina Altreiter/Jörg Flecker/Ulrike Papouschek/Saskja Schindler/Annika Schönauer: Umkämpfte Solidaritäten. Spaltungslinien in der Gesellschaft.
- 41 Bernd Ulrich: Alles wird anders. Das Zeitalter der Ökologie.
- 42 Klaus Ahlheim: Mehr als Qualifikation. Über betriebliche und politische Erwachsenenbildung.
- 43 Klaus-Peter Hufer: Zivilcourage. Mut zu Widerspruch und Widerstand.
- 44 Reckwitz, Andreas: Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne.
- 45 Brendel, Michael: Künftige Intelligenz. Menschsein im KI-Zeitalter.
- 46 Lippert, Andreas: Ursprung und Gegenwart. Interdisziplinäre Gespräche über die Natur des Menschen.

AutorInnen

- 47 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
- 48 Impressum

Coronakrise - welche Lehren können wir derzeit daraus ziehen?

GERHARD BISOVSKY

Die Coronakrise brachte einen enormen Digitalisierungsschub. Die Volkshochschulen haben sich rasch umgestellt und ihre Präsenzangebote als Onlinekurse weitergeführt, die auch mehrheitlich gut angenommen wurden. Rund 25.000 Teilnahmen in Onlinekursen sind seit März 2020 zu verzeichnen. Die Volkshochschulen haben dabei sehr flexibel agiert. Viele KursleiterInnen haben mit ihrer Expertise und Tools ihre Kurse dezentral mit Unterstützung der Volkshochschule online weitergeführt. Andere Volkshochschulen bauten rasch die vorhandene Elearning-Infrastruktur aus. Die KursleiterInnen wurden eingeschult und in der Umsetzung unterstützt. Über den VÖV wurde die Videokonferenzplattform Zoom zur Verfügung gestellt.¹

Die Schulung von KursleiterInnen zur Verwendung von digitalen Tools ist seit Jahren bewährt und ein Standard. Neben allgemeinen Themen wurden vermehrt fachdidaktische umgesetzt. Darüber hinaus benötigen die KursleiterInnen aber auch eine grundlegende technische Unterstützung in Form eines Supports, der für sie im Bedarfsfall erreichbar ist. Bewährt haben sich auch offene Formate wie Elearning-Sprechstunden, die von den KursleiterInnen gut angenommen wurden.

Keinesfalls aber werden Präsenzkurse abgelöst und immer werden Onlinekurse von realen Lehrenden geleitet werden. Und die Bedeutung von Präsenzangeboten wird sicherlich noch zunehmen, denn sie ermöglichen einen intensiven Austausch der Lernenden, ein Lernen voneinander in einer Art und Weise und einer Intensität, wie wir sie im Onlineformat derzeit nicht kennen.

Grundsätzlich kann Onlineunterricht für alle Themen gemacht werden, das können wir an den vielen Youtube-Videos beobachten, die es sowohl für handwerkliche Themen wie auch kreative und musikalische Bildung gibt. Für AnfängerInnen werden Präsenzkurse empfohlen. In weiterer Folge können Lernprozesse durch Tutoring – analog oder digital – gut unterstützt werden.

Der Volkshochschule geht es darum, die Stärken des Präsenzunterrichtes mit den Stärken des Internets zu verbinden.

Daher macht es auch Sinn verstärkt auf Formate zu setzen, die beides beinhalten. Präsenzangebote werden mit Plattformen unterlegt, durch die es möglich wird im Kurs zu verbleiben, auch wenn ein Kurstermin einmal nicht wahrgenommen werden kann. Unsere Aufgabe ist es, die TeilnehmerInnen mit diesen Lerntools vertraut zu machen. In weiterer Folge kann so auch dropout verringert werden. Blended-learning-Kurse, also verschnittene und didaktisch eigens konzipierte Kurse, werden im Zweiten Bildungsweg bereits seit Jahren erfolgreich umgesetzt.²

Durch Online-Kurse wurden neue TeilnehmerInnen gewonnen, besonders solche mit Betreuungspflichten und mit langen Anfahrtszeiten. Daher werden Online-Kurse weiter angeboten.

Zu beachten ist allerdings auch, dass enorme Ausschlüsse im Zuge der Umstellung auf Onlinekurse stattgefunden haben. Die digitale Kluft hat sich zweifelsohne verstärkt und die Coronakrise hat deutlich gemacht, dass die digitale Kluft im Kern eine soziale ist. Neben den sozialen Benachteiligungen können aber auch geografische beobachtet werden. Daher ist es eine dringliche Aufgabe das Breitband-Internet österreichweit auszubauen und für alle Haushalte und Bildungseinrichtungen in allen Regionen zugänglich zu machen. Ein leistungsfähiges und leistbares Internet ist das Ziel und es wird wohl auch notwendig sein, analog zur Befreiung von der Rundfunkgebühr auch eine Befreiung von der Internetgebühr einzuführen. Schließlich sind auch Zugänge zu kostengünstigen elektronischen Geräten zu schaffen.

Um dem bildungspolitischen Auftrag einer leistbaren Bildung für alle nachkommen zu können, sind laufende Kosten zu minimieren. Dazu gehören auch die Kosten für Softwarelizenzen, die nun durch eine vom

VÖV angestoßene Initiative des Bildungsministeriums von diesem für staatlich anerkannte Einrichtungen der Erwachsenenbildung übernommen werden. So wird ein kostenfreier Zugang zu Office 365 Education und zur Bildungsplattform edutube aber Herbst ermöglicht. In weiterer Folge wird es darum gehen, dass Lernmaterialien für alle Sektoren des Bildungswesens geöffnet werden und als offene Bildungsressourcen zur Verfügung gestellt werden. Auch dafür hat sich der VÖV in seinem Schreiben an den Bildungsminister eingesetzt.

//

Aus gegebenem Anlass wurde der Schwerpunkt dieser Ausgabe der ÖVH nochmals geändert. Nachdem die ersten Ergebnisse aus der österreichweiten Befragung von VHS-KursteilnehmerInnen zu den Benefits ihres freiwilligen Kursbesuches vorliegen, haben wir diesen Schwerpunkt gewählt. Damit gibt es nun nach der großen europäischen Studie endlich auch eine Studie über die Benefits of Lifelong Learning für Österreich.

Der Coronakrise widmen wir ebenfalls einige Beiträge in Form von Erfahrungsberichten aber auch mit Bezug auf Befragungen von KursteilnehmerInnen und KursleiterInnen von Onlinekursen.

¹ Mit tatkräftiger Unterstützung durch die VHS Wien.

² Vgl. Bisovsky et al (2006): Vernetztes Lernen in einer digitalisierten Welt. Edition Volkshochschule. Online verfügbar: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/wissen_vernetztes_lernen.edition_volkshochschule.pdf [30.07.2020]

Die Herbstausgabe der ÖVH wird sich dem Thema „Ältere Lernende“ widmen. Beiträge senden Sie bitte bis Mitte Oktober an: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

Ludo-Hartmann-Preise 2019/2020

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen verleiht alle zwei Jahre den „Ludo-Hartmann-Förderungspreis“ in der Höhe von € 1.000 für Arbeiten im Interesse der österreichischen Volkshochschulen und den „Ludo-Hartmann-Preis“ in der Höhe von € 2.000 für besonders herausragende und innovative Arbeiten.

Eingereicht werden können:

- a) Berichte über systematische Versuche, die für die Volkshochschularbeit innovativen Charakter haben (schriftliche Arbeiten, Audio- und Videoproduktionen, Ausstellungsdokumentationen, Projektberichte usw.).
- b) Wissenschaftliche Untersuchungen, die für die Praxis der Volkshochschulen und der Volkshochschulverbände von Bedeutung sind.
- c) Theoretisch begründete Darstellungen aus der Praxis der Volkshochschularbeit.
- d) Bedeutsame Arbeiten zur Geschichte der Volkshochschulen in Österreich.
- e) Arbeiten, die im Zuge eines akademischen Abschlusses erstellt wurden, wie Dissertationen, Diplom- oder Masterarbeiten.
- f) Es werden nur Arbeiten berücksichtigt, die in den letzten drei Jahren vor dem jeweiligen Ausschreibungstermin abgeschlossen wurden.

//

Ausschreibung und genauere Informationen schicken wir gerne zu: voev@vhs.or.at bzw. online verfügbar unter: <http://www.vhs.or.at/110/>



Ludo Moritz Hartmann (1865–1924)

habilitierte sich mit 24 Jahren an der Wiener Universität, an der er erst nach dem Ersten Weltkrieg, wenige Jahre vor seinem Ableben, eine Professur erhielt. Als Historiker nahm der Schüler von Theodor Mommsen eine moderne, seiner Zeit vorausseilende, Position ein. Die größten Verdienste von Hartmann, der nach dem Ersten Weltkrieg erster österreichischer Gesandter in Berlin war, liegen auf dem Gebiet der Volksbildung. Auf seine Anregung wurden 1890 erstmals Vorträge zu „Unterrichtscursen“ zusammengefasst. Er war maßgeblich an der 1895 erfolgten Gründung der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ beteiligt. In dem 1900 gegründeten Frauenbildungsverein Athenäum war Hartmann stellvertretender Obmann. Sein eigentliches volksbildnerisches Tätigkeitsgebiet war jedoch die Volkshochschule Volksheim Ottakring, deren Gründung 1901 auf Hartmanns und Emil Reichs Initiative erfolgte.

1905 erhielt das Volksheim das erste Abend-Volkshochschulgebäude Europas. In den 1920er-Jahren hat die wissenschaftliche Bildungsarbeit mit und für Laien einen international vielbeachteten Höhepunkt erreicht. Hartmann bekleidete bis zu seinem frühzeitigen Tod die Funktion eines stellvertretenden Obmannes des Volksheims Ottakring.

Quelle: <http://www.adulteducation.at/de/historiografie/personen/67/>

WISSENSCHAFTSPREISE

EINREICHDATUM: 27. NOVEMBER 2020

Barbara-Prammer-Preis 2019/2020

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen verleiht alle zwei Jahre für hervorragende Arbeiten und realisierte Initiativen im Bereich der bürgerschaftlichen Bildung den Barbara-Prammer-Preis in der Höhe von € 2.000.

Unter bürgerschaftlicher Bildung wird ein pädagogisches Modell verstanden, durch lebensbegleitendes Lernen demokratisches Handeln und Denken einzuüben und so sicherzustellen, dass Demokratie und Zivilgesellschaft in der Praxis funktionieren.

Zur Bewerbung um die Verleihung des Barbara-Prammer-Preises können folgende Arbeiten eingereicht werden:

- a) Berichte über systematische und innovative Versuche in der bürgerschaftlichen Bildungsarbeit (schriftliche Arbeiten, Audio- und Videoproduktionen, Ausstellungsdokumentationen, Projektberichte usw.).
- b) Wissenschaftliche Untersuchungen, die für die Praxis der bürgerschaftlichen Bildung von Bedeutung sind.
- c) Theoretisch begründete Darstellungen aus der Praxis bürgerschaftlicher Bildung.

- d) Bedeutsame Arbeiten zur Geschichte bürgerschaftlicher Bildung in Österreich.
- e) Arbeiten, die im Zuge eines akademischen Abschlusses erstellt wurden, wie Dissertationen, Diplom- oder Masterarbeiten.
- f) Es werden nur Arbeiten berücksichtigt, die in den letzten drei Jahren vor dem jeweiligen Ausschreibungstermin abgeschlossen wurden.

//

Ausschreibung und genauere Informationen schicken wir gerne zu: voev@vhs.or.at bzw. online verfügbar unter: <http://www.vhs.or.at/110/>



Barbara Prammer (1954-2014)

Nationalratspräsidentin von 2006 bis zu ihrem Tod und Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen ab 2007. Nach dem Besuch der Handelsakademie studierte Prammer Soziologie an der Universität Linz und schloss ihr Studium mit dem akademischen Grad Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften ab. Anschließend war sie als Sozial- und Berufspädagogin und beim Arbeitsmarktservice Oberösterreich als Frauenreferentin tätig. 1990 wurde Barbara Prammer zur Landesfrauenvorsitzenden der SPÖ Oberösterreich gewählt, 1995 wählte sie die Bundes-SPÖ zu einer der stellvertretenden Parteivorsitzenden. Nach ihrer Tätigkeit in der oberösterreichischen Landespolitik wurde sie im Februar 1997 Bundesministerin für Frauenangelegenheiten und Konsumentenschutz. In den drei Jahren als Ministerin konnte Barbara Prammer wichtige Erfolge in den familienpolitischen Gleichstellungsanliegen erreichen, insbesondere 1999

mit der Verankerung der „vollen Ausgewogenheit der Beiträge“ in der Ehe im Familien- und Eherecht. Am 16. Juni 2004 wurde Prammer vom österreichischen Nationalrat zur Vizepräsidentin gewählt und 2006 als erste Frau zur österreichischen Nationalratspräsidentin. Sie hat sich im Nationalrat besonders für die Stärkung der Minderheitenrechte eingesetzt. Die Öffnung des Parlaments war ihr ein wichtiges Anliegen und mit der von ihr initiierten Demokratiewerkstatt wurden mehrere tausend Schüler/innen und Jugendliche für Demokratie sensibilisiert. Barbara Prammer ist auch Autorin mehrerer Publikationen, zuletzt erschien von ihr im Jahr 2013 „Wir sind Demokratie“. Als VÖV-Präsidentin setzte sie sich besonders für Grundbildung und für demokratiepolitische Bildung ein.

Foto: © 2014 Wilke

Welche „Benefits“ für die Lernenden hat Erwachsenenbildung nach der Teilnahme am Kursangebot von Volkshochschulen?

Erste Befragungsergebnisse zu den „Benefits of Lifelong Learning“ in Österreich (BeLL-AT)



Schwerpunkt

FILIZ KESER
ASCHENBERGER
UND MONIKA KIL
PROJEKTPARTNER
VÖV: STEFAN VATER

Aufgrund tiefgreifender technologischer Veränderungen und Entwicklungen, wird Bildung bereits seit dem Zeitalter der Aufklärung auch in die Lebensphase des Erwachsenenalters verlegt. Inzwischen ist belegt, dass Bildung den globalen Schlüssel zur Gesundheit und zum Wohlstand bildet. (Lutz & Kebede: 2018). Die mittels Erwachsenenbildung erworbenen sogenannten „Benefits“ sind in Bezug auf Korrelationen zur Gesundheit und Ökonomie allerdings noch nicht so eindeutig im Wissenschaftssystem etabliert, wie dies für die formale (schulische) Bildung gilt; dies liegt in Ermangelung globaler Datensätze und in der noch ausbaufähigen längsschnittlichen und interdisziplinären Forschung begründet. Es gibt zu diesem Thema aber eine wachsende Zahl von Studien, etwa zu den positiven Auswirkungen der Erwachsenenbildung auf die körperliche Gesundheit (Raucherentwöhnung, Bewegungsumfang, geringeres Risiko für koronare Herzkrankheiten und Verringerung des Drogenmissbrauchs; Feinstein & Hammond: 2004; Chandola et al.: 2011), zu den Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden (Identitätsgefühl, Fähigkeit Zurechtzukommen, gesteigerter Sinn des Lebens, größeres Wohlbefinden, Steigerung der Lebenszufriedenheit; Duckworth & Cara: 2012; Hammond: 2004) sowie auf die kognitive Reserve (Matyas et al.: 2019).

Zusätzlich zu diesen Erkenntnissen zeigten Schüler (2017) und die BeLL-Studie (vgl. BeLL-Project: 2014; Thöne-Geyer et. al.: 2017; Kil: 2020), dass der Einfluss der Erwachsenenbildung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene größer ist als bisher angenommen.

Erwachsenenbildungsaktivitäten stehen damit unter einer neuen gesundheitsökonomischen Lesart und bilden für die Politik neue Ansatzpunkte, sich mit diesem Bildungssektor und dessen Nutzen für die Gesellschaft zu befassen. Die sogenannte „Benefit-Forschung“ setzt hier an und ist nun an Österreichs Volkshochschulen eingesetzt worden. In diesem Beitrag werden die ersten Ergebnisse der BeLL-AT-Studie vorgestellt, die darauf abzielt, den breiteren Nutzen von Erwachsenenbildung (non-formal, non-vocational adult education/NFNVAE; Manninen: 2019) – also über den unmittelbaren kognitiven inhaltsbezogenen Lernzuwachs hinaus – an Volkshochschulen (VHS) in Österreich zu untersuchen. Erwachsenenbildung bietet dabei eine „kostengünstige, niedrighschwellige Lernaktivität“ (Manninen: 2014, S. 319) an, die im Allgemeinen von öffentlichen bzw. öffentlich geförderten Bildungseinrichtungen angeboten wird. In Österreich sind die Volkshochschulen mit 256 Einrichtungen in neun Bundesländern der größte Anbieter von Erwachsenenbildung. Im Angebotsjahr 2017/2018 boten die österreichischen Volkshochschulen 50.900 Kurse für fast 780.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an. (Vater & Zwieler: 2019). Damit bilden sie eine Schlüssleinrichtung auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung in Österreich und sind ein repräsentativer Ort, um mit einer umfassenden Befragung, wie Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Erwachsenenbildung profitieren, voranzugehen und so auch die Rolle von Volkshochschulen in Europa zu stärken und systematische Belege für die Unterstützung von individuellen Transformationsprozessen bei erwachsenen Lernenden und ihrer Folgeeffekte für demokratiebasierte Gesellschaftsformen aufzuzeigen. Insgesamt betrifft diese Studie die gesamte Erwachsenenbildung Österreichs.

BELL-ÖSTERREICH

Die Studie repliziert die Methodik, die im EU-Projekt „Benefits of Lifelong Learning“ (BeLL) angewandt wurde, das zwischen 2011 und 2014 vom LLL-Programm der Europäischen Kommission gefördert wurde. Das Projekt untersuchte die „Benefits“ einer Teilnahme an organisierter, nicht-formaler, nicht-beruflicher, freiwilliger Erwachsenenbildung in zehn Ländern Europas mittels eines Forschungsdesigns entlang qualitativ und quantitativ verschränkter Methoden. Quantitative Daten wurden mit Hilfe eines Fragebogens (8.646 gültige Fragebögen) erhoben, der vom Konsortium entwickelt und erprobt wurde und in elf

Sprachen vorliegt (siehe: www.bell-project.eu). Für den qualitativen Teil wurden halbstrukturierte Interviews mit 82 Teilnehmenden an Erwachsenenbildungskursen durchgeführt. Das europaweit transdisziplinär zusammengesetzte Konsortium (vgl. Thöne-Geyer u.a.: 2017) hatte zuvor die sogenannte „Benefit-Forschung“ aus Großbritannien und Finnland gebündelt (Kil/Motschilnig & Thöne-Geyer: 2012).

Um für alle beteiligten Länder mit unterschiedlichen Erwachsenenbildungssystemen eine einheitliche Anbieter- und Kursauswahl zur Samplebildung zu ermöglichen, wurde Erwachsenenbildung im BeLL-Projekt definiert als strukturierter Lernprozess, der mittels organisierter Lernaktivitäten und Angeboten formaler und non-formaler Bildungsinstitutionen für Personen jenseits formaler (verpflichtender) Schulbildung stattfindet. Diese Lernaktivitäten sollten so konzeptionalisiert sein, dass sie Individuen dazu anregen, eigene Lernbedürfnisse in verschiedensten Interessensgebieten zu befriedigen, um sich neues Wissen anzueignen, neue Verhaltensweisen zu entwickeln oder erproben zu können; und dies im weiten Themenfeld von Persönlichkeitsentwicklung, sozialer Kompetenz und unterschiedlichen Anwendungsfeldern wie Familie, soziale Netzwerke, der eigenen Gesundheit und im eigenen beruflichen Umfeld. Die Lernangebote sollten freiwillig wahrgenommen werden können und nicht mit einem spezialisierten, formal-schulischen, beruflichen und/oder betrieblichen Qualifizierungsanspruch verknüpft sein.

Insgesamt setzte das Konsortium fünfzehn Konstrukte/Benefits im Fragebogen mit insgesamt 35 Items um, die sich möglicherweise verändert haben: 1. Kontrollüberzeugung¹; 2. Selbstwirksamkeit; 3. Toleranz; 4. Vertrauen; 5. soziale Netzwerke; 6. soziale Interaktion; 7. physisches/körperliches Gesundheitsempfinden; 8. zivilgesellschaftliches Engagement; 9. zivilgesellschaftliche Kompetenz; 10. Sinnhaftigkeit des Lebens; 11. mentales Wohlbefinden; 12. gesundheitsbewusstes Verhalten; 13. Erwerbstätigkeit; 14. Familie und 15. Veränderungen von Lernerfahrungen. Alle Fragen des „BeLL-Questionnaires“ wurden so formuliert, dass sie weniger Einstellungen abfragen, sondern auf Veränderungen im tatsächlich an sich selbst beobachtbaren Verhalten, z. B. Ich engagiere mich ehrenamtlich, ich ermutige auch andere zum Lernen, ich treffe mich mit anderen Leuten, abzielen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten die Anweisung: „Bitte schätzen Sie ein, ob und inwiefern die Kurse aus dem Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung die folgenden Veränderungen in Ihrem Leben bewirkt haben. Nutzen Sie dafür die Skala: viel weniger (--), weniger (--), etwas weniger (-), keine Veränderung (o), etwas mehr (+), mehr (++), viel mehr (+++).“ Österreich beteiligte sich seinerzeit nicht am BeLL-Projekt, beziehungsweise war nicht im vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE/Bonn) koordinierten Konsortium vertreten. Mit dem Ziel, den österreichischen Kontext der nicht-formalen, nicht-beruflichen Erwachsenenbildung

ebenfalls zu untersuchen, um daraufhin die BeLL-Studie erneut in Erinnerung zu rufen und neu zu validieren, wurde die Studie in Österreich auf Initiative der Donau-Universität Krems und der VHS Krems wiederholt. Die deutsche Version des BeLL-Fragebogens wurde an den österreichischen Kontext angepasst. Der Pre-Test mittels 106 Fragebögen (online und Papiausdruck) fand in einer privaten Erwachsenenbildungsorganisation in Tirol statt. Die aufwändige Hauptdatenerhebung wurde dann in Zusammenarbeit mit dem Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV, Stefan Vater) durchgeführt. Im Dezember 2018 wurden bundesweit 1.450 gedruckte Fragebögen versandt, die in den Volkshochschulen verteilt wurden. Für die Stichprobenziehung wurden die Bundesländer und Kurstypen an Volkshochschulen anteilig berücksichtigt. Die Abbildung 1 zeigt die Anzahl der an die einzelnen Bundesländer versandten und von diesen zurückgesandten Fragebögen. Insgesamt wurden innerhalb von vier Monaten nach der Datenerhebung 627 Fragebögen gesammelt.

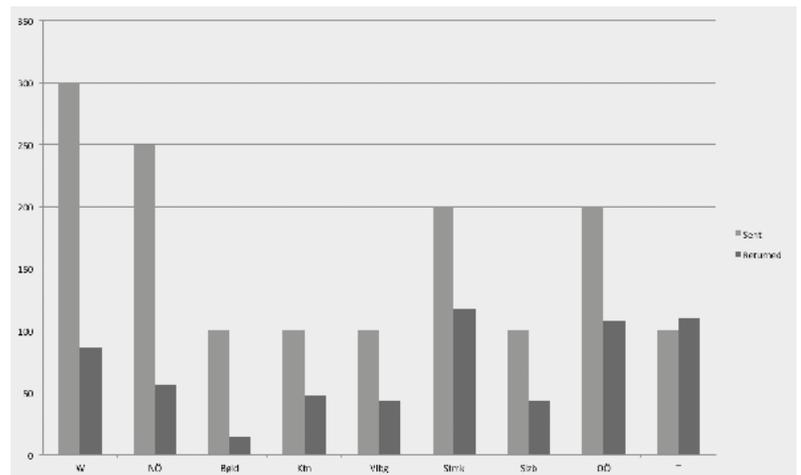


Abb. 1: Verteilung und Rücklauf der BeLL-AT-Fragebögen

ERGEBNISSE

MERKMALE DER WEITERBILDUNGSTEILNEHMERINNEN UND -TEILNEHMER

Aufgrund der Vergleichbarkeit mit der europäischen Untersuchung wurden 74 von 627 Fragebögen aus dieser Analyse im Folgenden nicht berücksichtigt (Abschluss einer formalen Ausbildung, hier: Zweiter Bildungsweg); diese werden aber zu einem späteren Zeitpunkt österreichspezifisch berücksichtigt werden. Somit beläuft sich die Summe der hier analysierten Fragebögen auf 553.

Die Mehrheit der befragten Teilnehmenden sind weiblich (77,6 Prozent). Das Alter liegt zwischen 16 und

¹ Bedeutet den Grad der Überzeugung, dass eigene Handeln wäre selbstgesteuert. Der im der Erwachsenenbildung vertrautere Begriff ist „Handlungsmächtigkeit“

82 Jahren, und der Durchschnitt liegt bei etwa 53 Jahren (Alterskategorien, siehe Abbildung 2). 60 Prozent der Teilnehmenden sind älter als 50 Jahre. Parallel zum Alter sind fast 40 Prozent in Pension, 27 Prozent sind vollzeitbeschäftigt, während 19 Prozent teilzeitbeschäftigt sind. Sechs Prozent sind selbstständig und vier Prozent sind ausschließlich in Haus- und Familienarbeit tätig und zwei Prozent sind arbeits-/erwerbslos. Was die Bildungsabschlüsse betrifft, so haben 38 Prozent der Teilnehmenden einen Hochschulabschluss, während 15

Prozent über einen Lehrabschluss verfügen, 12 Prozent haben eine mittlere berufliche Bildung absolviert und elf Prozent eine berufsbildende höhere Schule abgeschlossen (Abbildung 3 zeigt die Verteilung von Bildungsabschlüssen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer). In einer vergleichenden Perspektive spiegelt die Demographie unserer Stichprobe den allgemeinen Trend der Teilnahme an nicht-beruflicher Erwachsenenbildung wider: in der Mehrheit weiblich, gebildet und mittleren Alters (Statistik Austria: 2018).

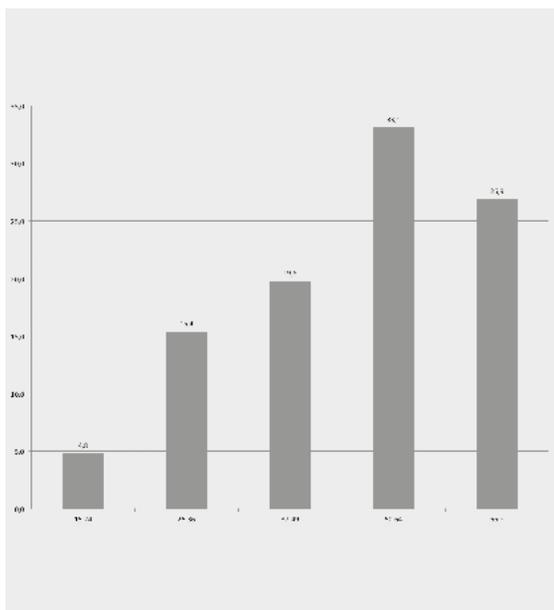


Abbildung 2: Verteilung „Alter“ (valid %; missing: 48)

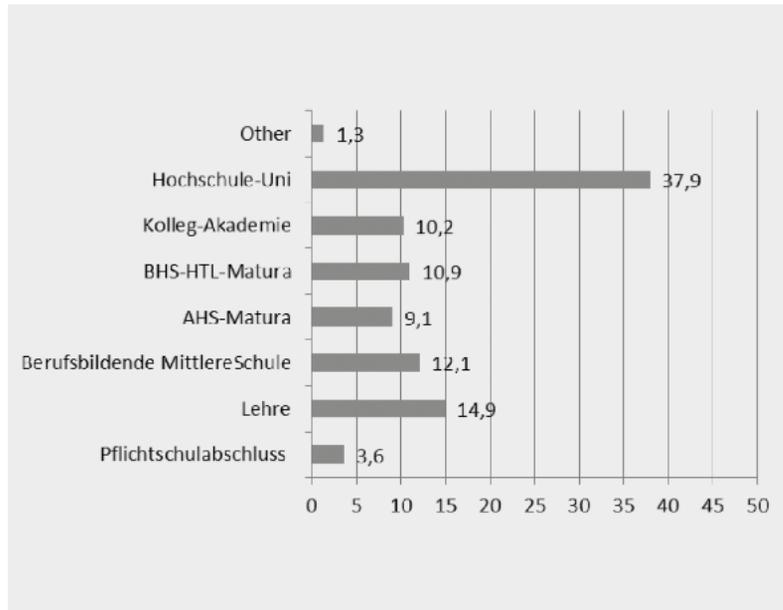


Abbildung 3: Verteilung der Bildungsabschlüsse (valid %; missing: 23)

Was die muttersprachlichen Hintergründe zum Ausfüllen des Fragebogens und die Nationalität der Teilnehmenden an der Studie betrifft, so sind die meisten Teilnehmenden österreichische Staatsbürger (89 Prozent), während 5,3 Prozent aus EU-Ländern und 4,6 Prozent aus einem Nicht-EU-Land kommen.

Parallel zur Staatsbürgerschaft hat die große Mehrheit der Teilnehmenden Deutsch als Muttersprache (88,5 Prozent) und 11,5 Prozent haben eine andere Herkunftssprache als deutsch.

ANZAHL UND ART DER ERFASSTEN VHS-KURSE

Wir haben die Teilnehmenden gefragt, an wie vielen Kursen der Erwachsenenbildung sie in den letzten zwölf Monaten teilgenommen haben.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Mehrheit der Teilnehmenden – die Mindestvoraussetzung zur Teilnahme an der Befragung – einen Kurs besucht, während 31 Prozent zwei Kurse besuchten (Abbildung 4 zeigt die Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach der Anzahl der besuchten Kurse).

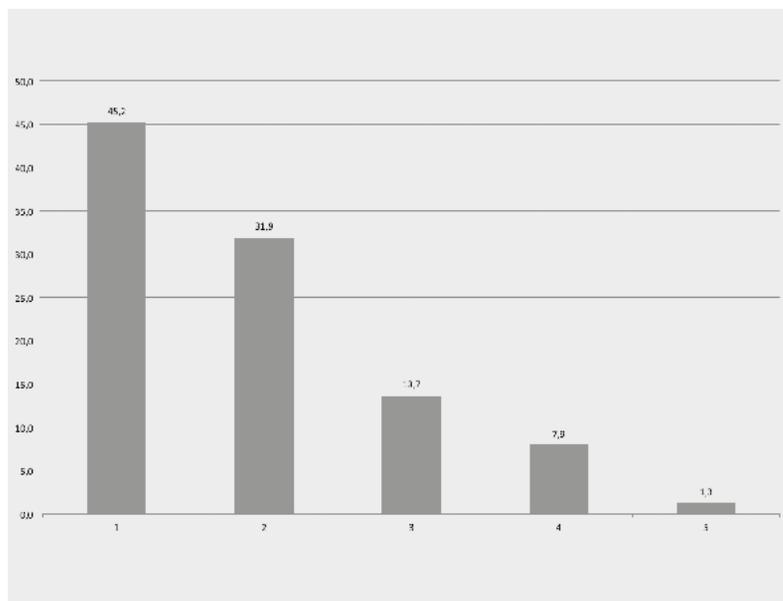


Abbildung 4: Verteilung absolvierter Kurse pro Teilnehmerin und Teilnehmer (valid %; missing: 11).

