



# Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung



Schwerpunkt

# Zivilgesellschaft und Erwachsenen- bildung

Autoritäre Politik  
**Rahmenbedingungen  
für Zivilgesellschaft**

SEITE 19

Was ist Bildung  
**Positionen aus  
einem EU-Projekt**

SEITE 25

Lernen neu denken  
**Hagener Manifest  
zu New Learning**

SEITE 29

# Inhalt

## Editorial

- 1 Gerhard Bisovsky: Initiative Erwachsenenbildung sichern und ausbauen

## Medienpreise

- 2 Gerhard Bisovsky: Radiopreise der Erwachsenenbildung überreicht
- 2 Monika Eigensperger: Radio ermöglicht Nähe und Beteiligung

## Schwerpunkt Zivilgesellschaft und Erwachsenenbildung

- 3 Peter Alheit: Erwachsenenbildung und Zivilgesellschaft.  
Zur Rekonstruktion einer komplizierten politischen Perspektive
- 17 Stefan Vater: Volkshochschulen und Zivilgesellschaft. Erwachsenenbildung  
als Teil von Alltagskultur.
- 19 Ruth Simsa: Autoritäre Politik gefährdet die Zivilgesellschaft – Rahmenbedingungen  
für die Zivilgesellschaft müssen geschützt werden
- 21 Celine Wawruschka: Citizen Science: Ein neuer Ansatz partizipativer Forschung

## Bildungsthemen

- 25 Lene Rachel Andersen: Was ist Bildung?  
Und wo besteht der Bezug zum Lernen Erwachsener?
- 29 Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning
- 32 Wiener Manifest für Digitalen Humanismus.

## Aus den Volkshochschulen

- 34 Stefan Vater und Elisabeth Feigl: Bericht zum Online-Workshop: Im Gedächtnis  
herrscht immer Platzmangel.
- 35 Initiative Erwachsenenbildung – Bildungsarbeit in Zeiten der Pandemie
- 36 VHS-Mobil: Bildung vor Ort

## Personalia

- 37 Ehrungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen
- 38 Ehrenzeichen der Stadt Villach an Beate Gfrerer
- 39 Nicole Slupetzky: neue Direktorin der VHS Salzburg
- 40 Elisabeth Feigl: Nachruf auf Jan Blommaert

## Rezensionen

Werner Lenz

- 41 Erwachsenenbildung erforschen. Wissenschaftliche Methoden wählen
- 42 Theo Hug/Gerald Poscheschnik: Empirisch forschen.  
Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium.
- 43 Ulrike Froschauer/Manfred Lueger: Das qualitative Interview.  
Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme.
- 44 Helmut Friedrichsmeier: Lehren und Lernen mit der Fallstudienmethode. Praktische  
Erfahrungen aus der Betriebswirtschaftslehre und den Managementwissenschaften.
- 45 Michael J. Sandel: Vom Ende des Gemeinwohls.  
Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratie zerreißt.
- 47 Markus Hengstschläger: Die Lösungsbegabung. Gene sind nur unser Werkzeug,  
die Nuss knacken wir selbst.
- 48 Jonathan Aldred: Der korrumpierte Mensch.  
Die ethischen Folgen wirtschaftlichen Denkens.
- 49 Emmerich Tlos/Herbert Obinger: Sozialstaat Österreich (1945–2020).  
Entwicklungen – Maßnahmen – internationale Verortung.
- 50 Norbert Bolz: Die Avantgarde der Angst. Matthes & Seitz. Fröhliche Wissenschaft 170.

## AutorInnen

- 52 Für diese Ausgabe der sterreichischen Volkshochschule haben geschrieben
- 52 Impressum

# Initiative Erwachsenenbildung sichern und ausbauen

GERHARD BISOVSKY

Die Initiative Erwachsenenbildung mit ihren beiden Programmbereichen Basisbildung und Pflichtschulabschluss ist zweifelsohne eine der zentralen österreichweiten bildungspolitischen Maßnahmen. Sie sind – mit anderen österreichischen Modellen der Qualitätssicherung (Ö-Cert) und der Professionalisierung (Weiterbildungsakademie) sowie der Initiative Bildungsberatung – auch auf der europäischen Ebene viel beachtete Modelle. Umso wichtiger ist es, die Fortführung dieser und anderer österreichweiter Initiativen sicherzustellen.

Mit der Einführung der Initiative Erwachsenenbildung wurde eine langjährige Forderung der österreichischen Erwachsenenbildung erfüllt, von Projekten wurde auf Programme umgestellt. Die Umsetzung der „Initiative Erwachsenenbildung“ erfolgt auf einem hohen professionellen Niveau. Grundlage ist ein Programmplanungsdokument, das neben anderem auch Qualitätskriterien für die durchführenden Bildungsträger, für die Angebote sowie für Lehrende und beratendes Personal beinhaltet.

Der 2012 mit dem Pflichtschulabschluss-Prüfungsgesetz eingeführte „erwachsenengerechte Pflichtschulabschluss“ war ebenfalls eine langjährige Forderung der Erwachsenenbildung. Zuvor mussten Erwachsene für einen positiven Hauptschulabschluss aus allen Fächern die Prüfungen absolvieren. Mit diesem Gesetz wurde in Analogie zur Berufsreifeprüfung ein Verfahren geschaffen, das berufliche und andere Erfahrungen von Erwachsenen gegenüber dem rein schulischen Wissen validiert, also einer Anerkennung unterzieht.

Angesichts des bevorstehenden Auslaufens der derzeitigen Phase im Europäischen

Sozialfonds und der Vereinbarung der Bundesregierung mit den Bundesländern auf der Basis des §15a der Bundesverfassung gibt es besorgte Stimmen in der Erwachsenenbildung, wie es mit der Initiative und den anderen österreichweiten Maßnahmen weitergehen wird.

Dabei sind die Bedarfe bei weitem noch nicht gedeckt. In den Jahren seit der Einführung der Initiative konnten bislang rund 16 Prozent des definierten Bedarfs gedeckt werden. Selbst wenn wir davon ausgehen, dass vielleicht nur eine 50-prozentige Bedarfsdeckung realisierbar sein wird, werden wir noch gute zwei Jahrzehnte mit dem Abbau befasst sein. Dabei ist noch nicht mitgerechnet, dass es einen jährlichen Zuwachs gibt, wenn wir die PISA-Ergebnisse betrachten.

Ein weiterer Ausbau der Kursplätze ist daher dringend angebracht, zumindest eine Verdoppelung sollte das Ziel sein, um den Bedarf rascher abdecken zu können. Auch soll das Tabuthema Basisbildung durch eine breite österreichweite Kampagne angegangen werden und dabei insbesondere auf Personen mit Erstsprache Deutsch eingegangen werden, die bekannt die größte Gruppe von Betroffenen darstellt.

Es gilt, allen Menschen die Möglichkeit für eine entsprechende Grundbildung zu bieten und niemanden zurück zu lassen. Denn schließlich und endlich geht eine hinreichende Grundbildung mit deutlich besseren Chancen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft einher. So wird auch ein Beitrag zum individuellen Wohlbefinden und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt geleistet.

Jede Investition in die Bildung ist eine Investition in die Zukunft.

//

**Im Schwerpunkt dieser Ausgabe der ÖVH (Die Österreichische Volkshochschule) geht es um das Thema „Erwachsenenbildung und Zivilgesellschaft“. Dazu ist es uns gelungen einen Beitrag des deutschen Pädagogen Peter Alheit zu erhalten, der in der vollen Länge enthalten ist. Alheit spannt einen breiten Bogen von entscheidenden Jahren der deutschen Volkshochschulen in der Weimarer Republik bis hin zu gegenwärtigen Aufgabenstellungen und er bietet viele Anregungen zur Reflexion. Daher haben wir uns entschieden, ihn in dieser für die ÖVH unüblichen Länge auch abzudrucken. Weiters schreiben im Schwerpunkt: Stefan Vater, der sich mit den zivilgesellschaftlichen Ursprüngen der Volkshochschulen befasst und Celine Wawruschka, die zum Thema Citizen Science schreiben. Dabei handelt es sich um ein Modell partizipativer Wissenschaft, die sich auch in den jüngeren Vergangenheit der Volkshochschulen finden lässt. Ruth Simsa, Professorin für Non-Profit-Forschung an der Wirtschaftsuniversität Wien, analysiert die Folge autoritärer Politik für die Zivilgesellschaft.**

**In der nächsten Ausgabe der ÖVH wird der Schwerpunkt „Bildungsbenachteiligung“ sein. Beiträge zu diesem Thema, deren Bekämpfung eine grundlegende Aufgabe der Erwachsenenbildung und insbesondere der Volkshochschulen ist, senden Sie bitte bis Mitte Mai an: [gerhard.bisovsky@vhs.or.at](mailto:gerhard.bisovsky@vhs.or.at)**

# Radiopreise der Erwachsenenbildung überreicht



GERHARD BISOVSKY Im RadioKulturhaus Wien wurden die Radiopreise am 26. Februar überreicht – pandemiebedingt ohne Publikum. Die Preisüberreichung erfolgte durch VertreterInnen der Verbände der Konferenz der Erwachsenenbildung (KEBÖ) – Angela Schmid von der ARGE Bildungshäuser, Michael Sturm vom Berufsförderungsinstitut, Markus Feigl vom Büchereiverband, Bernd Wachter vom Forum Katholischer Erwachsenenbildung, Bernhard Keiler vom Ländlichen Fortbildungsinstitut, Georg Primas vom Ring Österreichischer Bildungswerke, Pia Lichtblau vom Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, Herbert Schweiger, Geschäftsführer der VHS Wien und Vorstandsmitglied

im Verband Österreichischer Volkshochschulen und Tatjana Baborek vom Wirtschaftsförderungsinstitut.

Bernhard Keiler vom Ländlichen Fortbildungsinstitut begrüßte im Namen der KEBÖ. Moderiert wurde die Überreichung vom Sprecher der Jury, Gerhard Bisovsky (VÖV), gemeinsam mit Katharina Gruber (ORF). //

Die Preisverleihung wurde gestreamt und kann auf dem Youtube-Kanal von erwachsenenbildung.at nachgesehen werden: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/15853-radiopreis-der-erwachsenenbildung-verleihung-jetzt-online-nachsehen.php>

# Radio ermöglicht Nähe und Beteiligung

MONIKA EIGENSPERGER<sup>1</sup>

Wir haben ein außergewöhnliches Jahr hinter uns. Corona warf so vieles durcheinander, die Wünsche, Sorgen und Themen in der Gesellschaft wurden von der Pandemie überlagert und änderten sich. Für Radiomacher/innen war das Jahr 2020 darum in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung. Sowohl inhaltlich als auch von den Gestaltungsabläufen musste vieles neu gedacht und umgesetzt werden.

Das Radio bietet Orientierung und vertiefende Berichte, bietet ein breites, auch unterhaltendes Programm und gleichzeitig eine intensive Auseinandersetzung mit viel Detailgenauigkeit und war im Jahr 2020 ein unverzichtbarer Begleiter für viele Menschen, gab Halt und Zuversicht. Dies verdanken wir allen Radiomacher/innen, die innovativ und kritisch die neuen Lebensbedingungen in Hörerlebnisse umwandelten.

Radio erschafft neue Welten: Gefühlswelten, Denkwelten, Erlebniswelten. Deswegen ist Radio als Medium ein unverzichtbarer Träger der Erwachsenenbildung, der politischen Bildung und eine wichtige Grundlage für Kulturschaffende, die ihre Beiträge einer breiten Bevölkerung vorstellen können.

Nach einem Jahr der Distanz – vom distance learning bis zum social distancing – hat sich gezeigt, dass ein Distanzmedium wie das Radio Nähe und Beteiligung,

Informiertheit und gemeinsame Reflexion ermöglichen und aufrechterhalten kann. Auch wenn die Radio-Beiträge aus der Ferne kommen, so gehen sie dennoch nahe und berühren. Radio stellte Kontakt her, wo Kontakte eingeschränkt oder unmöglich waren.

Ich freue mich besonders, dass viele Kulturinteressierte, politisch Interessierte, an der Wissenschaft Interessierte und Kunstschaffende nicht nur passiv am Radio partizipieren, sondern auch aktiv an der Gestaltung von Radioprogrammen teilnehmen, weil sie das wollen und für wichtig halten. Das unterstreicht die Lebendigkeit des Mediums Radio und macht es weiterhin unverzichtbar, spannend und ereignisreich für die große Zahl der Hörer und Hörerinnen.

In diesem Sinne danke ich allen Initiatorinnen und Initiatoren und Mitwirkenden des Radiopreises der Erwachsenenbildung und gratuliere allen PreisträgerInnen sehr herzlich. //

<sup>1</sup> Auszug aus der Rede zur Verleihung der Radiopreise der Erwachsenenbildung am 26.2.2021 im RadioKulturhaus Wien

# Erwachsenenbildung und Zivilgesellschaft.

## Zur Rekonstruktion einer komplizierten politischen Perspektive



Schwerpunkt

PETER ALHEIT

Die Frage nach den historischen Ressourcen des Zivilen in der Moderne ist schon deshalb relevant, weil die jüngere sozial- und politikwissenschaftliche Debatte um die Funktion der „civil society“<sup>1</sup> den Blick auf die lange und durchaus widersprüchliche Geschichte dieses Konzepts verstellen könnte. Wie zivile Gesellschaften normativ und empirisch aussehen sollten, ist keineswegs erst ein Problem des politikwissenschaftlichen Streites um Schumpeters elitäres Demokratiemodell<sup>2</sup> oder der vorwiegend philosophisch geführten Auseinandersetzung zwischen „liberalistischen“ und „kommunitaristischen“ Positionen einer modernen Demokratietheorie.<sup>3</sup> Diese Frage gehört zu den politischen Kernproblemen bürgerlicher Gesellschaften seit ihren Anfängen, oder präziser: Sie betrifft die Identität eben jenes Phänomens „bürgerliche Gesellschaft“ selbst.

Die politisch-theoretische Entscheidung nämlich, dass jenseits staatlicher Regelungen Lebensformen der BürgerInnen moderner Gesellschaften eine eigene Bedeutung besitzen könnten, beschäftigt systematisch bereits Adam Ferguson (1723–1816), der auch den Begriff „civil society“ prägt.<sup>4</sup> Ferguson bereitet aber mit dieser Differenzierung der Idee politischen Zusammenlebens in der Moderne zugleich eine Einengung vor: die Identifizierung von „civil society“ mit „economic society“. Diese Gleichsetzung wird auf subtile Weise in der nicht nur für die deutsche Debatte folgenreichen Auseinandersetzung des frühen Marx mit Hegels<sup>5</sup> Konzept der „bürgerlichen Gesellschaft“<sup>6</sup> eine zentrale Rolle spielen.

Für die Erwachsenenbildung ist dieser Entstehungskontext nur indirekt von Bedeutung<sup>7</sup> – auch wenn sich zeigen lässt, dass bestimmte Problemkonstellationen immer wieder auf diesen „Marx-Hegel-Konflikt“ verweisen. In den folgenden Überlegungen soll an ausgewählten thematischen Beispielen gezeigt werden, wie sich die Beziehung von Erwachsenenbildung und Zivilgesellschaft im Laufe der vergangenen 100 Jahre gestaltet und

1 Vgl. stellvertretend die substanzielle Studie von Jean L. Cohen & Andrew Arato, Cohen, Jean L. & Arato, Andrew (1992): *Civil Society and Political Theory*. Cambridge/Mass. – London: MIT Press; in Deutschland die Arbeit von: Honneth, Axel (1994): *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitanalyse*. Frankfurt am Main: Fischer, bes. 80–89; außerdem: Adloff, Frank (2005): *Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis*. Frankfurt am Main – New York: Campus Verlag; sowie: James, Paul & Seters, Paul van (Eds.) (2014) *Globalization and Politics*. 4 Volumes. Los Angeles: SAGE.

2 Vgl. dazu Schumpeter, Joseph A. (1942): *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York: Harper and Brothers; zur Auseinandersetzung, die vor allem in den 1950er-Jahren in den USA geführt wurde, vgl. zusammenfassend Manley, John F. (1983): *Neo-Pluralism: A Class Analysis of Pluralism I and Pluralism II*. In: *American Political Science Review*, 77 (2), 368–383.

3 Vgl. hierzu im Folgenden den Abschnitt 2.2.

4 1767 erscheint seine auch Adam Smith beeinflussende Schrift „An Essay on History of Civil Society“. Vgl. Bobbio, Norberto (1977): *Gramsci e la concezione della società civile*. Milano: Feltrinelli, 24; ferner: Cohen, Jean L. & Arato, Andrew (1992): *Civil Society and Political Theory*. Cambridge/Mass. – London: MIT Press, 90.

5 Hegel wurde durch die Schriften der schottischen Aufklärer – namentlich Adam Ferguson, David Hume und Adam Smith – durchaus inspiriert.