Insgesamt haben die Lernenden an mehr als 200 verschiedenen Arten von Kursen teilgenommen, die sich in sieben Themenbereiche subsumieren lassen. Angesichts dessen, dass im Durchschnitt jährlich 50.000 Kurse in 256 Volkshochschulen durchgeführt werden, ist diese Themenvielfalt nicht überraschend. Abbildung 5 zeigt die Kurstypen und die Beteiligungsrate an diesen Kursen. In dieser Abbildung werden nur die ersten im Fragebogen benannten Kurse berücksichtigt und Programm-bereichen zugeordnet.

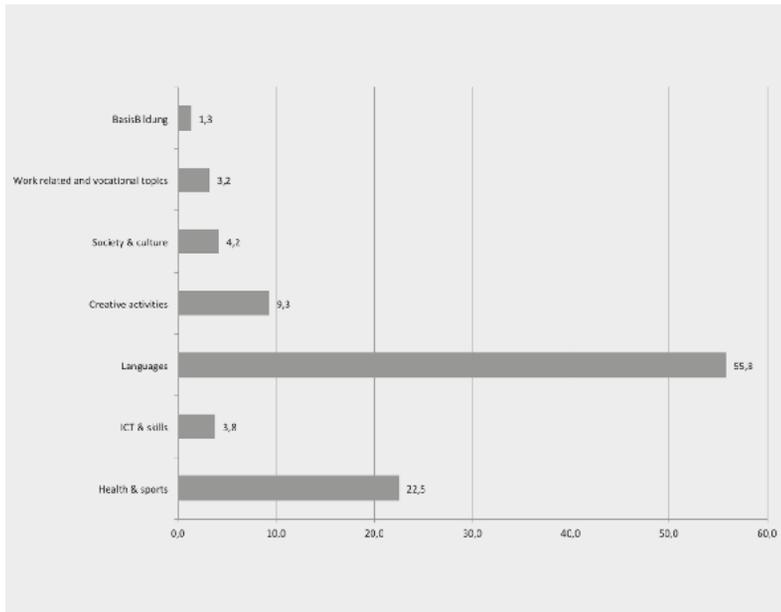


Abbildung 5:
Verteilung der besuchten Kursthemen in Angebotsbereiche (valid %; missing: 24)

Im Vergleich zu den Jahresstatistiken der Volkshochschulen wird deutlich, dass der Rücklauf nicht der Gesamtstatistik des VHS-Angebots entspricht. Normalerweise handelt es sich bei rund 40 Prozent der in Volkshochschulen durchgeführten Kurse um Gesundheits- und Sportkurse, während die Sprachkurse bei rund 24,9 Prozent liegen. (Vater & Zwieler: 2019). In unserer Studie sind dies mehr als die Hälfte (55,8 Prozent) der besuchten Kurse, die innerhalb der letzten zwölf Monate besucht wurden. Unter der Rubrik Sprachkurse (Languages) sind Deutsch als Zweitsprache, Englisch, Italienisch, Französisch, Spanisch, Russisch, Japanisch, Farsi, Arabisch, Schwedisch, Türkisch, Tschechisch und Kroatisch, von sehr einfachen Einführungskursen bis hin zu fortgeschrittenen Konversationskursen zugeordnet. 22,5 Prozent der Teilnehmenden besuchten einen der Gesundheits- und Sportkurse, die ebenfalls eine große Vielfalt aufweisen, die von Aerobic, Anti-Osteoporose-Gymnastik für Frauen, Bauch-Beine-Po, Bauchtanz, Body-mind 50plus, Fußball, Gesundheitsgymnastik 60plus, Gi Gong bis hin zu verschiedenen Arten von Yoga und Pilates reicht. Fast zehn Prozent der Teilnehmenden besuchten Kreativitäts- und Kunstkurse (Creative Activities) wie Malen mit verschiedenen Materialien und Techniken, Fotografie, Musik, Gesang und Instrumente lernen sowie Kunsthandwerk wie Goldschmiedeketten anfertigen, die kreative Arbeit mit Keramik und Kalligraphie.

Als gering erscheint die Teilnahmequote an IKT-bezogenen Kursen.

In der BeLL-EU-Studie lag sie bei 14,2 Prozent; dies ist aber auch dem Erhebungszeitpunkt geschuldet, gab es doch noch mehr Bedarf an basalen Grundkompetenzen im Einsatz mit Computern. Angesichts der Länge des Fragebogens ist ebenfalls eine Schiefe im Rücklauf wahrscheinlich, denn in Kreativ- und Sportangeboten und Kursen mit notwendig kleinerer Belegungsanzahl (wie Computereinzelnutzung) ist die Bereitschaft der Teilnehmenden einerseits nicht so groß, wertvolle Lernzeit für das Ausfüllen eines Fragebogens aufzubringen; andererseits ist die Fallzahl in den Kursen selbst nicht so hoch.

WELCHE VERÄNDERUNGEN ERLEBEN DIE KURSTEILNEHMENDEN AN SICH SELBST?

Die erste vorläufige Auswertung ergibt parallele Ergebnisse zur EU-BeLL-Studie im Hinblick auf die Häufigkeit erlebter positiver Veränderungen, die die Teilnehmenden im Fragebogen angegeben haben, d. h. die meisten positiven Veränderungen (absteigend aufgeführt) erlebten sie an sich in den folgenden Items:

VERÄNDERUNGEN IM „LERNEN LERNEN“:

8. Bildung im Erwachsenenalter sehe ich als wichtige Chance.
2. Ich bin motiviert zu lernen.
12. Ich vertraue auf meine Fähigkeit, lernen zu können.
9. Ich respektiere die Meinung anderer.

VERÄNDERUNGEN IM PERSÖNLICHEN WOHLBEFINDEN:

6. Alles in allem bin ich glücklich.
3. Ich bin in soziale Netze eingebunden (Freunde, Kollegen, usw.).
15. Ich bin mit meinem Leben zufrieden.

VERÄNDERUNGEN IM PERSÖNLICHEN GESUNDHEITSEMPFINDEN:

23. Ich achte auf meine Gesundheit.

VERÄNDERUNGEN IM SOZIALEN MITEINANDER:

22. Ich treffe mich mit anderen Leuten.
24. Ich habe Vertrauen in meine elterlichen Fähigkeiten.
11. Ich respektiere andere Kulturen.
19. Ich ermutige auch andere zum Lernen.

Die Ergebnisse (siehe Abbildung 6) zeigen, dass 91,4 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Erwachsenenbildung nach der Kursteilnahme als eine wichtigere Aktivität für sich ansehen als davor bzw. beim „Lernen Lernen“ dazugelernt haben.

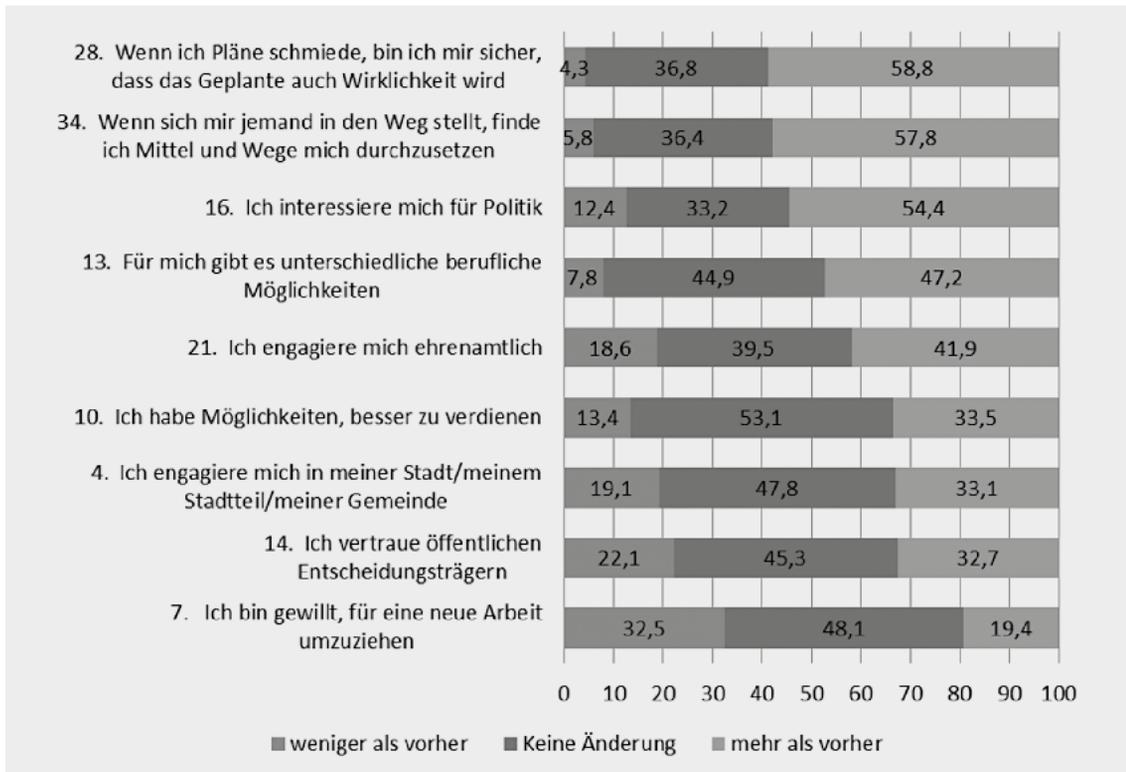
Dementsprechend sind 89,5 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Meinung, dass sie jetzt besser motiviert sind, zu lernen, und 87,8 Prozent fühlen sich als Lernende selbstbewusster als vor der Kursteilnahme;

81,7 Prozent gaben an, dass sie die Meinung anderer nun mehr respektieren. Insgesamt gaben 81,6 Prozent der Teilnehmenden an, dass sie insgesamt zufriedener sind als vor der Kursteilnahme, 79 Prozent gaben an, zufriedener mit ihrer Lebenssituation zu sein als vor der Kursteilnahme.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, dass insbesondere bei ihren persönlichen Bildungserfahrungen positive Veränderungen eingetreten sind, insbesondere in Bezug auf Lernmotivation, geistiges Wohlbefinden, soziale Vernetzung und Verständnis für andere sowie eine gesündere Lebensweise.



Abbildung 6: Eingeschätzte Veränderungen auf Item-Ebene (absteigend nach der höchsten an sich erlebten positiven Veränderung) (valid %)



Andererseits erfasst der BeLL-Fragebogen auch entsprechend die Kategorie „weniger“, d.h. eine negative Veränderung bei den einzelnen Items. Abbildung 7 macht diese Verteilung transparent. Arbeitsbezogene positive Auswirkungen sowie bürgerschaftliches und soziales Engagement bilden durchaus Bereiche, in denen aufgrund des Lernprozesses und der eingeschätzten Lernerfahrungen auch auch weniger und ggf. kritische Veränderungen an sich selbst wahrgenommen werden. Hier werden sich weitere Regressionsanalysen und Modellberechnungen anschließen müssen. Insgesamt gibt die Möglichkeit, negative Einschätzungen vorzunehmen, ebenfalls wertvolle Hinweise für die Lernforschung, was noch weiter zu analysieren sein wird. Zunächst erscheint es aber durchaus nachvollziehbar, dass bei Item 17: „Ich bin zufrieden mit meinem körperlichen Gesundheitszustand“ beim Besuch erst eines Kurses durch einen sozialen Vergleich Irritationen und Unzufriedenheiten mit der eigenen Fitness entstehen können. Dies verhält sich auch bei Item 18: „Ich kann mir in Gruppen Gehör verschaffen“ ähnlich und kann für Personen, die sich sonst in den Vordergrund stellen, sogar eine positive Veränderung bewirken. Insgesamt wird in der Lehr- und Lernforschung noch zu wenig zu diesen vermeintlich negativen Auswirkungen geforscht. Inhaltlich ist es ebenfalls nachvollziehbar, dass einen die Teilnahme an Erwachsenenbildung (zunächst?) von weiteren ehrenamtlichen Aktivitäten abhält, oder, dass man seine berufliche Position kritischer einschätzt, wenn man in die Potenziale „des Wissens von morgen“ und in die „Veränderungsnotwendigkeiten des heute“ in Berührung kommt oder der soziale Vergleich mit vorbildlichen Kursleitenden und/oder Mitlernenden unbefriedigend/negativ ausfällt.

Abbildung 7:
Reihung (absteigend) niedrigere positive Veränderungen und „negative“ Auswirkungen (valid %)

Abbildung 8 zeigt den Umfang der Veränderungen bezüglich des Rauch- und Trinkverhaltens. Im Vergleich zu psychischen/kognitiven Veränderungen ist ein geändertes Rauch- und Trinkverhalten „zählbar“ und von Anderen potentiell überprüf- und sichtbarer (vgl. Abbildung 8). In unserer Stichprobe raucht die Mehrheit (66,5 Prozent) nicht, und ein Drittel der Teilnehmenden trinkt überhaupt keinen Alkohol. In unserem Kurssample wurde kein Raucherentwöhnungskurs und/oder Kurs zu schädigendem Gesundheitsverhalten durchgeführt. Trotzdem gaben 8,45 Prozent der RaucherInnen an, weniger zu rauchen, und beim Trinken gaben 19 Prozent weniger Trinkverhalten an als noch vor dem Besuch der Kurse. Aber auch das Gegenteil ist der Fall: 4,1 Prozent rauchen ungünstigerweise mehr und neun Prozent trinken auch mehr. Geselligkeit nach einem Kurs spielt auch in der Erwachsenenbildung eine große Rolle; der Vergemeinschaftungsaspekt, dann auch mehr zu konsumieren, könnte eine Rolle spielen. In der Bilanz bleibt dieser Benefit-Befund positiv: So konnten doppelt so viele reduzieren wie steigern, und dies ohne intendierte Intervention, d.h. ohne „erhobenen Zeigefinger“. Die Gruppe, das Verhalten des Kursleitenden und das Kursthema haben implizit Implikationen für ein gesünderes Verhalten. Allein diese Befunde bestärken die Volkshochschulen, sich vermehrt mit dem Zusammenhang zwischen „Erwachsenenbildung und Gesundheit“ auseinanderzusetzen.

GIBT ES UNTERSCHIEDE INNERHALB DER WEITERBILDUNGSTEILNEHMERINNEN UND -TEILNEHMER?

Weitere statistische Analysen wurden durchgeführt, um die wahrgenommenen „Benefits“ nach verschiedenen Gruppen zu untersuchen: Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss und Muttersprache. Es wurde kein signifikanter Unterschied nach Geschlecht festgestellt. Allerdings spielen unterschiedliche Bildungsabschlüsse, Alter und Muttersprache eine varianzaufklärende Rolle für einige „Benefits“.

Je nach Bildungsstand gibt es nur bei Item „8. Bildung im Erwachsenenalter sehe ich als wichtige Chance“ einen signifikanten Unterschied.

Hier haben Personen mit Pflichtschulbildung im Vergleich zu Hochschulabsolventen ein stärker positiv verändertes Verständnis für den Wert der Erwachsenenbildung (Abbildung 9).

In Bezug auf das Alter der Teilnehmenden an Erwachsenenbildung gibt es allerdings mehr Varianz (s. Alterskategorien in Abb. 2).

Im Allgemeinen haben Teilnehmende mittleren Alters zwischen 37 und 49 Jahren eine signifikant unterschiedliche und im Allgemeinen geringere Wahrnehmung von Veränderungen im Vergleich zu Jüngeren und Älteren. Soziale Vernetzung, die Begegnung mit anderen Menschen, der Respekt vor anderen Kulturen, ihre Lernfähigkeit, die ehrenamtliche Tätigkeit in der Gesellschaft und das Interesse an der Politik sind die Themen, bei denen Teilnehmende mittleren Alters ein deutlich geringeres Ausmaß an Veränderung erfahren haben.

Aus Platzgründen wird hinter dem Item der signifikante Unterschied in der empfundenen Veränderung im Altersvergleich kurz erläutert und nur für Item Nr. 3 und Nr. 33 exemplarisch näher dargestellt (Abbildung 10):

3. Ich bin in soziale Netze eingebunden (Freunde, Kollegen, usw.); 50–64-Jährige am höchsten; 37-49-Jährige am geringsten.
7. Ich bin gewillt, für eine neue Arbeit umzuziehen. (15–24 am höchsten; 50-64 und 65+ am geringsten).
10. Ich habe Möglichkeiten, besser zu verdienen. (15–24 am höchsten; 60+ am geringsten).
11. Ich respektiere andere Kulturen. (15–24 am höchsten; 37–49 am geringsten).
12. Ich vertraue auf meine Fähigkeit, lernen zu können. (15–24 am höchsten; 60+ am geringsten).
13. Für mich gibt es unterschiedliche berufliche Möglichkeiten. (15–24 am höchsten; 50–64 und 65+ am geringsten).
16. Ich interessiere mich für Politik. (25–36 am geringsten; 65+ am höchsten).
21. Ich engagiere mich ehrenamtlich. (37–49 am geringsten; 50–64 am höchsten).
22. Ich treffe mich mit anderen Leuten. (15–24 am höchsten; 37–49 am geringsten).

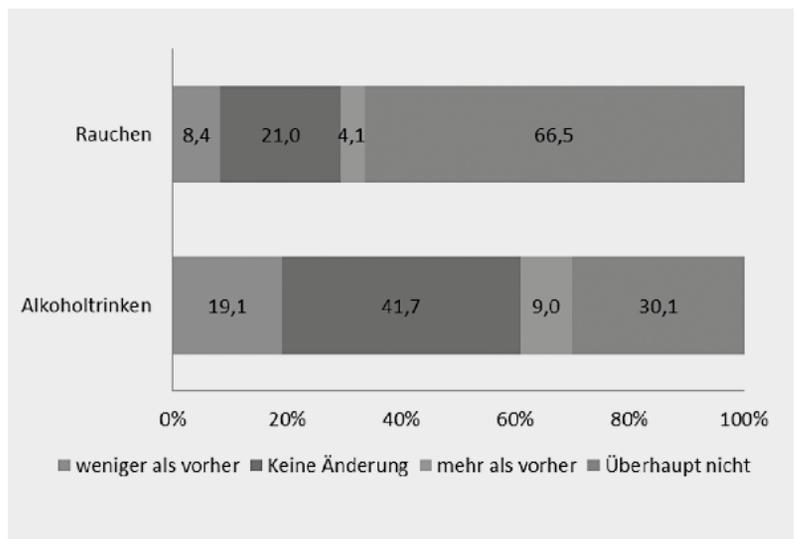


Abbildung 8: Umfang der Veränderungen bezüglich des Rauch- und Trinkverhaltens (valid %)

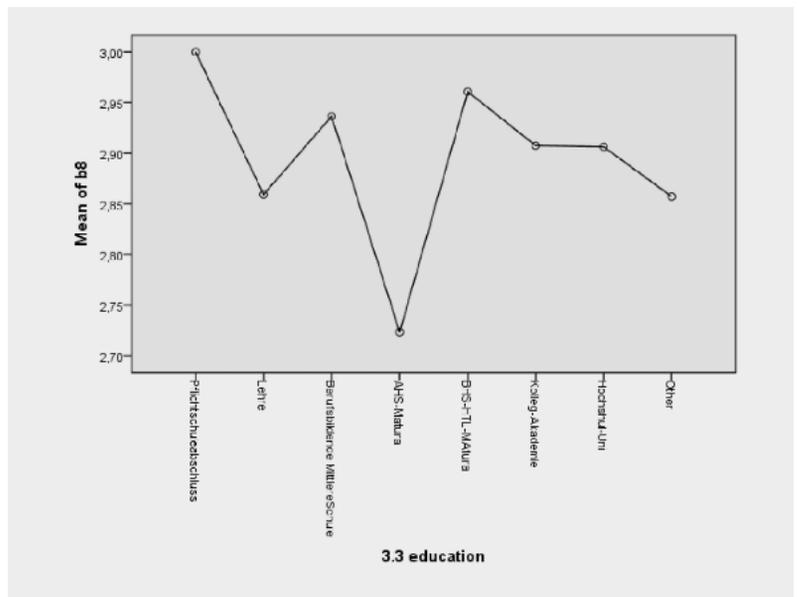


Abbildung 9: Veränderung „Bildung im Erwachsenenalter sehe ich als wichtige Chance“ nach Bildungsabschluss (valid %)

33. Ich bin überzeugt, dass ich mit überraschenden Ereignissen gut zurechtkomme. (15–24 am höchsten; 65+ am geringsten).

Ältere (65+) haben zwar bei den arbeits- und einkommensbezogenen Themen erwartungskonform signifikant geringere Veränderungserfahrungen als die jüngeren Gruppen; trotzdem und gerade deshalb bleibt es ein Vorzug von Erwachsenenbildung, den Zugang zu den Kursen nicht an Altersgrenzen beschränken zu müssen (siehe: allerdings AMS). Auch wenn das Rentenalter erreicht ist, hält die Erwachsenenbildung sozusagen nicht davon ab, auch bei Älteren einen positiven Nutzen im Hinblick auf ihre berufliche und erwerbstätige Verwertbarkeit – trotz Rentenalter – zu erzielen.

Die Analyse von Unterschieden in Bezug auf Personen, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, zeigt für acht Items signifikante Unterschiede dahingehend, dass die Teilnehmenden mit einer anderen Herkunftssprache ein höheres Ausmaß an Veränderung erleben:

- 4. Ich engagiere mich in meiner Stadt/meinem Stadtteil/meiner Gemeinde.
- 7. Ich bin gewillt, für eine neue Arbeit umzuziehen.
- 10. Ich habe Möglichkeiten, besser zu verdienen.
- 11. Ich respektiere andere Kulturen.
- 12. Ich vertraue auf meine Fähigkeit, lernen zu können.
- 13. Für mich gibt es unterschiedliche berufliche Möglichkeiten.
- 14. Ich vertraue öffentlichen Entscheidungsträgern.
- 21. Ich engagiere mich ehrenamtlich.

Nur bei Item 16 „Ich interessiere mich für Politik“ ergibt sich ein umgekehrtes Bild. Hier geben die ihrer Herkunft nach deutschsprachigen Teilnehmenden höhere Veränderungen an als die nicht-deutschsprachigen.

Alle hier erfassten Unterschiede ergeben bereits zahlreiche Implikationen und Schlussfolgerungen, sich das Bildungsangebot von Volkshochschulen aus der Sicht des Nutzens für die Teilnehmenden anzuschauen. Die Ergebnisse sagen allerdings noch wenig darüber aus, warum diese Benefits zustande kommen und bilden keinesfalls verhaltensbezogenen Kausalitäten ab. Faktum ist aber, dass die Teilnehmenden für sich persönlich profitieren, und zwar zusätzlich und unabhängig vom inhaltlichen Kursthema in punkto Gesundheit, Beruf und Persönlichkeit.

BEWERTUNG DER KURSBEDINGUNGEN UND KURSLEITENDEN ZUM ZUSTANDEKOMMEN VON „BENEFITS“

Die Lernsituation und die Lerninhalte selbst sind ebenfalls wichtig für das Erzielen von Lernerfolg und darüberhinausgehenden Nutzen. Hatties (2009; 2013) veröffentlichte Studie „Lernen sichtbar machen“ berücksichtigt zwar „nur“ Studien zu Lehrer-/Unterrichtseffekten in Bezug auf die Leistungserbringung; trotzdem kann man für die Erwachsenenbildung analog annehmen, dass zirka 50 Prozent Varianzaufklä-

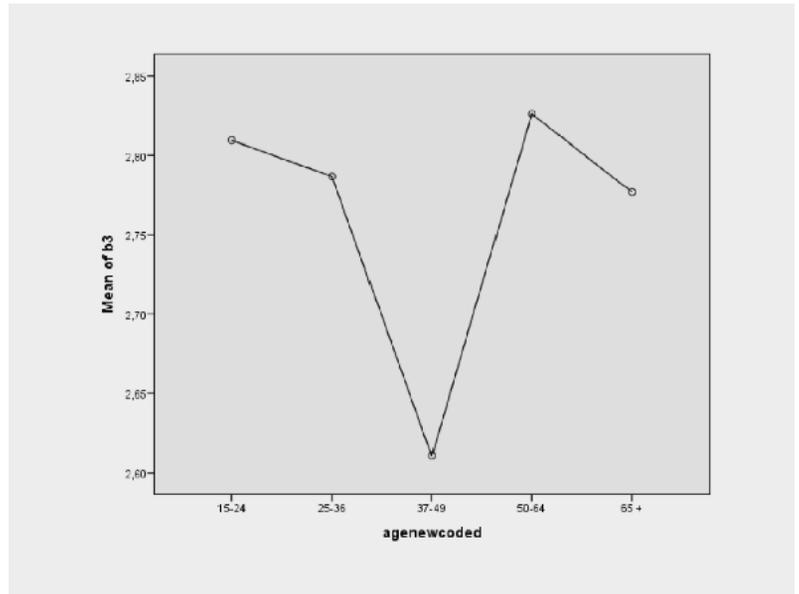
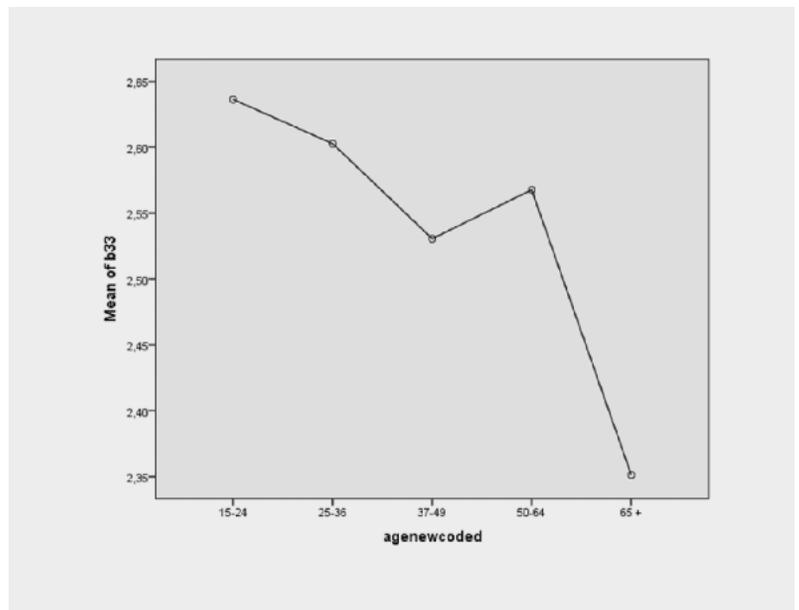


Abbildung 10: Veränderung „Ich bin überzeugt, dass ich mit überraschenden Ereignissen gut zurechtkomme und für „Ich bin in soziale Netze eingebunden“ nach Altersgruppen (valid %)



rung des Lernerfolgs durch die Lernenden, und maximal 30 Prozent durch die Lehrenden und deren Unterrichtsmanagement verantwortlich sind. (Lotz & Lipowsky: 2015, S. 100 f.). Für die Erwachsenenbildung gibt es keine Meta-Analyse dieser Art, so dass auch hier der BeLL-Fragebogen neue Wege für die Erwachsenenbildung eröffnet und auch die Bewer-

tung/Einordnung von zentralen Lernelementen, die mit verantwortlich für das Zustandekommen von „Benefits“ sind, zusätzlich erfragt. Die Möglichkeit, etwas Neues zu lernen sowie die KursleiterInnen und der Inhalt der Kurse erwiesen sich als die wichtigsten Elemente zum Zustandekommen der Benefits aus Sicht der Teilnehmenden. (Abbildung 11).

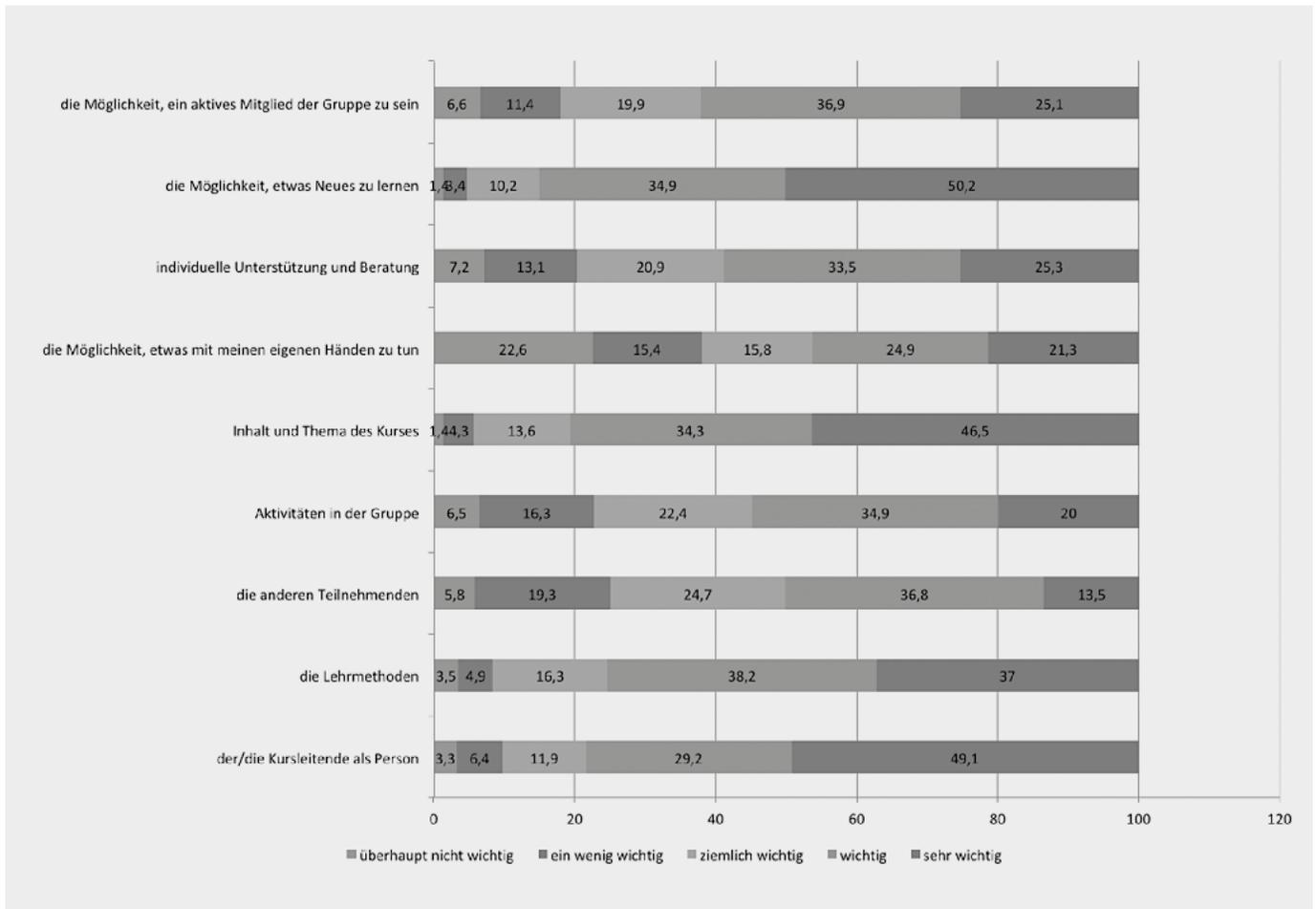


Abb. 11: Bedeutung von kursbezogenen Variablen zum Zustandekommen von Benefits (valid %)

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Erwachsenenbildung können einen vielfältigen positiven Nutzen ihres Lernens für verschiedenste Bereiche an sich wahrnehmen. Sie geben vor allem an, dass sie ihre Lernerfahrungen verbessern und eine Veränderung zum Positiven an sich erkennen. Von den Befragten erlebten zwischen 80 und 90 Prozent positive Veränderungen in Bezug auf Lernmotivation, soziale Interaktion und den Willen, andere zum Lernen zu ermutigen.

Dabei stellen die Teilnehmenden Auswirkungen nicht nur im Hinblick auf die generelle Verbesserung des Lernens an sich fest, sondern Erwachsenenbildungsteilnahme wirkt in weitere Lebens- und Gesellschaftsbereiche (Spill-Over-Effekte) hinein.

Im Anschluss dieser Auswertungen wird der österreichische Datensatz mit dem europäischen zusammengefügt, damit modellbasierte Berechnungen und vergleichende Analysen stattfinden können. Die Zusammenhänge von Benefits, Lernerfolg und entscheidenden Teilnehmendenvariablen in der Erwachsenenbildung stehen noch ganz am Anfang, sind aber hier berücksichtigt und klarer geworden.

Dabei identifizieren die Befragten die Persönlichkeit, die Fachkenntnisse und die Lehrmethoden der Lehrenden/ Kursleitenden als wichtigste mitverantwortliche Faktoren für den Nutzen, den sie aus den Kursen an Volkshochschulen ziehen. Der wahrgenommene Grad des Nutzens variiert für verschiedene Altersgruppen und ist sogar im Hinblick auf die Herkunftssprache unterschiedlich.

Ein genauerer Blick auf die Daten wird zeigen, wie bestimmte Gruppen besonders von der Erwachsenenbildung profitieren. Der Nutzen lässt sich nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die Gesamtgesellschaft feststellen. Zusätzlich validieren und illustrieren die offenen Antworten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die an sich wahrgenommenen Veränderungen, die sie auf die VHS-Kurse und ihre Lernerfahrungen zurückführen. Einige Beispiele:

„Meine Sprachkursteilnahmen ermöglichten mir nicht nur Vorteile auf Reisen, sie ermöglichten auch beruflich eine bessere Verständigung.“

„Ich habe Deutsch für einen besseren Alltag in Österreich gelernt.“

„Ich kann besser Italienisch und habe noch dazu sehr nette andere KursteilnehmerInnen kennengelernt.“

„Der Chorbesuch erhöhte meine persönliche Achtsamkeit und verbesserte meine Sozialkontakte.“

„Der besuchte Grafikurs war beruflich sehr gut anwendbar.“

„Ich konnte mir persönliche Netzwerke aufbauen!“

„Ich bin selbstbewusster im Umgang mit Fremdsprachen.“

BEDEUTUNG FÜR POLITIK UND PRAXIS

Die Volkshochschulen bieten kostengünstige und leicht zugängliche Programme an, die auch als Interventionsprogramme für verschiedene gesellschaftliche Herausforderungen wie Gesundheit, kognitives Wohlbefinden, soziale Inklusion und Integration angesehen werden könnten.

Die Erwachsenenbildung kann eine proaktive Position bei der Durchführung empirischer Forschung zur Herausbildung von Evidenz und bei der Kommunikation mit Gesundheitswesen und Ökonomie einnehmen. Ihre Zusammenarbeit mit Wissenschaft und Politik ist zu forcieren.

Aufbauend auf dieses, aus Eigenmitteln finanzierten Projekts muss es zusätzliche interdisziplinäre und Drittmittel-Forschung geben, um politische Entscheidungsträger über den Nutzen der Erwachsenenbildung in Österreich, Europa und der ganzen Welt noch mehr aufklären zu können. //

Verwendete Literatur

- BeLL-Project (2014):** Final report: Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL Project: Research Report. Verfügbar unter: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/final-report1.pdf> [18.7.2020].
- Chandola, Tarani, Plewis, Ian, Morris, Jerry M., Mishra, Gita & Blane, David (2011):** Is Adult Education associated with reduced coronary heart disease risk? In: *International Journal of Epidemiology*, 40 (6), 1499–1509.
- Duckworth, Kathryn & Cara, Olga (2012):** The Relationship between Adult Learning and Wellbeing: Evidence from the 1958 National Child Development Study. London: Department of Business, Innovation and Skills. (BIS research paper no. 94).
- Feinstein, Leon, Hammond, Cathie, Woods, Laura, Preston, Hohn & Bynner, John (2004):** The contribution of Adult Learning to health and social capital. London: Institute of Education. (Wider Benefits of Learning, Research report no. 8).
- Hammond, Cathie (2004):** The impacts of learning on well-being, mental health and effective coping. In: Tom Schuller, John Preston, John M. Bynner, Cathie Hammond & Angela Brasset-Grundy, *The Benefits of Learning. The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*. London – New York: Routledge: Ch. 3.
- Kil, Monika (2020):** Keine Angst vor Nebenwirkungen – sich weiterbilden kann gesund sein! In: *Erwachsenenbildung*, (3), 100–104.
- Kil, Monika, Motschilnig, Ricarda & Thöne-Geyer, Bettina (2012):** Was kann Erwachsenenbildung leisten? Die Benefits von Erwachsenenbildung – Ansatz, Erfassung und Perspektiven. In: *Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 20 (3), 164–175. In Englisch verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/id/10988/about/html/>
- Matyas, Nina, Keser-Aschenberger, Filiz, Wagner, Gernot, Teufner, Birgit, Auer, Stefanie, Gisinger, Christoph, Kil, Monika, Klerings, Irma & Gartlehner, Gerald (2019):** Continuing Education for the Prevention of Mild Cognitive Impairment and Alzheimer's-Type Dementia: A Systematic Review and Overview of Systematic Reviews. In: *BMJ Open* 2019;9:e027719. doi:10.1136/bmjopen-2018-027719.
- Lotz, Miriam & Lipowsky, Frank (2015):** Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz & Karola Schöppe (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97–136). München: kopaed.
- Lutz, Wolfgang & Kebede, Endale (2018):** Education and Health: Redrawing the Preston Curve. In: *Population and Development Review*, 44 (2), 343–361.
- Thöne-Geyer, Bettina, Fleige, Marion, Kil, Monika, Sgier, Iresna & Manninen, Jyri (2017):** Die Studie „Benefits of Lifelong Learning“ (BeLL) für Europa. Schlaglichter auf die bisher teilnehmenden Länder, forschungsbezogene und bildungspolitische Folgerungen. In: *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 26. Jg., 176–188.
- Schuller, Tom (2017):** What are the wider benefits of learning across the life course? Foresight, Government Office for Science, UK. Verfügbar unter: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/635837/Skills_and_lifelong_learning_-_the_benefits_of_adult_learning_-_schuller_-_final.pdf [18.7.2020].
- Statistik Austria (2018):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web.de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/index.html
- Vater, Stefan & Zwielehner, Peter (2019):** Statistikbericht 2019 Der Österreichischen Volkshochschulen für das Arbeitsjahr 2017/2018. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen. (VÖV-Statistikbericht 2019 – VÖV Materialien 54).
- Wilson, Robert S., Mendes De Leon Carlos F., Barnes Lisa L., et al. (2002):** Participation in cognitively stimulating activities and risk of incident Alzheimer disease. In: *Jama* 2002;287(6):742–8. [published online first: 2002/02/20].

Die Neugier auf Neues und ein Raum lebendiger Demokratieerfahrung.

Gründe der Bildungsbeteiligung an Volkshochschulen: Ein erster Bericht über qualitative Interviews im Rahmen der BeLL-Erhebung.



Schwerpunkt

Projekt-BeLL in Zusammenarbeit mit der Donau Universität Krems: Filiz Keser-Aschberger und Monika Kil

STEFAN VATER

DAS VORGÄNGERPROJEKT: WIDER BENEFITS OF LIFELONG LEARNING (BELL)

Die Studie Benefits of Lifelong Learning (BeLL) untersuchte den Nutzen der Teilnahme an organisierter nicht-formaler, nicht-beruflicher, freiwilliger Erwachsenenbildung (im Folgenden „liberale Erwachsenenbildung“) für BildungsteilnehmerInnen in Europa. Die Studie wurde von der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen („Studien und vergleichende Forschung, KA1“) finanziert und von einem Konsortium von Partnerorganisationen aus neun Mitgliedstaaten sowie Serbien als zehntem assoziierten Partner durchgeführt. Das Projekt lief vom 1. November 2011 bis zum 31. Januar 2014.

Hauptzweck der BeLL-Studie war die Untersuchung des individuellen und sozialen Nutzens, den erwachsene BildungsteilnehmerInnen und Lernende, die an liberalen Erwachsenenbildungskursen teilgenommen haben, formulieren. In zehn europäischen Ländern wurde erforscht, was unter „Nutzen des Lernens“ zu verstehen ist.

Die Studie folgte einem Design mit gemischten Methoden. Quantitative Daten wurden mittels eines Fragebo-

gens erhoben und qualitative halb-strukturierte Interviews mit Teilnehmern an Erwachsenenbildungskursen durchgeführt. Insgesamt wurden von 2011 bis 2014 8.646 Fragebögen und 82 Interviews in den zehn Ländern durchgeführt.

Die Daten zeigten, dass erwachsene Lernende zahlreiche Vorteile aus der liberalen Erwachsenenbildung ziehen. Sie fühlen sich gesünder und scheinen einen gesünderen Lebensstil zu führen; sie bauen neue soziale Netzwerke auf und erleben ein verbessertes Wohlbefinden. Darüber hinaus scheinen sich Erwachsene, die an der liberalen Erwachsenenbildung teilnehmen, stärker motiviert, zu fühlen, sich am lebenslangen Lernen zu beteiligen und sehen eine Chance, ihr Leben zu verbessern. Von diesen Vorteilen berichteten Lernende aus allen Kursbereichen, von Sprachen und Kunst bis hin zu Sport und politischer Bildung.

Der koordinierende Partner war das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in einem Konsortium, dem englische und finnische Partner angehören. Die Projektgruppe bestand aus Universitäten (University of Eastern Finland, Dept. of Educational Sciences and Psychology, Finnland; Institute of Education, University of London, England; University of Barcelona, Research Centre, Spanien), privaten und öffentlichen Forschungsinstituten (Slovenian Institute for Adult Education, Slowenien; Association for Education and Development of Women – ATHENA, Tschechische Republik; Schweizerischer Verband für Weiterbildung – SVEB, Schweiz; Rumänisches Institut für Erwachsenenbildung – IREA, Rumänien) sowie Praxiseinrichtungen (Associazione di donne Orlando – AddO, Italien). Serbien war in allen Phasen der Forschung als stiller Partner beteiligt. Die Forschung wurde von der Gesellschaft für Erwachsenenbildung (AES), Belgrad, durchgeführt. Für die Federführung bei der Verbreitung der Projektergebnisse wurde die European Association for the Education of Adults (EAEA), Brüssel, als zehnter Projektpartner gewonnen. Österreich beteiligte sich 2011 bis 2014 nicht an diesem Projekt.

BELL-ÖSTERREICH 2019. EINE KOOPERATION DER DONAUUNIVERSITÄT KREMS (DUK) UND DES VERBANDS ÖSTERREICHISCHER VOLKSHOCHSCHULEN (VÖV)

Ab 2019 wurde eine vergleichbare Studie an österreichischen Volkshochschulen in Zusammenarbeit mit und auf Anregung der Donauuniversität Krems durchgeführt (Filiz Keser-Aschenberger, Zentrum für Bildungsmanagement und Hochschulentwicklung und Monika Kil, Department für Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologien). Die Arbeitsbereiche wurden zwischen den Partnern aufgeteilt. Filiz Keser Aschberger

¹ Der Text dieses Kapitels orientiert sich an der BeLL-Homepage; für mehr Information siehe: <http://www.bell-project.eu/cms/>

et al. legen in ihrem Beitrag in dieser ÖVH erste Ergebnisse zur quantitativen Befragung der Studie BeLL (durchgeführt 2018–2019, abgeschlossen) und die Grundidee des Studiendesigns der BeLL Erhebung dar.

Für die quantitative Erhebung wurden die Erhebungsbögen aus den vorgegangenen Erhebungen (2011 – 2014) adaptiert und an den österreichischen Volkshochschulen verteilt, eingesammelt, gescannt und der DUK zur Auswertung übergeben. Die Auswertung und Codierung erfolgte durch die DUK. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung sind bewusst nicht repräsentativ, zumal die Auswahl der Befragten nicht statistisch geleitet, sondern zufällig erfolgte – vor allem aus Ressourcengründen. Die Ergebnisse sind aber dennoch hoch aussagekräftig bezogen auf die Motive und den Nutzen einer Beteiligung an nicht direkt beruflicher Bildung. Es können Aussagen über die Gruppe der Befragten VHS-TeilnehmerInnen erfolgen, die aus nicht direkt beruflichen Kursbereichen kommen. Die TeilnehmerInnen kommen direkt zu Wort und können ihre Nutzenperspektiven formulieren und hörbar machen.

Weiteres wurden acht qualitative Interviews mit Kurs-TeilnehmerInnen zwischen Dezember 2019 und Mai 2020 von Stefan Vater durchgeführt. Die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgte nach Sichtung der quantitativen Fragebögen expertisegeleitet. Von den acht Interviews, die zwischen 25 Minuten und mehr als zwei Stunden dauerten, kamen sechs TeilnehmerInnen aus dem Fachbereich „Politik, Gesellschaft, Kultur“ und zwei aus den Fachbereichen „Gesundheit“ und „Kreativität und Gestalten“ (Doppelbelegungen). Zwei der Befragten waren Männer, sechs waren Frauen. Der jüngste Befragte war Mitte zwanzig, der älteste 70 Jahre alt. Die InterviewpartnerInnen haben in den letzten zwölf Monaten VHS-Kurse in Wien oder Niederösterreich besucht und wohnen in Wien. Die Interviews liegen als Audioaufnahmen vor und werden bis Herbst 2020 transkribiert und ausgewertet.¹

Das Ziel der qualitativen Interviewanalyse ist es, die Ergebnisse der statistischen Analysen aus der Perspektive der TeilnehmerInnen zu veranschaulichen, zu erweitern, zurechtzurücken und zu ergänzen. Die TeilnehmerInnen sollen möglichst direkt über ihren Nutzen sprechen und dem Vorurteil entgegentreten, sie hätten keine Vorstellung vom Nutzen eines Kursbesuchs.

IN DER BELL-STUDIE WERDEN DIE QUALITATIVEN INTERVIEWS UMGEFÄHR FOLGENDERMASSEN BEGRÜNDET:

- Die TeilnehmerInnen sollen die Möglichkeit bekommen, in ihren eigenen Worten und in ihren eigenen Erzählungen den Nutzen von Erwachsenenbildung zu benennen.
- Die Interviews mit den TeilnehmerInnen können verengte Konzepte von Nutzen oder abstrakte Nutzenkonzepte mit Erfahrungen der Lebenswelt der

BildungsteilnehmerInnen kontrastieren. Die Volkshochschulen sind in erster Linie den TeilnehmerInnen verpflichtet.

- Die Ergebnisse der statistischen Analysen sollen im Hinblick auf den Nutzen und seine individuelle Dimension (d.h. die Veränderung der Einstellungen, des Selbstkonzepts, der Lernbiographie, des Verhaltens) und die soziale Dimension (d.h. Öffentlichkeit, Politik, Gesellschaftsleben, soziale Netzwerke) veranschaulicht, zurechtgerückt und ergänzt werden.
- Die Interviews ermöglichen, herauszufinden, wie die Teilnehmenden an liberalen Bildungskursen über ihre Teilnahmeerfahrungen und Lernerfahrungen reflektieren, und wie sie diesen benennen.

Um diese Fragen zu beantworten, wurde gefragt, was die Teilnehmenden über ihre Teilnahme an Kursen der freien Erwachsenenbildung, über ihre Erfahrungen in Kursen der freien Erwachsenenbildung und über die Auswirkungen der Teilnahme auf ihr Leben erzählen und berichten. Und wie sie es in ihren eigenen Worten, nicht strukturiert durch vorgegebene Fragen einer quantitativen Befragung, tun.

Wie beeinflusst und verändert die Teilnahme an der freien Erwachsenenbildung die Einstellungen, Selbstkonzepte, Lernbiographien und das Lernverhalten sowie den Alltag der Teilnehmenden, und wie wird die Teilnahme gleichzeitig von der Lebenswelt der TeilnehmerInnen beeinflusst und definiert.

Es galt herausfinden, wie die Teilnehmenden an Kursen der freien Erwachsenenbildung ihre Bildungsteilnahme und ihre Lernerfahrungen reflektieren und darstellen, und wie sie gleichzeitig Nutzenerwägungen anders und breiter formulieren, als es eingeschränkte berufliche und ökonomische Verwertbarkeitsdiskurse tun. Für Volkshochschulen ist vor allem dieser Nutzen relevant: sie sind den TeilnehmerInnen verpflichtet. Weiters ging es darum, wie Erwachsenenbildung in die Lebenswelt der TeilnehmerInnen und in demokratische Prozesse eingebettet ist.

Die qualitative Befragung gibt den Befragten Raum die Gründe und Motive ihrer Kursbelegung an Volkshochschulen auszuführen und zu beschreiben. Die Interviews folgten einem Leitfaden, der interviewsensitiv angepasst wurde:

Die wesentlichen Fragen lauteten:

1. Wie viele allgemeine Weiterbildungskurse haben Sie in diesem Zeitraum besucht? Falls Sie mehrere Kurse besucht haben, geben Sie bei Ihren Antworten bitte jeweils an, auf welchen Kurs Sie sich beziehen.

² Mit Unterstützung von Brigitte Eggenweber.

2. Was war das Thema der Kurse? Worum ging es in den Kursen?
3. Warum haben Sie damals gerade diese Kurse besucht?
4. Wie haben Sie die Kurse erlebt?
5. In welchem Beruf waren Sie in den letzten zwölf Monaten tätig?

Die Ergebnisse der vorherigen BeLL-Befragungen zeigen, dass die befragten TeilnehmerInnen, neben einem Zuwachs an Kompetenzen und Fähigkeiten, auch in verschiedensten Bereichen der persönlichen und sozialen Entwicklung profitieren.

- Die TeilnehmerInnen können Bildungsbarrieren und Zugangshürden abbauen. Sie erweitern ihre Interessen und verlieren die Angst vor weiteren Bildungsteilnahmen. Ihre Bildungsaspiration steigt. Ebenso lernen sie, mit kulturellen Unterschieden umzugehen – z.B. mit den Unterschieden ihrer

lebensweltlichen Kultur und der Kultur von Bildungseinrichtungen.

- Die TeilnehmerInnen erweitern ihre sozialen Netzwerke, sie erhöhen ihr „Sozialkapital“. Sie erhöhen ihr soziales Engagement im Sinne einer aktiven StaatsbürgerInnenschaft.
- Die TeilnehmerInnen empfinden ein verbessertes Lebensgefühl und Wohlbefinden.
- Sie beteiligen sich am sozialen Leben in der Bildungseinrichtung und lernen Andere kennen, was zu erhöhter Toleranz führt.
- Die TeilnehmerInnen erhöhen ihre Selbstwahrnehmung und Achtsamkeit in verschiedensten Bereichen: Gesundheitsverhalten, Elternverhalten, Demokratiekompetenz.
- Die TeilnehmerInnen erfahren eine erhöhte Handlungsfähigkeit auch im beruflichen Bereich.
- Die TeilnehmerInnen eignen sich Fähigkeiten und Kompetenzen an.

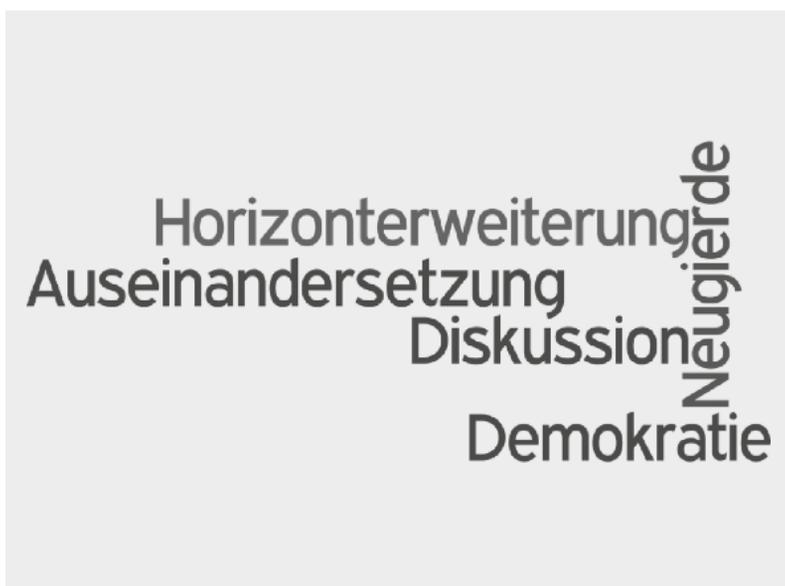


Abb. 1: Nutzenkategorien der qualitativen BeLL-Erhebung 2011–2014. (Vgl. Sgier: o. J.). Die hier abgebildeten Nutzenkategorien sind sozusagen die Kategorien der qualitativen Analyse.

DIE INTERVIEWS AN DEN VOLKSHOCHSCHULEN 2019 BIS 2020

Im Grunde ist es noch zu früh, um über die qualitative Analyse der durchgeführten Interviews zu berichten, diese wird bis Herbst 2020 durchgeführt. Die qualitativen Analysen werden (angepasst an die vorliegenden Transkripte) den Standards qualitativer Analyse folgend durchgeführt. (Vgl. Lamnek: 1995). Eindrücke, die obige Ergebnisse bestätigen, aber auch etwas anders schattiert sind, können allerdings bereits heute formuliert werden. Die Volkshochschulen werden als ein lebendiger, niederschwelliger einladender Ort erlebt: Ein Ort, der Neugierde weckt und befriedigt, ein Ort, der neue Horizonte öffnen kann. Und Volkshochschulen sind ein Ort, an dem politische Diskussion und Auseinandersetzung gepflegt wird, ein Raum lebendiger Demokratie. //



Abb. 2: Voraussichtliche erweiterte Analysekatoren und Nutzendimensionen der Interviews an den Volkshochschulen.

Literatur

- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. 2 Bde. Weinheim: Beltz.
- Sgier, Irena (o. J.): Qualitative Data Analysis Report. Analysis of the BeLL interviews in 10 countries: overall report. Verfügbar unter: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Qualitative-Data-Analysis-Report.pdf> [22.6.2020].

Erfahrungen und erste Lehren aus der Corona-Krise

GERHARD
BISOVSKY

Als am 2. März 2020 die Erarbeitung einer bundesweiten Digitalisierungsstrategie begann, die in der Vorstandssitzung beschlossen worden war, äußerten einige Teilnehmende ihre grundsätzliche Skepsis dazu. Beim zweiten Workshop zur Digitalisierungsstrategie, der am 20. April 2020 durchgeführt wurde, waren mehr oder weniger alle Zweifel verschwunden, wobei klar war, dass es darum gehen muss, das Präsenzangebot mit digitaler Bildung zu verbinden. Bereits im Jahre 2013 wurde vom Vorstand ein Strategiekonzept zur Digitalisierung beschlossen, das darauf basierte, die Stärken des Internets mit den Stärken der Volkshochschule zu verbinden. Mangels finanzieller Bedeckung konnte das Konzept damals nicht umgesetzt werden.

Der bundesweite Abstimmungsbedarf war enorm. Dieser hat sich unter anderem darin gezeigt, dass in einem Zeitraum von 14 Wochen 10 Videokonferenzen mit den LandesgeschäftsführerInnen stattgefunden haben. Ein Blick in meinen Kalender zeigt, dass im gleichen Zeitraum insgesamt 125 Videokonferenztermine eingetragen sind, die die VÖV-Gremien wie zum Beispiel den Pädagogischen Ausschuss betroffen haben; darunter waren auch internationale Meetings und internationale Fachkonferenzen. Darüber hinaus haben viele nicht gezählte bzw. nicht zählbare Telefonate zur Abstimmung mit dem Bildungsministerium, in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs und im Europäischen Verband für Erwachsenenbildung stattgefunden. Die Corona-Zeit hat jedenfalls gezeigt, dass die Aufrechterhaltung der Kommunikationsstrukturen und sogar ihre Intensivierung digital möglich sind. Das wird in weiterer Folge nicht zur Abschaffung von Präsenzmeetings führen, sondern zu einer Ergänzung durch digitale Meetings. Diese sind zweifelsohne weniger diskursiv wie Präsenztreffen, dafür allerdings viel stärker am Thema orientiert,

was jedoch eine intensivere und vor allem auch schriftliche Vorbereitung erforderlich macht – idealerweise werden die dazugehörigen Unterlagen und Darstellungen der jeweiligen Sachlage vorab schriftlich übermittelt.

Auf die MitarbeiterInnen des VÖV-Generalsekretariats kamen coronabedingt unvorhergesehene und zum Teil auch neue Aufgaben zu. So wurde dem dringlichen Weiterbildungsbedarf der Lehrenden für die digitale Weiterführung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen rasch nachgekommen. Bereits Ende März wurden erste Online-Workshops angeboten, und die hohe Anzahl an 3.000 InteressentInnen, die sich in wenigen Wochen meldeten, ist nur ein Indiz für diesen Bedarf. **Elisabeth Feigl** beschreibt dies in ihrem Beitrag in dieser Ausgabe der ÖVH, wie diese Phase gemeinsam mit **Suzana Jurisa** konzeptiv, inhaltlich und administrativ bewältigt werden konnte. **Christine Rafetseder** war mit der Absage und der Neuorganisation des Fernsehpreises der Erwachsenenbildung befasst und unterstützte die Seminaradministration. Arbeitsgruppensitzungen wurden via Videokonferenz abgehalten, Elisabeth Feigl hat die AG Sprachen und die AG Basisbildung umgesetzt. Die AGs Gesundheit und BRP wurden von **Birgit Langeder** realisiert, die zudem auch mit den Folgen der Absage von Erasmus-Mobilitäten beschäftigt war. **Stefan Vater** und **Peter Zwiehler** arbeiteten an der Auswertung der VHS-Statistik und an der KEBÖ-Statistik und darüber hinaus wurden die von Stefan Vater geführten qualitativen Interviews im Rahmen der BeLL-Studie (siehe dazu die Beiträge von Kil, Keser und Vater in dieser Ausgabe) von **Brigitte Eggenweber** transkribiert. **Ingrid Hammer** sorgte dafür, dass die österreichischen Volkshochschulen mit Zoom-Lizenzen ausgestattet werden konnten – dabei wurden der VÖV und die österreichischen Volkshochschulen tatkräftig von der VHS Wien unterstützt – und Ingrid Hammer administrierte und organisierte alle erforderlichen Aufgaben im Generalsekretariat. **Michael Kvcisala** konzipierte und realisierte die digitale Umsetzung der Buchhaltung und sorgte gemeinsam mit **Susanne Beier**, die sämtliche Buchungen von zu Hause aus durchführte, dass der VÖV allen Zahlungsverpflichtungen nachgekommen ist. Schließlich konnte auch der Jahresabschluss mit einer geringfügigen Verzögerung fertiggestellt werden.

Die Arbeit von zu Hause aus gestaltete sich je nach der Lebenssituation der MitarbeiterInnen sehr unterschiedlich. Für Familien mit schulpflichtigen Kindern

AUSTRIAN CORONA PANEL PROJECT. PANELUMFRAGE ZUR CORONA-KRISE

Den Stimmungslagen, Einstellungen, Verhaltensweisen und der Informiertheit der Bevölkerung widmet sich eine Studie der Universität Wien. Unter der Leitung von Bernhard Kittel (Institut für Wirtschaftssoziologie), Sylvia Kritzingner (Institut für Staatswissenschaft), Hajo Boomgaarden (Institut für Kommunikationswissenschaft) und Barbara Prainsack (Institut für Politikwissenschaft) setzt sich ein Team von WissenschaftlerInnen aus verschiedenen Disziplinen und ausgewählten KooperationspartnerInnen mit diesen Fragen auseinander: Wie sehen Menschen die Bedrohungen auf gesundheitlicher und wirtschaftlicher Ebene? Wie stehen sie zu den getroffenen politischen Maßnahmen? Was denken sie von den demokratiepolitischen und kommunikativen Herausforderungen?

Ergebnisse werden laufend im Coronablog veröffentlicht: <https://viecer.univie.ac.at/coronapanel/corona-blog/>

und/oder mit Kindern, die ein Kindertagesheim besuchten, war es nicht leicht, Arbeit und Unterstützung und Betreuung der Kinder unter einen Hut zu bringen. Kindergartenkinder konnten nicht verstehen, warum sie ihre FreundInnen nicht auch physisch treffen durften. Die Freunde und KollegInnen in Kindergarten und Schule wurden vermisst. Und die Schulkinder stöhnten oft unter der nicht-koordinierten Zuteilung von Aufgaben durch ihre LehrerInnen. Die Zeitstrukturierung musste von den Eltern vorgenommen werden. Die Öffnung der Schulen ab Mai 2020 und der Schulbetrieb in Schichtform brachten zusätzliche Schwierigkeiten für die Eltern. Und wenn ihre Kinder verschiedene Schulen besuchten, wurde die Situation oft noch komplizierter. Nachdem in vielen Haushalten oft nur ein Computer vorhanden war, musste eine genaue Zuteilung der Verfügbarkeit erfolgen: Aufgaben der Kinder, Arbeiten von zu Hause aus, usw.