6 Zum Problem der sprachlichen Übertragung von „civil society“ in „bürgerliche Gesellschaft“ vgl. Bobbio (1977): *Gramsci*, a.a.O., 24.

7 Ich werde im Folgenden einen „weiten“ Begriff von Erwachsenenbildung verwenden, der an historische Konzepte wie „Volksbildung“ und „Arbeiterbildung“ anschließt. Vgl. dazu Alheit et al. (Hrsg.) 1990, Bd. II, S. 1004 ff.) D. h. mich interessiert nicht allein die Bildung der Subjekte, sondern auch die damit verknüpfte Formierung von Kollektiven, ja, der gesamten Gesellschaft. Deshalb ist der Blick, den ich auf die Beziehung von Erwachsenenbildung und Zivilgesellschaft werfe, historisch motiviert. Die Auswahl der Perioden und thematischen Foki, die ich dabei treffe, ist gewiss nicht vollständig, aber auch nicht zufällig. Sie bezieht sich gewissermaßen auf „Schwellenphänomene“ der Beziehung von Erwachsenenbildung und Zivilgesellschaft während der vergangenen 100 Jahre.

welche Entwicklungen dabei beobachtet werden können. Oft ist die Berührung von Bildung und Zivilität nur gleichsam „implizit“ und nicht programmatisch. Die Prognose, dass die wechselseitige Beeinflussung eher komplizierter geworden ist, erscheint wenig riskant. Im ersten Teil der Überlegungen steht deshalb eine vergessene Volksbildungsutopie im Mittelpunkt, die die Bedeutung der Verbindung von Arbeit, Bildung und Demokratie für zivile Gesellschaften zum Gegenstand hat. Im zweiten Teil sind Öffentlichkeit, Gemeinsinn und Gegenöffentlichkeit das Thema. Der dritte Teil konzentriert sich auf aktuelle Dystopien der Zivilität, die eine beträchtliche Herausforderung für die Erwachsenenbildung darstellen. Der Schlussteil befasst sich mit dem Klassiker eines kritischen Konzepts der „Zivilgesellschaft“, mit Antonio Gramscis Idee der „società civile“, und mit der ernsthaften Frage, ob seine faszinierende Bildungsutopie noch Anknüpfungspunkte in der aktuellen gesellschaftlichen Wirklichkeit findet.

## 1. VERLORENE UTOPIEN: DIE VERBINDUNG VON ARBEIT, BILDUNG UND DEMOKRATIE ALS AUSDRUCK DER ZIVILITÄT

### 1.1 DIE VOLKSBILDUNGSKONZEPTE

#### DER 1920ER-JAHRE

Mit dem Thema politische Utopien und Erwachsenenbildung verbindet sich zunächst die spontane Erinnerung an die großen linksrepublikanischen Volksbildungsprojekte der Weimarer Republik, nämlich die vor allem von den Ideen Gustav Radbruchs beeinflussten praktischen Ansätze in der sogenannten „Leipziger Richtung der Volksbildung“, die auch in Berlin, Essen, Dresden oder Hannover Spuren hinterlassen haben.<sup>8</sup> Radbruch, eigentlich Staatsrechtler an der Kieler Universität, hatte seine Schüler in der postrevolutionären Situation der frühen 1920er-Jahre nicht nur zu reformerischen Rechtsalternativen ermutigt, sondern auch mit einem erstaunlichen „Bildungsprojekt“ konfrontiert. Seine „Kulturlehre des Sozialismus“ (1927) enthält nämlich die durchaus provokante Vorstellung, dass unter den Bedingungen moderner Arbeitsteilung das Problem einer „Kultur in der Arbeit“ nicht durch banalen Proletkult schon gelöst sei, sondern sich auf das Ganze des Arbeitslebens beziehen müsse: Erwachsenenbildung gleichsam als Entfaltung der gesamten sozialen Kultur. Radbruch gibt sich also nicht mit der Bildungsutopie eines Zugangs aller, besonders der Arbeiter, zur Bildung zufrieden. Er besteht auch auf einer Umgestaltung der Arbeit selbst.<sup>9</sup> Die Marxsche Dimension „lebendiger Arbeit“ – Radbruch spricht von „Arbeitsfreude“ – sei auch in der sozialistischen Gesellschaft nicht notwendigerweise schon in Vollendung gegeben: „Die Frage der Arbeitsfreude bleibt fast so schwierig in der sozialistischen wie der kapitalistischen Gesellschaft. Sie ist nicht durch den Stand der Wirtschaft, sondern durch den Stand der Technik hervorgerufen, nicht durch das Kapital, sondern durch die Maschine.“<sup>10</sup>

Diese unorthodoxen und politisch angefeindeten Ideen sind besonders von dem Radbruch-Schüler

Hermann Heller ernst genommen worden. In seinem Konzept einer „Schule der Arbeit“, das er als Leiter des Leipziger Volksbildungsamtes in den frühen 1920er-Jahren gemeinsam mit Gertrud Hermes umzusetzen versuchte, entwirft er das Modell eines durch kollektive Arbeit ökonomisch abgesicherten Bildungsprozesses – nämlich eine gemeinwirtschaftlich betriebene Fabrik als Träger eines Volksbildungsheims.<sup>11</sup> Bildungsziel ist jedoch keineswegs allein die durch Arbeit ermöglichte Weiterbildung zumindest eines Teils der Fabrikbelegschaft, sondern auch die nur in der Arbeit erwerbende Einsicht in die Gesetze der kapitalistischen Produktion und deren demokratische Umgestaltung. Hellers entscheidende Realutopie ist nämlich die Übertragung der Maßstäbe des demokratischen Rechtsstaates auch „auf die Arbeits- und Güterordnung“<sup>12</sup>, also die verfassungsmäßig garantierte Wirtschaftsdemokratie.

Die Utopien der Radbruchscheule, die die Rätebildungsidee aufgenommen und mit Aspekten von Karl Korsch's Vorstellung des „praktischen Sozialismus“ verknüpft hatten,<sup>13</sup> erschienen der radikalen Linken in der Weimarer Republik nicht revolutionär genug, weil sie den Kapitalismus nicht wirklich frontal angriffen. Heller zum Beispiel galt als Exponent des „rechten Flügels“ der Jungsozialisten. Seine Vorstellungen gerieten – wie die von Gertrud Hermes oder seines Amtsnachfolgers Paul Hermberg – in Vergessenheit. Stattdessen bekamen die pädagogisierenden und politisch nicht immer unproblematischen Innovationsideen der sogenannten „Neuen Richtung der Volksbildung“ eine unangemessene

<sup>8</sup> Vgl. stellvertretend Tietgens, Hans (Hrsg.) (1969): *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck; weiters: Wollenberg, Jörg (1990): „Republik ist schon viel...“ Gustav Radbruchs Beitrag zur Volksbildung und zur politischen Kultur. In: *Gedenkschrift zum 70-jährigen Bestehen der Volkshochschule der Landeshauptstadt Kiel* (S. 45–112). Kiel: Stadtbücherei; zuletzt: Wollenberg, Jörg (1992): *Erfahrung und konkrete Utopie. Positionen – Projekte – Perspektiven zur politischen Bildung und regionalen Kulturarbeit*. Nürnberg: Bildungszentrum der Stadt Nürnberg. (Nürnberger Beiträge zur Erwachsenenbildung, Bd. IV).

<sup>9</sup> Vgl. ausführlicher Apitzsch, Ursula (1990): *Zum Arbeitsbegriff der Arbeiterbildung: Karl Korsch und Hermann Heller*. In: Peter Alheit et al. (Hrsg.), *Abschied von der Lohnarbeit? Diskussionsbeiträge zu einem erweiterten Arbeitsbegriff* (S. 39–58). Bremen: University of Bremen Press. (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 12).

<sup>10</sup> Radbruch, Gustav (1927): *Kulturlehre des Sozialismus. Ideologische Betrachtungen*. Berlin: J. H. W. Dietz. Zit. nach: Will, Wilfried van der & Burns, Rob (1982): *Arbeiterkulturbewegung in der Weimarer Republik. Eine historisch-theoretische Analyse der sozialdemokratisch organisierten Arbeiterschaft*. Frankfurt am Main: Ullstein, 49.

<sup>11</sup> Vgl. Apitzsch (1990): *Zum Arbeitsbegriff*, a. a. O., 49 f.

<sup>12</sup> Vgl. Heller, Hermann (1971): *Gesammelte Schriften*. 3 Bde. Leiden: Sijthoff, 451.

<sup>13</sup> Vgl. noch einmal Apitzsch (1990): *Zum Arbeitsbegriff*, a. a. O., 49.

Bedeutung<sup>14</sup> – ein Ansatz der Erwachsenenbildung, dessen Programmatik „die Praxis keineswegs in dem Maße (bestimmt hat), wie das die Theoriedebatten der 20er Jahre und der Schwerpunkt der späteren Forschung vermuten lassen“<sup>15</sup>. Die auch gegenwärtig noch anregenden utopischen Ideen der Radbruchschule traten dahinter zurück.

Wenn wir heute das Konzept und die Praxis der Leipziger Richtung mit den Phantasien vergleichen, die in der aktuellen Weiterbildungsszene miteinander konkurrieren, ist die Feststellung eines dramatischen Utopieverlustes wohl die trivialste Charakterisierung der Entwicklung. Die Komplementarität von technokratischer Professionalisierung und aggressiver Marktorientierung lässt wenig Raum für konzeptionelle Alternativen.

## 1.2 DAS ENDE DER REFORMUTOPIEN DER SPÄTEN 1950ER-JAHRE

Interessanterweise kennzeichnet die Verschränkung von Arbeit und Bildung als ein wesentlicher Aspekt demokratischer Zivilität durchaus auch noch den Bildungsdiskurs der Nachkriegszeit. Lange vor Georg Pichts publizitätswirksamer Deklamation des „Bildungsnotstands“ zu Beginn der 1960er-Jahre hatte Hellmuth Becker, einer der späteren Nestoren der Bildungsreform und langjähriger Präsident des Deutschen Volkshochschulverbandes, übrigens auch enger persönlicher Freund Theodor W. Adornos, dessen Idee einer Volksbildung als „Aufklärung ohne Phrasen“<sup>16</sup> sehr phantasievoll und kritisch zu konzeptualisieren versucht. In einer bemerkenswerten Rede Ende 1957 auf der Jahrestagung des Deutschen Werkbundes<sup>17</sup> bilanziert Becker mit erstaunlichem Scharfsinn den Status quo des deutschen Bildungswesens:

„Wir hatten und haben im Grunde bis heute eine Elitebildung, d. h. wir hatten eine Bildung für Eliten, um es klarer zu sagen. Diese Bildung war in einer Vergangenheit richtig. Wir haben heute Bildungseinrichtungen, die für Eliten geschaffen sind und eine Massenbildung vollziehen sollen. Genau hier liegt der Punkt, an dem sich die Dinge wandeln müssen, unbeschadet der Tatsache, daß wir auch in dieser neuen Bildungswelt, in der Bildung für jeden etwas Notwendiges ist, eine hohe Zahl qualifiziert Ausgebildeter benötigen. Bei dem Beibehalten von Elitebildungseinrichtungen in einer Massenbildungswelt schaffen wir weder die echte Möglichkeit für eine Massenbildung, noch geben wir die Möglichkeit, in einem vielleicht neuen Sinne qualifiziert auszubilden.“

Beckers analytische Kritik verrät zunächst Distanz gegenüber den Widersprüchen einer preußisch-deutschen Bildungspolitik von eineinhalb Jahrhunderten.<sup>18</sup> Die aus seiner Analyse abgeleitete Forderung nach einem „Breitmaschigwerden“ des Bildungssystems freilich ist hochmodern und liest sich fast wie ein Vorgriff auf die 30 Jahre jüngere, engagierte und kluge Rekonstruktion der Bildungsreform bei Ludwig von Friedeburg.<sup>20</sup> Jedenfalls lässt sich ein gehöriges Maß an utopischem Überschuss des Planungsgedankens erkennen, wenn man die lebendigen Beispiele würdigt, die Hellmuth Becker verwendet:

„Lassen Sie mich von der Krananlage der Rheinischen Braunkohle ausgehen, die etwa 20 Millionen Mark kostet, 100.000 cbm Kohlen in 16stündiger Schicht fördert und von sieben Mann bedient wird; das ist eine Anlage, die immerhin in der Größenordnung einem kleinen Kreuzer entspricht, für den man früher einen Kapitän zur See und zahlreiche andere, qualifiziert ausgebildete Leute benötigte, ganz abgesehen von den Mannschaften, während hier nur sieben Mann tätig sind, von denen auch der Kranführer nichts anderes als die Vorbildung eines ungelerten Arbeiters besitzt, der im Betrieb groß geworden ist. Das bedeutet in diesem Zusammenhang, daß wir Menschen brauchen, die ein gesteigertes Maß an Verantwortung besitzen. Dieser Kranführer muß nämlich den ersten Moment erfassen, in dem etwas an den Dingen nicht funktioniert [...]. Das heißt [...], daß der moderne Mensch ein gesteigertes Maß an Verantwortung und ein gesteigertes Maß an Verständnis benötigt, das über das hinausgeht, was er praktisch zu tun braucht. Nun werden Sie sagen, das ist eben ein Spezialist. Das ist eben kein Spezialist; denn zu der Zeit, zu der der Mann ausgebildet worden ist, gab es diesen Kran noch gar nicht, und zu der Zeit, zu der man den Kran kannte, hat man Leute ausgebildet, bis zu deren Aktivwerden es ganz andere Einrichtungen geben wird.“<sup>21</sup>

Und Beckers Vision ist ja in gewissem Sinn durchaus Wirklichkeit geworden. Bildung lässt sich – und zwar für alle Menschen in modernen Gesellschaften – nicht mehr auf eine bestimmte biographische Phase eingrenzen. Sie wird zu einem festen Bestandteil des Lebenslaufs. Und diese Bildung findet nicht nur an hehren Stätten für ausgewählte Eliten statt. Sie reicht hinein in Betriebe, Büros und Fabriken. Sie macht – mit Nachdruck – vor der Arbeitswelt nicht halt. Über 35 Milliarden Euro werden

<sup>14</sup> Vgl. dazu ausführlich: Hoffmann, Dieter (1995): *Gemeinschaft in der deutschen Erwachsenenbildung. Historische Analyse und Perspektiven für die Praxis*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

<sup>15</sup> Langewiesche, Dieter (1989): *Erwachsenenbildung*. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. V: 1918–1945. Hrsg. von Dieter Langewiesche & Heinz-Elmar Tenorth (S. 337 f.). München: C. H. Beck.

<sup>16</sup> Adorno verwendet diese Formulierung in seiner Rede auf dem Ersten Deutschen Volkshochschultag in Frankfurt am Main 1956. Abgedruckt in: Becker, Hellmuth (1975): *Weiterbildung. Aufklärung – Praxis – Theorie 1956–1974*. Stuttgart: Klett.

<sup>17</sup> Einer bereits 1907 gegründeten Assoziation vor allem von Künstlern, aus der später auch das „Bauhaus“ hervorging.

<sup>18</sup> Becker (1975): *Weiterbildung*, a.a.O., 59.

<sup>19</sup> Becker war als Sohn eines preußischen Kultusministers der 1920er-Jahre mit dieser Tradition sehr unmittelbar konfrontiert.