DIGITALISIERUNGSSCHUB

Die Volkshochschulen haben sehr rasch auf die neuen Anforderungen reagiert und innerhalb kurzer Zeit konnten von April/Mai 2020 an rund 25.000 Personen mit zahlreichen Online-Veranstaltungen in allen Bundesländern erreicht werden. Die KursleiterInnen wurden dabei von den Angeboten des VÖV, denen in weiterer Folge auch Angebote der Landesverbände folgten, unterstützt, viele Kursinhalte in digitaler Form weiterzuführen und umzusetzen.

Online-Angebote wurden in praktisch allen Fachbereichen durchgeführt.

BILDUNGS- UND GESELLSCHAFTSPOLITISCHE BEFUNDE UND INTERVENTIONEN

Als sich Peter Schlögl von der Universität Klagenfurt am 7. April per Email an die EB-Organisationen gewandt hat und für eine Erhebung relevante Themen und Aspekte abfragte, habe ich unter anderem auf die Benachteiligung beim Zugang zum Internet sowie auf die mangelnde Verfügbarkeit elektronischer Geräte hingewiesen; denn dies betrifft nicht nur SchülerInnen, sondern auch erwachsene Lernende. Daher sollten diesbezügliche Maßnahmen der Unterstützung auch auf Erwachsene ausgedehnt werden, womit auch ein Beitrag zur Verbesserung der digitalen Grundbildung geleistet werden würde.

Die Volkshochschulen – und auch andere Erwachsenenbildungsorganisationen – sind Träger von mehreren öffentlich finanzierten Bildungsmaßnahmen des BMBWF, die derzeit finanziell weitestgehend abgesichert sind. Es stellt sich aber die Frage, ob deren Fortbestand auch für die nächste Zukunft gesichert sein wird.

Auch sollte klargestellt werden, wie es mit den Arbeitsmarktmitteln weitergehen wird. Werden diese ausreichend sein und können sie die Krise mit ihren mittel- bis längerfristigen Auswirkungen stemmen oder wird es hier und bei anderen öffentlichen Zuschüssen in weiterer Folge zu Kürzungen kommen.

Als eines von mehreren bildungspolitischen Themen stellt sich die Frage nach dem Stellenwert von Allgemeinbildung, politischer Bildung und Gesundheitsbil-

dung – die stellenvertretend für eine offene und breit aufgestellte Erwachsenenbildung stehen. Die Frage, wie wir mit neuen und ungewohnten Situationen umgehen, ist Thema der allgemeinen und politischen Bildung. Wird das auch von der Bildungspolitik erkannt?

Soziale Gegensätze in der Gesellschaft nehmen im Zuge der Corona-Krise zu. Viele der zugrundeliegenden Ursachen können alleine über Bildung nicht verändert werden. Wie beispielsweise die Wohnraumsituation vieler Menschen, die hohe Arbeitslosigkeit, die zunehmende Armut, aber auch die Vereinsamung, die eigene Gesundheit, die digitale Grundbildung und anderes mehr. Erwachsenenbildung kann aber in abgestimmten Maßnahmen gemeinsam mit anderen Politikfeldern wertvolle Beiträge zur Verbesserung des Zusammenlebens, zur Verbesserung von Qualifikationen und digitaler Bildung leisten, wie sowohl die Vergangenheit als auch die Gegenwart zeigen.

Am 30. März 2020 haben der VÖV-Vorstandsvorsitzende **Gerwin Müller** und ich als Generalsekretär an Bundesminister **Heinz Faßmann** geschrieben und darin die Hoffnung ausgedrückt, dass die gemeinnützige Erwachsenenbildung unter den Härtefallfonds für Non-Profit-Organisationen fallen wird. Um im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und der Chancengerechtigkeit eine leistbare, digital gestützte Erwachsenenbildung zu ermöglichen, wurde gefordert:

- Zugang zu kostengünstiger Hardware und Software-Lizenzen für die Volkshochschulen und ihre Kursleitenden sowie für die vom BMBWF anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung analog zu den Regelungen im Hochschul- und Schulbereich;
- Aufbau eines gemeinsamen Repositoriums für den gesamten Bildungsbereich mit offenen Bildungsressourcen und unter Berücksichtigung von Zielgruppen;
- Sichtung und Entwicklung von Materialien (offene Bildungsressourcen), gemeinsam mit Schule, Universität, Bibliotheken und Erwachsenenbildung;
- entgeltlose Überlassung von Schulraum um Bildung für alle zu leistbaren Gebühren anbieten zu können.

Einen Monat darauf, am 30. April 2020, hat der VÖV ein Schreiben an die BundesministerInnen **Schramböck**, **Anshober** und **Faßmann** gerichtet, das vom Vorstandsvorsitzenden, vom Präsidenten **Heinz Fischer**, vom stellvertretenden Vorstandsvorsitzenden, Bundesrat **Karl Bader** und mir unterzeichnet wurde. In diesem Schreiben haben wir neuerlich den Zugang zum Härtefallfonds für gemeinnützige Erwachsenenbildungsorganisationen gefordert und uns auch für eine Unterstützung der nebenberuflich tätigen KursleiterInnen eingesetzt und für sie einen unbürokratischen Zugang zu Unterstützung gefordert.

In einer Presseaussendung am 12. Mai 2020 haben wir das Thema Gesundheitsbildung besonders unterstrichen: „Damit die Gesundheitskrise keine soziale Krise wird“, haben wir an die Bundesregierung appelliert, die Öffnung der Schulen für die Volkshochschulen zu ermöglichen und insbesondere die Turnsäle der Schulen im Sommer 2020 zu öffnen.

DIE VÖV-POLITIK IST ERFOLGREICH

Gemeinsam mit der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) und anderen Partnern konnten im Zuge der schrittweisen Öffnung der Schulen und der Erwachsenenbildung mehrere Erfolge erzielt werden. Die laufend adaptierten COVID-19-Lockerungsverordnungen brachten immer wieder neue Interpretationsmöglichkeiten aber auch entsprechende Unsicherheiten mit sich, sodass eine breite Abstimmung und viele Rückfragen im Bildungsressort schlussendlich zu Klarstellungen geführt haben, die für den Bildungsbetrieb wichtig waren.

Besonders freut es uns, dass es gelungen ist, eine Öffnung der Schulen für die Erwachsenenbildung im Sommer zu bewirken und dass auch die Erwachsenenbildung unter den Härtefallfonds für NGOs fällt. Schließlich haben wir auf Bundesebene die Mitteilung erhalten, dass es bei den Leistungsvereinbarungen zu keinen Kürzungen kommen wird, selbst wenn – coronabedingt – nicht alle erforderlichen Leistungen vollumfänglich erbracht werden können.

Als besonderer Erfolg des VÖV ist zu verbuchen, dass das Bildungsministerium nun auch für die gemeinnützige Erwachsenenbildung Softwarelizenzen zur Verfügung stellen wird. Bis dato war dafür im schulischen Bereich eine sogenannte Schulkennzahl erforderlich. Wir haben in unserem Schreiben an Bundesminister Faßmann Ende März 2020 Softwarelizenzen analog zum Schulbereich gefordert. Übrigens ist dies ein Thema, das bereits seit Jahrzehnten immer wieder angesprochen wurde.

ERSTE LEHREN AUS DER CORONA-KRISE

Das Thema Sicherheit in all seinen Facetten, nun noch angereichert um den Aspekt Sicherheit in Zeiten von Pandemien, wird ein wichtiges Thema für die Volkshochschulen werden. Dabei stellt sich die Frage, wie wir die Menschen unterstützen können, damit sie mit Ungewissheiten und Unsicherheiten besser umgehen können. Im 2019 erschienen OECD-Trendreport für Bildung wird das Thema Sicherheit sehr breit angesprochen. Hier wird unter anderem die Gesundheitskompetenz genannt. Um den Cyberraum sicher zu machen, sind die digitalen Kompetenzen zu stärken. Weiters sollen Toleranz, Vertrauen und Widerstandskraft gefördert werden. Die Umwelt ist zu bewahren, wozu entsprechende Kompetenzen aufzubauen und die Eigenverantwortung der Menschen zu fördern sind. Schließlich geht es auch um die Sicherung des finanziellen Wohlbefindens, wozu auch Maßnahmen zur Umschulung und zur Kompetenzentwicklung zu zählen sind. Auch die Stärkung der finanziellen Allgemeinbildung wird genannt. (OECD: 2019, S. 64).

Die Verbesserung der digitalen Kompetenz wurde bereits angeführt. Dabei handelt es sich um einen Themenbereich, der von den Volkshochschulen bereits seit den 1980er-Jahren erfolgreich umgesetzt werden konnte. Zweifelsohne hat sich die digitale Kompetenz in der Bevölkerung im heurigen Jahr verbessert, allerdings stehen wir auch vor der Herausforderung, dass sich die digitale Kluft vergrößert hat. Um dieser Benachteiligung entgegenzuwirken wird eine gezielte Strategie notwendig sein, die nicht nur über Bildung umgesetzt werden kann,

sondern mehrere Politikbereiche umfasst. Schließlich geht es auch um eine Verbesserung der Infrastruktur, und insbesondere um einen flächendeckenden Ausbau des Breitbandnetzes. Finnland hat bereits vor zehn Jahren die Universallizenznehmer in einer Durchführungsverordnung zum Telefonkommunikationsgesetz verpflichtet, der Bevölkerung an den Hauptwohnsitzen einen Zugang zu Internet und Telefon zur Verfügung stellen, zu vertretbaren Preisen und unabhängig von der geographischen Lage. In Estland wird eine Debatte über gesetzlich festgeschriebenes Grundrecht auf einen Internetzugang geführt und der Ausbau des Breitbandnetzes stark vorangetrieben.¹

Digital gestützte Bildung wird zweifelsohne noch zunehmen. **John Field**, emeritierter Professor der Universität Stirling, berichtet, dass der Lockdown von vielen Menschen genützt wurde, um sich im Zwangsurlaub neues Wissen und neue Fertigkeiten („skills“) anzueignen. Dazu wurden die Plattformen der großen Online-Anbieter genützt, aber auch Online-Kurse von Community Colleges und britischen Universitäten. In der Krise hat die britische Regierung die Bedeutung der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens erkannt, nachdem sie jahrzehntelang kaputt gespart wurde. Gleichzeitig sind, und das gilt auch für Österreich, insbesondere die Niedrigqualifizierten und die benachteiligten Menschen besonders zu unterstützen, die derzeit von den Online-Angeboten noch nicht profitieren können.

Schließlich wird es mehr denn je notwendig sein, Bildung in ihrer gesamten Breite zu sehen. Im Delors-Bericht der UNESCO (Delors et al.: 1996) wurde ein Modell des lebenslangen Lernens beschrieben, das auf vier Säulen beruht: Learning to know, Learning to do, Learning to live together und Learning to be. „Learning to know“ beinhaltet eine breite Allgemeinbildung, Fertigkeiten für das alltägliche Leben, wie etwa die Kulturtechniken, aber auch Lernfähigkeit und kritisches Denken. „Learning to do“ umfasst berufliche Bildung, IT und praktische Fertigkeiten, aber auch Kompetenzen, die in neuen und unvorhersehbaren Situationen verwendet werden können. „Learning to be“ bezieht sich auf die persönliche Entwicklung der Menschen, auf ihre Unabhängigkeit, aber auch auf ihre Verantwortung der Gemeinschaft gegenüber. Und „Learning to live together“ umfasst Kooperation und sozialen Zusammenhalt, soziale Fertigkeiten, aber auch interkulturelles und intergenerationelles Verständnis. //

Verwendete Literatur

Delors, Jacques et al. (1996): Learning the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco. Verfügbar unter: <https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/10955oengo.pdf> [28.5.2020].

OECD (2019): Bildung, Trends, Zukunft 2019, Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/738db6c1-de> [3.8.2020].

¹ Diese Informationen kommen von den österreichischen Botschaften in Estland und Finnland, die VÖV-Präsident Heinz Fischer dankenswerterweise angeschrieben hat.

Digitalisierungsschub: Corona sei Dank?

VÖV-Schulungen für die corona-bedingte rasche Umstellung auf Online-Kurse an den Volkshochschulen

ELISABETH FEIGL

Als Mitte März zu Beginn des Corona-Lockdowns nicht nur alle Geschäfte, Schulen und Universitäten umgehend schließen mussten, waren auch alle Kurse der Volkshochschulen unmittelbar von den Regierungsmaßnahmen betroffen. Ausmaß und Dauer der Krise waren kaum einschätzbar und das Gebot der Stunde bestand daher – ähnlich wie in den Schulen – in der möglichst raschen Umstellung von VHS-Kursen auf Online-Formate.

Doch noch mehr als in Schulen oder Universitäten mangelte es in der Erwachsenenbildung an entsprechender Expertise, Know-how und Equipment sowie den dafür benötigten finanziellen Ressourcen.

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) entschied daher als „Erste-Hilfe-Paket“ bereits Anfang April, einstündige Webinare für das Arbeiten mit Zoom anzubieten und die KursleiterInnen niederschwellig für die Herausforderungen des Online-Unterrichtens zu sensibilisieren. Außerdem wurden für Unterrichtende der beiden größten Fachbereiche der Volkshochschulen – dem Sprachensektor und dem Bewegungsbereich – Online-Schulungen konzipiert.

Bei der Planung der Fortbildungen war in keiner Weise abschätzbar, in welchem Ausmaß sie von Kursleitenden und/oder MitarbeiterInnen der Volkshochschulen angenommen werden würden, und wie immer verbreiteten wir die diesbezüglichen Informationen in erster Linie direkt über die VHS-Landesverbände und unseren Newsletter. Von den bisherigen Seminaren ausgehend,

rechneten wir mit etwa zehn bis maximal 30 Anmeldungen pro Kurs.

Als an den darauffolgenden Tagen die per Mails eintreffenden Kurs-Anmeldungen nicht enden wollten, konnten wir das zunächst gar nicht fassen. Auf dem kleinen Laptop-Bildschirm im Home-Office meisterte meine Kollegin Suzana Jurisa die enormen Herausforderungen. So musste sie unter anderem die ersten rund 1.000 Anmeldungen entsprechend zuordnen, Bestätigungen versenden, Mails mit speziellen Anfragen beantworten und Absagen aufgrund zu großer Kursgruppen ausschicken.

Aufgrund der völlig unerwarteten enormen Nachfrage entwickelten wir sehr rasch weitere Angebote bzw. wiederholten besonders gut besuchte Webinare und Kurse. So lagen wir nach den Osterferien bei einem Stand von fast 3.000 Anmeldungen – einer Zahl, von der in „Vor-Corona-Zeiten“ niemand auch nur zu träumen gewagt hätte. Hierzu muss auch noch angemerkt werden, dass diese Anmeldungen einen Bereich betrafen, der davor kaum Beachtung erfahren hatte, schien doch das Thema Digitalisierung den VHS-Unterrichtenden kein besonderes Anliegen zu sein.

„CORONA-SPEZIAL“: EINE WILDE MISCHUNG AUS UNTERSCHIEDLICHSTEN WÜNSCHEN UND BEDÜRFNISSEN

Die zahlreichen Anmeldungen und Nachfragen der darauffolgenden Wochen belegen eindrucksvoll, wie sich die Situation schlagartig gedreht hatte: Plötzlich erkannten sogar die Digitalisierungskritischsten die enormen Potenziale des Online-Unterrichtens in Zeiten von Corona, und den meisten konnte es nicht schnell genug gehen, wenn es galt, sich für die neuen Herausforderungen zu rüsten.

Die umfassenderen Online-Angebote für Sprachkursleitende und Unterrichtende im Bewegungsbereich wurden speziell auf die jeweiligen Besonderheiten und Möglichkeiten der Fachbereiche ausgerichtet, wie etwa das gleichzeitige Abspielen von Musik und Anleiten während einer Zoom-Zumba-Stunde oder das Feedback-Geben im Sprachenunterricht. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass sich die Kursleitenden in Webinaren und asynchronen Selbstlernphasen neues Wissen aneignen konnten. Im „Learning by Doing“ erprobten sie das Gelernte und erhielten darauf auch sogleich Rückmeldungen von den ReferentInnen.

Dabei erwies es sich als herausfordernd, den mannigfaltigen und komplexen Ansprüchen beim Umstieg auf Online-Kurse zu begegnen. Wie sich in zahlreichen Telefonaten oder Mailkorrespondenzen manchmal in wahrhaft mühevoller Kleinstarbeit herausstellte, verfügten viele Unterrichtende über keine entsprechende bzw. nur stark veraltete Technik (etwa mehr als zehn Jahre alte Computer) und waren auch mit neueren Tools wie Zoom oder Learning-Management-Systemen wie Moodle überhaupt nicht vertraut. Viele kannten nicht

einmal deren Namen und hatten auch noch nie zuvor Online-Tools eingesetzt, geschweige denn selbst online unterrichtet.

Diese großen individuellen Unterschiede wurden noch durch die stark divergierende Situation an den einzelnen Volkshochschulen sowohl in puncto Ausstattung, Wunsch nach Angebot von Online-Unterrichtseinheiten, Informationen bzgl. Verhaltensregeln etc. verstärkt. Mit anderen Worten: Die allgemeine Verunsicherung und der Bedarf an individueller Klärung und Unterstützung waren enorm und nicht alle Probleme konnten im Rahmen der angebotenen Kurse noch über Mail-Verkehr bzw. Telefonate mit der Seminaradministration gelöst werden (vor allem auch deshalb, weil sie nur indirekt die angebotenen Kurse betrafen). Vermutlich wurde vielen Unterrichtenden erst langsam bewusst, dass die Angebote nur einen ersten Einstieg bzw. eine Hilfestellung für den Übertritt ins Online-Unterrichten bieten und keineswegs ganze längere Ausbildungen ersetzen konnten. Und natürlich konnten die Kurse auch nicht über allgemeine Sorgen und Ängste der Unterrichtenden in Bezug auf Arbeits- und Einkommensentgang hinwegtäuschen oder schwierige bzw. unterschiedliche Arbeitsbedingungen in den einzelnen Institutionen verändern. Die allgemeine Betroffenheit und Verunsicherung war trotzdem immer wieder stark spürbar und dämpfte zeitweise die Stimmung in den Kursen.

Wie die Evaluationsergebnisse und sonstigen positiven Rückmeldungen belegen, scheint es jedenfalls gelungen zu sein, sehr rasch einen ersten Bedarf an digitalem Grundwissen zu decken, die entsprechenden Kompetenzen zu stärken und weiteren Schulungsbedarf präziser sichtbar zu machen. Die Angebote wurden von vielen auch als wichtiges Signal der Volkshochschulen gedeutet, dass sie von der Organisation nicht im Stich gelassen wurden.

Außerdem gelang es, eine äußerst heterogene Zielgruppe zu erreichen, wobei die 40-60 Jährigen eindeutig die Mehrheit bildeten und bei den Fachbereichen der Sprachenbereich bei weitem am häufigsten vertreten war. Zu Letzterem lässt sich auch ergänzen, dass dort in Folge auch der meiste Online-Unterricht stattgefunden hatte, der zu einem Großteil auch von den TeilnehmerInnen positiv angenommen wurde.

EIN DIGITALISIERUNGS-HYPE DER SONDERKLASSE?

Es ist zu vermuten, dass die Krise vielen Unterrichtenden (erstmal) deutlich vor Augen geführt hat, worin die Vorteile des Online-Unterrichtens sowohl für sie als auch für ihre TeilnehmerInnen liegen. So konnten die KursleiterInnen im Rahmen der Fortbildungen die vielfältigen Möglichkeiten von Online-Konferenz-Tools wie Zoom erproben und viele haben durch den sprichwörtlichen Sprung ins kalte Wasser das Schwimmen bzw. erste eigene Tempi gelernt. Auch als Autorin dieses Artikels kann ich hier ein Aha-Erlebnis berichten: Es war mir

bisher nicht bewusst, wie interaktiv und multimodal etwa Online-Konferenz-Tools mittlerweile eingesetzt werden können – immer vorausgesetzt die/der Kursleitende versteht, die Technik entsprechend zu nützen.

Bestechend sind auch die Möglichkeiten der asynchronen Onlinephasen des betreuten Selbststudiums. Hier bleibt es den TeilnehmerInnen überlassen, wann sie welche Inhalte lernen möchten. Die unzähligen Apps und Online-Tools, die als Mehrwert eingesetzt werden können, ermöglichen es, diese Phasen mit diversen E-tivities¹ ebenfalls multimedial und in unterschiedlichen Sozialformen zu gestalten. Ein gutes Zeitmanagement und möglichst klar vorgegebene Strukturen (klare Zeitangaben und Arbeitsaufträge) und Nachfrage- bzw. Austausch-Möglichkeiten sind dabei allerdings äußerst gefragt. Außerdem erleichtern die Vielfalt der digitalen Medien und Sozialformen sowie die Kleinteiligkeit der Arbeitsaufträge das Durchhalten bei herausfordernden Themen.

Selbstverständlich bleiben aber auch einige offene Baustellen bzw. – um die Metapher fortzuführen – noch gar nicht gestartete Bauvorhaben. So stehen auf Seiten der Institutionen eine entsprechende Vergütung der Unterrichtenden und die damit verbundene Honorierung des Mehraufwandes zumeist noch aus. Auch entsprechende Learning-Management-Tools, technisches Equipment oder Lizenzen sind schon jetzt vermehrt gefragt und bisher kaum ausreichend vorhanden. Schließlich sollte es möglich gemacht werden, dass Lernende mit ihren elektronischen Geräten in der Volkshochschule lernen und jene, die kein Gerät zur Verfügung haben, eines der Volkshochschule benützen können. Ein Laptop oder ein anderes digitales Device pro TeilnehmerIn, wie das etwa in der Schule bald Wirklichkeit werden soll, bleibt wohl in der Erwachsenenbildung zunächst Zukunftsmusik. Schließlich sollte es möglich gemacht werden, dass Lernende mit ihren elektronischen Geräten in der Volkshochschule lernen können. Und auch eine Vereinheitlichung der Kommunikations- und Unterrichtsplattformen ähnlich der deutschen Volkshochschul-Cloud scheint nach wie vor in weiter Ferne.

Auf Seiten der Unterrichtenden ist ebenfalls noch sehr viel Durchhaltevermögen sowie Neugierde auf Neues gefragt. Und auch der für qualitativ hochwertigen Online-Unterricht benötigte Zeitaufwand wird sich mit keinem „Lehrbuch-Unterricht“ vergleichen lassen. Wert erscheint es jedenfalls allemal, sich auf die neuen Möglichkeiten einzulassen. Längerfristig sollte es sich auch lohnen.

Die nächsten Monate werden zeigen, wie die Erwachsenenbildung in Corona-(Nach)-Zeiten ihr Überleben sichert. Eines erscheint so klar wie nie zuvor: Digital gut gerüstet zu sein, bleibt das Gebot der Stunde. //

PS.: Nützen Sie unser Fortbildungsangebot:
<https://veranstaltungen.vhs.or.at/>

¹ Siehe: <https://www.gillysalmon.com/e-tivities.html>

VHS im Lockdown: Onlinekurse als Alternative?

Die Wiener Volkshochschulen haben ihre KursteilnehmerInnen, die im Frühjahr 2020 die VHS-Kurse, die als Onlinekurse weitergeführt wurden, besucht haben, befragt. Die Interviews wurden online von 15. Juni bis 20. Juni 2020 von Consent Markt- und Sozialforschung durchgeführt. In diesem Zeitraum antworteten 1.509 Personen. Rund zwei Drittel der Befragten haben zuvor noch nie einen Onlinekurs besucht, aber immerhin 27 Prozent hatten schon Online-Kursenerfahrungen.

HERBERT
SCHWEIGER¹

Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen kommt aus dem Fachbereich Sprachen (57 Prozent), rund ein Fünftel haben Kurse zur Gesundheitsbildung besucht (21 Prozent), 16 Prozent Kreativ- bzw. Musikkurse und 6 Prozent andere Kurse. Diese Verteilung spiegelt in etwa die Verteilung der durchgeführten Online-Kurse wider, ist aber nicht repräsentativ für das gesamte Kursgeschehen.

Die KursteilnehmerInnen waren zu rund drei Viertel weiblich und zu einem Viertel männlich. Stark vertreten sind die mittleren Altersgruppen (34 Prozent sind zwischen

30 und 49 Jahre alt, und 36 Prozent zwischen 50 und 65), die über 66-Jährigen sind zu 19 Prozent vertreten und die jüngeren, bis 29-Jährigen, mit 11 Prozent. 84 Prozent der Online-KursteilnehmerInnen haben mindestens Matura als Bildungsabschluss und 16 Prozent haben höchstens einen mittleren Bildungsabschluss.

Rund drei Viertel der befragten Online-Kursteilnehmer verwendeten zum Online-Lernen ihren Laptop, rund 15 Prozent ihr Tablet bzw. ihren PC und rund 14 Prozent ihr Mobiltelefon.

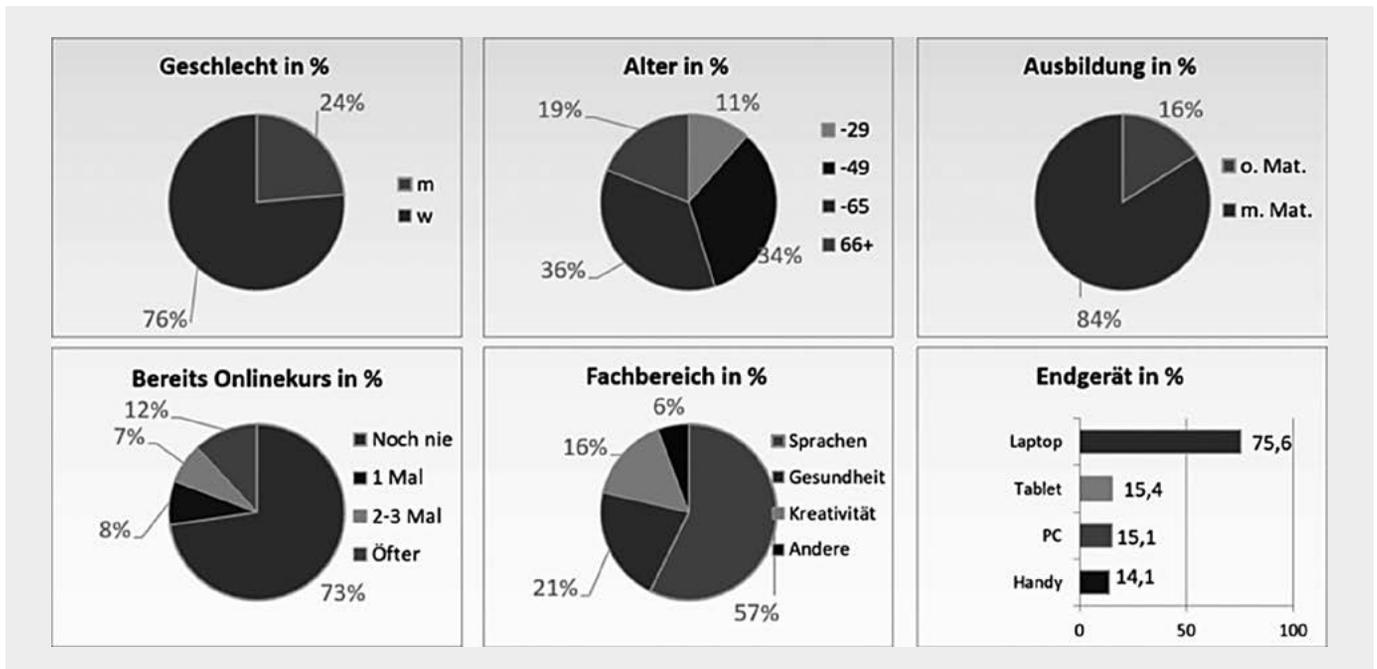


Abb. 1: Beschreibung der Stichprobe

¹ Dieser Beitrag basiert auf den Ergebnissen der Befragung und auf einem Interview, das von Gerhard Bisovsky geführt wurde.

Die TeilnehmerInnen sind mit der Fortführung der Kurse als Onlinekurse sehr zufrieden. Die Zufriedenheit hängt – wie im Präsenzkurs – an der Kursleitung und der Onlinekurse wird als eine gute Alternative

zu Präsenzkursen gesehen – zumindest für die Zeit während des Lock-downs im Zuge der Corona-Krise. Und 44 Prozent der Befragten sprechen sich für einen Präsenzkurs aus.

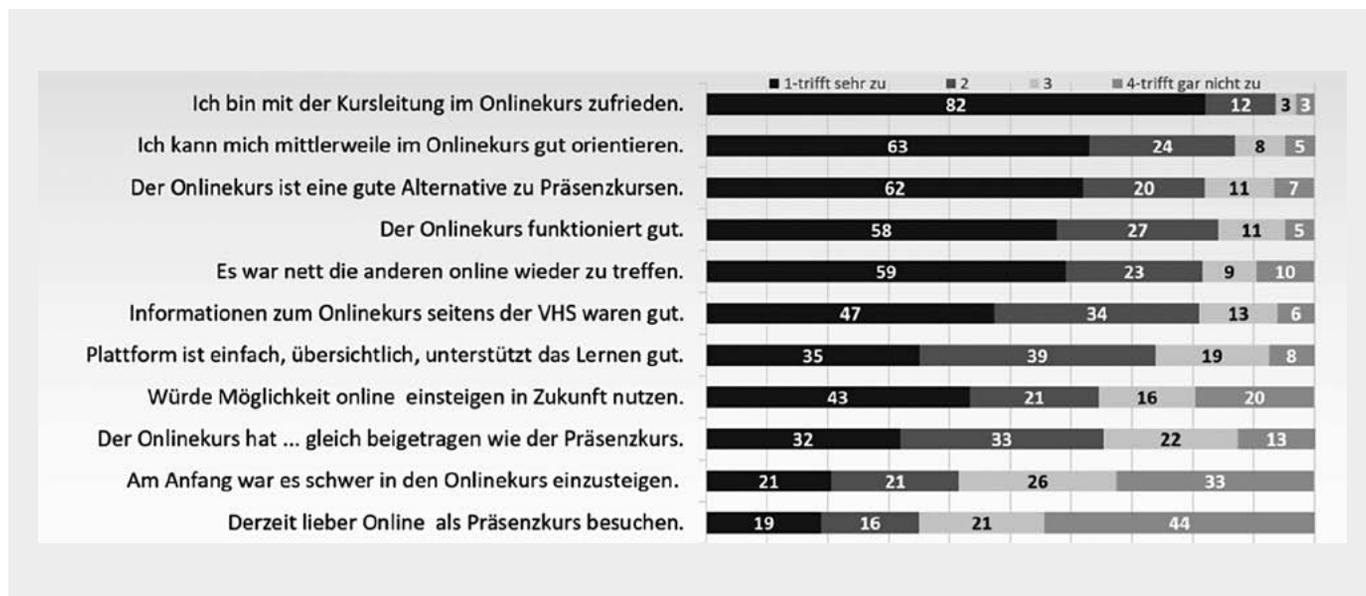


Abb. 2: Bewertung der Onlinekurse durch TeilnehmerInnen

Die Gesamtbeurteilung der Onlinekurse fällt durchwegs gut aus. Alle befragten TeilnehmerInnen beurteilten die Onlinekurse mit einer durchschnittlichen Note von 1,9,

die beste Benotung wurde dem Fachbereich Gesundheit gegeben, gleich dahinter kommen die Sprachen.

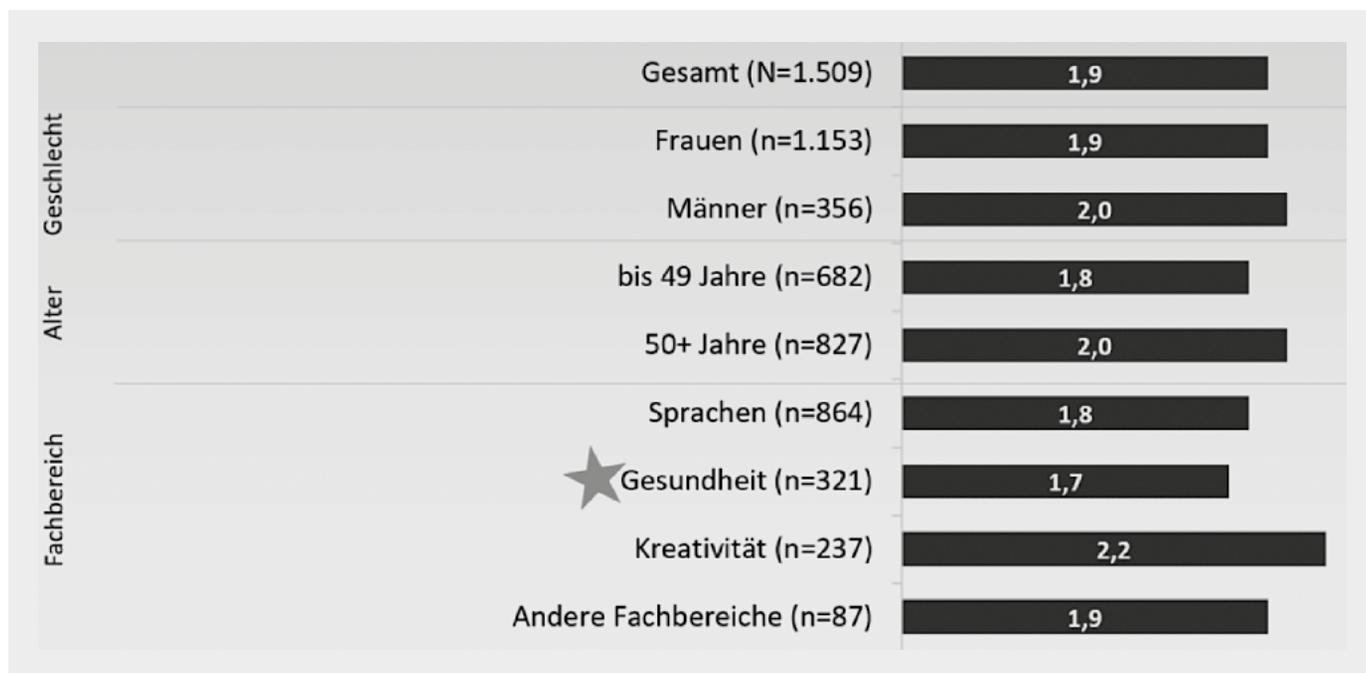


Abb. 3: Gesamtbeurteilung der Onlinekurse

N=1.509, Skala: 1 – sehr gut bis 5 – nicht genügend, Mittelwert. Frage: Wenn Sie nun noch Ihren Onlinekurs gesamt bewerten, welche Note geben Sie ihm?

Die jüngeren KursteilnehmerInnen beurteilen ihren Onlinekurs besser als die älteren:

Vier von fünf Personen bis 49 Jahre vergeben die Note 1 oder 2 für ihren Onlinekurs.

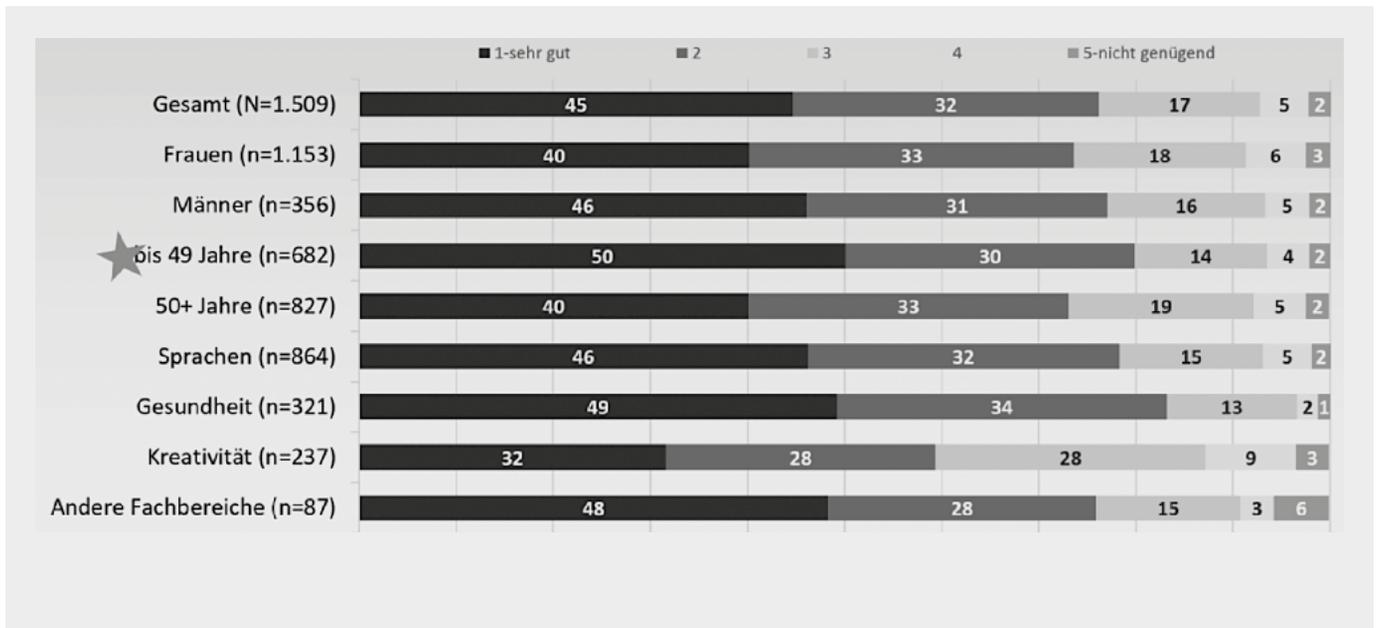


Abb. 4: Beurteilung der Onlinekurse nach Alter, Geschlecht und Inhalt
Angaben in Prozent der vergebenen Note

Das Hauptmotiv für die Teilnahme am Onlinekurs ist die Fortsetzung bzw. der Abschluss des Kurses (92 Prozent), gleichzeitig geben 41 Prozent an, dass sie die Kurs-

leitung unterstützen wollten.



Abb. 5: Motive für die Teilnahme am Onlinekurs

N=1.509, Mehrfachnennung, Angaben in Prozent. Frage: Warum haben Sie die Möglichkeit auf den Onlinekurs umzusteigen gewählt?

Auch die KursleiterInnen, die während des lockdown im Umgang mit der Lernplattform² geschult wurden, sind mit den Onlinekursen gut zurechtgekommen.

Dazu wurden von 20. bis 22. Juli 156 KursleiterInnen befragt und um ihre Einschätzung der Onlinekurse als Alternative befragt. Rund zwei Drittel der befragten

² Die Plattform beinhaltet Zoom als Videokonferenztool und moodle als Learning Management System.

KursleiterInnen hatten noch keine Erfahrungen mit Onlinekursen. 79 Prozent waren weiblich und 21 Prozent männlich. Die Altersverteilung war relativ gleichmäßig: 28 Prozent waren bis 40 Jahre alt, 35 Prozent zwischen 41

und 55, 37 Prozent waren über 55 Jahre alt. Bei den Fachbereichen waren, ähnlich wie bei den TeilnehmerInnen, die Sprachen sehr stark repräsentiert.

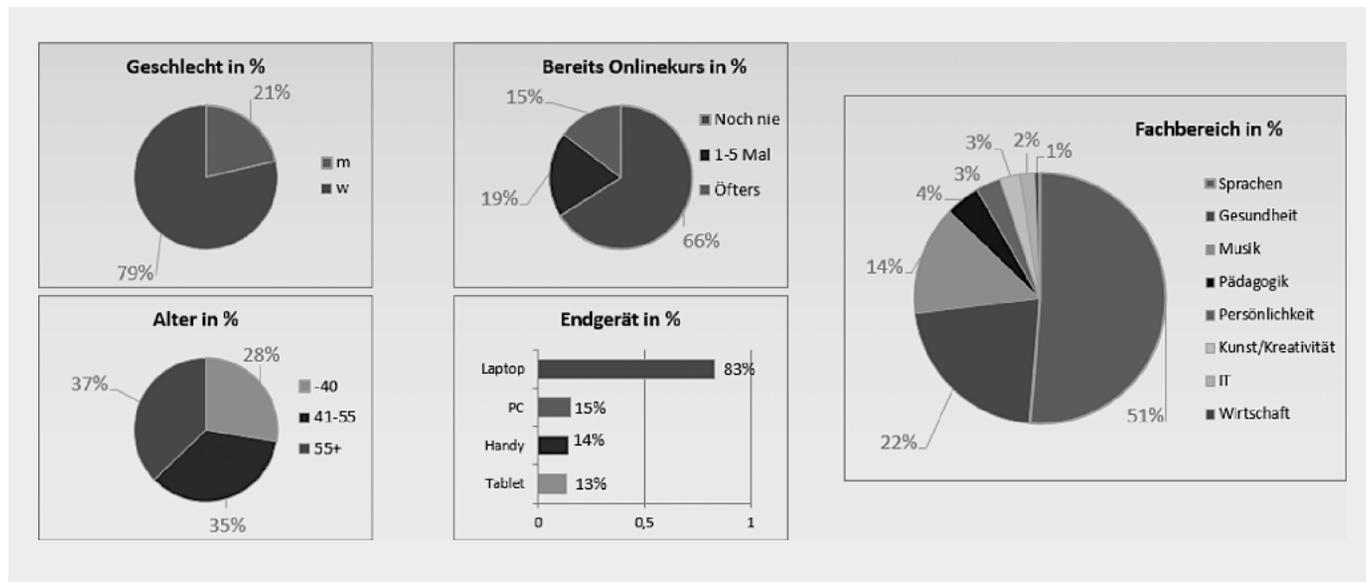


Abb. 6: Stichprobe KursleiterInnen

Die KursleiterInnen konnten mit den Onlinekursen gut umgehen, haben ihn als gute Alternative gesehen, wenn keine Präsenzkurse stattfinden können und eine

deutliche Mehrheit gibt an, dass sie ihre Unterrichtsziele gut umsetzen konnten.

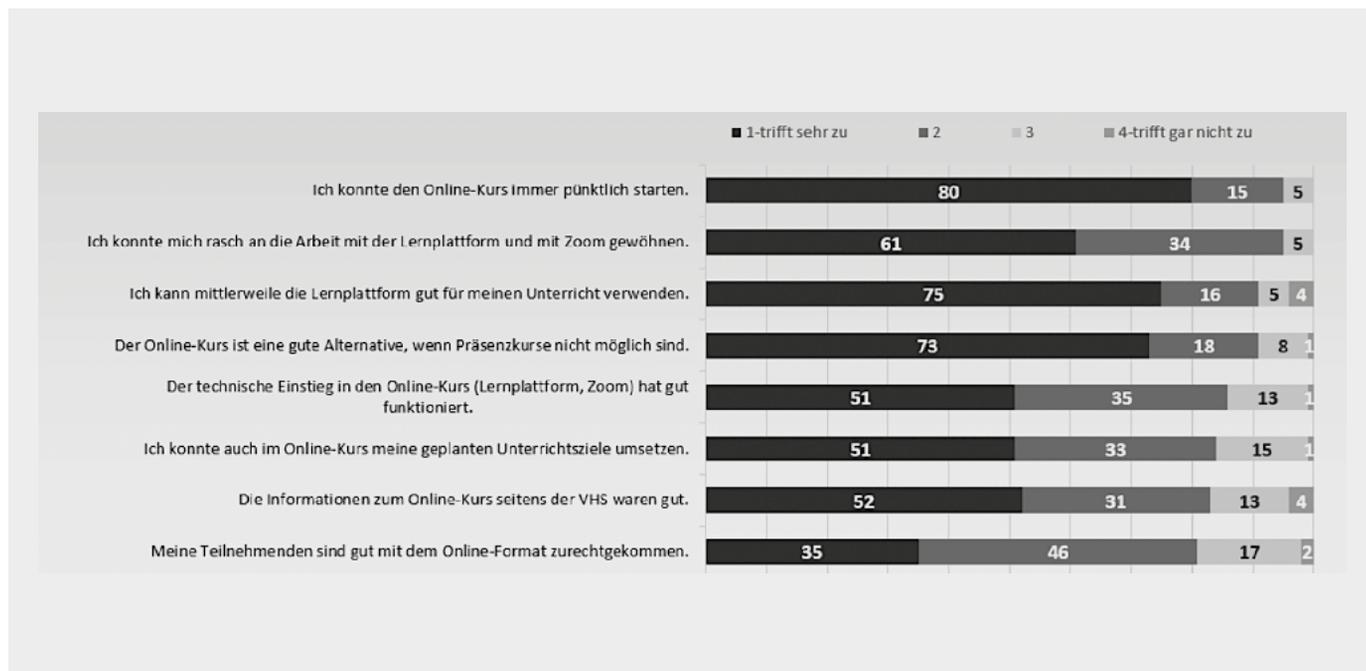


Abb. 7: Bewertung der Onlinekurse durch KursleiterInnen

In der Beurteilung der Onlinekurse gibt es geringe Unterschiede zwischen den Altersgruppen, allerdings eignen sich Onlinekurse nicht für alle Fachbereiche gleichermaßen.

Während Onlinekurse von SprachkursleiterInnen als Alternative zu Präsenzkursen gesehen werden, sehen dies MusikkursleiterInnen deutlich kritischer.

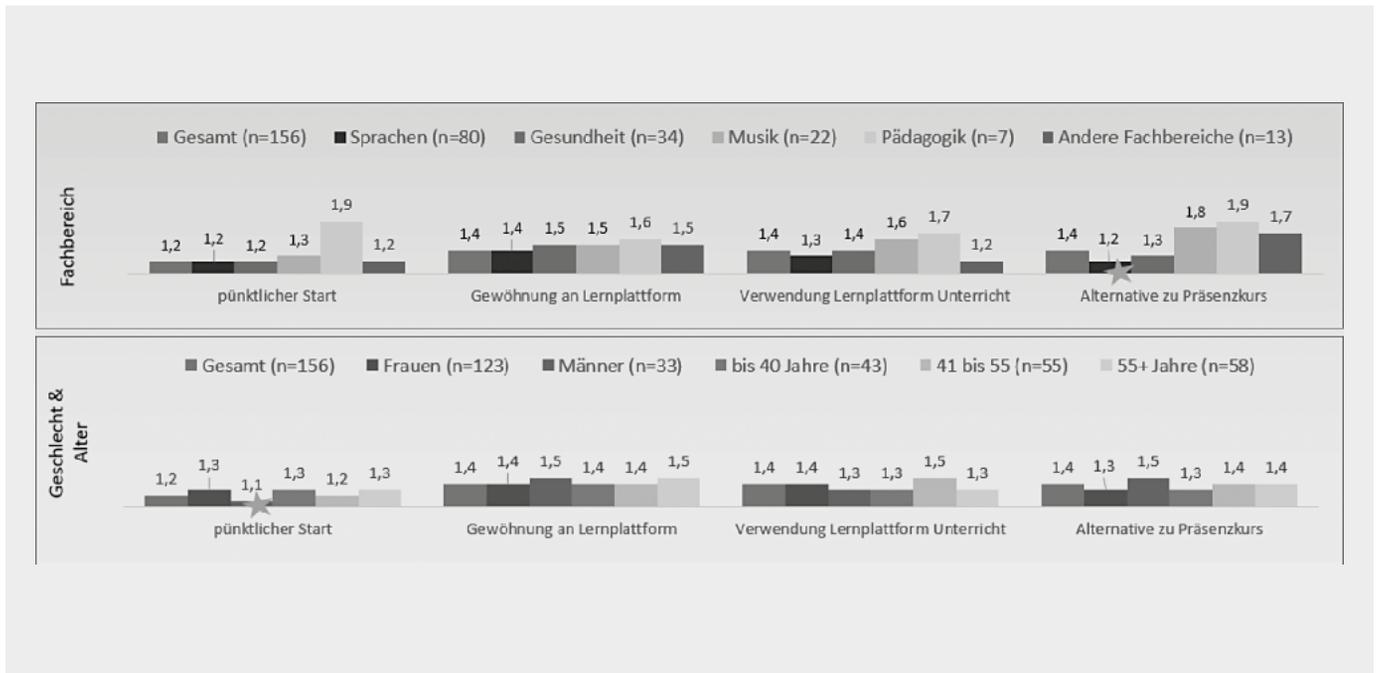


Abb. 8: Bewertung der Onlinekurse durch KursleiterInnen nach Fachbereichen, Geschlecht und Alter

N = 156, Mittelwerte, gereiht nach Mittelwerten. Frage: Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen im Zusammenhang mit den Online-Kurs, den Sie gerade durchführen oder bereits gehalten haben, anhand der Skala von 1=trifft sehr zu bis 4=trifft gar nicht zu, dazwischen können Sie abstufen.

Der Onlinekurs ist für die KursleiterInnen und für die TeilnehmerInnen eine gute Alternative zum Präsenzkurs. Aus Sicht der TeilnehmerInnen kommen sie allerdings besser mit dem Online-Format zurecht, als es die KursleiterInnen einschätzen.

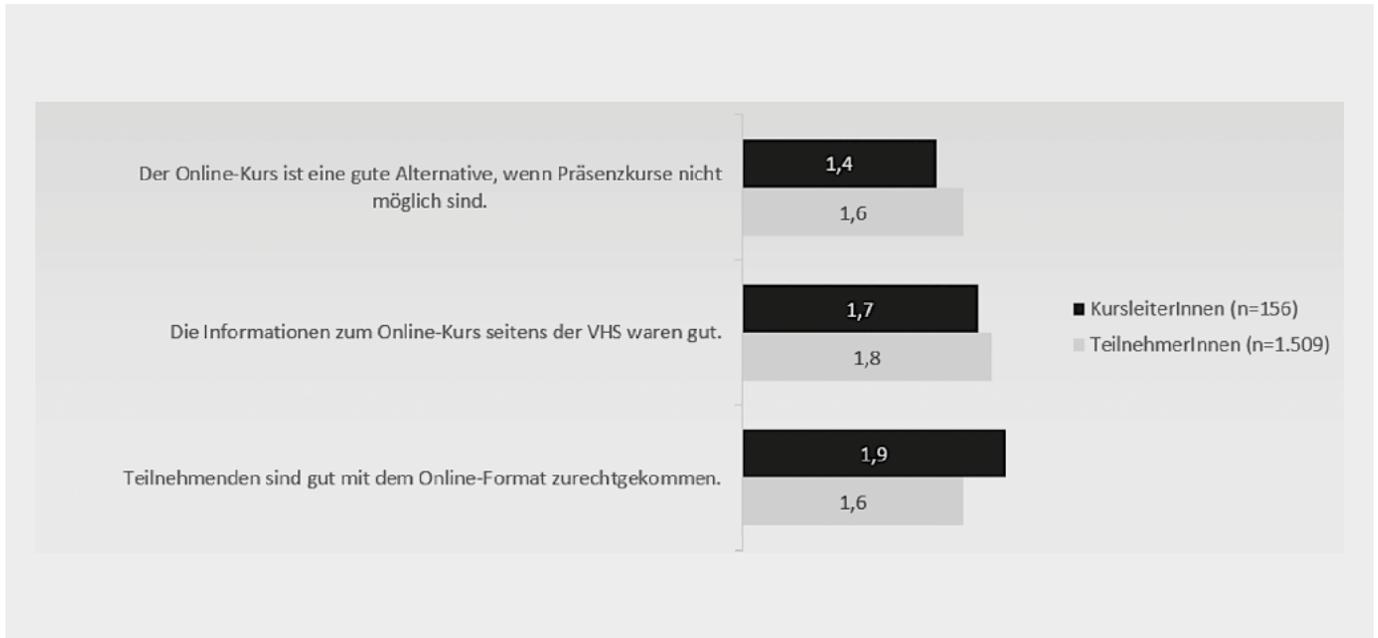


Abb. 9: Bewertung des Onlineformates durch KursleiterInnen und TeilnehmerInnen

Darstellung nach Mittelwerten. Frage: Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen im Zusammenhang mit den Online-Kurs, den Sie gerade durchführen oder bereits gehalten. Skala von 1=trifft sehr zu bis 4=trifft gar nicht zu, dazwischen können Sie abstufen.

Rund zwei Drittel der befragten KursleiterInnen haben an den angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen und 85 Prozent haben diese als hilfreich bewertet.

Am häufigsten haben die KursleiterInnen über 55 Jahre die Weiterbildungsveranstaltungen besucht und 94 Prozent haben sie als sehr nützlich oder nützlich eingeschätzt.

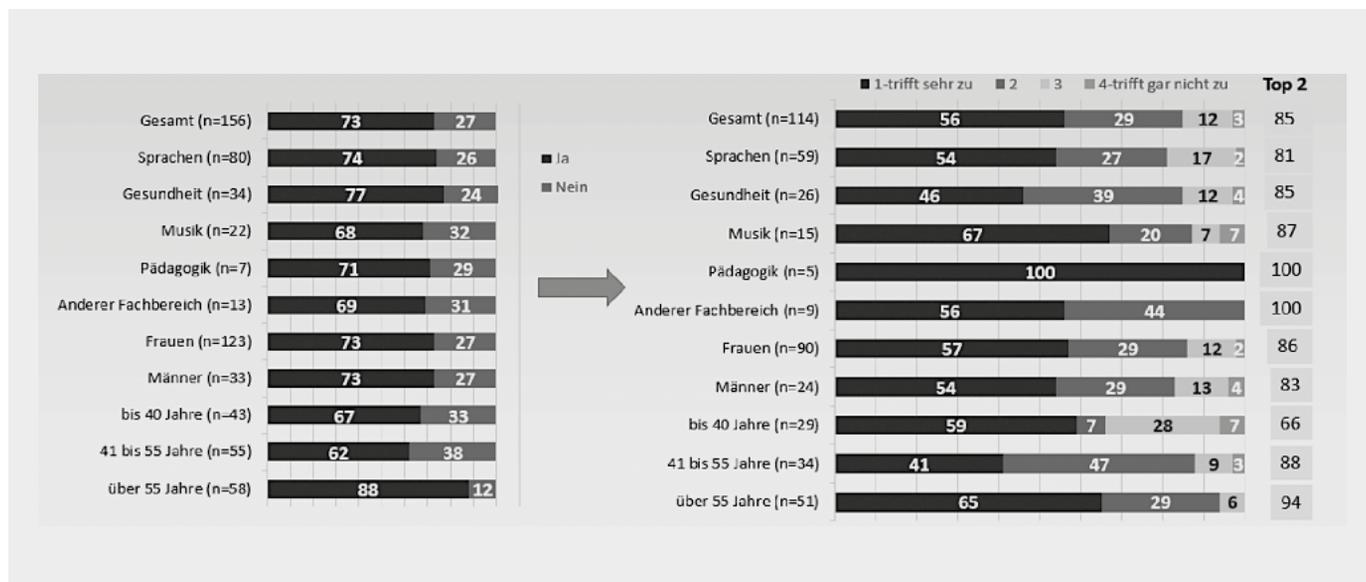


Abb. 10: Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrende

Angaben in %, Top2. Frage: Ich habe vor oder während meines Kurses vom Weiterbildungsangebot der VHS Gebrauch gemacht.

Basis n=156 und Frage an die WeiterbildungsteilnehmerInnen: Die Weiterbildungen waren für die Durchführung meines Online-Kurses hilfreich. Basis n=114

Der Großteil der befragten KursleiterInnen (91 Prozent) würde wieder in einem Onlinekurs unterrichten. Drei Viertel der KursleiterInnen stimmen der Aussage zu,

dass der Onlinekurs zu einem gelingenden Lernen beigetragen hat. Auch die VHS-Lernplattform wird als gut und nützlich bewertet.

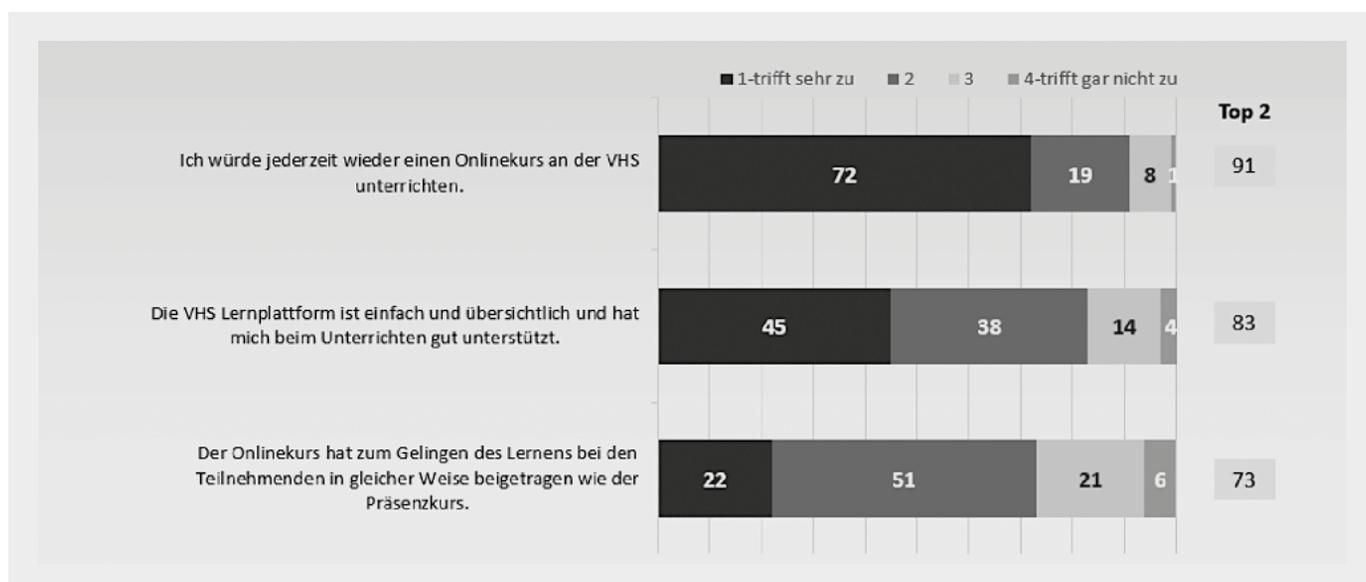


Abb. 11: Akzeptanz der Onlinekurse durch KursleiterInnen

Basis: n=156, Angaben in %, gereiht nach Top2. Frage: Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen im Zusammenhang mit den Online-Kursen, die Sie gerade durchführen oder bereits gehalten haben, anhand der Skala von 1=trifft sehr zu bis 4=trifft gar nicht zu, dazwischen können Sie abstufen.

GUTE ERFAHRUNGEN MIT ONLINEKURSEN ABER AUCH AUSSCHLÜSSE UND PROBLEMLAGEN: WAS TUN?

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Fortsetzung der Präsenzkurse als Onlinekurse gut umgesetzt werden konnte und auch gut von den TeilnehmerInnen angenommen wurde. Allerdings müssen wir auch festhalten, dass viele KursteilnehmerInnen nicht erreicht werden konnten. Jedoch war rund ein Drittel der aktiven KursleiterInnen bereit bzw. in der Lage, den eigenen Kurs als Onlinekurs weiterzuführen. Nicht alle Themen eignen sich gleichermaßen zur Fortführung als Onlinekurs und nicht alle KursleiterInnen haben sich die online-Fortführung zugetraut.

Die Beziehungen zwischen KursleiterInnen und Lernenden sind ein wichtiges Merkmal der Bildungsarbeit der Volkshochschulen, sie haben sich im Lockdown auch in der Befragung gezeigt: 41 Prozent der Lernenden geben an, dass sie neben anderen Gründen auch deshalb am Onlinekurs teilgenommen haben, damit sie ihre KursleiterInnen unterstützen und 45 Prozent der KursleiterInnen haben die Onlinekurse auch deshalb geführt um ihre TeilnehmerInnen nicht im Stich zu lassen.

Grundsätzlich geht es uns darum, wie können wir auch jene VHS-Lernenden, die über eine mittlere Schulbildung oder darunter verfügen, mit digitalem Lernen vertraut machen. Dazu wird das Format „Kurse mit Heimvorteil“ angeboten: Präsenzkurse werden mittels Lernplattform bzw. Cloud begleitet und die TeilnehmerInnen finden dort alle Materialien, die im Präsenztunterricht vorbereitend und begleitend verwendet werden. So haben sie die Möglichkeit, versäumte Unterrichtseinheiten zumindest auf diesem Wege „nachzuholen“. Auch Onlinekurse werden weiter angeboten, denn wir haben damit insbesondere bei Eltern und Menschen mit Betreuungspflichten oder auch bei TeilnehmerInnen mit langen Anfahrtswegen gute Erfahrungen gemacht und neue TeilnehmerInnen gewinnen können. Die Onlinekurse werden jedoch immer von realen Lehrenden geleitet.

Wir waren aber auch damit konfrontiert, dass VHS-TeilnehmerInnen nicht an den Onlinekursen teilnehmen konnten, weil sie sich keinen Internetzugang von zu Hause aus leisten konnten und weil sie auch nicht über die entsprechenden digitalen Geräte wie Laptops oder

Tablets verfügten. Mobiltelefone waren zwar vielfach vorhanden, eigneten sich aber weniger für die über Videokonferenzen und eine Lernplattform geführten Onlinekurse.

Die digitale Kluft ist insbesondere eine soziale Kluft, die während der Corona-Krise noch verstärkt wurde. Viele Lernende waren aufgrund ihres geringen Einkommens vom virtuellen VHS-Besuch ausgeschlossen. Um auch digitale Bildung leistbar zu machen verhandeln wir derzeit mit Internet Providern leistbare monatliche Tarife auf der Basis von 10 GB Bandbreite und auch leistbare PCs sollen zur Verfügung gestellt werden. Das Demonstage- und Recycling Zentrum der Wiener Volkshochschulen sammelt gebrauchte Laptops, die refurbished werden, damit sie zum Lernen verwendet werden können. Die Geräte und den Internetanschluss werden wir Lernenden, die das brauchen, zur Verfügung stellen und dafür eine geringe monatliche Summe verlangen. Sobald der Laptop abbezahlt ist, soll er in das Eigentum der betreffenden Person übergehen.