<sup>20</sup> Vgl. Friedeburg, Ludwig von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

<sup>21</sup> Becker (1975): *Weiterbildung*, a.a.O., 55.

heute – Expertenschätzungen des BIBB zufolge – jährlich allein für berufliche Weiterbildung ausgegeben. Das Bildungssystem ist ganz sicher „breitmaschiger“ geworden; die Flexibilität hat sich erhöht. Übergänge in höhere Bildungszweige sind erleichtert worden, selbst in fortgeschrittenen Phasen des Lebenslaufs.<sup>22</sup> Die Anzahl der AbsolventInnen höherer Bildungsabschlüsse ist deutlich angestiegen – eine Tatsache, die ihrerseits auf den Ausbau des Weiterbildungssystems zurückgeht. Keine Option ist – quer zu den konkurrierenden Bildungssystemen in Europa – unbestrittener als die Notwendigkeit von Weiterbildung. Die Deklaration des European Year of Lifelong Learning durch die Europäische Union im Jahr 1996 und ihre politischen Folgen sind dafür ein Beleg.<sup>23</sup>

Umso absurder ist, dass die beiden zentralen politischen Optionen, die Hellmuth Becker mit seiner Reformutopie verbunden hatte, weiter von ihrer Wirklichkeit entfernt zu sein scheinen als je zuvor: Die inhaltliche Verknüpfung von Bildung und Arbeit ist nicht wirklich vorangeschritten. In gewissem Sinn lässt sich sogar von einer „strukturellen Entkoppelung“ von Bildungs- und Beschäftigungssystem reden.<sup>24</sup> Und auch die Demokratisierung des Bildungssystems ist stecken geblieben. Ungleichheitsrelationen sind nicht beseitigt, sondern eher noch vertieft worden.<sup>25</sup> Trotz der unübersehbaren Bildungsexpansion, trotz des nachweisbaren Anstiegs der „Teilhabe an weiterführender Bildung [...] (als) langfristige Tendenz der letzten 70 Jahre“<sup>26</sup> beobachten wir seit Beginn der 1980er-Jahre in Deutschland einen dramatischen Umkehreffekt: Die Bildungsergebnisse werden sukzessive kontraproduktiv. Sie führen gerade nicht zu den sozialen Folgen, die sie politisch suggerieren. Eine Reihe von Befunden, die wir in (West)Deutschland vor allem der großen Lebenslaufuntersuchung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung,<sup>27</sup> später allerdings auch den PISA-Studien verdanken, entnehmen wir ebenso überzeugende wie entmutigende Belege segmentierender Effekte von aktuellen Bildungsverläufen – so beispielsweise den ungebrochenen Einfluss sozialer Herkunft bei der Entscheidung über Alternativen im Rahmen von Bildungskarrieren,<sup>28</sup> den nach wie vor wirkungsvollen Gender-Effekt von Bildungswegen<sup>29</sup> oder die Aufdeckung der Illusion, dass „Bildungsumwege“ und „Weiterbildungskarrieren“ zur nachträglichen Korrektur und Nivellierung von Ungleichheitsrelationen beitragen könnten.<sup>30</sup>

Wenn wir über die Beziehung von Erwachsenenbildung und Zivilgesellschaft nachdenken, sind diese „verlorenen Utopien“ unbedingt der Erinnerung wert, weil sie verdeutlichen, dass eine kritisch-politische Liaison zwischen Erwachsenenbildung und ziviler Gesellschaft ohne die nach wie vor nicht eingelöste Verbindung zwischen Arbeit, Bildung und Demokratie nicht herzustellen ist. Antonio Gramsci hatte bei seinem Konzept der „società civile“ niemals aus den Augen verloren, dass die Zivilgesellschaft zwar „zwischen der ökonomischen Struktur und dem Staat mit seiner Gesetzgebung und seinem Zwang“ steht,<sup>31</sup> dass sie dabei jedoch weder von der „società politica“, also dem Staat, noch von der Ökonomie unabhängig sein kann, sondern in einer kritischen Beziehung zu beiden stehen muss.

Was könnte dann ihre Funktion sein? Am ehesten denkt man hier vielleicht an jene Eigenart rasonierender Teilnahme der BürgerInnen an öffentlichen Angelegenheiten, die sich nach den Ergebnissen der überzeugenden Studie von Jürgen Habermas<sup>32</sup> seit dem 16. Jahrhundert in europäischen Gesellschaften als „bürgerliche Öffentlichkeit“ etabliert und sich damit der „repräsentativen Öffentlichkeit“ des Hofes entgegenstellt.

<sup>22</sup> Blossfeldt, Hans-Peter & Nuthmann, Reinhard (1989): Strukturelle Veränderungen der Jugendphase zwischen 1925 und 1984 als Kohortenprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35 (6), 845–867.

<sup>23</sup> Vgl. ausführlicher: Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (S. 569–589). Opladen: Leske + Budrich.

<sup>24</sup> Vgl. dazu ausführlicher: Alheit, Peter (1994b): Arbeit und Bildung im Modernisierungsprozess. Entkoppelung oder neue Synthese? In: Peter Alheit et al. (Hrsg.), Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozeß europäischen Wandels (S. 26 ff.). Bremen: University of Bremen Press. (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 25).

<sup>25</sup> Vgl. ebd., 27 f.

<sup>26</sup> Meulemann, Heiner (1990): Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. Der Beitrag der Lebenslaufuntersuchung zur Bildungssoziologie. In: Karl Ulrich Mayer (Hrsg.), Lebensläufe und sozialer Wandel (S. 93). Köln: Westdeutscher Verlag. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31).

<sup>27</sup> Stellvertretend Mayer (1989); Mayer & Blossfeld (1990); Blossfeld (1988), (1990); Blossfeld & Huinink (1989); Blossfeld & Nuthmann (1989).

<sup>28</sup> Vgl. Bolder (1983); Blossfeld (1990); Meulemann (1990); Mayer & Blossfeld (1990). Besonders aufschlussreich erscheint die Tatsache, dass sich die sozialstrukturell selektiven Effekte mit der Ausdehnung des Bildungsweges verschärfen und schließlich zu einer Kumulation von Ausschlussmechanismen führen; besonders aufschlussreich: Meulemann (1990).

<sup>29</sup> Stellvertretend Rabe-Kleberg (Hrsg.) (1990); Soerensen (1990); Krüger & Born (1990a), (1990b) – für die Situation vor der deutschen Wiedervereinigung.

<sup>30</sup> Statistisch gesehen werden Second-Chance-Qualifikationen, also Korrekturen der früheren Entscheidung für einen niederen Bildungsgang, „bestraft“. Vgl. Wolf (1985); Clausen (1986). Prinzipiell gilt, dass der quartäre Bildungssektor nahtlos an die Selektionseffekte primärer und sekundärer Bildungsgänge anschließt, sie in aller Regel sogar noch verschärft (stellvertretend Becker: 1991). Die Ausdehnung von Weiterbildungsangeboten – insbesondere dort, wo ihre Ergebnisse mit positiven Karriereeffekten verknüpft sind – erweist sich de facto als Kumulation sozialer Chancen in den Bildungsgängen und Lebensläufen einer erstaunlich kleinen (zehn Prozent der Bevölkerung nicht übersteigenden und natürlich vorwiegend männlichen) Gruppe von ohnedies Privilegierten (Becker: 1991).

<sup>31</sup> Gramsci, Antonio (1992): Gefängnishefte. Hrsg. v. Klaus Bochmann & Wolfgang Fritz Haug. Hamburg: Argument Verlag, Heft 10, Teil II, § 15, 1267.

<sup>32</sup> In seiner prominenten Habilitationsschrift „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ (Habermas: [1962] 1969) untersucht er die Entstehung und Widersprüche „bürgerlicher Öffentlichkeit“.

Die lebendigen Debatten in den neu entstehenden Kaffeehäusern – zum Beispiel in London – über die Ergebnisse der modernen Naturwissenschaften, die Lektüre der ersten gedruckten Zeitungen, die Etablierung literarischer Salons und Clubs geben eine sinnliche Idee von der Sphäre, die sich zwischen Staat und Ökonomie zu schieben beginnt.<sup>33</sup>

## 2. ÖFFENTLICHKEIT UND GEMEINSINN ALS FUNKTIONEN DER ZIVILGESELLSCHAFT?

Träfe mithin Gramscis Annahme zu, dass die Zivilgesellschaft eine Art „Juxtaposition“ zwischen ökonomischer Basis und Staat einnimmt, dass also der ratifizierende Konsens sozialer Akteure zwischen die ‚objektiven‘ Notwendigkeiten der Ökonomie und die rationale Steuerungstätigkeit des Staates tritt, dann wäre die Plausibilität von Theorien in Frage gestellt, die moderne Gesellschaften entweder ausschließlich unter dem Aspekt ökonomischer Zweckrationalität oder aber unter der Perspektive systemischer Selbstregulierung betrachten. Eine interessante Kritik dieser beiden Theorietypen finden wir bei Jürgen Habermas,<sup>34</sup> der sich allerdings nicht auf Gramscis „Zivilgesellschaft“, sondern auf seine eigene Diskurstheorie bezieht.

### 2.1 DIE ZUNEHMENDE FRAGILITÄT DER „ÖFFENTLICHKEIT“ IM PROZESS DER MODERNE

An Erklärungsproblemen von Rational-Choice-Modellen und an Aporien der Systemtheorie kann Habermas zeigen, dass beide Theorietraditionen die Rekonstruktion der Funktionslogik moderner Gesellschaften verfehlen. Eine ökonomisch orientierte Theorie der rationalen Wahl übersieht, dass die Präferenzen von individuellen Akteuren in Kontexten stehen, sich mit diesen Kontextbedingungen wandeln und nur in solchen strategisch und diskursiv hergestellten Rahmenbedingungen angemessen verstanden werden können.<sup>35</sup> Die Systemtheorie scheidet nach Habermas an ihrer Reduzierung funktional differenzierter Gesellschaften auf eine Vielzahl selbstreferentiell geschlossener Systeme, weil sie nicht mehr plausibel machen kann, wie semantisch hermetisierte Systeme „aus eigener Kraft die gemeinsame Sprache [...] erfinden (können), die für die Wahrnehmung und Artikulation gesamtgesellschaftlicher Relevanzen nötig ist“<sup>36</sup>. Dieser Einwand muss schon deshalb besonders ernst genommen werden, weil mit der Umgangssprache de facto ein Code zur Verfügung steht, der diese Leistung erbringt und dem sich die nach innen spezialisierten Systeme öffnen müssen, wenn sie ihre Funktionslegitimation sichern wollen. Dies gilt mit Vordringlichkeit für das politische System:

„Das rechtsstaatlich verfaßte politische System ist intern in Bereiche administrativer und kommunikativer Macht differenziert und bleibt zur Lebenswelt hin geöffnet. Denn die institutionalisierte Meinungs- und Willensbildung ist auf Zuführen aus den informellen Kommunikationszusammenhängen der Öffentlichkeit, des Assoziationswesens und der Privatsphäre angewiesen. Mit anderen Worten, das politische Handlungssystem ist in lebensweltliche Kontexte eingebettet.“<sup>37</sup>

Habermas' Kritik sowohl an der mangelnden theoretischen Reichweite des ökonomisch motivierten Rational-Choice-Konzepts wie an der Selbstreferenzialitätsblockade der Systemtheorie entdeckt gewissermaßen eine „zivilgesellschaftliche Lücke“ neu. Oberhalb der ökonomischen Zwänge und unterhalb der administrativen Regulierungen entsteht eine Sphäre scheinbar nicht-ökonomischer und nicht-staatlicher sozialer Aktivitäten, ohne die weder Ökonomie noch Politik funktionieren könnten.<sup>38</sup> Wir haben es hier, wenn man so will, mit der Außenseite der Lebenswelt zu tun. Soziale Akteure treten im „zivilen Kern“ der Gesellschaft durch spontane Assoziation miteinander in Beziehung und bilden – noch in Kontakt zu ihrer Privatsphäre – diskursive Öffentlichkeiten. Nach Habermas ist „Öffentlichkeit [...] zwar ein ebenso elementares gesellschaftliches Phänomen wie Handlung, Akteur, Gruppe oder Kollektiv; aber es entzieht sich den herkömmlichen Begriffen für soziale Ordnung. Öffentlichkeit läßt sich nicht als Institution und gewiß nicht als Organisation begreifen; sie ist selbst kein Normengefüge mit Kompetenz- und Rollendifferenzierung, Mitgliedschaftsregelung usw. Ebenso wenig stellt sie ein System dar [...]. Die Öffentlichkeit läßt sich am ehesten als ein Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten und Stellungnahmen, also von Meinungen beschreiben; dabei werden die Kommunikationsflüsse so gefiltert und synthetisiert, daß sie sich zu themenspezifisch gebündelten öffentlichen Meinungen verdichten. Wie die Lebenswelt insgesamt, so reproduziert sich auch die Öffentlichkeit über kommunikatives Handeln, für das die Beherrschung einer natürlichen Sprache ausreicht; sie ist auf die Allgemeinverständlichkeit der kommunikativen Alltagspraxis eingestellt.“<sup>39</sup>

<sup>33</sup> Dass diese „Öffentlichkeit“ fast ausschließlich männlich war und dass sie erwartungsgemäß Angehörige der unteren sozialen Klassen exkludiert hat, muss zumindest erwähnt werden.

<sup>34</sup> Im vorliegenden Zusammenhang interessiert uns weniger das Phänomen des historischen „Strukturwandels“ der Öffentlichkeit als vielmehr eine jüngere Habermas-Kritik an der ökonomisch motivierten Rational-Choice-Theorie und der Luhmannschen Systemtheorie (Habermas: 1992), die durch die Thematisierung der Öffentlichkeit nahegelegt wird.

<sup>35</sup> Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 408 ff. Dieser Nachweis gelingt Habermas deshalb besonders überzeugend, weil er an Arbeiten eines der prominentesten Vertreter des Rational-Choice-Modells, Jon Elster, zeigen kann, dass dieser etwa in seinen Analysen der verfassunggebenden Versammlungen von Philadelphia (1776) und Paris (1789–1791) das restriktive Setting einer Theorie der rationalen Wahl aufgibt und implizit bereits einen theoretischen Perspektivwechsel hin zur Diskurstheorie andeutet. (Ebd., 414).

<sup>36</sup> Ebd., 427.

<sup>37</sup> Ebd.

<sup>38</sup> Ebd., 443.

<sup>39</sup> Ebd., 435 f.

Zivile Öffentlichkeit setzt ein Publikum voraus,<sup>40</sup> prinzipiell also Anwesenheit und Partizipation. Öffentlichkeit ist – wie Gramscis „Zivilgesellschaft“ – auf Konsens angewiesen, wenn sie Bestand haben will. Gerade am Öffentlichkeitskonzept lässt sich aber zeigen, dass jene zivilgesellschaftliche Zwischensphäre durchaus nicht autonom ist, sondern jederzeit an Ökonomie und Politik anschließbar bleibt. Denn der öffentliche Raum ist im Modernisierungsprozess verändert worden. Bereits durch die Entstehung der Massenmedien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich eine relative Unabhängigkeit der „Öffentlichkeit“ vom eingreifenden Publikum ergeben. Wie für die Gesamtgesellschaft selbst gilt seitdem auch für modernisierte Öffentlichkeiten, dass der „zivile Kern“ von den professionell agierenden Aktionszentren zunehmend an die Peripherie gedrängt wird.<sup>41</sup> Die Gefahr einer Spaltung der Öffentlichkeit in Produzenten und Rezipienten und die Verquickung der Produzenten mit ökonomischen bzw. politischen Präferenzen ist längst auf der Tagesordnung. Das Szenario der italienischen Parlamentswahlen von 1994, bei denen der Medienmogul Berlusconi sich gleichsam „zivilgesellschaftlich“ als Organisator eines monströsen Fanclubs erfolgreich zum politischen Führer stilisieren kann, ist nur erstaunlich kurz ein Präzedenzfall für die Porosität der zivilen Sphäre geblieben. Trumps Wahl zum US-Präsidenten 2016, seine bizarre Regierungszeit und vor allem der von ihm bis zur Inauguration seines Nachfolgers ignorierte Fakt seiner Abwahl 2020 zeigen, dass die Verwundbarkeit der Zivilität in der Postmoderne noch zugenommen hat.<sup>42</sup> Bereits in der Mitte der 1950er-Jahre hatte übrigens Günther Anders mit erstaunlicher Weitsicht und bestechender Analyse ähnliche Szenarien für möglich gehalten.<sup>43</sup> Zivilität bleibt fragil. Das wird am Phänomen der Öffentlichkeit besonders deutlich. Hat die Forderung nach normativen Orientierungen eine Chance, die Marginalisierung der zivilen Sphäre zu begrenzen?

## 2.2 DIE NORMATIVE OPTION AUF „KOMMUNITÄT“ ALS AUSWEG?

Auf den ersten Blick bietet sich zur Beantwortung dieser Frage zweifellos jene sozialphilosophische Debatte um Gemeinsinn und Gerechtigkeit an, wie sie sich zunächst in den USA im Anschluss an John Rawls<sup>44</sup> entwickelt hat und seit Beginn der 1990er Jahre auch in Europa an Einfluss gewinnt.<sup>45</sup> Das normative Konstrukt des „Kommunitarismus“ suggeriert dabei einen Ausweg aus den Gefahren ökonomischer und politischer Instrumentalisierung der Individuen und steht für eine zumeist auf aristotelische und hegelianische Sittlichkeitsvorstellungen bezogene neue Einbindung in Wertgemeinschaften. Auf den zweiten Blick ergeben sich Probleme. Wird mit der Option auf Gemeinsinn jene zumindest in Deutschland historisch brisante Kontrastierung von „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“<sup>46</sup> wiederbelebt? Soll die kommunitaristische Option am Ende den modernen Rechtsstaat substituieren? Einige Stimmen<sup>47</sup> im allerdings differenzierten Spektrum der „Kommunitarismus“-Vertreter geben zu solchen Fragen durchaus Anlass.

Betrachtet man das Problem jedoch pragmatischer und verzichtet auf plakative Zuschreibungen, lassen sich die im Kern hochtheoretischen Debatten um die Abhängigkeit formaler Rechtsprinzipien von bestimmten normativen Vorentscheidungen<sup>48</sup> auch als sensibilisierende Konzepte für eine genauere empirische Analyse sozialen Wandels interpretieren. Die von den „Kommunitaristen“ angesprochenen Funktionsstörungen moderner Demokratien machen auf mindestens zwei empirisch klärungsbedürftige Fragen aufmerksam: (1) Ist soziales Überleben in modernen Gesellschaften ohne ein Minimum an selbstverständlich verfügbaren kommunitären Bezügen überhaupt möglich? (2) Können moderne Demokratien ohne ein bestimmtes Maß an gemeinsam geteilten Werten angemessen funktionieren?