Das Onlinelernen ist noch viel zu sehr mit den erwähnten digitalen Endgeräten verbunden. Um mehr Menschen, und insbesondere die jetzt vom Lernen mit dem Internet ausgeschlossenen, besser mit digitalen Angeboten erreichen zu können, sind Lerninhalte auch für Mobiltelefone umzusetzen. Dazu eignen sich insbesondere Microlearning-Einheiten oder die vielfach schon vorhandenen Lernnuggets. Jedoch sollten diese auch für die angesprochene Zielgruppe entwickelt werden.

Fernseher sind in jedem Haushalt vorhanden und Smart-TV-Geräte sind im Vormarsch. Diese könnten in weiterer Folge auch gut für das Lernen Erwachsener eingesetzt werden.

Das Internet durchdringt in praktischen allen Lebens- und Arbeitsbereichen den Alltag und die Abhängig von einem funktionierenden Internet ist heute größer denn je. Um einen gleichen Zugang für alle zum Internet zu ermöglichen sollte daher überlegt werden, analog zur Befreiung von der Fernsehgebühr auch eine Gebührenbefreiung des Internetzugangs umzusetzen. //

Wenn die VHS als Lernraum ganz besonders fehlt ...

Basisbildungskurse und Pflichtschulabschlusslehrgänge in Zeiten der Krise. Ein Erfahrungsbericht.

An vielen Stellen beweisen die Volkshochschulen gerade jetzt ihren gesellschaftlichen Wert, aber auch ihre Flexibilität und Innovationskraft. Insbesondere in Arbeitsfeldern, welche gezielt Bildungsbenachteiligungen bekämpfen (Gratis-Lernhilfe, öffentliche Aufträge, Initiative Erwachsenenbildung), haben die Wiener Volkshochschulen während des „shutdown“ nicht nur weitergearbeitet, sondern sich notwendigerweise stark verändert. Am Beispiel der laufenden Neuausrichtung des Geschäftsbereichs Initiative Erwachsenenbildung (IEB) der Wiener Volkshochschulen können einige besondere Herausforderungen der letzten Monate skizziert werden.

JOHN EVERS

AUSGANGSLAGE

Im Frühjahr 2020 besuchten rund 1.000 Teilnehmende fünf unterschiedliche Formate der Basisbildung (BABI) bzw. Pflichtschulabschlusslehrgänge (PSA) an sieben Standorten der Wiener Volkshochschulen.¹ Über die Lage des Kursgeschehens des Geschäftsbereichs IEB beim „shutdown“ berichtete die „Wiener Zeitung“ vom 24. März 2020: „Vergangenen Montag, Tag eins der durch das Coronavirus bedingten Ausgangsbeschränkungen: An diesem Tag standen wohl etliche Menschen vor verschlossenen Türen – so auch bei den Wiener Volkshochschulen (VHS). Nicht zu allen Teilnehmern, die derzeit VHS-Kurse im Bereich der Basisbildung besuchen oder ihren Pflichtschulabschluss nachholen, war die Nachricht durchgedrungen, dass die VHS geschlossen bleiben. Deshalb wurden die rund 1000 Teilnehmer Anfang vergangener Woche von den Kursleitern persönlich kontaktiert und darüber informiert, dass die Kurse von nun an als Fernunterricht abgehalten werden.“²

BESONDERE HERAUSFORDERUNGEN

Bereits im April wiesen BildungsexpertInnen darauf hin, dass sich durch die Krise die „Bildungsschere“ im Regelschulwesen noch weiter öffnet.³ Die hier wesentlichen Aspekte für Bildungsbenachteiligung sind evident (z. B. das Fehlen von Lernraum, mangelnde technische Ausstattung bzw. das Fehlen von familiärer Unterstützung als Ressource), werden aber durch den Wegfall des Präsenzunterrichts eben besonders schlagend.⁴ Während im Regelschulwesen allerdings „nur“ eine – wenn auch beachtlich große – Minderheit speziell negativ betroffen ist, gilt die angesprochene Problematik für Teilnehmende der IEB faktisch zu 100 Prozent. Hinzu kommen noch weitere Belastungen wie z. B. Traumata (v. a. aufgrund von Fluchterfahrung), unsicherer Aufenthaltsstatus, fehlende Beschäftigungserlaubnis [...], aber auch Betreuungspflichten – Dinge, die in Zeiten von Ausgangsperren bzw. scharfen behördlichen Kontrollen speziell belasten. Wie wertvoll sich hier der Lernraum VHS im Regelbetrieb und dann plötzlich als fehlende Ressource darstellen kann, brachte eine PSA-Teilnehmerin der VHS Meidling so auf den Punkt: „Wann können wir denn wieder in die VHS zum Lernen kommen? Ich hoffe, es geht bald wieder los! Dort ist alles schöner und das Lernen ist leichter.“⁵ Die Frage der (z. B. mangelhaften technischen) Ressourcen bzw. speziellen Belastungen im Kontext von „Distance“-Formaten betrifft darüber hinaus nicht nur Teilnehmende. Betroffen waren auch unterrichtende KollegInnen, die sich nun mit einem Schlag im Homeoffice befanden und neben dem Einsatz eigener (teils unzureichender) technischer Mittel auch mit Herausforderungen der Kinderbetreuung etc. konfrontiert waren. Das ganze Thema „IT-Ausstattung“ erwies sich seit dem „shutdown“ übrigens als echter Dauerbrenner interner Rückmeldungen – auch weil, anders als im Regelschulwesen, hier bisher keine zusätzlichen Fördermittel geflossen sind und im Rahmen der – knappen – bestehenden Budgets nur schrittweise nachgerüstet werden kann.

Neben diesen „äußeren“ Herausforderungen für die Umsetzung des neuen Kursgeschehens in „Distance“ stellten und stellen sich aber auch weitere, ganz grundsätzliche Fragen bzw. waren unserer Arbeit von Beginn an gewisse

¹ Neben den Pflichtschulabschlusslehrgängen, handelt es sich um die Basisbildungsformate BABI DAZ, BABI Jugendliche, BABI Deutsch, Mama lernt Deutsch und Brückenkurse. Die sieben IEB-Standorte sind die Volkshochschulen im 5., 10., 12., 15., 16., 20. und im 21. Wiener Gemeindebezirk.

² Siehe: <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/chronik/wien/2055492-Fernunterricht-ohne-Internet.html> [17.7.2020].

³ Vgl. <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/> [17.7.2020].

⁴ Vgl. <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2058419-Warnung-vor-aufgehender-Bildungsschere.html> [17.7.2020].

⁵ Zitat auf: www.vhs.at/de/e/ieb [17.7.2020].

Grenzen gesetzt. Treffend fasste die Problematik die Basisbildnerin Gerhild Ganglbauer (AlfaZentrum für MigrantInnen/Wiener Volkshochschulen) zusammen: „Digitale Angebote sind in ihrer Vermittlungsmöglichkeit eingeschränkt und anstelle von dialogischen Lehr- und Lernmöglichkeiten ist die digitale Aufgabenvermittlung getreten, die doch wesentlich direktiv funktioniert. Die unmittelbare Abstimmung mit den Lernenden über Themen und Inhalte ist hier nicht einfach möglich. Das heißt, digitale Lernangebote ersetzen den gemeinsamen Lernraum, Aufgaben werden erstellt (oder ausgewählt), verschickt und beantwortet.“⁶ Eine sinnvolle Arbeit mit Teilnehmenden der IEB kann und soll in der Praxis kaum auf dieses „direktive“ Erstellen und die Korrektur (genormter) Aufgaben aufbauen, sondern braucht die individuelle Einbettung in den jeweiligen Alltagskontext. Dazu ist – ganz besonders im Bereich der Basisbildung – in der Regel die persönliche Interaktion aller am Lernprozess Beteiligten unabdingbar.

EINE SCHWERE, ABER KLARE ENTSCHEIDUNG

Warum haben sich dann aber die Wiener Volkshochschulen trotz dieser Hürden, aber auch fördertechnischer Unsicherheiten, entschlossen, gerade in Bereichen wie der IEB ihre Arbeit fortzusetzen? Diese Entscheidung war im Wesentlichen durch vier Ansatzpunkte motiviert. Erstens durch die Annahme, dass eine Einstellung der Kurse unvermeidlich zu hohen Drop-out-Raten führen würde und beispielsweise viele PSA-Teilnehmende in weiterer Folge ihr Kursziel nicht erreichen könnten. Zweitens war es klar, dass Fragen der sozialen Absicherung bzw. auch die Notwendigkeit der sozialarbeiterischen bzw. sozialpädagogischen Betreuung gerade in einer tiefen Krise für unsere Teilnehmenden besonders wichtig werden. So meldete uns eine Sozialpädagogin unmittelbar nach dem Shutdown zurück: „Die Teilnehmer*innen sind beruhigt, dass das AMS-Geld weiter gezahlt werden kann, viele sind davon abhängig. Das trägt sehr positiv dazu bei, dass sie den Kopf fürs Lernen frei haben. Viele Teilnehmer*innen haben sich für die Kontaktaufnahme unsererseits bedankt, da sie sehr verunsichert waren und durch diesen regelmäßigen Kontakt mehr Sicherheit haben und wissen, dass sie jederzeit jemanden anrufen können, Fragen stellen, etc.“⁷ Drittens bedeutete die Weiterführung des Unterrichts das Angebot an die Teilnehmenden, Unterstützung bei der Strukturierung, aber auch Bewältigung der neuen Realität auf ganz verschiedenen Ebenen zu geben – v.a. durch den laufenden Kontakt, aber natürlich auch durch die Übermittlung von Unterlagen, Aufgabenstellungen etc. Eine Teilnehmerin aus der BABI an der VHS Floridsdorf meldete uns zurück: „Meine Tochter hat Hilfe bei der Mathematik-Hausübung gebraucht. Meine Unterrichtende hat mir das Beispiel übers Smartphone erklärt und ich konnte meiner Tochter helfen. Das war eine große Hilfe!“⁸ Die vierte – und vielleicht unmittelbar wichtigste – Annahme bestand darin, dass wir als Volkshochschulen für viele Teilnehmende eine zentrale Instanz für verlässliche Informationen zu den sich überschlagenden Entwicklungen, aber auch Verordnungen darstellen.⁹ Bereits in

den allerersten Tagen trafen zahlreiche Rückmeldungen von Programmplanenden ein, welche dies und die damit verbundene gesellschaftspolitische Verantwortung der Volkshochschulen insbesondere in der Arbeit mit diesen Teilnehmenden bestätigten: „Mit Teilnehmer*innen werden viele Telefonate geführt, bei denen es häufig um Informationen zum CoVID-19 (Corona Virus) geht. Trotz aller Informationen über Radio, Fernsehen und Soziale Netzwerke stellen wir gerade bei diesen Telefonaten fest, dass diese Informationen nicht bei unseren Teilnehmer*innen ankommen. Umso wichtiger sind unsere Kontaktaufnahmen und die damit verknüpften Bildungsprozesse.“¹⁰

ALLES NEU: DIE UMSETZUNG UNSERES BILDUNGSaufTRAGS AB MÄRZ

Die ersten umfassenden Berichte an die Fördergeber zum neuen Unterrichtsalltag erfolgten Anfang Juni und betrafen die Monate März und April.¹¹ Nüchtern sind darin die Fakten festgehalten. So wurde laut dem Bericht mit unseren TeilnehmerInnen an den jeweiligen Kurs- tagen zu ihren vorgesehenen Kurszeiten primär telefonisch bzw. per Textnachrichten Kontakt aufgenommen, gegebenenfalls auch per Mail. Ebenso wurden für TeilnehmerInnen Aufgaben per Post verschickt. In verschiedenen Fällen wurden von den KursleiterInnen Gruppen über Messenger-Dienste wie beispielsweise Signal oder Telegramm erstellt. Die Online-Plattform Padlet bot darüber hinaus Möglichkeiten der Kommunikation und Aufrechterhaltung des Lehr- und Lernsettings. Teilweise fanden auch Online-Meetings (primär über Zoom) im (Teil)Gruppen-Setting statt.¹² Eine kurz vor dem Sommer durchgeführte interne Umfrage unter dem pädagogischen Personal des Geschäftsbereichs IEB bestätigt bzw. schärft dieses Bild. Demnach stellen Telefon und Mail, je nach Zielgruppe, die wichtigsten Kontakt- und Betreuungsinstrumente dar. Aber auch die Post bewegte sich auf einem ähnlich hohen Niveau wie diverse

⁶ Siehe: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/14005-basisbildung-in-zeiten-von-corona-umsetzen.php> [17.7.2020].

⁷ Zitat auf: www.vhs.at/de/e/ieb [17.7.2020].

⁸ Ebd.

⁹ In einer Info-SMS an MigrantInnen verschwieg der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) zunächst laut Pressemeldungen, dass „es auch erlaubt ist, frische Luft zu schnappen.“ Vgl. <https://www.derstandard.at/story/200016915568/integrationsfonds-informierte-unvollstaendig-ueber-corona-massnahmen> [17.7.2020].

¹⁰ Zitat auf: www.vhs.at/de/e/ieb [17.7.2020].

¹¹ Teilbericht 1 (Corona) Berichtszeitraum 16.3.2020 – 30.4.2020 erstellt von Karin Farnberger und Astrid-Klopf-Kellerer (BABI 13) bzw. Barbara Brunmair und Mareen Köpnick (BABI 17).

¹² Ebd.

¹³ Zitat auf: www.vhs.at/de/e/ieb [17.7.2020].

Messenger-Dienste, das heißt, wir erreichten über beide Wege jeweils zirka gleich große, aber unterschiedliche Gruppen von Teilnehmenden.

Bezüglich der grundsätzlichen Erreichbarkeit der Teilnehmenden geben lediglich sechs Prozent der KollegInnen, die auf die Befragung Rückmeldungen übermittelten, negative Erfahrungen an. Angesichts dieses extrem niedrigen Werts überrascht es nicht, dass die Rückmeldungen aus den Standorten hier teils von Beginn an euphorisch waren: „Alles okay bei uns! Ich bin bis jetzt sehr positiv überrascht, wie gut alles funktioniert. Die Teilnehmer*innen sind gut erreichbar und die Kursleiter*innen stellen sich gut auf die Situation ein. Eine Kursleiterin arbeitet mit den TN*innen über padlet. Dies funktioniert bis jetzt auch gut. Wir: Programmmanagement, Kursleiter*innen, Sozialpädagog*innen, sind im ständigen Kontakt mit den Teilnehmer*innen.“ Ebenso stellten wir in unseren Berichten allerdings fest, dass sich der Zeitaufwand auf verschiedenen Ebenen als durchaus enorm darstellte. Gleichzeitig gilt es festzuhalten, dass der wesentliche „Mehrwert“ deutlich mehr umfasste als die bloße Vermittlung von „Stoff“. Die TeilnehmerInnen wurden vielfach täglich telefonisch oder per Mail von Unterrichtenden, Programm-ManagerInnen und SozialpädagogInnen kontaktiert, um organisatorische Fragen zu klären, sowie TeilnehmerInnen bei der Bewältigung der Heimisolation bestmöglich zu begleiten. Seitens der sozialpädagogischen Betreuung wurden hier intensive Entlastungsgespräche geführt und auch an entsprechende Beratungsstellen weiterverwiesen. Gemeinsam mit TeilnehmerInnen wurden Lösungen für technische Probleme gesucht und Strategien entwickelt, um die gewohnte Tagesstruktur aufrechtzuerhalten.¹⁴

Für den Aufbau des Distance-Learnings musste quasi aus dem Nichts eine Lerninfrastruktur geschaffen werden, ein völlig neuer Typ von Unterricht – abgestimmt auf Voraussetzungen und Möglichkeiten der TeilnehmerInnen – konzipiert und eine neue Form des Dokumentierens von Mitarbeit, Rückmeldungen und Kontakten für Unterrichtende etabliert werden. Unsere Berichte beschreiben die notwendigen Schritte für den Unterricht „neu“ so: Auf Ebene der TeilnehmerInnen wurden aktuelle Kontaktdaten und digitale Ausstattung (Geräte, Tools, Zugang) erhoben. Es war wichtig, den Lehr-/Lernprozess mit einem bekannten Kommunikationsformat zu beginnen, über Tage und Wochen den Kontakt zu halten sowie auf das Einhalten der Kursstruktur zu achten (Erinnerung vor Kursbeginn durch KursleiterInnen, Einhalten der Kurszeiten, aber auch Flexibilität für Eltern und Geschwister betreuende TeilnehmerInnen im Kontext der Erledigung der Arbeitsaufträge). Nach einer glücklichen Umstellungsphase folgte eine Zeit, in der es wichtig wurde, eher jüngere TeilnehmerInnen immer wieder erneut zu motivieren und manche nicht zu verlieren. Dies lag auch daran, dass TeilnehmerInnen oft gar keinen PC/Laptop zur Verfügung hatten oder sich ein Gerät (auch Smartphone) teilen mussten. Ebenso erwies sich vereinzelt das begrenzte Datenvolumen als Problem.

Teilnehmenden wurde auch die Möglichkeit eingeräumt, auf Kosten der VHS Wien Prepaidcards anzufordern. Eltern fanden sich hin- und hergerissen zwischen Kinderbetreuung, Homeschooling (das für die Basisbildungs-TeilnehmerInnen eine zusätzliche große Herausforderung darstellte) und der Verfolgung der eigenen Lernvorhaben. Lernfortschritte stellten sich langsamer ein, insbesondere die Erweiterung der mündlichen Kompetenzen in Deutsch. Um die Motivation aufrecht zu erhalten, initiierten die Wiener Volkshochschulen unter anderem einen „Schreibwettbewerb“¹⁵.

Die Lehr- und Lerninhalte waren insbesondere – wie beschrieben – von den Informations- und Alltagsbedürfnissen der Teilnehmenden geprägt. Insbesondere im PSA wurde darüber hinaus natürlich versucht, den Rahmen des Lehr- und Prüfungsstoffes zu berücksichtigen und die Teilnehmenden zumindest auf dem bereits erreichten „Level“ zu halten und zum Weitermachen und „Durchhalten“ zu motivieren. Ihre Wahrnehmung dieses neuen Unterrichtsalltags beschreibt eine Unterrichtende aus dem PSA: „Fehlende Laptops und digitale Unsicherheiten der Teilnehmer*innen gestalten den Austausch von Materialien zwischen Teilnehmer*innen und uns Unterrichtenden herausfordernd. Aber telefonische Kontakte zwischen uns Unterrichtenden und den Teilnehmer*innen sind intensiv.“ Insgesamt ist festzuhalten, dass im PSA zwar die grundsätzlichen Möglichkeiten für digitale Angebote wesentlich umfangreicher oder besser eingeschätzt wurden als in einzelnen Bereichen der Basisbildung, aber dafür die technische Unter- ausstattung umso schlagender sichtbar wurde.

BILDUNGSMANAGEMENT IN ZEITEN DER KRISE

Neben der Grundsatzentscheidung, den Unterricht fortzusetzen und damit komplett umzugestalten, stellte der Umgang mit den massiv ansteigenden Anforderungen bei gleichbleibenden (Arbeitszeit)Ressourcen die schwierigste Herausforderung dar. Hier musste zudem nicht nur der Distance-Betrieb – mit hohen Anforderungen, aber beschränkten Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht mit den IEB-Zielgruppen – betrachtet werden. Ebenso war ja (irgendwann) auch mit der Wiederaufnahme von Präsenzphasen zu rechnen, mit unmittelbar folgenden Prüfungen und der Notwendigkeit, in dieser Phase dann z. B. besonders intensiv auf PSA-Abschlüsse vorzubereiten. Genau dieser Fall – nämlich Präsenzphasen ab Mai, Prüfungen im Juni – ist schließlich auch eingetreten. Die Entscheidung ging hier in die Richtung eines eher knappen Ressourcenmanagements für den Unterricht im Homeoffice (unter Berücksichtigung der Standards der IEB, aber auch der Homeoffice-Regelung der Wiener Volkshochschulen), um – insbesondere im PSA – zumindest einen „kleinen Stundenpolster“ für gezielte Prüfungsvorbereitungen in Präsenz zu schaffen.

¹⁴ Teilbericht 1.

¹⁵ Ebd. Siehe: www.vhs.at/de/e/ieb

Diese Prioritätensetzung führte verständlicherweise auch zu vielen internen Rückfragen und Erklärungsbedarf. Eine weitere Entscheidung bezüglich des Einsatzes und der Neuverteilung von Ressourcen betraf durchgängige und verpflichtende IT-Schulungen für alle Unterrichtenden. Hier wurde zunächst erhoben, welche Tools sich besonders bewähren, die entsprechenden Lizenzen gekauft und dann für Zoom, Padlet, diverse Learning-Apps und Messenger-Dienste, aber auch Datenschutzfragen entsprechende Schulungen durchgeführt. Ein wichtiges Instrument zur Kommunikation und Vernetzung war eine eigene „Krisenhomepage“ des Geschäftsbereichs IEB (www.vhs.at/de/e/ieb). Selbst erstellte Aufgaben, Infos zu Corona, Nachrichten in einfacher Sprache wurden ergänzt durch online verfügbare Video- und Hörmaterialien, selbst erstellte Lernvideos, eigens produzierte Erklärvideos für Zoom & Padlet, Online-Lernportale sowie diverse Learning-Apps (z. B. Anton/learningapps.org.) und authentisches Unterrichtsmaterial (z. B. aktuelle Zeitungsartikel, Fernseh- und Radiobeiträge sowie offizielle Informationen). In einigen Formaten/Programmbereichen wurden für die Kompetenzen in Englisch diverse Videos (z. B. Youtube) zum Vertiefen der Grammatik und zur Übung der Aussprache herangezogen. Alle Materialien wurden verbunden mit konkreten Handlungs- und Lernanweisungen. Die Homepage wurde von Teilen des Leitungsteams des Geschäftsbereichs IEB redaktionell betreut. Während hier zentral für alle Standorte und MitarbeiterInnen der IEB die neuen Rahmen geklärt bzw. geschaffen wurden, lag und liegt in der Folge die Umsetzung der konkreten Arbeit praktisch vollständig in der Hand der jeweiligen Standortteams (ProgrammmanagerInnen, Unterrichtende und SozialpädagogInnen). Hier wurde durch die Vernetzung der KollegInnen im Homeoffice nicht zuletzt auch die gegenseitige Unterstützung in technischen Fragen sichergestellt. Hier wird aber auch in enger Abstimmung mit den Standortleitungen der wieder anlaufende Präsenzbetrieb je nach Sicherheitslage und räumlichen Bedingungen gewährleistet.

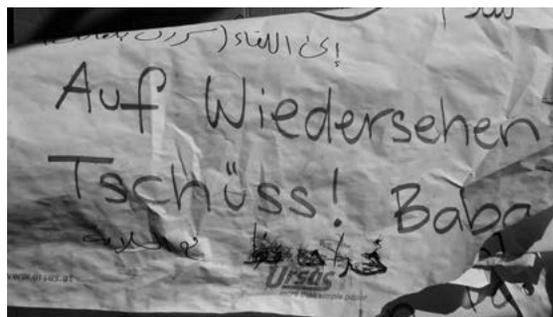
KEIN ERSTES FAZIT

Es wäre entschieden zu früh, um ein Fazit aus den Erfahrungen einer Krise zu ziehen, die noch lange andauern wird. Festgestellt werden kann, dass sich unsere Grundannahmen bei Ausbruch der Krise, und damit die Entscheidung, den Betrieb im Bereich IEB weiterzuführen, bestätigt haben. Unser Angebot wurde von Teilnehmenden nicht nur massiv genutzt und angenommen. Bei der vorsichtigen Implementierung von Präsenzphasen vor dem Sommer konnten wir auch in den meisten Fällen feststellen, dass es kaum zu Dropouts gekommen ist. Auf der Hand liegt auch, dass wir im Bereich der IEB besonders deutlich zwischen den Begriffen „online“ und „Distance“-Formaten differenzieren müssen. Distance-Learning ist – im Gegensatz zu „online“ – zwar wirklich in allen Bereichen der IEB möglich, bedeutet hier aber oft Telefon, bestenfalls Mail, manchmal auch Post. Trotzdem wurde natürlich das Bewusstsein für die Bedeutung des digitalen Lernens bzw. der Kommunikation auf unterschiedlichen, auch digitalen Wegen gestärkt. Eine Kollegin fordert beispielsweise ein, in allen Maßnahmen die technische Ausstattung und die Optionen zur Kommunikation gleich zu Kursbeginn zu klären. Geschärft hat sich nach den Rückmeldungen auch der Blick auf den Mehrwert von gegenseitiger Unterstützung bzw. Aufgaben oder Rollenverteilung – gerade auch bei (vordergründig) technischen Fragen. Neben der weiteren Intensivierung von Schulungsmaßnahmen unter massiver Einbeziehung des Know-hows von Unterrichtenden im Herbst wollen wir hier Beispiele guter Praxis von Teamarbeit herausarbeiten und zur Verfügung stellen. Abschließend sei angemerkt, dass angesichts der Herausforderungen der Digitalisierung (und auch der Bedeutung, die diesem Aspekt beispielsweise im „Curriculum Basisbildung in der IEB“ vom Fördergeber beigemessen wird) auch eine entsprechende Sonderfinanzierung zur technischen Aufrüstung der Träger sowie Schulung und Abdeckung des Mehraufwandes der MitarbeiterInnen notwendig wäre. //

Bildung auf Augenhöhe

Das Transitquartier als personalisierter Bildungsort

Der vorliegende Artikel gewährt Ein- und Ausblicke in die interessengeleitete, praktische Bildungsarbeit mit auf der Flucht befindlichen Menschen in einem Sammelquartier in Kärnten 2015/2016. Neben der erfahrungsbasierten Beschreibung unterschiedlicher Motivlagen und Strategien zur Teilnahme an den Bildungsangeboten werden Handlungsfelder der sozialen, kulturellen und sprachlichen Inklusion in der Sammelunterkunft beleuchtet, die von der bloßen Bildungsarbeit in eine ressourcenorientierte, inklusive Bildungszusammenarbeit überführen.



Fotos: Bildungszentrale

VERONIKA
MICHITSCH

1. BILDUNG ZWISCHEN WUNSCH UND WIRKLICHKEIT -

„DIE SCHULE IM TRANSITQUARTIER“ ALS ERMÖGLICHUNGSRaum INDIVIDUELLER BILDUNGSZUGÄNGE

Der Erfolg der ehrenamtlichen Bildungsinitiative „Die Schule im Transitquartier“ (Projektbeschreibung Ausgabe 269 der ÖVH), begründete sich größtenteils auf dem Nichtvorhandensein von regelmäßigen, wiederkehrenden, offenen Bildungsangeboten für flüchtende Menschen vor Ort im Sammelquartier. Dadurch, dass Sammelquartiere generell nicht als Bildungs-, sondern als Versorgungsräume für Menschen auf der Flucht installiert wurden und die humanitäre Hilfe berechtigerweise im Vordergrund steht, ergab sich neben der Fülle an Versorgungsmöglichkeiten der Menschen mit Kleidung, Medizin und Nahrung eine Versorgungslücke in Sachen Bildung und intellektueller Beschäftigung.

Viele der ankommenden Menschen verweilten bis zu sechs Monate in der Sammelunterkunft und benötigten mit voranschreitender Verweildauer im Quartier Beschäftigung in Form niederschwelliger und regelmäßiger Bildungsformate zum Kompetenzaufbau und Zeitvertreib. Eben diese Niederschwelligkeit und die

nicht-selektive Ausrichtung des Bildungszuganges waren es, weshalb interessierte Flüchtlinge freiwillig und zu fast jeder Zeit des Tages an der Bildungszusammenarbeit partizipieren und gestaltend mitwirken konnten. Ihre im Heimatland erworbenen Kompetenzen, individuellen Fluchtgeschichten oder auf der Flucht entwickelten Überlebensstrategien fanden respektierten Platz in der Planung, Reflexion oder Ausrichtung von Bildungsinhalten.

Trotz aller Euphorie, mit der den täglichen Bildungsangeboten begegnet wurde, erschwerten die beengten Platzkapazitäten, das laute und unruhige Umfeld und die stark eingeschränkten materiellen Ressourcen die Bildungszugänge für jene Menschen, die zum Lernen und konstruktiven Austausch eher geordnete, ruhige und überschaubare Strukturen benötigen. Für diese Gruppe der Lernerinnen und Lerner wurden Angebote abseits der unruhigen Stoßzeiten im Transitquartier installiert, und zwar frühmorgens oder spätabends.

2. BILDUNG AKTIV MITGESTALTEN -

AUS ZUSAMMENARBEITEN WIRD ZUSAMMENWIRKEN

Die Handlungsfelder der partizipativen, interessengeleiteten Bildungszusammenarbeit der Menschen vor

Ort bezogen sich auf sämtliche, an den Bildungsangeboten interessierte Personen, wobei kein selektiver Unterschied gemacht wurde in der Wahrnehmung von „Flüchtenden“, „Helfenden“ oder „Unterrichtenden“.

Die fünf Handlungsfelder der Bildungszusammenarbeit vor Ort setzten sich wie folgt zusammen:

1. interaktives und gleichberechtigtes Design der Bildungsangebote;
2. Gleichberechtigung aller im Sammelquartier gesprochenen Sprachen;
3. individuelle Transitionsprozesse und Grenzerfahrungen auf der Flucht,
4. gelebte Inklusion im Sammelquartier;
5. Bildungspartnerinnen und -partner als Bildungsteam.

Das Transitquartier entwickelte sich entlang dieser fünf Parameter zu einem Ermöglichungsraum individuell gestalteter und wahrgenommener Bildungszugänge, in dem die individuellen Kompetenzen der Menschen gleichberechtigt und aktiv sichtbar gemacht wurden, sofern dies von den Protagonistinnen und Protagonisten gewünscht und gewollt war. Ziel der täglichen, interaktiven Bildungsinitiativen war die bestmögliche Verankerung selbstgewählter Bildungsinhalte in der Community vor Ort und die Verlagerung menschlicher Kompetenzen von der Unsichtbarkeit in die Sichtbarkeit. Strategien zur Sichtbarmachung eines inklusiven Kompetenzbegriffes fanden sich in verbildlichter Sprache, interaktiven Musik- und Tanzaktivitäten, Theaterpädagogik oder im geschriebenen, gesprochenen bzw. vernommenen Wort wieder.