Die Frage nach dem Mindestbestand an kommunitären Ressourcen lässt sich problemlos aus dem Kontext eines normativen Diskurses lösen und auf empirische Konstellationen beziehen. Wir haben empirische Belege dafür, dass die Verarbeitung von Bindungsverlusten in modernen Gesellschaften durchaus ein reales Problem darstellt und sich etwa an der Symptomkonstellation einer „Enttraditionalisierung von Lebenswelten“<sup>49</sup> für konkrete soziale Akteure präzise belegen lässt. Es ist aber gleichzeitig nachweisbar, dass die Handlungspotenziale der von solchen Veränderungen Betroffenen gegebenenfalls auch über neue Formen sozialer Assoziation verfügen. Das bedeutet: Die Herstellung sozial unver-

<sup>40</sup> In diesem Zusammenhang ist noch einmal an die historische Rekonstruktion des Öffentlichkeitskonzepts zu erinnern. (Vgl. Habermas: [1962] 1969).

<sup>41</sup> Vgl. Habermas (1992): Faktizität und Geltung, a. a. O., 429 ff.

<sup>42</sup> Mit den Folgen dieser Dystopie für Zivilgesellschaft und Erwachsenenbildung befasst sich der dritte Abschnitt der hier vorgetragenen Überlegungen.

<sup>43</sup> Vgl. Anders, Günther (1956): Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München: C. H. Beck.

<sup>44</sup> Rawls, John (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

<sup>45</sup> Stellvertretend Zahlmann (Hrsg.) (1992); Brumlik & Brunkhorst (Hrsg.) (1993); Honneth (Hrsg.) (1993).

<sup>46</sup> Hier ist auf den nicht unproblematischen Einfluss des Hauptwerks von Ferdinand Tönnies ([1887] 2010) hinzuweisen.

<sup>47</sup> Etwa MacIntyre, Alasdair (1987): Der Verlust der Tugend. Frankfurt am Main – New York: Campus.

<sup>48</sup> So jedenfalls ließe sich die Intention der einflussreichsten Kritik an Rawls' Theorie, die Arbeit von Michael Sandel (1982), knapp deuten. Vgl. dazu auch: Honneth, Axel (Hrsg.) (1993): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt am Main – New York: Campus, 7–17.

<sup>49</sup> Vgl. Alheit, Peter (1994a): Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne. Frankfurt am Main – New York: Campus, 190 ff.

zichtbarer Kommunität läuft nicht zwangsläufig über die normative Bestandssicherung ehemals verfügbarer Ressourcen, sondern über die wesentlich kontingente „Erfindung“ kollektiver Netze auf neuem Niveau.<sup>50</sup> Hier sind gerade Arrangements einer politisch sensibilisierten Erwachsenenbildung von großer Bedeutung.

Mit der Frage nach der Bestandssicherung der Funktion moderner Demokratien durch eine gemeinsame Wertbindung demokratischer Akteure lässt sich empirisch zumindest die Beobachtung verknüpfen, dass der bloße institutionelle Aufbau und die verrechtlichten Abläufe demokratischer Prozeduren keine Garantie dafür bieten, dass Demokratien auch lebendige Gemeinwesen sind. Allerdings, auch hier erscheint zumindest diskussionswürdig, ob zur Sicherung demokratischen Lebens tatsächlich eine Art „demokratischer Sittlichkeit“<sup>51</sup> im Sinne des politisch-normativen Diskurses von Alexis de Tocqueville bis Hannah Arendt gefordert ist, oder ob nicht die konkrete Aktion im sozialen Raum, der Aufbau und die Erhaltung ziviler Öffentlichkeiten, immer neu das Wissen verbürgen und durch zivile Praxis auch die sozialen Hintergrundorientierungen herstellen, die zum Überlebensbestand von Demokratien gehören.<sup>52</sup> Und auch hier wäre politische Erwachsenenbildung ein wichtiger Moderator. Garantiert ist die Entstehung solcher Hintergrundorientierungen zweifellos nicht.

Hinzu tritt aber das Problem, dass der Kommunitarismuskurs leicht als Elitendiskurs<sup>53</sup> missverstanden werden könnte, dass er breite Bevölkerungsschichten entweder gar nicht erreicht oder ihnen als Problem erscheinen muss, dessen Thematisierung sich nur die leisten können, die keine anderen Probleme haben. Die Sensibilität dafür, dass zivilgesellschaftlicher Konsens nur dann herstellbar ist, wenn – wie Gramsci sagt – die „Einfachen“, die „semplici“, einbezogen werden und daran teilhaben können, ist auch bei diesem Konflikt für eine Erwachsenenbildung von großer Bedeutung, die ihre zivilgesellschaftlichen Aufgaben mit der Integration möglichst vieler Teilnehmer verbindet.

### 2.3 ZIVILGESELLSCHAFT UND „GEGENÖFFENTLICHKEIT“

Interessant ist dabei natürlich die Frage, ob eine herrschende Öffentlichkeit – etwa der Einfluss bestimmter Massenmedien – gegebenenfalls eine zivile „Gegenöffentlichkeit“ rechtfertigt und ob nicht gerade eine kritische Erwachsenenbildung Teil einer solchen Gegenöffentlichkeit sein sollte. Die Erfahrung der 68er-Bewegung, der Anti-Atomkraft-Bewegung, der Friedensbewegung, der feministischen Bewegung und verschiedener anderer sogenannter „Neuer Sozialer Bewegungen“<sup>54</sup> im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts haben die Legitimität und Wirksamkeit solcher Gegenöffentlichkeiten belegt – so wie es aktuell der „Fridays-for-Future-Bewegung“ gelingt, den drohenden Klimawandel zum öffentlichen Thema zu machen.

Andererseits sind Gegenöffentlichkeiten nicht schon per se legitim, weil sie sich dem herrschenden Mainstream aktiv widersetzen. Das gilt historisch z. B. für die unsäglichen SA-Massenaufmärsche in der Zeit der

Weimarer Republik – längst vor der „Machtergreifung“ der Nationalsozialisten 1933. Und es gilt ebenso für die PEGIDA-Protteste oder die aktuellen Demonstrationen der sogenannten „Querdenken“-Initiative gegen die Corona-Politik in Deutschland, selbst für die bizarren Aufmärsche der „Trumpisten“ nach dem uneingestandenem Wahlverlust ihrer Ikone in den USA.

Allerdings hat der Begriff der Gegenöffentlichkeit einen anderen Bedeutungshintergrund. Er wird von Oskar Negt und Alexander Kluge in ihrem 1972 erschienenen, politisch einflussreichen Buch „Öffentlichkeit und Erfahrung“ als eine Art Vorform „proletarischer Öffentlichkeit“ verstanden. Und proletarische Öffentlichkeit ist für die Autoren im Anschluss an die von Habermas identifizierte historisch unterdrückte „plebejische Öffentlichkeit“<sup>55</sup> nicht „eine Variante der bürgerlichen Öffentlichkeit, sondern [...] eine in der Geschichte angelegte, aber nicht unter der Bezeichnung Öffentlichkeit verstandene, völlig andere Auffassung des gesellschaftlichen Zusammenhangs“<sup>56</sup>. Proletarische Öffentlichkeit repräsentiert gewissermaßen das in die Zukunft weisende Projekt einer anderen Gesellschaft, die ein Bündnis anstrebt „zwischen denjenigen gesellschaftlichen Kräften, die den ganzen Umfang der Neuorganisation einer kommenden Gesellschaft zu leisten imstande sind, und denjenigen [...], die unter bestimmten Bedingungen vor allem darauf gerichtet sind, überholte Herrschaftsverhältnisse aufzulösen“<sup>57</sup>; mit anderen Worten: zwischen der Arbeiterklasse und den fortschrittlichen Intellektuellen.

Diese Andeutung eines gleichsam vorrevolutionären Gesellschaftszustands ist dem Begriff Gegenöffentlichkeit verloren gegangen – selbst wenn er sich im Ausgang des 20. Jahrhunderts auf eine Fülle wichtiger Kontrastaktivitäten berufen kann. Neben den bereits genannten Gegenbewegungen sind das z. B. alternative Zeitungsprojekte wie die Stadtmagazine und „Stattzeitungen“ der 1970er-Jahre, neue Film- und Kunstforen wie die Inter-

<sup>50</sup> In diesem Zusammenhang ist vor allem an die Ergebnisse neuerer milieubezogener Sozialstrukturanalysen im Anschluss an die SINUS-Studien zu erinnern, namentlich an die bemerkenswerte Studie von Vester, Michael et al. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

<sup>51</sup> Vgl. Brumlik (1993); Honneth (1993a).

<sup>52</sup> Vgl. Alheit (1994a): Zivile Kultur, a.a.O., 176 ff.

<sup>53</sup> Vgl. auch hier die im dritten Teil angesprochene „Dystopie“ einer beschädigten Zivilgesellschaft

<sup>54</sup> Vgl. Raschke (1985); Alheit (1994a): Zivile Kultur, a.a.O., 200 ff.

<sup>55</sup> Habermas, Jürgen (1969): Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied, Berlin: Luchterhand, 8.

<sup>56</sup> Negt, Oskar & Kluge, Alexander (1972): Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 8, Anm. 1.

<sup>57</sup> Ebd., 167. [Im Original teilweise fett gedruckt].

nationalen Kurzfilmtage in Oberhausen, die sogenannte „soziokulturelle Bewegung“<sup>58</sup>, die verschiedenen NGOs und Greenpeace, aber auch kleinräumigere Aktionsformen wie Freiwilligenbörsen, Nachbarschaftsvereine, Selbsthilfegruppen, Mehrgenerationen-Wohnprojekte, die Hospizbewegung, die Aidskranken-Bewegung oder die Siedlungsbewegung.<sup>59</sup> Aber auch die legitime Frage von Habermas, ob „die Gruppen, die die Erfüllung wichtiger Systemfunktionen möglicherweise passiv in Frage stellen, mit den Gruppen identisch (seien), die in Krisensituationen bewußt politisch handeln können“<sup>60</sup>, relativiert ein wenig den revolutionären Impetus des Konzepts „proletarische Öffentlichkeit“.

Denn hinter dem von Habermas zumindest ange deuteten Zweifel, dass die Intellektuellen nicht gerade die „natürlichen“ Partner einer aktionsbereiten Arbeiterschaft seien (falls davon heute überhaupt noch die Rede sein kann), verbirgt sich ein gewisser Reflexionszwang für eine gesellschaftspolitisch sensible Erwachsenenbildung. Sollte sie tatsächlich Teil einer „Gegenöffentlichkeit“ sein? Wie wäre dann eine Unterscheidung von jenen Gegenbewegungen sicherzustellen, die womöglich rechtsextremistische, rassistische und antisemitische Ideologien begünstigen? Lässt sich angesichts rechtspopulistischer Kontrastinszenierungen von Gegenöffentlichkeit sinnvoll überhaupt noch reden? Schließlich, welche Art „Zivilgesellschaft“ gilt es eigentlich zu verteidigen?

### 3. DYSTOPIEN DER „ENTZIVILISIERUNG“

#### 3.1 VERSTÖRENDE SYMPTOME

Die provokanteste Form, ziviles Leben in spätmodernen Gesellschaften zu bedrohen, sind die barbarischen Terrorakte, die seit den 1990er Jahren besonders in westlichen Demokratien zugenommen haben. Der Anschlag auf das World Trade Center 2001, das Massaker an sozialdemokratischen Jugendlichen auf der norwegischen Insel Utøya 2011, die brachialen Anschläge auf das Satiremagazin Charlie Hebdo und den Club Bataclan in Paris 2015, die gezielten Massenmorde mit schweren Lastwagen auf der Uferpromenade in Nizza und auf dem Berliner Breitscheidplatz 2016 und zuletzt die brutale Enthauptung des Lehrers Samuel Paty auf offener Straße in Conflans-Sainte-Honorine und der Terroranschlag in Wien im November 2020 sind nur die spektakulärsten unter Tausenden von Terroranschlägen von islamistischen oder politisch radikalisierten Gewalttätern. Vergleichbar irritierende Effekte haben auch Amokläufe junger, fast ausschließlich männlicher Täter. Das Schulmassaker an der Colombine Highschool in Littleton, Colorado, 1999 oder der Amoklauf eines ehemaligen Schülers am Erfurter Gutenberg-Gymnasium sind nur einschneidende Beispiele einer Kette von ähnlich gelagerten monströsen Tötungsdelikten in westlichen Gesellschaften.

Die Suche nach psychologischen Gründen für die Obszönität dieser Taten trifft die Ursache allenfalls peripher. Andreas Reckwitz hat in seiner eindrucksvollen Analyse spätmoderner Gesellschaften<sup>61</sup> eine andere Erklärung angeboten. Er interpretiert die verstörenden

Phänomene von Terror und Amok als gezielten und in das Gesamtsetting durchaus passenden kulturellen Protest:

„Man könnte es zugespitzt so formulieren: Sie bringen ein Betriebsgeheimnis der Spätmoderne auf schmerzhaft Weise zu Bewusstsein. Ihre Hyperkultur, ihr Postindustrialismus, ihre Geschlechtergleichberechtigung, ihr kuratierter Lebensstil – all dies setzt eine pazifizierte Gesellschaft und eine extreme psychische Selbstkontrolle der Individuen in ihrem Alltag stillschweigend voraus; und diese Voraussetzung wird vom [sic] Terror und Amok spektakulär in Frage gestellt.“<sup>62</sup>

Die Entzivilisierungssymptome sind also kein trivialer Rückfall in vormoderne Verhaltensformen. Sie sind Konsequenzen der spätmodernen Entwicklung selbst. Gewalt ist hier, mit Walter Benjamin gesprochen, „nicht Mittel, sondern Manifestation“<sup>64</sup>.

„Als Kulturpraxis hat sie eine narrativ-hermeneutische Dimension, indem eine Vergeltungsgeschichte erzählt wird (die Eliminierung derjenigen, die das Abendland zu Grunde richten, der höhnische Triumph der Zukurzgekommenen etc.), sie hat im Sinne einer partikularen Vergeltungsethik eine ‚ethische‘ Dimension (die Rache am Westen oder an den Institutionen, die einen nie ernst genommen haben beispielsweise) und sie hat eine ‚ästhetische‘ und gestalterische Dimension im Sinne einer Inszenierung, welche die sinnliche Wahrnehmung des Publikums auf verstörende Weise fesselt.“

Dabei passt sie sich ein in die Singularitätsstrategien auf den Sichtbarkeitsmärkten der spätmodernen Gesellschaft,<sup>65</sup> den Zwang zur Einzigartigkeit und Besonderheit. Sie kehrt die Inszenierung nur ins monströs Negative – dies allerdings im Selbstbewusstsein des „lachenden Täters“<sup>66</sup>, der nach der Objektivierung seiner Tat zur historischen Manifestation dem eigenen Untergang mit demonstrativer Indifferenz begegnet. Diese überzeugende

58 Vgl. Alheit, Peter (1999): „Soziokultur ist politisch – ob sie will oder nicht“ (Interview). In: Alexander Flohé & Reinhold Knopp (Hrsg.), Drehpunkte. Kontexte und Perspektiven soziokultureller Praxis (S. 47–55). Bonn: Bundesvereinigung soziokultureller Zentren e.V.

59 Vgl. Dörner, Klaus (2007): *Leben und sterben, wo ich hingehöre*. Dritter Sozialraum und neues Hilfesystem. Neumünster: Paranus, 55 ff.

60 Habermas, Jürgen (1967): *Theorie und Praxis*. Sozialphilosophische Studien. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 14.

61 „Die Gesellschaft der Singularitäten“. Siehe: Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.

62 Ebd., 424 f. [Kursiv im Original].

63 Benjamin, Walter ([1921] 1991): *Zur Kritik der Gewalt*. In: *Gesammelte Schriften*. Bd. II.1, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 197.

64 Reckwitz (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten*, a.a.O., 427.

65 Vgl. ebd., 102 ff.

66 Ebd., 426.

Deutung bei Reckwitz setzt allerdings eine neue Sicht auf die Gesellschaft voraus, eine Perspektive, die gegebenenfalls auch die Beziehung von Erwachsenenbildung und Zivilgesellschaft berührt.