2.1 BILDUNGSERFOLGE DURCH OFFENE UND PERSONALISIERTE LERNSTRUKTUREN

Sowohl das Team der ehrenamtlich Helfenden als auch sämtliche, an den Bildungsangeboten Partizipierenden, nutzten den offenen Bildungsraum als Plattform interessen geleiteten, non-formalen und informellen Lernens. Dadurch war es sowohl Helfenden als auch Adressatinnen und Adressaten der Bildungsangebote möglich, die Bildung vor Ort durch individuelles Zutun mitzugestalten. Dieses partizipative Element unkonventioneller Bildungszugänge, fungierte als Motivator der Integration vorherrschender Lokalitäts-, Bedarfs- und Bedürfnisbezüge in subjektive Rahmenbedingungen und Gelingensmomente persönlichen Lernens. Personalisierte Lernstrukturen wurden infolgedessen materiell und immateriell gestaltet, durch mobile Raumteiler, interaktive Plakawände, Bewegungs- und Kreativmaterial, durch Zeit und Raum für Gespräche und Nachfragen sowie durch strukturierte Bildungsangebote oder nicht zeitgebundene Lerninhalte.

Auf diese Weise stellten sich bei den Bildungspartnerinnen und -partnern rasche Bildungserfolge ein, weil der ungezwungene Charakter im selbstbildsamen

Austausch über situationale, ko-konstruktive Momente gemeinsamen Sich-Bildens als Motivator für die Menschen im Transitquartier fungierte und anfangs desinteressierte, zögerliche oder abwehrende Zugänge zum Bildungsraum rasch entkräftete. Die Offenheit im Bildungszugang ließ einem möglichen selektiven Wettbewerbscharakter der Lernenden untereinander keinen Platz, im Gegenteil: Durch das Hinzuziehen der Expertise und der Kompetenzen der Flüchtenden zum Ausgestalten des Bildungsdesigns wurden personenbezogene Bildungsfortschritte gemeinsam wahrgenommen, unterstützt und in ihrem Erfolg wertgeschätzt. Die Gleichung, dass der Bildungserfolg der Bildungspartnerinnen und -partner gleichsam der Erfolg des gesamten Bildungsteams war, rechnete sich und brachte immer mehr Involvement der Community in die gemeinsam wahrgenommenen und gestalteten Bildungsprozesse.

2.2 DIE GANZE WELT TRIFFT SICH IN DER BILDUNGSECKE

Für den strukturierten Aufbau erster Kenntnisse über die neue Sprache Deutsch oder über Besonderheiten der Lebenswelten der Menschen im Aufnahmeland fungierte die offen gehaltene Bildungsecke als Orientierung und Anker im niederschweligen Bildungszugang der Flüchtenden. Vor allem bei Neuankommenden half die örtlich etwas abgelegene Bildungsecke, die übersichtlich und interaktiv strukturiert und gestaltet war, dabei, ungestört Erstkontakt mit Sprache, Kultur und Bildungsauffassung im Aufnahmeland herzustellen. Somit herrschte in der Bildungsecke trotz ihrer teilweisen Abgeschlossenheit reges Kommen und Gehen; sie war transkultureller Treffpunkt all jener Menschen, die die Ecke als Rückzugs-, Ruhe- und Bildungsmöglichkeit benötigten.

3. BILDUNG UND ZUGEHÖRIGKEIT -

„... WEIL ALLE GEHEN IN DIE SCHULE ...“

Interessen geleitete, non-formale oder informelle Bildungsprozesse als ortsunabhängige Bildungsvariablen erweiterten die bildungsbezogenen Selbstmanagementkompetenzen der Adressatinnen und Adressaten ungemain. Neben der Abwechslung im Quartieralltag, welche die täglichen Bildungsangebote mit sich brachten, konnte eine zunehmende Bereitschaft erkannt werden, an den Bildungsangeboten deshalb zu partizipieren, weil Bekannte, Freundinnen und Freunde ebenso daran teilnahmen. Die Begründung vieler Teilnehmenden „(...) weil alle in die Schule gehen“ würden, eröffnete einen regen Zulauf zu den Bildungsangeboten. Neben intrinsischen Motivatoren waren es vor allem sozial evozierte, externale Faktoren für die Teilnahme an den Angeboten.

Gründe für die Teilnahme an den niederschweligen Bildungsangeboten sowie an der Mitgestaltung dieser, waren durch Moral und Werte, sozial-emotional, arbeits- und beschäftigungsbezogen motiviert (vgl. Abb. 1):

1. Verbundenheit und Anteilnahme untereinander.
2. Hohes Verantwortungsgefühl für Kinder und Jugendliche.
3. Vorbildwirkung für Kinder und Jugendliche.
4. Ermöglichung gleicher Bildungszugänge vor Ort.
5. Ermächtigung und Selbstwirksamkeit.
6. Sinnvolle Abwechslung im Quartieralltag.
7. Erfüllen von familiären und gesellschaftlichen Erwartungen.
8. Wahrnehmen von Bildung als Menschenrecht.
9. Bedürfnis nach beruflichem und/oder persönlichem Erfolg.
10. Ablenkung.
11. Vergnügen und Spaß am Austausch.
12. Gestaltungswunsch (Bildung mitgestalten können).
13. Interesse.

Die im Transitquartier temporär eingegangenen Beziehungsstrukturen der Menschen untereinander bewirkten bei ihnen einerseits eine hohe Verbundenheit in der Wahrnehmung gemeinsamer Aktivitäten. Andererseits spielte vor allem bei den Erwachsenen die Tendenz zu hohem Verantwortungsgefühl für ihre Kinder, gepaart mit Vorbildwirkung für Kinder und Jugendliche eine große Rolle, weshalb sowohl Männer als auch Frauen an den Bildungssettings teilnahmen. Der Umstand, dass Kinder und Jugendliche über Monate hinweg keiner strukturierten, reglementierten Bildung nachgehen konnten, veranlasste die Menschen dazu, in Bildung zu investieren und auch selbst einen aktiven Teil dazu beitragen zu wollen. Das vielfältige, interaktiv gestaltete Bildungsangebot vor Ort wurde maßgeblich durch die Community getragen, in seiner Struktur unterstützt und am Leben erhalten. Das Verständnis von Bildung als grundlegendes Menschenrecht, unterstützte die Community in ihrer Lernraumgestaltung dabei, vor Ort chancengerechte Bildungszugänge sowohl für Kinder, Jugendliche als auch Erwachsene zu schaffen. Sowohl Männer als auch Frauen nahmen gleichermaßen an den Angeboten teil und gestalteten sie durch ihre eingebrachten Kenntnisse aktiv mit. Jene Frauen und Mädchen, die in Abwesenheit von Männern lernen und sich austauschen wollten, hatten die Möglichkeit, eigens dafür installierte, strukturierte Bildungssettings zu nützen.

3.1 ABWECHSLUNG VERSUS MONOTONIE

Da Bildungsprozesse stark von Personen, Lebenssituationen, Sachverhalten, Interesse an den angebotenen Aktivitäten und Interaktionen mit Mitmenschen abhängen, verstand sich der interaktive Bildungsraum als Begegnungszone in Sachen Bildung, die im Alltag des Transitquartiers abwechslungsreiche Alternativen bot. Bildung war – neben Handlungen wie Rauchen, Spazieren gehen, Kartenspielen, Essen, Sitzen und Beobachten, Schlafen und Kinderbeaufsichtigen – eine willkommene Abwechslung in der Alltagsgestaltung. Vor allem schuf die Bildungspartnerschaft im Transitquartier neben der Strukturierung des Alltags auch die Möglichkeit der Kontaktaufnahme zu anderen

Mitgliedern der Community, mit denen man sonst weniger Verbindung hatte. Für Jugendliche wiederum waren die Bildungsaktivitäten Übungsfläche für soziales Verhalten, für das Knüpfen von Freundschaften sowie für Gespräche zwischen Mädchen und Burschen. Kinder nahmen zwar auf Wunsch ihrer Eltern an den speziell für sie konzipierten Bildungsangeboten teil; dabei bot sich für sie aber eine offene Plattform für ausgelassene Spiele und freundschaftlichen Austausch, sie nahmen also gerne freiwillig teil. Zudem bot sich für sie eine Übungsfläche zum Aufbau sozialer Kompetenzen wie Hilfsbereitschaft, Frustrationstoleranz, Problemlösungs- und Kommunikationskompetenz, Empathie, Erfolgsempfinden und Geduld.

3.2 SELBSTERMÄCHTIGUNG UND SELBSTWIRKSAMKEIT

Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Gestaltung der Bildungsangebote sowie im Weitertragen von berufständischen Kompetenzen und Einbringen eigener Ideen, motivierte immer mehr Erwachsene dazu, Kinder und Jugendliche in ihrem Lernen zu begleiten, ihnen Coaches und Mentoren zu sein und dadurch auch selbst zu lernen. Damit einher ging das Verlangen nach Anerkennung und Sinnhaftigkeit von nachhaltigen Bildungsaktivitäten sowie nach der sinnvollen Investition in kindliche und erwachsene Bildungsbiographien.

Neben der hohen sozialen Verantwortung, die die erwachsene Community für sich selbst übernahm, übernahmen wiederum Kinder und Jugendliche die Rolle der Motivatoren und Bildungs-Ermutiger, sofern sie auf Erwachsene trafen, die kein genuines Interesse an den Bildungsangeboten hatten. Durch die teilnehmende und motivierende Vorbildwirkung der Kinder entstand eine inspirierende und verantwortungsvolle Soziodynamik, wodurch Bildung als verbindendes Gruppenerlebnis erlebt wurde. Zudem motivierte die interessierte Haltung der Kinder etliche Erwachsene dazu, an den Bildungsangeboten mitzumachen, um die Kinder in ihrer Euphorie nicht zu enttäuschen. Diese Beobachtung zeigt deutlich den Beziehungs- und sozialen Motivationscharakter erfolgreicher Bildungsprozesse sowie das Zugehörigkeitsgefühl, das sich im Sinne gemeinsam erlebter Bildungserfahrungen und -erfolge in der Bildungscommunity ausdehnt und intensiviert.

4. FAZIT UND AUSBLICK -

DER SPRUNG INS KALTE WASSER HAT SICH GELOHNT

Aufgrund ihres humanitär-versorgenden Charakters bieten Sammelunterkünfte in den seltensten Fällen eine inklusiv gelebte, ressourcenorientierte Bildungszusammenarbeit für flüchtende Menschen vor Ort. Die medizinische und körperliche Versorgung im Quartier steht klarerweise im Vordergrund. Darüber hinaus auch Bildung als Versorgungsgut flüchtender



Abbildung 1: Gründe für die Teilnahme an der Bildungszusammenarbeit

Menschen im humanistischen Sinn anzuerkennen entspricht einer demokratischen, menschenrechtlichen Verpflichtung, die über (sozial-)pädagogische Bildungsinitiativen niederschwellig, und gerade deshalb hocheffektiv verwirklicht werden kann.

Im Falle der „Schule im Transitquartier“ hat sich der strukturelle, logistische, personelle und idealistische Aufwand mehr als gelohnt. Im Laufe der sieben Monate, in denen die Bildungsinitiative betrieben und vorangetrieben wurde, erhielten um die 1000 bis 1500 Menschen regelmäßig Bildungsmöglichkeiten. Da der Bildungsturnus an sieben Tagen die Woche für zirka zehn Stunden am Tag rotierte, konnte eine flächen- und bedürfnisdeckende Versorgung mit Bildungsinhalten gewährleistet werden.

Bildungszeit und Bildungsziele orientierten sich flexibel an der Zielgruppe, die sich mit Interesse an den Bildungsangeboten beteiligte. Die anfängliche Skepsis bei manchen Adressatinnen und Adressaten sowie die Ehrenamtlichkeit und das damit verbundene, anfängliche Fehlen von Bildungsmaterial konnten

rasch behoben werden. Neben Sachspenden aus der Bevölkerung entwickelten sich vor Ort kreative Varianten, Bildung zu verbreiten, sie sichtbar zu machen und für die interessierte Community in der Sammelunterkunft Zugänge zu schaffen.

Abschließend kann resümiert werden, dass interaktive Bildungsinitiativen, neben Enthusiasmus und dem Glauben an den Erfolg und die Sinnhaftigkeit der Angebote vor allem die aktive Mitarbeit sämtlicher Mitmenschen vor Ort benötigen, die sich durch die Bildungsarbeit angesprochen fühlen. Dabei soll unbedingt auf sämtliche Kompetenzen und Humanressourcen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen zurückgegriffen werden, da sie der Garant für adressatengerechte, bedürfnisorientierte Bildungszusammenarbeit sind. Eine anerkennende, ressourcenorientierte Begegnung des Bildungsteams untereinander ist ein zentraler Baustein für eine transkulturelle Bildungsauffassung, die neben der Selbstbildung vor allem die Qualitätsanhebung im diversitätsbewussten Miteinander als Meilenstein gelingender Inklusion anerkennt. //

FutureLabAE: Demokratie und Digitalisierung im Fokus

THOMAS FRITZ

Das Projekt FutureLabAE, das von November 2018 bis August 2021 läuft und vom Institut National de Formation et de Recherche sur l'Education Permanente (INFREP) aus Frankreich geleitet wird, adressiert zwei Problemstellungen: Erstens die Situation der Demokratien in Europa, wo Populismus und Fremdenfeindlichkeit im Zunehmen begriffen sind und zweitens die Tatsache, dass weite Teile der Bevölkerung mangels technologischer Skills von vielen demokratischen Prozessen sowie Bildungsprozessen ausgeschlossen sind.

Die übergeordnete Philosophie des Projekts ist eine auf soziale Veränderung ausgerichtete Erwachsenenbildung, die nicht auf gesellschaftliche Veränderung reagiert, sondern pro aktiv versucht diese anzustoßen und zu beeinflussen.

Die Projektpartnerschaft besteht aus neun Organisationen aus Belgien, Frankreich, Irland, Finnland der Slowakei, Portugal und der Schweiz. In Österreich sind die Wiener Volkshochschulen/ der lernraum.wien Mitglied der Partnerschaft.

Im Projekt werden drei Produkte entstehen:

1. Eine Sammlung von good practice Modellen in Europa zum Bereich der „Change oriented Adult Education“ sowie ein theoretisches Grundsatzpapier zum Thema. Beides befindet sich bereits auf der Webpage des Projekts.
2. Zwei Webinarzyklen zu den Themen Digitalisierung und Demokratiebildung sowie
3. Ein Handbuch zu „Change oriented Adult Education“.

Der erste Webinarzyklus fand bereits im Frühjahr 2020 statt und wurde von ca. 40 Personen pro Webinar besucht. Die Themen reichten von „Was ist Change oriented Adult Education“ über die Herausforderungen und Probleme, die für Erwachsene, Communities und die Gesellschaft durch die Digitalisierung entstehen, „Story Telling als Methode für Veränderungen“, „digitale Community Arbeit [Irland] und „Spiele für Veränderung und Bewusstmachung“. Die Webinare sind auf einer Moodle-Plattform einsehbar: <https://ae-learning.eu/course/index.php?categoryid=15>

Im Herbst 2020 wird der nächste Zyklus zum Thema Demokratiebildung stattfinden. Die Details sind auf der EAEA Homepage oder der EAEA Facebookseite zu finden. Die Teilnahme ist kostenfrei.

Das Projekt bietet die Möglichkeit auf einer breiten Basis und vor allem mit einer internationalen Perspektive die Herausforderungen an unsere Gesellschaft und an die Erwachsenenbildung zu diskutieren und Möglichkeiten zu finden, wie wir auf diese Entwicklungen reagieren können. Ein Beispiel dazu war die letzte transnationale Konferenz, in Helsinki: In einer Veranstaltung des finnischen Erwachsenenbildungsverbandes KVS wurden gemeinsam mit Jugendlichen die Auswirkungen und eventuelle Lösungsstrategien zum Klimawandel diskutiert. //

Nähere Informationen zum Projekt:

<https://eaea.org/project/future-lab/?pid=11715>

Sammlung der good practice Beispiele und Grundsatzpapier (Manninen et al.):

https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/02/FutureLabAE_updatedversion2.pdf [5.8.2020]

Für nähere Informationen steht der Autor gerne zur Verfügung: thomas.fritz@vhs.at

PROJEKT FUTURELABAE

Kofinanziert aus Mitteln der Europäischen Union – Erasmus+ Programm KA 2

Projektmanagerin: Francesca Operti, EAEA

PARTNERSCHAFT:

Institut National de Formation et de Recherche sur l'Education Permanente (INFREP) – Frankreich (Promotor)

European Association for the Education of Adults (EAEA) – Belgien

National Adult Learning Organisation (AONTAS) – Irland

Asociacia institucii vzdelavania dospelych v Slovenskej republike (AIVD) – Slowakei

Kansanvalistusseura (KVS) – Finnland

Itä-Suomen yliopisto (UEF) – Finnland

Amar Terra Verde, LDA. (EPATV) – Portugal

Die Wiener Volkshochschulen GmbH (VHS) – Österreich

Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB) – Schweiz, assoziierter Partner mit nationaler Finanzierung

Wechsel in der Geschäftsführung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes



V.l.n.r.: Ulrich Aengenvoort, Julia von Westerholt und Martin Rabanus MdB, Vorsitzender der Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Quellenangabe: „obs/Deutscher Volkshochschul-Verband/Simone Kaucher, DVV“

GERHARD
BISOVSKY

Der am längsten amtierende Direktor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, **Ulrich Aengenvoort**, hat nach 19 Jahren den DVV verlassen und sich in den wohlverdienten Ruhestand begeben. Unter Ulrich Aengenvoort haben Volkshochschulen an bildungspolitischer Bedeutung gewonnen. Und auch der Deutsche Volkshochschul-Verband ist während dieser Zeit stark angewachsen. Einschließlich des verbandseigenen Instituts für internationale Zusammenarbeit beschäftigt der DVV rund 150 MitarbeiterInnen. Im Auftrag verschiedener Bundesministerien steuert der DVV mehrere Projekte, vor allem in der Alphabetisierung, Grundbildung und Integration und ist in mehr als 30 Ländern in der Jugend- und Erwachsenenbildung aktiv.

Uli Aengenvoort war immer bestens vorbereitet, das konnte der Autor dieser Zeilen als Gastmitglied im Organisations- und Finanzausschuss des DVV selbst erleben.

Aengenvoorts tiefer Sachkenntnis und vor allem seinem Interesse für die Volkshochschulen und ihre Arbeit ist es zu verdanken, dass viele inhaltlich zum Teil sehr anspruchsvolle und harte Diskussionen zu einem gemeinsamen Ergebnis geführt haben.

Der gesellschaftliche Zusammenhalt lag ihm immer besonders am Herzen. Uli Aengenvoort hat sich dafür eingesetzt, dieses Thema insbesondere zum Jubiläum „100 Jahre Volkshochschule“ in den Mittelpunkt zu rücken. „Volkshochschulen sind überall in Deutschland ein Ort der Begegnung für Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen, Meinungen und Interessen. Politische Bildung stärkt unsere Demokratie, denn sie trägt maßgeblich dazu bei, die Menschen in ihrer Urteilskompetenz und in der Fähigkeit zum respektvollen Dialog zu stärken und so die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zu fördern.“

In einem Email an die Mitglieder des OFA schrieb er Ende März 2020, dass er gerne in ruhigeren Zeiten gegangen wäre, aber seine Pensionspläne hat er schon einige Zeit zuvor geschmiedet. Neben seiner großen Sachkenntnis zeichnete sich Uli Aengenvoort durch seinen besonderen Humor aus, womit er immer wieder signalisierte, wie gerne er mit den VHS-Menschen zusammenarbeitete und auch viel Zeit verbrachte. „Insgesamt“, schreibt Aengenvoort in seinem Email, „waren es für mich spannende, abwechslungsreiche und auch lehrreiche Jahre im Verband. Die zahlreichen inspirierenden und menschlich angenehmen Begegnungen mit den klugen, engagierten, soziale Wärme gebenden, mitunter auch etwas skurrilen Menschen aus der Volkshochschulwelt habe ich sehr genossen – sie haben mein Leben bereichert“.

Seine Nachfolgerin, **Julia von Westerholt**, kam zum DVV, als der Präsenzkursbetrieb in den Volkshochschulen ruhte. "Das ist keine leichte Zeit für die Volkshochschulen und ihre Verbände. Aber die jetzige Lage zeigt auch eindrucksvoll, wie wichtig der Ausbau digitaler Infrastruktur in der Erwachsenenbildung ist und welcher wertvollen Beitrag Volkshochschulen gerade auch im Zeitalter digitaler Transformation zum gesellschaftlichen Zusammenhalt leisten können. Ich freue mich sehr darauf, gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen der vhs-Community die strategische Ausrichtung und Weiterentwicklung des Verbandes zu gestalten."

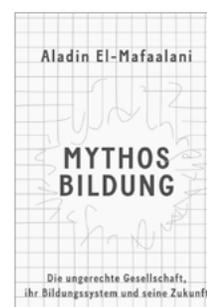
Nach Stationen im Medien-, Kultur- und Bildungsbereich, war sie seit 2011 in steigender Verantwortung für den Bundesverband des Deutschen Roten Kreuzes e.V. in Berlin tätig, zuletzt als Marketingleiterin und stellvertretende Bereichsleiterin Marketing, Kommunikation und Fundraising. //

¹ <https://www.presseportal.de/pm/120024/4559699> [24.07.2020]

² Ebd.

Aladin El-Mafaalani: Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft.

Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2020, 319 Seiten.



WERNER LENZ

Bildung löst keine gesellschaftlichen Probleme – Bildung ist ein eigenständiges Problemfeld. Davon ist El-Mafaalani überzeugt. Dem vielstimmigen Bildungsbegriff nähert sich der Autor mit drei Sichtweisen:

- als Humankapital wirtschaftlich und gesellschaftlich verwertbarer Fähigkeiten;
- als Persönlichkeitsbildung, um seiner selbst und der Welt bewusst zu werden;
- als Habitus zur milieu- und klassenspezifischen Entwicklung von Kompetenzen und der Persönlichkeit.

Mit „Mythos Bildung“ will der Autor zeigen, wie man die Chancen auf Teilhabe von Kindern aus benachteiligten Milieus verbessern kann und dem Ziel näher kommt, zur Bildung von mehr Menschen beizutragen, die „sich einmischen“ wollen. Seine eigene Expertise dafür begründet der Autor mit diversen Erfahrungen mit dem sowie mit seinen Einblicken in das Bildungssystem, die er gewonnen hat: als Schüler und Student, als Berufs- und Hochschullehrer, als

Ministerialbeamter und Bildungsforscher sowie last but not least als Vater.

Im Hinblick auf Bildungsreformen und Bildungspolitik hält der Autor ein Umdenken, einen Perspektivenwechsel für notwendig. Es sei zwar in den letzten Jahren sehr viel geschehen und viele Veränderungen seien durchgeführt worden, doch es war immer nur „ein Mehr des Gleichen“ – bezüglich Ungleichheit wurde kaum eine Verbesserung erreicht. Vor dieser Aufgabe steht nach Meinung des Autors „das Bildungssystem“ – genau genommen ist damit in dieser Publikation immer nur „das Schulsystem“ gemeint: soziale Ungleichheiten bekämpfen und die SchülerInnen auf künftige Herausforderungen vorbereiten.

Das Buch geht diesen Anliegen in verschiedenen thematischen Schwerpunkten nach: Erörterung von Bildungskonzepten mit den jeweiligen Konsequenzen für Ungleichheit; Zusammenhänge, Effekte und Entstehung ungleicher Bildungschancen; paradoxe Folgen der Bildungsexpansion; Bedeutung des Aufwachsens in Armut für Kinder;

Belastung von Lehrpersonen; Vorschläge für Veränderungen wie z. B. die Einführung von multiprofessionellen Teams oder der Ausbau zu Ganztagschulen.

Wie schon gesagt, reduziert der Autor in seinem Buch das Bildungssystem auf das Thema Schule. Für den Bereich Erwachsenenbildung – für den die Schule mit ihren bedeutsamen Lernerfahrungen sicherlich einen Schlüssel für weitere Bildungsbereitschaft darstellt – liegen im Text kaum Hinweise auf weiterführendes Lernen oder lebensbegleitende Bildung vor. Die Anliegen des Autors sind verständlich formuliert und nachvollziehbar argumentiert. Manchmal werden allerdings Komplexität und Problematik von Themen oder übergreifende Zusammenhänge allzu sehr vereinfacht. Es ergibt sich dann der Eindruck, Sachverhalte werden einem Stil analog zu „Nachrichten in einfacher Sprache“ geopfert.

Für LeserInnen, die Bezüge zur deutschen Schul- und Bildungsreform suchen, ist das Buch sicherlich von Interesse. //

Carina Altreiter/Jörg Flecker/ Ulrike Papouschek/Saskja Schindler/Annika Schönauer: Umkämpfte Solidaritäten. Spaltungslinien in der Gesellschaft.

Wien: Promedia 2019, 200 Seiten.



WERNER LENZ

Die Bezeichnungen „gespaltene“ oder „polarisierte Gesellschaft“ gehören zum unreflektierten Sprachgebrauch. Sie sind im letzten Dezennium auch in und für Österreich üblich geworden, um die soziale Lage zu beschreiben.

Mit dem Buch will die soziologische AutorInnengruppe verallgemeinernden Zuordnungen eine wissenschaftlich fundierte Sichtweise entgegensetzen. Ja, es gibt Spaltungslinien, fassen sie ihre Untersuchung zusammen, jedoch weniger polarisiert, sondern in vielfältiger Weise.

Keine starren, sozialen Blöcke diagnostizieren die AutorInnen, sondern Menschen – mit unterschiedlichen Zielen, Erfahrungen und Standpunkten –, die für unterschiedliche politische Programme ansprechbar sind. Da Menschen widersprechende Orientierungen in sich tragen, bieten sich, so der begründete Optimismus, Möglichkeiten für Veränderung und Mobilisierung.

Den Begriff der Solidarität, der die Beziehungen zwischen Ich und Wir ausdrückt, fungiert als Rahmen. Er umspannt das Verhältnis in der Familie und zu Nahestehenden, den „Unsrigen“, bis zu globalen Beziehungen, zur Menschheit. Die AutorInnen erkennen „Solidaritätskonfigurationen“, die sich in verschiedenen Haltungen und Ansichten äußern.

Die Aussagen des Buches basieren auf Interviews, die die SoziologInnengruppe 2018 mit 48 ÖsterreicherInnen mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund geführt hatten.

Die Gespräche zielten auf sozialen Zusammenhalt, Gerechtigkeit und politische Entwicklungen, auf persönliche Erfahrungen während des Aufwachsens und des Bildungsweges sowie auf Arbeitsbedingungen und Lebenssituationen.

Aufgrund der Analyse der Interviews entwerfen die AutorInnen sieben Idealtypen: „Für einander eintreten“, „Sich für andere einsetzen“, „Fördern und Fordern“, „Leistung muss belohnt werden“, „Die moralische Ordnung erhalten“, „Mehr für die Unsrigen tun“, „Unter sich bleiben“.

Mit Auszügen aus den Interviews werden die GesprächspartnerInnen diesen Idealtypen zugeordnet. Die Lektüre bringt einen hohen Wiedererkennungswert. Viele der Aussagen klingen nicht unbekannt, sondern reihen sich in geläufige, in Berufskontakten oder in politischen Diskussionen schon gehörte Sprachmuster ein. Durch die Zuordnung zu einzelnen Personen gelingt es den AutorInnen, eine zentrale Einsicht hervorzuheben: Es gibt Polarisierungen und widersprüchliche Solidaritäten. Doch stehen sich nicht „Lager“ oder „Blöcke“ einander gegenüber, sondern die Bruchlinien tragen die einzelnen Menschen mit und in sich.

Besonders zwei Felder der Solidaritätsvorstellungen traten in den Vordergrund:

1. Die Haltung gegenüber Zuwanderern und Flüchtlingen.
2. Die Haltung gegenüber dem Sozialstaat als Institutionalisierung von Solidarität.

Die Auswertung der Interviews lässt die AutorInnen von einem Kontinuum – nicht von einer Dualität – bezüglich Solidarität sprechen. Sie bevorzugen die Bezeichnung „Solidaritätskonfigurationen“. Aufgrund der vielfältigen, widersprüchlichen und ambivalenten Spaltungslinien schöpfen die SoziologInnen Hoffnung für die Chancen auf positiven Einfluss bezüglich Aufklärung und humaner Entwicklung.

Die im Buch wiedergegebenen Gesprächsfelder stellen Menschen mit ihren Überzeugungen und in ihren Widersprüchen vor. Sie schildern Haltungen und Einstellungen, wie sie in der Praxis der Erwachsenenbildung auftreten und wie sie die Realität in der Bildungsarbeit beeinflussen. Deshalb erscheint das Buch für die Professionalisierung in der Weiterbildung sehr geeignet.

Der für die praktische Bildungstätigkeit in der Erwachsenenbildung geläufige Slogan „Die Menschen dort abholen, wo sie stehen“ könnte mit Hilfe der Erkenntnisse dieses Buches dynamisiert werden:

- die Menschen dort begleiten, wo sie sich bewegen;
- mit den Menschen das besprechen, was sie berührt;
- soziale Themen in konventionelle Lern- und Bildungsangebote integrieren, um Gelegenheiten zu schaffen, sich mit widersprüchlichen, das gemeinsame Miteinander betreffenden Ansichten zu beschäftigen. //

Bernd Ulrich: Alles wird anders. Das Zeitalter der Ökologie.

Köln: Kiepenheuer & Witsch 2019, 225 Seiten.



WERNER LENZ

In einer einleitenden Passage skizziert Bernd Ulrich, stellvertretender Chefredakteur der ZEIT, wie sich sein ökologisches Bewusstsein entwickelte: als Babyboomer (Selbstbezeichnung) in den 1960er-Jahren im Ruhrpott aufgewachsen, als Teenager erstes bewusstes Wahrnehmen der natürlichen Umwelt, mit Zwanzig involviert in die Proteste gegen das geplante atomare Endlager in Gorleben, Begegnungen mit Basisdemokratie und alternativer ökologischer Ernährung. Nach Abschluss des Studiums politische Tätigkeit bei den Grünen und schließlich Journalist bei der ZEIT. Ende der 1990er Jahre wird er Wegbegleiter der einsetzenden Ökologisierung, widmet ihr seine journalistische Arbeit – und sieht sich selbstkritisch in einer Lebensstruktur, die wenig sensibel für das Klima ist. Das vorliegende Buch, meint der Autor, hat er nicht als „ökologischer Held“ geschrieben, nicht als einer, der „es richtig macht“, sondern als einer, der „es besser machen will als bisher“.

Mit dieser persönlichen Einleitung führt Ulrich zu einer Einsicht: Ohne übergeordnete Klimapolitik verbleiben die Einzelnen, die ökologisch leben, in privatem Heroismus. Mit dem Buch will der Autor, indem er den Blick auf unsere Gesellschaft und Epoche verändert, einen ökologischen Paradigmenwechsel erreichen.