### 3.2 DIE NEUEN GESELLSCHAFTLICHEN SPANNUNGEN

Der gesellschaftliche Raum, Bourdieus „champ social“, hat sich verändert. Er lebt nicht mehr von der Spannung zwischen „ökonomischem“ und „kulturellem Kapital“. Das soziale Feld ist insgesamt „kulturalisiert“ worden. Das gilt erstaunlicherweise auch und gerade für die Struktur der kapitalistischen Ökonomie. Branchen, die bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts an der Peripherie der industriellen Massenproduktion eine Randexistenz fristeten, rücken ins Zentrum eines Kapitalismus, der sich von der Industriegesellschaft zu lösen beginnt: Die sogenannten „creative industries“, Architektur, Werbung, Design, Mode, Musik, Film und Video, darstellende Künste, Computerspiele, alte und neue Medien, Print, Radio, TV oder Internet, dazu Branchen des Tourismus, des Sports, der Erlebnisökonomie und der explodierende Bereich eines zunehmend marktförmig organisierten Bildungs- und Wissenschaftssystems besetzen den Platz eines neuen, selbstverständlich digitalisierten „Kulturkapitalismus“<sup>68</sup>.

Diese Entwicklung hat Auswirkungen auf die Sozialstruktur westlicher Gesellschaften. Wir beobachten eine „Polarisierung der Arbeitsverhältnisse“<sup>69</sup>, die zu einer drastischen Konfrontation von hochqualifizierten Berufen in der Wissens- und Kulturökonomie einerseits und einfachen Dienstleistungen und standardisierten Tätigkeiten andererseits führt. Dieses Ergebnis muss zwangsläufig spannungsgeladene Gegensätze von neu entstehenden Klassenlagen und Lebensstilen zur Folge haben: Auf der einen Seite steht eine kulturell aufsteigende neue Mittelklasse, die sich Privilegien leisten kann und einen Lebensstil des Exquisiten und Besonderen pflegt und die Präferenz politischer Vorlieben erlaubt, die andere verstören. Auf der anderen Seite erlebt sich die klassische Arbeiterschaft durch die zunehmende Erosion der Industriegesellschaft als „neue Unterklasse“. Die tiefe Entwertung schafft Frustrationen und undifferenzierten Hass auf „die Eliten“. Andere soziale Milieus, wie die „bürgerliche Mitte“ oder das „liberal-intellektuelle Milieu“<sup>70</sup>, bleiben bestehen, aber sie gruppieren sich neu im gesellschaftlichen Feld. Folgenreich erscheint zudem eine „Polarisierung der sozialen Räume: Es bilden sich regional, national und global räumliche Attraktivitätsmärkte aus, die zu einer Auseinanderentwicklung zwischen ‚attraktiven‘ Orten und ‚abgehängten‘ Regionen führen.“<sup>71</sup> All dies produziert schließlich politische Gegensätze, die die klassischen Konflikte von „Oben“ und „Unten“, „Ökonomie“ und „Kultur“, „Rechts“ und „Links“, „Kapital“ und „Arbeit“ substituieren und den gesellschaftlichen Raum verändern.

Reckwitz spricht von einem Gegensatz des „differenziellen Liberalismus“ und des „Kulturessenzialismus“<sup>72</sup>. Die artifiziell klingenden Labels nehmen allerdings zwei empirisch neue Tendenzen auf, die tatsächlich in dieser

Form bisher nicht existierten: einmal die Tatsache, dass sowohl der liberale Pol der politischen Positionierung als auch der essenzialistische Kontrapol als kulturelle Orientierungen verstanden werden müssen – nicht mehr „ökonomisch“ versus „kulturell“ lautet der Gegensatz, sondern „liberal-kulturell“ versus „illiberal-kulturell“; zum anderen die Tendenz, dass sich der neue Liberalismus in zwei Stränge teilt: Einen neuen, gleichsam „rechtsliberalen“ Wirtschaftsliberalismus – das was gewöhnlich als „Neoliberalismus“ bezeichnet wird –, und einen neuen „linksliberalen“ Politikstil, der die Stärkung der Persönlichkeitsrechte insbesondere der Gruppen im Auge hat, die im Lauf der Moderne diskriminiert waren: Frauen, Schwule, Lesben, Trans-Gender-Personen, Behinderte und Protagonisten alternativer Lebensformen sowie Menschen aus anderen Kulturen. Das Interesse an kultureller Vielfalt, an Ökologie und am Schutz des natürlichen Lebensraumes und des Klimas sind weitere Themen einer „linksliberalen“ Politik.

Und genau diese Interessen kennzeichnen den Gegensatz zu den „Kulturessenzialisten“, den ethnischen, nationalistischen, religiös-fundamentalistischen und rechtspopulistischen „Neogemeinschaften“ der Spätmoderne.<sup>73</sup> Dabei teilen die Kulturessenzialisten die Tendenz der neuen Liberalisten, sich vom technischen Rationalismus der industriellen Moderne zu lösen und eine kulturelle Identität anzustreben. Sie stellen sich auch keineswegs gegen die neuen Singularitätsmärkte der Spätmoderne. Auch sie beanspruchen – als Communities – Einzigartigkeit und konkurrieren mit anderen Instanzen auf demselben „Sichtbarkeitsmarkt“, auf dem auch die „creative economy“ ihre Waren anbietet. Auch sie nutzen das Internet und die sozialen Medien – gelegentlich professioneller und erfolgreicher als die konventionellen kulturellen und politischen Institutionen, die Kirchen, die Parteien oder die Gewerkschaften. Was sie von der Hyperkultur und Offenheit der neuen Kreativen unterscheidet, ist die Konzentration auf eine fiktive Gemeinschaft:

67 Vgl. sein Hauptwerk: Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik gesellschaftlicher Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

68 Vgl. Reckwitz (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten, a.a.O., 114 ff.

69 Ebd., 109.

70 Zwei exemplarisch aus den jüngeren SINUS-Milieustudien ausgewählte Milieus. Vgl. Koppetsch, Cornelia (2019): Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter. Bielefeld: transcript, 105.

71 Reckwitz (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten, a.a.O., 109 f. [Kursiv im Original].

72 Ebd., 371 ff.

73 Vgl. ebd., 417 ff.

„Dem singulären Individuum der Hyperkultur steht die singuläre Gemeinschaft des Kulturessenzialismus gegenüber, der Mobilität der Valorisierung in einem unendlichen Raum kultureller Elemente der Versuch der Fixierung der Valorisierung durch Innen-Außen-Antagonismen [...]. Die kulturessenzialistischen Bewegungen lassen sich so generell als eine kritische Reaktion auf die Hyperkultur und als Gegenbewegung zur Struktur kompetitiver Singularitäten interpretieren [...]. Die Kulturkommunitaristen versprechen ‚unverbrüchliche‘ kollektive Identitäten, welche die mobile Hyperkultur so nicht anzubieten vermag.“<sup>74</sup>

Es ist nicht zufällig, dass es in westlichen Gesellschaften vor allem die Mitglieder der alten Mittelklassen und der neuen Unterklasse sind, für die ethnische, nationale und religiöse Fundamentalismen als mögliche soziale Heimat akzeptabel erscheinen und dass sich die gleichen Gruppen auch vom Rechtspopulismus angesprochen fühlen. Es sind Akteure, die in der Spätmoderne in die Defensive geraten sind und nun – symbolisch – von der „Peripherie“ aus gegen das „Zentrum“ zum Kampf antreten. Der US-amerikanische Wahlkampf 2020 und die Weigerung Trumps und einer Majorität seiner 73 Millionen Wähler, den Sieg Bidens anzuerkennen, belegen plausibel, dass dieser Kampf der kulturellen Peripherie gegen das Zentrum keine Bagatelle, sondern bedrückende politische Realität ist.

„Kulturessenzialisten formieren sich national und international teilweise offensiv in Opposition zum politischen Liberalismus. Dies gilt für den Rechtspopulismus, für den staatlichen Kulturnationalismus und für manche Versionen des religiösen Fundamentalismus, indirekt auch für jene ethnischen Gemeinschaften, die

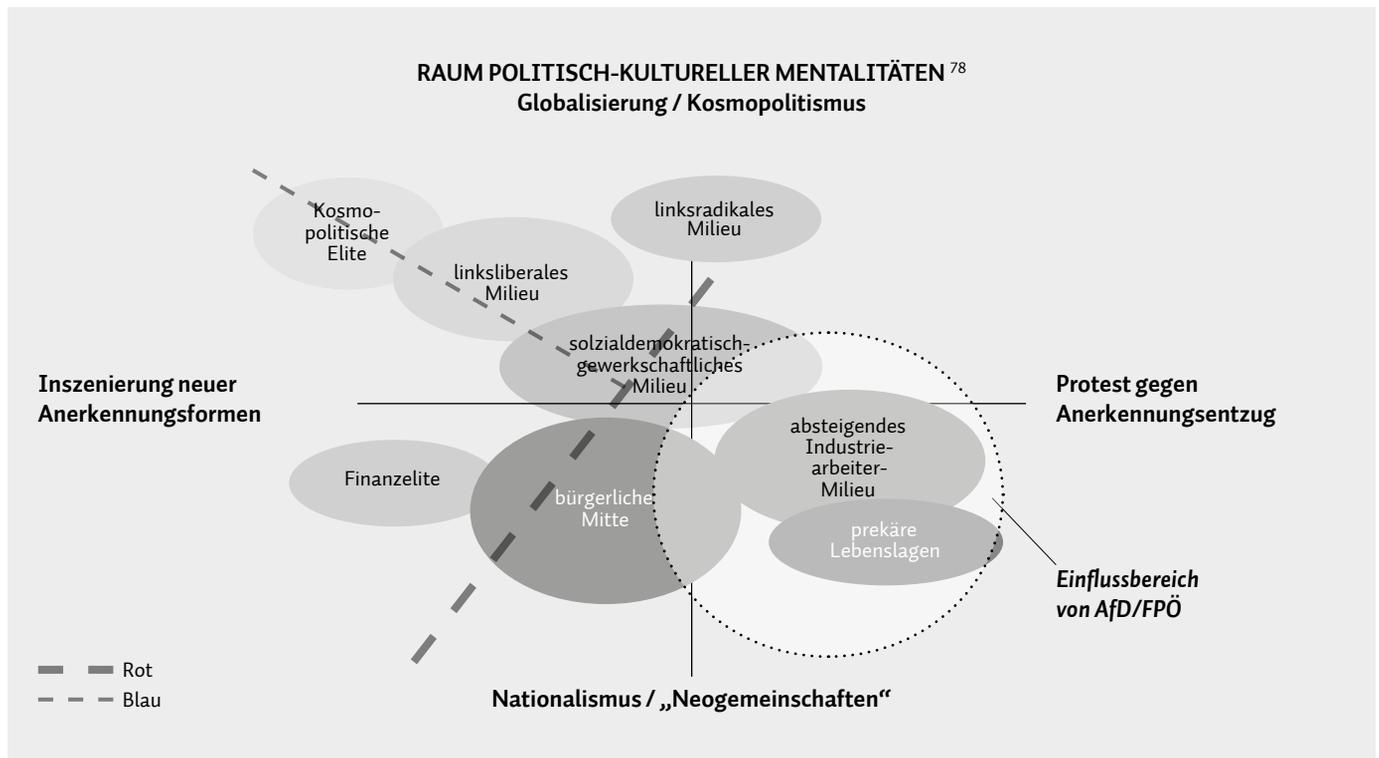
sich kulturell abschließen. Hier wird der grundsätzliche Antagonismus zwischen den beiden Modellierungen des Sozialen und des Kulturellen manifest: Subjektive Persönlichkeitsentfaltung und der Markt kultureller Güter stehen einer Homogenisierung von Gemeinschaften, die hybride Kombinierbarkeit der Kultur der Voraussetzung einer strikten Ingroup-Outgroup-Differenz gegenüber.“<sup>75</sup>

Das bedeutet, der „Raum politisch-kultureller Mentalitäten“<sup>76</sup> verändert sich deutlich. Die Beurteilungsfolie ist nicht mehr der Bourdieusche Sozialraum, in dem das Gesamtvolumen ökonomischen, kulturellen und sozialen „Kapitals“ die markanten „Cleavages“ bestimmt, sondern neue kulturelle Konfliktlinien, die verschiedene politische Mentalitäten kennzeichnen und die klassischen Gegensätze von „Rechts“ und „Links“, „Oben“ und „Unten“ (s.o.) hinter sich lassen. Pointiert gesagt: Der Konflikt variiert vom „Klassenkampf“ zum „Kulturkampf“. Kontrastpole sind dann auf der vertikalen Achse die Globalisierungsstrategien der Neoliberalen und

74 Ebd., 420 f.

75 Ebd., 420 f.

76 Die Konstruktion „mentaler Räume“ als Forschungstool stammt aus eigenen Forschungen zur Situation von Milieus in Transformationsgesellschaften (Alheit, Bast-Haider & Drauschke: 2004), zum professionellen Habitus universitärer Fachkulturen (Alheit: 2014) oder zu professionellen Diskursvarianten etwa in Pflegeberufen. Siehe: Alheit, Peter, Herzberg, Heidrun & Walter, Anja (2019): „Generalistisdiskurs“ reloaded. Eine qualitative Studie zur Pflegeausbildungsreform im Land Brandenburg. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe, 7 (4), 233–243.



der linksliberale kulturelle Kosmopolitismus einerseits, kruder Nationalismus („America first“) und aggressive „Neogemeinschaften“ (zum Beispiel die evangelikalen Fundamentalisten) auf der anderen. Horizontal steht die „Inszenierung neuer Anerkennungsformen“ einem „Protest gegen Anerkennungsentzug“<sup>77</sup> gegenüber, der sich nicht selten als Hass gegen reale oder fiktive Eliten äußert. Das Bild, das dabei entsteht, sieht folgendermaßen aus:

Die Abbildung zeigt zwei „Cleavages“, die kreuz und quer durch den mentalen Raum verlaufen: eine Konfliktlinie (rot), die die neu entstandenen „liberalen“ Kulturpraktiken von den „kulturessenzialistischen“ Politiken trennt, die zum Teil traditionell, zum Teil gerade in ihren radikaleren Formen ebenso „spätmodern“ sind wie die Hyperkultur der Kosmopoliten; und eine Trennlinie (blau), die gewissermaßen die „linksliberalen“ Identitätspolitiken von den „rechts“- oder neoliberalen Strategien der neuen internationalen Marktpolitiken unterscheidet.

Interessant erscheint, dass beide Konfliktlinien nicht exakt an Milieugrenzen haltmachen, sondern dass sie mitten durch gewachsene oder neue politisch-kulturelle Milieus hindurchgehen. Das gilt zum Beispiel für die „bürgerliche Mitte“, die nicht gänzlich zum Kulturessenzialismus tendiert. Es gilt aber auch für das konventionelle sozialdemokratisch-gewerkschaftliche Milieu, das keineswegs zu größeren Teilen auf die neue „linksliberale“ Seite gehört, sondern sich durchaus rechtspopulistischen Tendenzen öffnet. Und auch bei den linksliberalen, vollends den kosmopolitischen Eliten können sehr wohl gleichzeitig liberale Kulturpraktiken und neoliberale Wirtschaftspraktiken präferiert werden.

Das bedeutet, Zugehörigkeiten sind nicht mehr eindeutig, was gewiss nicht überrascht bei den neu entstandenen, bewusst weltoffenen kulturellen Strategien. Aber es gilt eben auch für klassische politisch-kulturelle Milieus, deren Orientierung lange Zeit als stabil galt und die jetzt rechtspopulistischen Avancen durchaus mit Sympathie begegnen. Was allerdings nicht übersehen werden kann und sich mehr und mehr verschärft, ist (wenn man die aktuelle Situation in den USA zum Maßstab nimmt) der beinahe abgrundtiefe Hass des „kulturessenzialistischen Lagers“ gegenüber dem „liberalen Lager“, das pauschal als korrupte „Elite“ verunglimpft wird.

Und an dieser Stelle ist ein neuer Diskurs um die Zivilgesellschaft notwendig, den die zeitgenössische Erwachsenenbildung zu führen hätte. Denn es käme nicht nur darauf an, die zum Teil absurden und gefährlichen Vorwürfe des kulturessenzialistischen Lagers an die „Eliten“ zu entkräften und den drohenden Aufruf zu Kampf und Gewalt sowie die umlaufenden Verschwörungstheorien und Fakenews auf zivile Weise abzuwehren. Unverzichtbar wäre auch, den neuen links- oder neoliberalen ProtagonistInnen deutlich zu machen, dass ihre Politiken riskant sind und einer ernsthaften Korrektur bedürfen.

Reckwitz weist darauf hin, dass sowohl im neuen linksliberalen Lager wie bei den Wirtschaftsliberalen Prozesse der kritischen Selbstreflexion beginnen.<sup>79</sup> Beispielsweise entsteht bei den Linksliberalen eine gewisse Sensibilität für die Rigorosität, mit der in der Vergan-

genheit mit dem Programm der „Diversität“ umgegangen wurde. „Aus dem Innern der liberalen Politik hat sich daher eine Kritik am ‚Ethno-Kult‘ und am ‚Separatismus der Kulturen‘ entwickelt.“ Hier könnte eine Diskussion über die sozialen und ethischen Grenzen der Hyperkultur beginnen, die ins Zentrum der neuen Zivilgesellschaft gehört und eine wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung sein könnte. Der neoliberale Wirtschaftsprozess hat in den vergangenen vier Jahrzehnten die gesellschaftliche Spaltung weltweit drastisch vertieft und verdient heftigen gewerkschaftlichen, aber auch zivilen Widerstand. Hier wäre durchaus eine neue Politik, die die Verbindung von Arbeit und Bildung, jene Utopie der Weimarer Republik, zumindest erinnert, eine Herausforderung an die aktuelle Erwachsenenbildung. Dazu könnte auch eine kritische Wiederaufnahme der Ideen Antonio Gramscis beitragen, dem wir das klassische politische Konzept der Zivilgesellschaft als eines Bildungsprozesses verdanken.

#### 4. DIE IDEE DER „ORGANISCHEN INTELLEKTUELLEN“

Für Gramsci ist die Zivilgesellschaft zunächst keine Milieu-Frage, sie ist ein Alltagsphänomen. Zivile Strukturen einer konkreten Gesellschaft sind – wie das lebensweltliche Wissen – „a tergo-Strukturen“, Handlungspotenziale im Hintergrund der Sozialität. Das bedeutet allerdings gerade nicht, dass sie den Charakter von unveränderbaren Tiefenstrukturen besäßen; es kann sinnvoll nur heißen, dass sie offenbar erst dann virulent werden, wenn sie sich mit lebensweltlichen Orientierungsmustern vernetzen.

„Der Alltagsverstand ist keine einheitliche, in Raum und Zeit identische Auffassung: er ist die ‚Folklore‘ der Philosophie, und wie die Folklore bietet er sich in unzähligen Formen dar: sein grundlegender und charakteristischster Zug ist es, eine (auch in den einzelnen Hirnen) auseinanderfallende, inkohärente, inkonsequente Auffassung zu sein, der gesellschaftlichen und kulturellen Stellung der Volksmengen entsprechend, deren Philosophie er ist.“<sup>81</sup>

<sup>77</sup> Hier bietet die Anerkennungstheorie, die Axel Honneth in seiner Habilitationsschrift „Kampf um Anerkennung“ (1992) entworfen hat, einen überzeugenden theoretischen Rahmen.

<sup>78</sup> Die Informationen, die mich zu dieser Darstellung angeregt haben, verdanke ich – neben den bereits ausführlicher präsentierten Überlegungen von Andreas Reckwitz (2017) – einer kritischen Rezeption der jüngeren SINUS-Daten, wie sie Cornelia Koppetsch in ihrer allerdings wegen Plagiaten vom Markt genommenen, provokanten Studie „Die Gesellschaft des Zorns“ (2019, 95 ff.) vorgelegt hat, sowie der bemerkenswerten sozioanalytischen Selbstanalyse „Rückkehr nach Reims“ (2016) des französischen Soziologen Didier Eribon. Auch der nachfolgende Essay „Gesellschaft als Urteil“ (2017) vertieft seine anregende analytische Position.

<sup>79</sup> Reckwitz (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten, a.a.O., 421 f.

<sup>80</sup> Ebd., 421.

<sup>81</sup> Gramsci (1992): Gefängnishefte, a.a.O., Heft 11, § 13, 1393 f.

Diese „Alltagsphilosophie“ lässt sich gewiss nicht einfach durch die professionelle Philosophie ersetzen. So wenig die Folklore durch die „Hochkultur“ substituiert werden kann, so wenig kann der Alltagsverstand durch Literatur und Philosophie verdrängt werden.<sup>82</sup> Lernprozesse zur Homogenisierung des Alltagsverstandes – und das bedeutet eben: Prozesse der Zivilisierung – beginnen nach Gramsci immer dann, wenn Gruppen von sozialen AkteurInnen ihrer selbst und ihrer gesellschaftlichen Position sich bewusst werden: „Wenn sich in der Geschichte eine homogene gesellschaftliche Gruppe herausarbeitet, arbeitet sich auch, gegen den Alltagsverstand, eine homogene [...] Philosophie heraus“<sup>83</sup>. Die Moderne ist auf diesen „Bildungsprozess“ angewiesen. Gramsci macht aber deutlich, dass damit nicht die Zivilisierung der Eliten gemeint ist, sondern die Emanzipation der Volksmassen. Alltag und Zivilität gehören zusammen. Nur wenn die „einfache Kultur“ an der zivilen Gesellschaft partizipiert, wird die Veränderung bestehender politischer und kultureller Konstellationen möglich:

„Eine neue Kultur zu schaffen bedeutet nicht nur, individuell, ‚originelle‘ Entdeckungen zu machen, es bedeutet auch und besonders, bereits entdeckte Wahrheiten kritisch zu verbreiten, sie sozusagen zu ‚vergesellschaften‘ und sie dadurch Basis vitaler Handlungen, Element der Koordination und der intellektuellen und moralischen Ordnung werden zu lassen. Daß eine Masse von Menschen dahin gebracht wird, die reale Gegenwart kohärent und auf einheitliche Weise zu denken, ist eine ‚philosophische‘ Tatsache, die viel wichtiger und ‚origineller‘ ist, als wenn ein philosophisches ‚Genie‘ eine neue Wahrheit entdeckt, die Erbhof kleiner Intellektuellengruppen bleibt.“<sup>84</sup>

Wie dieser zivilisierende „Bildungsprozess“ gelingen kann, hat Gramsci an der Dialektik von Intellektuellen und „Einfachen“ entfaltet.<sup>85</sup> Die Idee der „organischen Intellektuellen“ als gestaltender Architekten eines kohärenten Wissens enthält einen praktischen Bezug zum Alltagsverstand der Volksmassen.

„Es handelt sich [...] darum, eine Philosophie auszuarbeiten, die, indem sie bereits eine Verbreitung oder eine Verbreitungstendenz besitzt, weil sie mit dem praktischen Leben verbunden und ihm implizit ist, zu einem erneuerten Alltagsverstand wird, mit der Kohärenz und der Kraft der individuellen Philosophien: dazu kann es nicht kommen, wenn nicht ständig das Erfordernis des kulturellen Kontakts mit den ‚Einfachen‘ verspürt wird.“<sup>86</sup> „Es stellt sich erneut die bereits angedeutete Frage: ist eine philosophische Bewegung eine solche nur insofern, als sie bei der Arbeit der Ausbildung eines dem Alltagsverstand überlegenen und wissenschaftlich kohärenten Denkens niemals vergißt, mit den ‚Einfachen‘ in Kontakt zu bleiben, und gerade in diesem Kontakt die Quelle der zu untersuchenden und zu lösenden Probleme entdeckt? Nur durch diesen Kontakt wird eine Philosophie ‚geschichtlich‘, reinigt sich von den intellektualistischen Elementen individueller Art und wird ‚Leben‘.“<sup>87</sup>

Methodisch verwendet Gramsci hier zumindest implizit eine Idee, die den logischen Prämissen des frühen amerikanischen Pragmatismus sehr nahe ist: das Konzept „quasi-abduktiven“ Entdeckens der in einer historisch-

konkreten Wirklichkeit verborgenen Potenziale. Die Überlegenheit wissenschaftlich kohärenten Denkens gegenüber dem Alltagsverstand besteht nämlich gerade nicht in der vermeintlichen „Substanz“ des Erkenntnisvorgangs,<sup>88</sup> sondern in der Möglichkeit, eine Bewegung in Gang zu setzen zwischen den kontingenten Einsichten des Alltagswissens und den planvollen Ergebnissicherungen wissenschaftlichen Denkens. Dieser Prozess ist lebendig, un abgeschlossen, zukunfts offen. Er braucht die aktive Beteiligung der „Einfachen“ und hat etwas von jener „kreativen Demokratie“, die John Dewey<sup>89</sup> (1940) sich vorstellte und deren Qualität der Logiker des Pragmatismus, Charles Sanders Peirce, als die überraschende Fähigkeit beschrieben hat, etwas zu vernetzen, was „zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen“<sup>90</sup>.

Zivilität wird hier als demokratischer Gestaltungsprozess erkennbar. Das entlastet sie keineswegs von den Zwängen der „società politica“. Aber es macht ihre Eigenart anschaulicher: Zivilgesellschaftliche Fortschritte sind immer wieder neue Bargainingprozesse einer „alltäglichen Moderne“<sup>91</sup>. Sie können nicht in einem theoretischen oder moralischen Konzept „Zivilgesellschaft“ gleichsam stillgestellt werden. Vielmehr müssen wir sie jeweils neu

<sup>82</sup> Vgl. Demirovic, Alex (1989): Die hegemoniale Struktur der Wahrheit. Zur Historizität des Marxismus bei Gramsci. In: Gérard Bensussan et al., Die Linie Luxemburg-Gramsci (S. 69–89). Hamburg: Argument Verlag. (Argument Sonderband 159).

<sup>83</sup> Gramsci (1992): Gefängnishefte, a.a.O., Heft 11, § 13, 1394.

<sup>84</sup> Ebd., 1377.

<sup>85</sup> Besonders eindrucksvoll übrigens an dem historisch negativen Beispiel der Intellektuellen des römischen Katholizismus. Vgl. dazu ebd., 1377 ff.

<sup>86</sup> Ebd., 1382.

<sup>87</sup> Ebd., 1381.

<sup>88</sup> Am Beispiel der Volksuniversitätsbewegung nach dem Ersten Weltkrieg macht Gramsci ironisch die im Kern arrogante Naivität jener Intellektuellen deutlich, die das „Zum-Volke-Gehen“ als kulturelle Mission entdeckt hatten: „[...] man hatte den Eindruck, daß sie den ersten Kontakten zwischen den englischen Händlern und den Schwarzen Afrikas glichen: gegeben wurde Schundware, um Goldklumpen zu erhalten.“ Gramsci (1992): Gefängnishefte, a.a.O., Heft 11, § 12, 1381.

<sup>89</sup> Vgl. Dewey, John (1940): Creative Democracy: 'The Task Before Us'. In: The Philosopher of the Common Man. Essays in Honor of John Dewey to Celebrate his Eightieth Birthday. New York: Greenwood Press, 220–228.

<sup>90</sup> Peirce, Charles S. ([1903] 1991): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Hrsg. v. Karl-Otto Apel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 404.

<sup>91</sup> Vgl. Alheit (1994a): Zivile Kultur, a.a.O., 14 ff.

<sup>92</sup> Das bedeutet praktisch, dass – auch hier dem Beispiel Gramscis folgend – entschieden sorgfältiger empirisch gearbeitet werden müsste.

entdecken und durch Konsensbildung festhalten. Die Intellektuellen tun gut daran, sich in diesem Prozess als sensible Beobachter und vorsichtige Interpreten, weniger als vollmundige Ideologen zu begreifen.<sup>92</sup>

Auf eine bestimmte Weise nehmen wir freilich Gramscis sehr sensible Überlegungen als zu anspruchsvoll, in gewissem Sinn als historisch „veraltet“ wahr, und genau deshalb erscheinen sie uns eher unrealistisch. Wir mögen seine tiefen Erkenntnisse bewundern, die in einem faschistischen Kerker entstanden sind. Die Herausforderung allerdings, sich auf seine „semplici“ – die „Einfachen“ – einzulassen, wirkt angesichts der Komplexität der Gruppen von „Entwerteten“ und „Gekränkten“ heute, beinahe ein Jahrhundert nach Gramscis „Gefängnisheften“, als kaum zu bewältigen.

Aber die „organischen Intellektuellen“, und das wären politisch sensible ErwachsenenbildnerInnen, haben es aktuell mit Blick auf die Zivilgesellschaft längst nicht mehr nur mit den „Einfachen“ zu tun. Sie müssen vor allem die „Komplizierten“ und „Anspruchsvollen“ – Reckwitz würde sagen: die „Singulären“, Außerordentlichen, Besonderen mit ihrer „Hyperkultur“ – zur Rede stellen und

sie kritisch fragen, ob, was sie tun und planen, ihnen selbst und dem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang noch nützt. Sie müssten Foren bilden – online und offline –, um genau dieses Problem zu diskutieren. Und sie müssten den Mut haben, auch zu den „Illiberalen“ zu gehen und wenigstens einige von ihnen zum Nachdenken zu bewegen. Das ist riskant.

Zivilgesellschaft wäre heute für die Erwachsenenbildung nicht nur – wie in der Aufklärung – der Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen,<sup>93</sup> es schlosse die couragierte Entscheidung ein, sich in die Konfliktlinien zwischen „Liberalen“ und „Fundamentalisten“ zu begeben und beide Seiten ernst zu nehmen – die wechselseitige Abwehr zu respektieren und zugleich dafür einzutreten, dass Diskurse möglich sind. Dafür gibt es keine Garantie und doch – auch in spätmodernen Gesellschaften – grundsätzlich immer eine demokratische Chance. //