Dazu erörtert er das politische Selbstverständnis in Deutschland. Er spricht von einer Politik der Mitte, als Antwort auf die deutsche Geschichte. Diese erlaubt keine radikalen Abweichungen. Die Maxime „Nahe bei der Mitte bleiben“, stellt er in der medialen Berichterstattung und in der Realpolitik, speziell in den Jahren der Ära Merkel, die selbst einmal Umweltministerin war, fest. Stärker eingreifende Änderungen werden, gleichwohl sie notwendig wären, abgelehnt, weil zu radikal. Dies geschieht einige Jahre später erneut, wo die Interventionen bereits noch radikaler sein sollten, um positive Veränderungen zu erreichen, aus dem gleich lautenden Grund. So entsteht Reformstau. Der deutsche Konsens in der Politik, „nahe bei der Mitte bleiben“, bemängelt Bernd Ulrich, soll unbedingt erhalten bleiben.

Ulrichs Einblicke in die deutsche politische Landschaft, seine Beschreibung des zögerlichen und verzögerten Umgangs mit der Klimakrise sowie seine detaillierten Angaben sind informativ und bedrückend. Ulrich beschreibt eine Welt, „die immer mehr politischen und rhetorischen Aufwand treibt, um immer weniger zu tun.“ (S. 154). Der Autor fordert von uns, erwachsen zu sein, darunter versteht er, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und dessen Folgen zu bedenken. Wir sollen die westliche Sinnkonstruktion nicht zerstören und

unseren Kindern keine desolante Natur hinterlassen. Was aber aus der Welt und besonders aus den Ländern werden soll, die bislang vom Verkauf fossiler Energie abhängig sind, vermag der Autor nicht abzuschätzen.

Um Änderungen zu bewirken, schlägt der Autor unter anderem vor, ökologisches Verhalten zu belohnen, politisch Klimafragen ins Zentrum zu stellen, um vorausschauend zu handeln, umweltschädliche Subventionen zu streichen, eine CO₂-Steuer einzuführen.

Letztlich bezeichnet Ulrich die ökologische Krise nicht als eine der Natur, sondern als eine unseres Selbstbildes. Unser Egoismus und unser aggressives Verhalten stärken sich durch die bisherige Art und Weise von Produktion und Konsumation, von röhrenden Motoren und vom Fleisch getöteter Tiere. Eine Kultur der Milde ist noch weit entfernt.

Ulrich empfiehlt einen zweiten – nach der bereits erfolgten Emanzipation der Kriegsgeneration – ökologischen Aufbruch zu Gunsten der Jüngeren. Wie dieser genau aussieht, könne er nicht sagen.

Das Buch kann dazu beitragen, die Bremsklötze ökologischer Veränderungen zu analysieren und jetzt handelnden Erwachsenen ihre politische Verantwortung für „die Umwelt“ und die Lebenswelt nachfolgender Generationen bewusst machen. //

Klaus Ahlheim: Mehr als Qualifikation. Über betriebliche und politische Erwachsenenbildung.

Ulm: Verlag Klemm+Oelschläger 2020, 57 Seiten.



WERNER LENZ

Qualifikation ist nicht genug! Bildung ist „mehr“! Klaus Ahlheim, emeritierter Professor für politische Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen, engagiert sich dagegen, berufliche Weiterbildung auf ein Vermitteln von Qualifikationen zu reduzieren.

Ahlheim befindet sich mit dieser Haltung im Widerspruch zur Mehrzahl seiner wissenschaftlichen KollegInnen. Deshalb schildert er prägnant die Entwicklungen seit den 1990er-Jahren. Denn damals verabschiedeten sich die universitären VertreterInnen der beruflichen Weiterbildung von der Position der sogenannten „Emanzipisten“. Im Gegensatz zu Letzteren wurde vom Mainstream behauptet, politische Aspekte und persönlichkeitsbildende Anliegen seien ab nun in der beruflichen Weiterbildung integriert und werden ohnehin ausreichend von den Anbietern vertreten. Das gleichzeitig und einseitig von den „Realisten“ ausgerufenen Ende der emanzipatorischen Erwachsenenbildung verbanden diese mit einer Wende zu evidenzbasierter Forschung sowie mit dem Prinzip der „Verwendungsorientierung“.

Hefig widerspricht Ahlheim dem damit sich durchsetzenden „Konzept der Schlüsselqualifikationen“, vor allem der Annahme, politische Bildung werde in neu entwickelten Formen der beruflichen Weiterbildung

substantiell abgedeckt. Mit Bezug auf Oskar Negt meint Ahlheim, wichtig sei eine „kritische Qualifikation der Arbeitskraft“ – dazu sei aber eine eigenständige politische Bildung notwendig, eine, die Utopie und Kritik involviert.

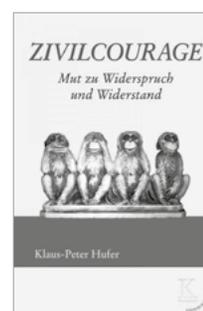
Durchwegs anerkennt Ahlheim den Bedarf an beruflicher Qualifizierung. Aber es geht um „mehr“ als um Anpassung an berufliche Erfordernisse. „Mehr“ bedeutet: eine Synthese von beruflicher und politischer Bildung, die ArbeitnehmerInnen befähigen soll Arbeitsprozesse und Arbeitsbedingungen mitzugestalten sowie Machtverhältnisse zu verändern. Allein das ökonomisch Nützliche zu vermitteln ist nicht ausreichend, weil dann wichtige Komponenten von Bildung, wie z. B. Autonomie und Persönlichkeitsentfaltung, zu wenig berücksichtigt werden.

Je mehr Individuen „von den Segnungen und Zumutungen lebenslangen beruflichen Lernens herausgefordert“ werden, schließt der Autor kritisch seine Streitschrift, „desto entschiedener müssen wir am ‚Eigensinn‘ allgemeiner, insbesondere politischer Erwachsenenbildung festhalten.“ (S. 50).

Sehr geeignet im Rahmen der Professionalisierung von Erwachsenenbildung speziell für den Sektor berufliche Bildung sowie für das Verständnis des Verlaufs wissenschaftlicher Diskurse im Bereich politische Bildung. //

Klaus-Peter Hufer: Zivilcourage. Mut zu Widerspruch und Widerstand.

Wien – Hamburg: Edition Konturen, 192 Seiten.



WERNER LENZ

Zivilcourage erfordert Mut – aber nicht bloß individuellen, sondern auch sozialen Mut. Denn aus der Sicht des Autors, Professor im Themengebiet politische Bildung und engagiert praktizierender Erwachsenenbildner, sollten Menschen mit Zivilcourage gegen autoritäre und diktatorische Unterdrückung auftreten und sich für Humanität, Demokratie und Menschenrechte einsetzen.

An diesem klaren, übergeordneten Ziel ist das Buch ausgerichtet. Anhand vieler Beispiele und erhellender Zitate werden Leserin und Leser praxisbezogen und leichtfüßig durch die Thematik geleitet. Begriffliches Annähern steht an erster Stelle. Anschaulich berichtet der Autor von Vorfällen, in denen sich Gewalt äußert, in denen sich Zivilcourage zeigt und wodurch sie charakterisiert ist. Als Gründe für Zivilcourage werden Moral, innere Richtschnur, Vernunft, Gewissen, Empathie und Verantwortung genannt und erörtert. Als verhindernde Gegenpole führt Hufer Pflicht, Gehorsam und autoritären Charakter an. In diesen Rahmen gehört auch noch, was Zivilcourage befördert: nämlich, wenn Menschen ihre eigene Meinung vertreten, sich Widerspruch erlauben, feste Grundsätze haben – also über ein ausreichendes Maß an Autonomie verfügen.

Klaus-Peter Hufer legt dar, dass es bislang keine eindeutig bestimmbaren Faktoren, keine sicheren Belege oder Kategorien gibt, aus denen sich die Anwendung von Zivilcourage erklärt. Erziehung und frühe Erfahrungen in der Kindheit spielen sicherlich eine gewisse Rolle – doch es besteht kein determinierender Zusammenhang. Zivilcourage ist offensichtlich auch sehr situationsbedingt, also trotz verschiedenen

Bildungsniveaus und diverser Lebensbedingungen, möglich.

Diese Vielfalt stützt, ohne auf die vielen „stillen“ HeldInnen zu vergessen, eine Reihe von Persönlichkeiten, die Klaus-Peter Hufer als Vorbilder präsentiert. Dazu gehören unter anderen: Bettina von Arnim, Mahatma Gandhi, die Göttinger Sieben, die Mitglieder der Weißen Rose, Martin Luther King, Nelson Mandela, Rosa Luxemburg, Oskar Schindler. Engagement für Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit, das Auftreten gegen Unterdrückung, Terror und Diktatur zeichnet sie alle aus.

Handlungsfelder, in denen sich Zivilcourage beweisen kann, gibt es zur Genüge im öffentlichen Leben und im Alltag. Widerstand gegen ungerechte Verhältnisse und gegen Gewalt, gegen Fundamentalismus, gegen ökologischen Raubbau oder gegen den Hass im Netz, Einsatz für die Verteidigung der Menschenrechte oder für Menschen auf der Flucht sind charakteristische Haltungen couragierter Personen.

Am Ende des Buches konzentriert sich der Autor auf die schon im Verlauf der Erörterungen erwähnte Frage, wie Zivilcourage zu lernen sei. Die Antwort: Es gibt keine eindeutige Lernstrategie, aber – Mut kann man üben!

Das Buch spiegelt in angenehmer Weise die Belesenheit und die didaktische Kompetenz des Autors. Sein verständlicher Schreibstil und seine überzeugenden Argumente motivieren, seinen Ausführungen zu folgen. Das ganze Buch oder Teile davon lassen sich sicherlich in Kursen, die in Beziehung mit politischer Bildung stehen (welche nicht?), lernanregend einsetzen. //

Reckwitz, Andreas: Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne.

Berlin: Suhrkamp 2019, 306 Seiten.



WERNER LENZ

Ein Strukturwandel hat die industrielle Moderne erfasst. Sie wurde von einer an Paradoxien und Polarisierungen reichen Spätmoderne abgelöst. Andreas Reckwitz, Professor für Soziologie an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt an der Oder, gibt in fünf Beiträgen, die unabhängig voneinander zu lesen sind, Einblick in eine „desillusionierte Gegenwart“.

Die Illusion der liberalen Fortschrittsidee eine Gesellschaft, die am Ende der Geschichte (Francis Fukuyama) – einer behaglichen sozialen Ordnung von Politik und Wirtschaft – angekommen ist, muss leider aufgegeben werden. Reckwitz sieht unsere Erwartungen zwischen Fortschritt, Nostalgie und Dystopie pendeln, wobei er sich für eine „nüchterne Gegenwartsanalyse“ entscheidet, ermöglicht durch eine realistische, keineswegs aber pessimistische Illusionslosigkeit.

Er bezeichnet die Epoche, die sich seit den 1970er-Jahren entfaltet und seit den 1990er-Jahren in ausgereifter Form markant hervorgetreten ist, als Spätmoderne. Er charakterisiert sie, im Gegensatz zum bisherigen linearen Strukturmodell, als widersprüchliche, konflikthafte Gesellschaftsformation, die durch polarisierende Prozesse, z. B. Gleichzeitigkeit von sozialem Aufstieg und Abstieg, gekennzeichnet ist.

Reckwitz beschreibt die Spätmoderne, konträr zur industriellen Moderne, als Gesellschaft der Gleichen und als Gesellschaft der Singularitäten. Besonderheiten und Einzigartigkeiten, radikale Individualität und Außergewöhnliches entsprechen ihr.

Nicht mehr der Durchschnitt genügt, sondern nur das, was darüber hinausgeht.

Der Spätmoderne attestiert Reckwitz eine „Doppelstruktur von Singularisierung und Polarisierung“. Diese Doppelstruktur thematisiert er in seinen Beiträgen anhand der Ökonomie, dort steht eine Entwicklung komplexer Güter im Kontrast zu Routinejobs Niedrigqualifizierter, im Bildungssystem, die auf Konkurrenz bedachte Profilierung zwischen den Institutionen oder die Akademisierung, die mit einer Abwertung niedriger Bildungsabschlüsse einhergeht. Auch in den Lebensformen ist die Diskrepanz zwischen erfolgreicher Selbstverwirklichung und sozialer Deklassierung, die die traditionelle Mittelklasse und die „prekäre Klasse“ betrifft, deutlich.

Von besonderem Interesse für den Bildungssektor sind Reflexionen über die Lebenssituation von Menschen in der Spätmoderne. Für diese steht Selbstverwirklichung mit positiv gelebter Emotionalität im Zentrum, aber zugleich repräsentieren sie ein „erschöpftes Selbst“. Reckwitz registriert ein paradoxes Hervorbringen negativer Emotionen, denen ein legitimer Ort fehlt, sie methodisch zu bearbeiten. Deshalb äußern sie sich „nach innen“ als psychosomatische Krankheitsbilder, „nach außen“ in Form von Hassreden oder -taten.

Seit den 1970er-Jahren werde das Konzept der „Selbstdisziplin“ durch das der „Selbstverwirklichung“, gefördert durch die sogenannte „positive Psychologie“, abgelöst. Der Druck, alles selbst zu erfahren und zu erleben, setzt, urteilt Reckwitz, eine

„Enttäuschungsproduktion“ in Gang, die nur schwer zu verlassen ist. Zwei mögliche Strategien bieten sich an:

- eine Lebensform, die Widersprüche und Ambivalenzen akzeptiert; eine Ambiguitätstoleranz, die nahelegt, den Fortschrittsglauben der Moderne nicht einfach auf die individuelle Biografie zu übertragen;
- sich nicht der eigenen Gefühlswelt – weder den negativen noch den positiven Emotionen – ausliefern, um einen nüchternen Blick „auf die Unkontrollierbarkeit des Lebens“ zu gewinnen.

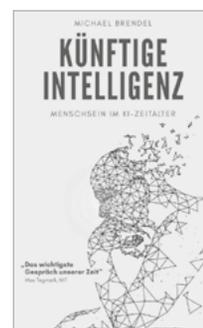
Ein Distanzierung von Affekten sowie ein Ablassen von ständiger Selbstoptimierung, das Muster des gesellschaftlichen Fortschritts nicht auf die individuelle Entwicklung zu übertragen – also das Modell des ständigen Wachstums für sich auch psychisch abzulehnen – sieht Reckwitz als aktuelle Herausforderungen für die Menschen in der Spätmoderne.

Wahrscheinlich ist es nicht schwer darin, ein emanzipatorisches Bildungsmodell zu erkennen, das aus dem Netz der Spätmoderne hinausführen soll.

Das im wissenschaftlichen Stil verfasste Buch bietet auf soziologischer Basis einen realistischen Befund gegenwärtiger westlicher Gesellschaften. Das soziologische Vokabular stellt eine gewisse Herausforderung dar – aber keine unüberbrückbare Distanz. Die Fachsprache eröffnet auch Chancen und Wege, Komplexität zu erfassen. Unbedingt für wissenschaftliche Bibliotheken zu empfehlen. //

Brendel, Michael: Künftige Intelligenz. Menschsein im KI-Zeitalter.

Hamburg: tredition 2019, 256 Seiten.



WERNER LENZ

Künstliche Intelligenz steht zur Diskussion. Der Autor, Hörfunkjournalist und Studienleiter in der Erwachsenenbildung, lädt zum zurzeit „wichtigsten Gespräch“. Es sei noch Zeit, sich Gedanken zu machen, was wir von künstlicher Intelligenz und den Bereichen ihrer Anwendung erwarten und wie wir Spezifika unseres Menschseins davon abgrenzen. Wie kann und soll künstliche Intelligenz verantwortlich gestaltet werden?

Einfach definiert gilt als künstliche Intelligenz, erläutert Brendel, wenn sie sich so verhält, wie sich auch ein Mensch verhielte. Ihre Geburtsstunde schreibt man Mitte der 1950er-Jahre, ihre Väter waren US-amerikanische Mathematiker, die ihr wissenschaftliches Forschungsprojekt „On Artificial Intelligence“ am Dartmouth College in New Hampshire als Sommercamp organisierten.

Künstliche Intelligenz basiert auf Algorithmen, auf automatisierten Anweisungen – auf einem „Programm“ – das in fester Reihenfolge abgearbeitet wird. Durch Rückkoppelungen an sich selbst lernt die künstliche Intelligenz: ein maschinelles Lernen in – analog zum Gehirn – simulierten neuronalen Netzen über viele Schichten. Je mehr Schichten, desto tiefer – deeper – das Lernen. „Deep Learning“ wurde deshalb zum Fachbegriff für den Einsatz neuronaler komplexer Netze.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist dieses „Deep Learning“, maschinelles Lernen, diese künstliche Intelligenz oder schlicht: sind Computerprogramme zwar nicht immer sichtbar, aber ein fest verankerter Teil unserer Existenz geworden.

Übersichtlich nennt Brendel Bereiche, wo gegenwärtig schon künstliche Intelligenz eingesetzt wird. Dazu zählen der Gebrauch von Internet, Sprachassistenten, Übersetzungs-Apps oder Roboterjournalisten, die Textbausteine für Nachrichten zusammensetzen. Ebenso betrifft dies Medizin, Wirtschaft, Kunst oder das Weltall, die Anwendung zur Entscheidungsfindung in Banken und Versicherungen, der sozialen Kontrolle durch automatische Gesichtserkennung. Der Begriff „Big Brother“ symbolisiert diese Entwicklung. Ein neues Feld der Irreführung öffnet sich durch „Voice Cloning“ und „Fake Videos“!

Was die nahe Zukunft, also etwa die nächsten fünfzehn Jahre, betrifft, erörtert Brendel die Entwicklung der künstlichen Intelligenz beim autonomen Fahren, in der Arbeitswelt oder für Waffensysteme.

Der zweite Teil des Buches bietet den Hintergrund, um Themen zu sammeln und um Fragen zu formulieren „für das wichtigste Gespräch unserer Zeit“ – nämlich, was wir vom weiteren Einsatz der künstlichen Intelligenz halten. Wem soll, fragt Brendel, die Entwicklung der künstlichen Intelligenz,

dieser einflussreichen Technologie überlassen werden? Zurzeit liege dies hauptsächlich bei kommerziellen Unternehmen, die profitorientiert agieren.

Ergänzt wird diese Themensammlung noch mit Blick auf mögliche Zukunftsszenarien für eine Zeit, in der künstliche Intelligenz der menschlichen ebenbürtig sein könnte. Schließlich regt der Autor Leserin und Leser zum Nachdenken an, welche Fragen sie oder er bezüglich der weiteren Entwicklung künstlicher Intelligenz stellen würden.

Die Aktualität des Themas ist gegeben: Wegen der Konkurrenz auf dem Sektor künstlicher Intelligenz mit China und den USA will die Europäische Union ihre Investitionen in diesem Jahrzehnt von etwa drei auf zwanzig Milliarden Euro erhöhen. Zudem soll bis Mitte 2020 anhand eines dazu erstellten Weißbuches eine öffentliche Befragung durchgeführt werden, um die Vorstellungen von Gesellschaft und Wirtschaft zur künstlichen Intelligenz, unter anderem auch bezüglich ihrer Regulierung oder des Einsatzes von Gesichtserkennung, zu erheben. (Siehe: <https://orf.at/stories/3154879/>).

Das Buch fördert politische Sensibilisierung und ermutigt zur demokratischen Mitsprache in einem technologischen Segment, das nicht nur sich, sondern auch die Lebensbedingungen der Menschen gravierend ändert. //

Lippert, Andreas: Ursprung und Gegenwart. Interdisziplinäre Gespräche über die Natur des Menschen.

Berlin: VWB-Verlag 2019, 200 Seiten.



WERNER LENZ

Die ganze Spanne des Lebens im Auge zu behalten, lehre uns die Evolution. Zum lebenslangen Lernen ist es kein großer Gedankensprung. Aber auch an unsere genetische Entwicklung seit etwa 2,7 Millionen Jahren, die unser Menschsein ausmacht, werden wir erinnert. Wir sind in Entwicklung, gestalten die Umwelt und werden von dieser beeinflusst.

Doch es ist nicht angemessen, das Buch auf einige kurze Sätze zu reduzieren. Der Autor, Wirtschafts- und Sozialhistoriker an der Universität Wien, legt mit dieser Publikation fünfzehn Interviews mit Human- und NaturwissenschaftlerInnen vor. Erörtert werden die „lange“ Geschichte der Menschheit, ihr Verhalten in der Gegenwart und ihre mögliche künftige Entwicklung. Lippert sucht mit seinen Gesprächen nach der „conditio humana“, nach der menschlichen Verfassung, und wie man sie interpretieren und erforschen kann.

Interdisziplinär angelegt gibt es dazu Interviews mit wissenschaftlichen VertreterInnen von Paläoanthropologie, Urgeschichte, Ethnologie, Verhaltensforschung, Philosophie, Theologie und Kunst. Die wissenschaftlich fundierten Aussagen sind sehr kurzweilig und informativ zu lesen – von Kapitel zu Kapitel erschließen sich zusammenhängende Dimensionen. Einer der Interviewten, der deutsche Humanethologe

Wulf Schiefenhövel, kommentiert am Ende des Buches übersichtlich die einzelnen Beiträge, wodurch für ein erstes orientierendes Lesen ein einführendes Kapitel entstanden ist.

Fragen nach der „Natur des Menschen“ lassen sich nicht wertfrei beantworten. In den Gesprächen wird Stellung bezogen, Grenzen des Wissens und des Glaubens werden aufgezeigt. Es kommen atheistische Ansichten genauso zur Geltung, wie die Hoffnungen des Glaubens, nach dem Tode Teil einer Ewigkeit zu sein und zu werden. Immer vermitteln die Aussagen aber einen sorgsamsten Umgang mit Belegen und Einsichten, ein Eingestehen der Vorläufigkeit von Erkenntnissen und auch die Begrenztheit des Menschen, seine Abstammung, seine Geschichte sowie die seiner Umwelt erkunden zu können.

Sehr beeindruckend ist es, zu lesen, was schon alles über die Menschheit gewusst wird – und als Allgemeinwissen vermittelt werden sollte. Faszinierend klingen zum Beispiel die Feldforschungen in Neu Guinea, wo Papua-Gesellschaften erst 1960 zum ersten Mal Weißen begegneten. Die Feldforschungen erlauben, auf Familienformen von und vor einigen Jahrtausenden zurückzublicken. Auch für unsere Gesundheit – Ernährung, Ermüdung und Bewegung – lassen sich Rückschlüsse ableiten, da wir

den Großteil menschlicher Existenz als Jäger und Sammler verbracht haben. Sesshaft geworden sind wir erst seit etwa zehntausend Jahren.

Und die Zukunft? Die Ansicht des „Transhumanismus“ ist klar: Wir sind immer schon Cyborgs gewesen – „gesteuerte Organismen“ mittels Sprache, Kleidung, Wohnen, Computer und Techniken, die sich im ständigen Prozess der Selbstüberwindung befinden. Hoffnung liegt auf weiteren technologischen Entwicklungen, um die bisherigen technischen Grenzen zu überschreiten, um menschliches Leben zu verbessern sowie die Wahrscheinlichkeit des Aussterbens zu reduzieren. Nicht zuletzt engagiert sich der „Transhumanismus“ politisch aktuell: Es geht darum, dem bestehenden Elend der Welt mit radikalem technologischem Fortschritt zu begegnen!

Vorgaben für „richtiges“ Leben finden sich nicht in diesem Buch. Aber es enthält viele Hinweise, in welcher langen Tradition, in welcher ungeheuren Komplexität und Vielfalt sich individuelle Existenz heute befindet. Allein dieses Erstaunen darüber macht das Buch lesenswert. Der Weg zu sinnlichem, gelassenem, verantwortlichem Handeln als Mitglied sozialer Strukturen, als Erbe und besonderes Wesen in einer langen Reihe genetisch vorhandener Vorfahren, wird vielleicht etwas kürzer. //

AutorInnen

Gerhard Bisovsky, Dr., geb. 1956. Studium der Politikwissenschaft, ÖVH-Redakteur und Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: gerhard.bisovsky@vbs.or.at

John Evers, Mag. Dr. Phil., Akadem. Bildungs- und Berufsberater, geb. 1970, Leiter des Geschäftsbereichs IEB der Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: john.evers@vbs.at

Thomas Fritz, Mag. Dr., Leiter lernraum.wien (<http://www.vbs.at/lernraumwien>) - Institut für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung der Wiener Volkshochschulen GmbH.
Kontakt: thomas.fritz@vbs.at

Filiz Keser Aschenberger, Dr.ⁱⁿ, Assistenzprofessorin für Lifelong Learning und Weiterbildung am Department für Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologien, Zentrum für Bildungsmanagement und Hochschulentwicklung, Donau Universität Krems. Kontakt: filiz.keser-aschenberger@donau-uni.ac.at

Monika Kil, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil. habil., geb. 1966. Universitätsprofessorin für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement, Donau-Universität Krems (sabbatical 6/2021). Mitherausgeberin „Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen“ und International Review of Education – Journal of Lifelong Learning. Board of directors, Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe (NICE). Unternehmensberatung einschl. Unternehmensorganisation (gem. § 94Z74 GewO).
Kontakt: post@monikakil.de

Veronika Michitsch, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, geb. 1983. Senior Scientist am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Historische Bildungsforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Geschäftsführung des Bildungsunternehmens

Werner Lenz, em. Univ. Prof. Dr., geb. 1944. Karl Franzens Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft.
Kontakt: werner.lenz@uni-graz.at

Herbert Schweiger, MA Sozialmanagement und Sozialwirtschaft WU Wien, MBA Sozialmanagement, MA Professional Teaching and Training Donau Universität Krems, geb. 1959. Geschäftsführer der Wiener Volkshochschulen GmbH.
Kontakt: gf@vbs.at

Stefan Vater, MMag. Dr., geb. 1971. Soziologe, pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: stefan.vater@vbs.or.at

Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)

Magazin für Erwachsenenbildung

Sommer 2020, Heft 270/71. Jg. ISSN 0472-5662

Redaktion:

Dr. Gerhard Bisovsky

Telefon +43 1 216 4226, Fax +43 1 216 4226-30,

E-Mail: voev@vhs.or.at, Internet: www.vhs.or.at

Redaktionssekretariat: Brigitte Eggenweber

Für den Inhalt verantwortlich: Dr. Gerhard Bisovsky

Verband Österreichischer Volkshochschulen

Pulverturmgaße 14, A-1090 Wien

ZVR: 128988274

ATU 66337038

Layout: schaefer-design.at

Bezugsgebühren:

Abonnement Printabo jährlich (drei Ausgaben) € 30.

Einzelheft: € 15.

Bankverbindung:

IBAN AT02 1100 0094 7310 0700. BIC BKAUATWW

DVR 0475581

Für unverlangte Rezensionenstücke und Beiträge

übernimmt die Redaktion keine Haftung. Namentlich

gekennzeichnete Artikel geben die Meinung der

AutorInnen wieder und müssen sich nicht mit jener der

Redaktion decken.

Offenlegung nach § 25, Abs. 1-3 Mediengesetz 1981

Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung (ÖVH) ist eine überparteiliche Fachzeitschrift für MitarbeiterInnen und InteressentInnen der Volkshochschulen. Die Zeitschrift veröffentlicht Beiträge zu grundsätzlichen und aktuellen Fragen der Volksbildung und der Erwachsenenbildung, bringt Berichte aus der praktischen Arbeit sowie Buchbesprechungen und will zu einem Erfahrungsaustausch anregen.

Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung



Demokratie ist keine Selbstverständlichkeit. Sie wurde erkämpft und bedarf einer ständigen Überarbeitung und Verbesserung.

Das Bestehen der Demokratie und ihre Weiterentwicklung hängen davon ab, wie sie von der Bevölkerung akzeptiert wird. Daher wurde von namhaften Persönlichkeiten, u. a. von Hans Kelsen, dem Schöpfer der österreichischen Bundesverfassung oder dem amerikanischen Philosophen John Dewey, schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf die Bedeutung der Bildung für die Demokratie hingewiesen. Schließlich ist Demokratie eine Regierungsform und eine Lebensform, die gelernt werden muss. Daher macht es auch Sinn, demokratiepolitische Bildung so anzubieten, dass möglichst viele Menschen den Zugang dazu haben.

Mit dem **Demokratie MOOC** wurde ein Format geschaffen, das weitgehend barrierefrei, orts- und zeitunabhängig von allen Interessierten in Anspruch genommen werden kann. Insgesamt bieten Ihnen 10 Themenbereiche die Möglichkeit, Ihr Wissen zu reflektieren und zu vertiefen:

Politik und Demokratie	Handlungsmöglichkeiten im politischen System Österreichs	Demokratie und Medien	Geschichte der Demokratie – Kampf um Demokratie	Migration, Integration und Identitäten
Demokratie in Europa und weltweit	Grundrechte und Rechtsstaat	Demokratie und Wirtschaft	Freiheit und Sicherheit	Staat, Ideologien und Religionen

Im **Demokratie MOOC** lernen Sie mit Videos, aber auch mit Texten und Quiz für die Selbstkontrolle. Die Themen können in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden. So lernen Sie, wie Demokratie und moderne Gesellschaften funktionieren und welche Möglichkeiten der Beteiligung es in Österreich und darüber hinaus gibt. Gleichzeitig wird vermittelt, dass sich Engagement in der Politik lohnt und dass Mitgestaltung Sinn macht und auch erfolgsträchtig ist.

Demokratie MOOC. Ein Projekt des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und des Demokratiezentrum Wien. Kostenfrei auf der iMOOX Plattform der TU Graz. Gefördert aus Mitteln des Bundeskanzleramtes, des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien und des Zukunftsfonds der Republik Österreich. <https://demooc.at/>

Veranstaltungstermine

14.9. bis 29.9.2020

Online-Kurs mit Online-Präsenz- und Asynchron-Phasen

Online unterrichten in der Basisbildung

Win-win für TrainerInnen und TeilnehmerInnen

Informationen und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/basisbildung/online-unterrichten-in-der-basisbildung/>

15.9. und 16.9.2020

Webinar mit Follow-up

Es klinget so herrlich

Dos and Don'ts für das Musik-Unterrichten Online

Informationen und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/musik-und-kunst/es-klinget-so-herrlich/>

18.9.2020

Künstlerische Volkshochschule

Lernen be-greifen

Die Bedeutung der Haptik für den Lernerfolg

Informationen und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/bereichsuebergreifende-angebote/lernen-be-greifen/>

22.9. bis 28.9.2020

Online-Kurs mit Online-Präsenz- und Asynchron-Phasen

Wie unterrichte ich im Bewegungsbereich Online?

Gut gerüstet sein für alle Fälle

Informationen und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/gesundheit-und-bewegung/wie-unterrichte-ich-im-bewegungsbereich-online-2/>

17.10.2020

Online-Veranstaltung in Kooperation mit den Wiener Volkshochschulen, dem Sprachenzentrum der Universität Wien und Werde Digital

Digi SprachenCamp – Share Your Ideas and Know How

Informationen und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/sprachen/digi-sprachencamp-share-your-ideas-and-know-how/>