93 Kant, Immanuel ([1784] 2004): Was ist Aufklärung? In: UTOPIE kreativ, Heft 159, 5–10.

## Literatur

- Alheit, Peter (1993):** Alltägliche Moderne. Versteckte Wirkungen moderner Arbeiterkultur. In: Ursula Apitzsch (Hrsg.), Neurath – Gramsci – Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung (S. 149–163). Hamburg: Argument Verlag. (Argument Sonderband 207).
- Alheit, Peter (1994a):** Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne. Frankfurt am Main – New York: Campus.
- Alheit, Peter (1994b):** Arbeit und Bildung im Modernisierungsprozess. Entkoppelung oder neue Synthese? In: Peter Alheit et al. (Hrsg.), Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozeß europäischen Wandels (S. 23–47). Bremen: University of Bremen Press. (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 25).
- Alheit, Peter (1996):** Changing basic rules of biographical construction: Modern biographies at the end of the 20th century. In: Ansgar Weymann & Walter R. Heinz (Eds.), *Biography and Society. Interrelationships between Social Structure, Institutions and the Life Course* (S. 111–128). Weinheim: DSV.
- Alheit, Peter (1999):** „Soziokultur ist politisch – ob sie will oder nicht“ (Interview). In: Alexander Flohé & Reinhold Knopp (Hrsg.), *Drehpunkte. Kontexte und Perspektiven soziokultureller Praxis* (S. 47–55). Bonn: Bundesvereinigung soziokultureller Zentren e.V.
- Alheit, Peter (2014):** The unwanted students: Closure tendencies in the German university system. In: Fergal Finnegan & Barbara Merrill, Camilla Thunborg (Eds.), *Student Voices on Inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change* (S. 134–148). London – New York: Routledge.
- Alheit, Peter, Bast-Haider, Kerstin & Drauschke, Petra (2004):** Die zögernde Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland. Frankfurt am Main – New York: Campus.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2002):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 569–589). Opladen: Leske + Budrich.
- Alheit, Peter, Herzberg, Heidrun & Walter, Anja (2019):** „Generalistiskurs“ reloaded. Eine qualitative Studie zur Pflegeausbildungsreform im Land Brandenburg. In: *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, 7 (4), 233–243.
- Alheit, Peter et al. (Hrsg.) (1990):** Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Ergebnisse und Perspektiven des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung. Teil II. Bremen: University of Bremen Press.
- Anders, Günther (1956):** Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München: C. H. Beck.
- Apitzsch, Ursula (1990):** Zum Arbeitsbegriff der Arbeiterbildung: Karl Korsch und Hermann Heller. In: Peter Alheit et al. (Hrsg.), *Abschied von der Lohnarbeit? Diskussionsbeiträge zu einem erweiterten Arbeitsbegriff* (S. 39–58). Bremen: University of Bremen Press. (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 12).
- Apitzsch, Ursula (1992):** Erwachsenenbildung und das Projekt der Moderne. In: Monika Lehmann | Hermann Schnorbach (Hrsg.), *Aufklärung als Lernprozeß. Festschrift für Hildegard Feidel-Mertz* (S. 15–30). Frankfurt am Main: dipa.
- Becker, Hellmuth (1975):** Weiterbildung. Aufklärung – Praxis – Theorie 1956–1974. Stuttgart: Klett.
- Becker, Rolf (1991):** Berufliche Weiterbildung und Berufsverlauf. Eine Längsschnittuntersuchung von drei Geburtskohorten. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 24 (2), 351–364.
- Benjamin, Walter ([1921] 1991):** Zur Kritik der Gewalt. In: *Gesammelte Schriften*. Bd. II.1, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 179–203.
- Blossfeldt, Hans-Peter (1990):** Berufsverläufe und Arbeitsmarktprozesse. In: Karl Ulrich Mayer (Hrsg.), *Lebensläufe und sozialer Wandel* (S. 118–145). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31).
- Blossfeldt, Hans-Peter & Huinink, Johannes (1989):** Die Verbesserung der Bildungs- und Berufschancen von Frauen und ihr Einfluß auf den Prozess der Familienbildung. Eine Längsschnittuntersuchung über die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs. In: *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 15 (4), 383–404.
- Blossfeldt, Hans-Peter & Nuthmann, Reinhard (1989):** Strukturelle Veränderungen der Jugendphase zwischen 1925 und 1984 als Kohortenprozeß. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 35 (6), 845–867.
- Bobbio, Norberto (1977):** Gramsci e la concezione della società civile. Milano: Feltrinelli.
- Bourdieu, Pierre (1987):** Die feinen Unterschiede. Zur Kritik gesellschaftlicher Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Brumlik, Micha (1993):** Der Kommunitarismus. Letzten Endes eine empirische Frage? In: Christel Zahlmann (Hrsg.), *Kommunitarismus in der Diskussion* (S. 94–1019). Berlin: Rotbuch.
- Brumlik, Micha & Brunkhorst, Hauke (Hrsg.) (1993):** *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Clausen, John A. (1986):** Early adult choices and the life course. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6 (2), 313–320.
- Cohen, Jean L. & Arato, Andrew (1992):** *Civil Society and Political Theory*. Cambridge/Mass. – London: MIT Press.
- Demirovic, Alex (1989):** Die hegemoniale Struktur der Wahrheit. Zur Historizität des Marxismus bei Gramsci. In: Gérard Bensussan et al., *Die Linie Luxemburg-Gramsci* (S. 69–89). Hamburg: Argument Verlag. (Argument Sonderband 159).
- Dewey, John (1940):** Creative Democracy: 'The Task Before Us'. In: *The Philosopher of the Common Man. Essays in Honor of John Dewey to Celebrate his Eightieth Birthday* (S. 220–228). New York: Greenwood Press.
- Dörner, Klaus (2007):** *Leben und sterben, wo ich hingehöre. Dritter Sozialraum und neues Hilfesystem*. Neumünster: Paranus.
- Eribon, Didier (2016):** *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, Didier (2017):** *Gesellschaft als Urteil*. Berlin: Suhrkamp.
- Friedeburg, Ludwig von (1989):** *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gramsci, Antonio (1975):** *Quaderni del carcere*. Ed. V. Gerratana. Torino: Einaudi.
- Gramsci, Antonio (1991 ff.):** *Gefängnishefte*. Hrsg. v. Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug, Hamburg: Argument Verlag.
- Habermas, Jürgen (1967):** *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Habermas, Jürgen ([1962] 1969):** *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied – Berlin: Luchterhand.
- Habermas, Jürgen (1992):** *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heller, Hermann (1971):** *Gesammelte Schriften*. 3 Bde. Leiden: Sijthoff.
- Hoffmann, Dieter (1995):** *Gemeinschaft in der deutschen Erwachsenenbildung. Historische Analyse und Perspektiven für die Praxis*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Honneth, Axel (1992):** *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (Hrsg.) (1993):** *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften*. Frankfurt am Main – New York: Campus.
- Honneth, Axel (1993a):** Die Herausforderung des Kommunitarismus. Eine Nachbemerkerung. In: Axel Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften* (S. 119–125). Frankfurt am Main – New York: Campus.
- Honneth, Axel (1994):** *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitanalyse*. Frankfurt am Main: Fischer.
- James, Paul, Seters & Paul van (2014):** *Global social movements and global civil society. A critical overview*. In: Paul James & Paul van Seters (Eds.), *Globalization and Politics*. Vol. 2 (vii–xxx). Los Angeles: Sage.
- Kant, Immanuel ([1784] 2004):** Was ist Aufklärung? In: *UTOPIE kreativ*, Heft 159, 5–10.
- Koppetsch, Cornelia (2019):** Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter. Bielefeld: transcript.
- Krüger, Helga, Born, Claudia (1990a):** Probleme der Integration von beruflicher und familialer Sozialisation in der Biographie von Frauen. In: Ernst-H. Hoff (Hrsg.), *Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang* (S. 53–73). Weinheim, München: DSV.
- Krüger, Helga & Born, Claudia (1990b):** Unterbrochene Erwerbskarrieren und Berufsspezifika. Zum Arbeitsmarkt und Familienpuzzle im weiblichen Lebenslauf. In: Karl Ulrich Mayer et al. (Hrsg.), *Vom Regen in die Traufe. Frauen zwischen Beruf und Familie* (S. 142–161). Frankfurt am Main – New York: Campus.
- Langewiesche, Dieter (1989):** *Erwachsenenbildung*. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. V: 1918–1945. Hrsg. v. Dieter Langewiesche und Heinz-Elmar Tenorth (S. 337–370). München: C. H. Beck.
- MacIntyre, Alasdair (1987):** *Der Verlust der Tugend*. Frankfurt am Main – New York: Campus.
- Manley, John F. (1983):** Neo-Pluralism: A Class Analysis of Pluralism I and Pluralism II. In: *American Political Science Review*, Vol. 77, 368–383.
- Mayer, Karl Ulrich (1989):** Empirische Sozialstrukturanalyse und Theorien der gesellschaftlichen Entwicklung. In: *Soziale Welt*, 40 (1/2), 297–304.
- Meulemann, Heiner (1990):** Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. Der Beitrag der Lebenslauforschung zur Bildungssoziologie. In: Karl Ulrich Mayer (Hrsg.), *Lebensläufe und sozialer Wandel* (S. 89–117). Köln: Westdeutscher Verlag. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31).
- Negt, Oskar & Kluge, Alexander (1972):** *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Peirce, Charles S. ([1903] 1991):** *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Hrsg. v. Karl-Otto Apel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Radbruch, Gustav (1927):** *Kulturlehre des Sozialismus. Ideologische Betrachtungen*. Berlin: J. H. W. Dietz.
- Raschke, Joachim (1985):** *Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriß*. Frankfurt am Main – New York: Campus.
- Rawls, John (1975):** *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2017):** *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Schumpeter, Joseph (1942):** *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York: Harper and Brothers.
- Soerensen, Annemette (1990):** Unterschiede im Lebenslauf von Frauen und Männern. In: Karl Ulrich Mayer (Hrsg.), *Lebensläufe und sozialer Wandel* (S. 304–321). Köln: Westdeutscher Verlag. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31).
- Tietgens, Hans (Hrsg.) (1969):** *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Tönnies, Ferdinand ([1887] 2010):** *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der Reinen Soziologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vester, Michael et al. (2001):** *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Will, Wilfried van der & Burns, Rob (1982):** *Arbeiterkulturbewegung in der Weimarer Republik. Eine historisch-theoretische Analyse der sozialdemokratisch organisierten Arbeiterschaft*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Wolf, Hartmut K. (1985):** *Bildung und Biographie. Der zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungsverlaufs*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wollenberg, Jörg (1990):** „Republik ist schon viel...“ Gustav Radbruchs Beitrag zur Volksbildung und zur politischen Kultur. In: *Gedenkschrift zum 70jährigen Bestehen der Volkshochschule der Landeshauptstadt Kiel* (S. 45–112). Kiel: Stadtbücherei.
- Wollenberg, Jörg (1992):** *Erfahrung und konkrete Utopie. Positionen – Projekte – Perspektiven zur politischen Bildung und regionalen Kulturarbeit*. Nürnberg: Bildungszentrum der Stadt Nürnberg. (Nürnberger Beiträge zur Erwachsenenbildung, Bd. IV).
- Zahlmann, Christel (Hrsg.) (1992):** *Kommunitarismus in der Diskussion*. Berlin: Rotbuch.

# Volkshochschulen und Zivilgesellschaft. Erwachsenenbildung als Teil von Alltagskultur.

„Kultur ist gewöhnlich (Culture is ordinary): das ist die erste Tatsache. Jede menschliche Gesellschaft hat ihre eigene Form, ihre eigenen Zwecke, ihre eigenen Bedeutungen. Jede menschliche Gesellschaft drückt diese aus, in Institutionen, und in Kunst und Lernen. Die Entstehung einer Gesellschaft ist das Finden gemeinsamer Bedeutungen und Richtungen, und ihr Wachstum ist eine aktive Debatte und Änderung unter dem Druck von Erfahrungen, Kontakten und Entdeckungen, die sich in das Land einschreiben. [...] Wir verwenden das Wort Kultur [...] um eine ganze Lebensweise (a whole way of life) zu bezeichnen [...] Kultur ist alltäglich, in jeder Gesellschaft und in jedem Geist.“ (Raymond Williams 1989, S. 4 – Übersetzung S. V.)

Schwerpunkt

zeit genießen oder die Zumutungen der Lohn-Arbeit entgegen den Zwängen der Wirtschaft kultivieren, die Regierung und ihre Anstrengungen, Menschen zu disziplinieren oder zu „kultivieren“, kritisieren. Menschen treffen sich in Gesangsvereinen, Sportvereinen, Kegelclubs, Briefmarkensammlervereinen, Do-it-Yourself Assoziationen, Repair-Cafes, Community-Gärten, Vernetzungen gegen Rechts, Leseklubs, Theatervereinen, KZ-Verbänden, Freidenkerclubs, Bürgerrechtsverbänden, Frauenbewegungsaktivitäten, Bibliotheken, Volkshochschulen – aber auch in Kameradschaftsbünden, Kellernazistreffs oder bei Umtrieben von AbtreibungsgegnerInnen oder neoliberalen Thinktanks wie der Agenda Austria. Auch sie gehören zur Zivilgesellschaft. Diese sicherlich subjektive Gegenüberstellung zeigt, dass Zivilgesellschaft auch ein Ort der Positionierung und Aushandlung über den gesellschaftlichen Konsens ist, über Gut und Böse. Die Zivilgesellschaft ist ein Ort der Politik, der Formierung von gesellschaftlicher Meinung und hegemonialen Ansichten darüber, was Gut und Böse ist, oder moderner formuliert, was anstrebenswert ist oder nicht. Referenzpunkt dieser Fassung von Zivilgesellschaft ist der italienische Philosoph Antonio Gramsci, der sich in den 1930er-Jahren überlegte – in Gefängnishaft der italienischen Faschisten – wie es passieren konnte, dass ein junger demokratischer Staat wie Italien derart rasch an Stammtischen, in Vereinen und in der alltäglichen Einschätzung der Menschen die Anerkennung und Legitimation verlieren konnte.

Die Volkshochschulen entstanden Ende des 19. Jahrhunderts in diesem vielfältigen veränderlichen Feld, nicht als staatliche Gründungen wie die Schulen oder die Universitäten, sondern aus Interessen und Initiativen von Menschen.

## VOLKSHOCHSCHULEN NICHT SCHULEN!

Die Volkshochschulen entstanden Ende des 19. Jahrhunderts aus Bildungsinitiativen und Vereinen, die Bildung für alle anboten. Um neben der Monotonie des Arbeitsalltages einen Zugang zu Wissen zu ermöglichen, vor allem zu traditionellen Wissensbeständen, wurde ein lebensweltorientierter und offener Zugang und eine neue Bildungspraxis, eine lebendige partizipative Wissensproduktion und -praxis propagiert. („lebendige Wissenschaft“ – Zilsel: 1937, 162).

Die Volkshochschulen waren – und sind auch heute noch oft – Vereine und standen in derselben Entwicklungslinie wie HandwerkerInnen- oder ArbeiterInnenbildungsvereine<sup>2</sup>, die Wissen als ermächtigend sahen, und unabhängig von staatlichen Bildungspolitiken standen. Die Volkshochschulen waren und sind Orte der Neugier nach Wissen, nicht des Drills und sie sind Orte des politischen Interesses und der noch nicht so

<sup>1</sup> Zu Raymond Williams, der selbst Erwachsenenbildner war, siehe: [https://de.wikipedia.org/wiki/Raymond\\_Williams](https://de.wikipedia.org/wiki/Raymond_Williams), weiters: McIlroy/ Westwood 1993.

<sup>2</sup> Von denen sie sich auch deutlich unterschieden

STEFAN VATER

Volkshochschulen waren und sind keine staatlichen Gründungen, sie entstanden als Bildungsvereine oder andere Zusammenschlüsse von Menschen, die nach dem Gesetz über die Vereins- und Versammlungsfreiheit 1867 ihre Freiheit wahrnahmen und sich zivilgesellschaftlich organisierten in jenem ‚Dazwischen‘ zwischen Staatlichkeit und Wirtschaft, jenem Bereich, der in der rückständigen Habsburgermonarchie recht spät entstand. Der Begriff „Zivilgesellschaft“ steht in unterschiedlichen Diskurstraditionen (Votsos: 2001), entweder wird er inspiriert durch die euphorischen Debatten um die bürgerliche, zivile Gesellschaft verstanden (wie Andreas Kohls „Bürgergesellschaft“), die gegen Autoritarismus und Entsolidarisierung steht, für Freiwilligenarbeit und gegen die korrupte Politik. Zivilgesellschaft ist hier ein normativer Begriff und „gut“ an sich, eine anfechtbare Einschätzung, weil z. B. auch die Kapitolstürmer in den USA 2021 als Akteure der Zivilgesellschaft verstanden werden sollten.

Ein anderer Zugang versteht Zivilgesellschaft als die unendliche Vielfalt und Fülle des Ausdrucks menschlicher Kultur. (Vgl. Raymond Williams<sup>1</sup>). Kultur wird hier nicht verstanden als wertvolle, überlegene Hochkultur, sondern als wertvolle, vielfältige Alltagskultur, die dort auszumachen ist, wo Menschen leben, feiern, ihre Frei-



# Autoritäre Politik gefährdet die Zivilgesellschaft - Rahmenbedingungen für die Zivilgesellschaft müssen geschützt werden

Schwerpunkt

Eine aktuelle Untersuchung zeigt, wie unter Türkis-Blau die Bedingungen für die kritische Zivilgesellschaft massiv eingeschränkt wurden. Das allgemeine politische Klima in Bezug auf die Zivilgesellschaft, die Möglichkeiten der politischen Partizipation haben sich verschlechtert und kritische Organisationen wurden finanziell ausgehungert.

RUTH SIMSA<sup>1</sup>

## POPULISMUS, RECHTSPOPULISMUS UND AUTORITÄRE POLITIK

Es gibt eine globale Tendenz zu stärker autoritär agierenden Regierungen. Autoritäre Regime entstehen immer seltener durch Militärputsch oder andere Formen massiver Gewalt, sondern in einem schleichenden Prozess oft kleiner Schritte. In diesem Prozess sind die kritische Zivilgesellschaft und unabhängige NGOs oft unter den ersten Zielen.

Populismus meint Politik, die sich auf simple, archaische Formen der Identifikation bezieht, Gesellschaft damit rhetorisch teilt (wir versus die anderen) und simple Lösungen anbietet. Rechtspopulismus ist eine Form davon, die ethnisch, religiös oder national exklusive Solidarität vertritt. Autoritäre Politik wiederum ist illiberal, schränkt jegliche Form von Partizipation und Kritik ein und zeichnet sich durch eine Schwächung demokratischer Institutionen aus. Wir finden autoritäre Tendenzen zunehmend auch in konsolidierten Demokratien wie Frankreich, Deutschland, Schweden, Norwegen oder Österreich bzw. den USA. Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen Rechtspopulismus und autoritärem Regieren (Müller 2017; Urbinati 2016). Die Einschränkungen von politischen Rechten und bürgerlichen Freiheiten gehören oft zu den ersten Handlungen von populistisch-autokratischen Regierungen.

## AUTORITÄRES REGIEREN UND DIE ZIVILGESELLSCHAFT

Der Prozess der Entwicklung autoritärer Regierungen in Bezug auf die Zivilgesellschaft folgt meist demselben Muster: Zunächst wird eine diskursive Delegitimierung der regierungskritischen Zivilgesellschaft versucht. Danach wird die politische Partizipation eingeschränkt, und es folgen Änderungen der öffentlichen Finanzierung, im Zuge deren öffentliche Gelder entlang einer Polarisierung von „guter“ und „schlechter“ Zivilgesellschaft weg von politisch unabhängigen zu abhängigen CSOs gelenkt werden. Dann werden auch rechtliche Rahmenbedingungen geändert, insbesondere Grundrechte eingeschränkt. Die Zivilgesellschaft ist somit meist unter den ersten Zielen autoritärer Regime. Dieser Prozess wird als *civil society capture* bezeichnet (Moder & Pranzl, 2019). Für das Funktionieren von Zivilgesellschaft sind politische und sozialstaatliche Rahmenbedingungen entscheidend. Abgesehen von allgemeinen Bürgerrechten, wie Vereins- oder Meinungsfreiheit, spielen Möglichkeiten der Partizipation in Gesetzgebungsverfahren, die Informationspolitik der Regierung, die Qualität des Sozialstaates und die finanzielle Unterstützung zivilgesellschaftlicher Organisationen durch die öffentliche Hand eine wichtige Rolle.

## DIE ERHEBUNG IN ÖSTERREICH

In Österreich führte die Nationalratswahl 2017 zu einer Koalition zwischen ÖVP und FPÖ, die beide einen polarisierenden, stark auf das Flüchtlingsthema bezogenen Wahlkampf gemacht hatten. Auch klassische Sozialthemen wurden mit dem Asylthema verbunden, das „Nationale“ wurde betont. Die Regierungskoalition kann daher als rechtspopulistisch bezeichnet werden.

In einer empirischen Erhebung<sup>2</sup> wurde daher untersucht, ob und in welcher Form sich Rahmenbedingungen für zivilgesellschaftliche Organisationen (CSO) in den letzten Jahren verändert haben und inwieweit damit auch von einer autoritären Politik gesprochen werden kann.

Methodische Grundlage bildeten vor allem 53 Interviews, die zwischen August 2018 und Februar 2019 mit ExpertInnen sowie mit VertreterInnen von Organisationen der Zivilgesellschaft geführt wurden. Zudem wurde im Februar 2019 eine quantitative Erhebung bei 310 Führungskräften von CSOs durchgeführt. Die Ergebnisse wurden in zwei Fokusgruppen mit CSO-VertreterInnen diskutiert. Die Erhebung ist ein Update des 2014 durchgeführten Civil-Society-Index (More-Hollerweger et al., 2014), daher können auch aktuelle Veränderungen analysiert werden.

<sup>1</sup> <https://awblog.at/autoritaere-politik-gefaehrdet-zivilgesellschaft/?jetztlesen>

<sup>2</sup> <https://gemeinnuetzig.at/2019/04/civil-society-index-update-2019-ist-der-politische-klimawandel-noch-zu-stoppen-2/>

## ERGEBNISSE: ZIVILGESELLSCHAFT UNTER BESCHUSS

In Bezug auf das allgemeine Klima lässt sich eine deutliche Polarisierung des Diskurses feststellen, Versuche der gezielten Einschüchterung sowie eine zunehmende Delegitimierung zivilgesellschaftlicher Aktivitäten in Medien und vonseiten der Politik: „*Klimatisch ist es eine Eruption.*“ Delegitimierung zivilgesellschaftlichen Handelns erfolgt z. B. durch Unterstellung von Profitinteressen, Abwertung der Arbeit, auch die Zunahme einer allgemein negativen, ausgrenzenden Rhetorik: „*Da kommen eben dann diese Ausdrücke wie NGO-Wahnsinn im Mittelmeer, (...) Asyl-Industrie (...). Da wird schon bewusst (...) ein gewisses Feindbild zivilgesellschaftlicher Organisationen aufgebaut.*“ Es gibt eine konstante Abwertung bestimmter zivilgesellschaftlicher Organisationen, vor allem solcher, die sich mit vulnerablen Zielgruppen beschäftigen. Der Begriff der Gemeinnützigkeit gerät damit unter Druck. Damit einher geht die Unterscheidung von Zivilgesellschaft in einen wünschenswerten und einen unerwünschten Teil: „*Es gibt plötzlich die Guten und die Schlechten in der Zivilgesellschaft.*“

In Bezug auf Demokratie und Partizipation zeigt sich, dass CSOs deutlich weniger in Gesetzgebungsverfahren einbezogen werden. Begutachtungsfristen werden verkürzt, Initiativanträge verhindern Stellungnahmen etc. Stellvertretend für viele Interviewaussagen meinte eine Befragte: „*Wir sind am Beginn von einem massiven Wandel hin zu einer Demokratie ohne Partizipation, ohne Einbindung.*“ Die Politik ist intransparenter geworden, und sie kommuniziert kaum noch mit AkteurInnen der Zivilgesellschaft: „*Die reden nicht mit uns. Die wollen nicht mit uns reden. Das ist das Neue. Bis jetzt habe ich immer das Gefühl gehabt, man kann noch mit jemandem reden.*“

Grundrechte sind in Österreich im internationalen Vergleich gut ausgeprägt. Allerdings wurde die Versammlungsfreiheit in den letzten Jahren eingeschränkt, vor allem durch die Ausweitung der Anzeigefrist für Versammlungen, die Einrichtung von sogenannten Schutzbereichen. Indirekte Auswirkung auf die Ausübung von Grundrechten haben zunehmende Bürokratisierung und Einschränkungen der Rechtssicherheit in der Praxis: „*Bei der Versammlungsfreiheit sind die Einschränkungen ja offensichtlich, und vor allem ist es schon eine Tendenz, die wir in den letzten Jahren sehen, [...] dass sie so formuliert werden, dass sie gesetzeskonform oder nicht konform ausgelegt werden können.*“

Bei der öffentlichen Finanzierung gab es Veränderungen, die offensichtlich kritische und an Diversität orientierte CSOs betreffen. Vor allem in den Bereichen Migration, Kunst, Frauen-, Arbeitsmarkt- und Entwicklungspolitik haben diese CSOs zum Teil existenzbedrohende Einschränkungen erfahren. Eine Vertreterin arbeitsmarktpolitischer Organisationen beschreibt dies: „*Das ist ja schon das zweite Jahr der Kürzungen.*“

*Das heißt, 2018 gab es auch schon Kürzungen, (...) jetzt sieht man, wie die Betriebe beginnen zu schließen. Also im ersten Jahr haben sich alle irgendwie gerettet, Umstrukturierung, anderes Förderbudget usw.“ Ein Befragter verweist auf den strategischen Aspekt der Kürzungen: „Und das ist eigentlich ein Aushungern. Also so ein systematisches Aushungern von Einrichtungen.“*

## RESÜMEE

Die Veränderungen ergeben in ihrer Gesamtheit ein klares Muster: Sie entsprechen den aus der Literatur bekannten Prozessen der Entwicklung autoritärer Regierungen. Es gibt klar beobachtbare Tendenzen, das kritische Potenzial der Zivilgesellschaft sowie ihre Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen einzuschränken. Diese Politik des systematischen Zurückdrängens von Widerspruch, Protest und Vielfalt durch unterschiedlichste ineinandergreifende Maßnahmen widerspricht der österreichischen Tradition. Sie ist Ausdruck einer zunehmend autoritären, rechtspopulistischen Politik. Es gilt in Zukunft, die Zivilgesellschaft mit ihren vielfältigen Funktionen zu schützen und für die Bewahrung geeigneter Rahmenbedingungen einzutreten. //

**Hinweis:** <https://gemeinnuetzig.at/2019/04/civil-society-index-update-2019-ist-der-politische-klimawandel-noch-zu-stoppen-2/>



# Citizen Science: Ein neuer Ansatz partizipativer Forschung



Schwerpunkt

CELINE  
WAWRUSCHKA

Citizen Science stellt im Schnittfeld institutionalisierter Wissenschaft und Erwachsenenbildung den jüngsten Ansatz partizipativer Forschung dar. Der Begriff Citizen Science wurde in den 1990er-Jahren geprägt und beschreibt allgemein die Wissensproduktion unter Einbeziehung von BürgerInnen (Vohland et al.: 2021, 1 f.). Er umfasst eine Bandbreite wissenschaftlicher Praxis, die von der Zurverfügungstellung der Rechenleistung privater Computer für wissenschaftliche Berechnungen (SETI@home), über Beobachtungsdaten von Vögeln (eBird), der Aufnahme von Luftverschmutzung (City Sense), der Klassifizierung von digitalen Aufnahmen aus dem Weltall (Galaxy Zoo), Eigenbeobachtungen von Patienten hinsichtlich ihrer Symptome und ihres Gesundheitszustands (PatientsLikeMe) bis zu Biohackern reicht, die versuchen, Insulin in Gemeinschaftslaboren herzustellen (Strasser et al.: 2021, 52 f.).

## HISTORISCHER RÜCKBLICK AUF BÜRGERINNENBETEILIGUNG AN WISSENSCHAFTLICHER ARBEIT

Tatsächlich reicht institutionell angebundene BürgerInnenbeteiligung an wissenschaftlicher Forschung in Österreich bis in das 19. Jahrhundert zurück.<sup>1</sup> So versandte etwa der Vizedirektor der k. k. Geologischen Reichsanstalt, Edmund Mojsisovics, nach dem schweren Erdbeben von Laibach in Slowenien am 14. April 1895 mehr als 1.000 Erhebungsbögen mit 14 Fragen „an das gebildete Publikum aller Stände“ mit der Bitte, durch die Beantwortung der Fragen die geplante wissenschaftliche Arbeit zu unterstützen (Hofmann: 2021). Ein weiteres Beispiel stellt das Wörterbuch der bayerischen Mundarten in Österreich (WBÖ) dar, das 1912 durch Aufrufe in Zeitungen und Zeitschriften freiwillige SammlerInnen anwarb, die zwischen 1913 und 1933 beziehungsweise 1927 und 1937 mittels Fragebögen – von denen die erste Tranche aus rund 20.000

Detailfragen bestand – dialektales Material zusammentrugen, das heute noch 55 Prozent des Gesamtbestands ausmacht (Geyer: 2006). Auch im 1894 gegründeten Verein für Volkskunde, dessen Initiatoren wenige Jahre später das Volkskundemuseum in Wien gründeten, spielten Laien, die vor allem dem mittleren und niederen Beamtentum angehörten, als Vereinsmitglieder in den frühen Vereinsjahren eine wichtige Rolle in der Vergrößerung der Sammlungen wie auch auf administrativer Ebene (Nikitsch: 2006, 59–63). Die Tradition der Freiwilligenarbeit am Volkskundemuseum Wien nimmt auch heute noch eine wichtige Rolle ein (Peschel-Wacha: 2017). In den Gelehrtenesellschaften des 19. Jahrhunderts leisteten Laien wertvolle Beiträge zur Grundlagenforschung neuer Disziplinen. Die 1850 ins Leben gerufene k. k. Central-Commission zur Erforschung und Erhaltung der Kunst- und historischen Denkmale, der Vorläufer des heutigen Bundesdenkmalamts, war zu Beginn ihrer Arbeit gänzlich auf ehrenamtlich tätige Fachleute und engagierte Laien angewiesen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden vor Ort tätige „Convervatoren“ und „Correspondenten“ von der Central-Commission vorgeschlagen und durch den Unterrichtsminister bestätigt (Pollak: 2016). Durch diese Titel wurde die Expertise der freiwilligen Mitarbeiter,<sup>2</sup> die gleichzeitig für sich einen großen Statusgewinn verzeichnen konnten, anerkannt. Auch die 1878 eingerichtete Prähistorische Kommission der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften arbeitete von Beginn an eng mit Laien zusammen, die Mitteilungen über

<sup>1</sup> Bürgerinnen beteiligten sich anfangs noch in recht überschaubarer Zahl.

<sup>2</sup> Tatsächlich waren die Mitarbeiter in dieser frühen Phase ausschließlich männlich.

neu zutage getretene Funde erstatteten, Erkundungen („Rekognoszierungen“) im Gelände sowie zuweilen Ausgrabungen durchführten und mitunter auch ihre eigenen Sammlungen der Prähistorischen Kommission überließen (Mader: 2016).

Die hier vorgestellten historischen Beispiele wissenschaftlicher Forschung mit BürgerInnenbeteiligung ließen sich um zahlreiche Beispiele aus dem naturwissenschaftlichen Bereich erweitern, wie der Geologie, der Paläontologie, der Zoologie und der Botanik, was jedoch den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Allerdings sollte noch angeführt werden, dass gerade in diesen Bereichen Laien oftmals vollkommen autodidaktisch in ihrer Freizeit und ohne Anbindung an institutionalisierte Forschung Gesteins- und Fossilien-sammlungen, Herbarien oder Sammlungen von Tierpräparaten anlegten, die heute Grundlagen vieler, vor allem regionaler Museumssammlungen bilden.

In die institutionalisierte Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Institutionen brachten BürgerInnen ihr Arbeits- und Zeitpotential wie auch ihre Expertise ein. In wissenschaftliche Fragestellungen, Auswertungen oder Publikationen wurden sie jedoch nur selten miteinbezogen – diese blieben zumeist den Wissenschaftlern vorbehalten. Bis in die 1930er-Jahre des 20. Jahrhunderts war das Verhältnis von wissenschaftlicher Arbeit mit BürgerInnenbeteiligung in den Geistes- und Naturwissenschaften recht ausgewogen. Mit der zunehmend institutionalisierten Forschung erlebte die BürgerInnenbeteiligung im 20. Jahrhundert jedoch einen rapiden Abstieg, auch wenn sie in den unter den Begriffen Geisteswissenschaften und Kultur zusammengefassten Bereichen nie vollständig verebbte, vor allem in der Laienarbeit beziehungsweise in der ehrenamtlichen Arbeit auf regionaler Ebene (Smolarski & Oswald: 2016).

### **BÜRGERINNENBETEILIGUNG AN DEN WIENER VOLKSHOCHSCHULEN**

Einen partizipativen Ansatz, allerdings mehr in Bezug auf den Lernprozess an sich, vollzogen auch die frühen Einrichtungen der Wiener Volkshochschulen, die mit der Errichtung des Volksheims Ottakring im Jahr 1901, das als „Volksuniversität“ geplant war und neben Hörsälen und Bibliotheken mit einzelnen Laboreinrichtungen zeitweise über eine bessere Ausstattung verfügte als die Universität Wien, einen ersten Höhepunkt erreichten (Stifter: 2016, 5 f.). Die Möglichkeit der HörerInnen, die Programmgestaltung des Volksheims durch einen eigenen Ausschuss sowie mehrere Fachgruppen mitzugestalten, stellte ein einzigartiges partizipatives Moment auch hinsichtlich der Demokratisierung der Wissensvermittlung im Wiener Volksbildungswesen dar (Filla: 2001).

Erst in den 1980er-Jahren des 20. Jahrhunderts rückten die BürgerInnen selbst in das Zentrum partizipativer Forschungsaktivitäten an den Wiener Volkshochschulen, die damit einem Forschungstrend zur Alltags-

geschichte folgten, der sich vor allem auf Lokal- und Alltagsgeschichte bezog und im skandinavischen und deutschsprachigen Raum zahlreiche Geschichtswerkstätten, Gesprächskreise und Oral-History-Aktivitäten begründete. Diese Ansätze eines Erfahrungslernens wurden insbesondere in der Erwachsenenbildung für ältere Menschen eingesetzt (Dostal: 2020). So wurde im Zuge eines Oral-History-Projekts über Alltagsgeschichte gemeinsam mit Studierenden der Universität Wien aus den Fachbereichen der Soziologie, der Wirtschafts- und Sozialgeschichte, der Zeitgeschichte, der Volkskunde und der Slawistik in der Volkshochschule Ottakring die Lebensgeschichten von BürgerInnen aus Ottakring aufgezeichnet und ausgewertet. Neben Interviews, Gesprächen und Diskussionsrunden nahmen die Studierenden jedoch auch aktiv am Leben der StadtteilbewohnerInnen teil und initiierten mehrere Aktivitäten, die von Nachhilfeunterricht über eine Theatergruppe bis zu einer gemeinsamen Ausstellung reichten (Brugger: 1984). Hierarchische Grenzen zwischen Forschenden und BewohnerInnen wurde zusehends aufgehoben, ein beidseitiger Lernprozess fand statt. Die Ergebnisse dieses Projekts wurden nicht nur für Forschungszwecke verwendet, sondern dienten gleichzeitig auch als Grundlage für die Entwicklung eines neuen Ansatzes in der Erwachsenenbildung: das „Modell Ottakring“ (Blaumeiser et al.: 1988).

In der Volkshochschule Floridsdorf wurde Alltagsgeschichte in Form einer Geschichtswerkstatt betrieben. In dem Projekt, das von 1991 bis 2005 lief, wurden die Lebensgeschichten von rund 60 ArbeiterInnen und Angestellten der ehemaligen Floridsdorfer Lokomotivwerkstatt in Interviews und Gesprächsrunden erfasst. Die beteiligten BürgerInnen trugen mit ihren Biographien sowie recherchierten Dokumenten und Fotografien zur Stadtteilgeschichte bei und beteiligten sich zum Teil auch an der Auswertung der erfassten Daten und brachten so ihre Expertise ein (Trummer: 2005).

1998 wurde mit dem Programm „University Meets Public“ an die Tradition der frühen universitären Volksbildung in Wien angeschlossen, die 1895 im Rahmen der „University Extension“ nach britischem Vorbild „Volks-tümliche Universitätskurse“ eingeführt hatte. Hierbei vermittelten ProfessorInnen und DozentInnen der Universität Wien dem teilnehmenden Publikum, das sich aus allen gesellschaftlichen Schichten zusammensetzte, in allgemein verständlicher und anschaulicher Form sowohl Grundlagen als auch Detailwissen ihrer Fachdisziplinen (Altenhuber: 1995). Im Zentrum des Programms „University Meets Public“, das seit 2012 an den Wiener Volkshochschulen unter dem Namen „VHS Science“ bis heute weitergeführt wird, stand die Wissenspopularisierung mit einem Schwerpunkt auf Naturwissenschaften (Ludwig: 1999).

### **WAS IST NEU AN CITIZEN SCIENCE?**

Was unterscheidet nun Citizen Science von bisherigen partizipativen Forschungs- und Bildungsansätzen,

die bereits in der Laienforschung des 19. Jahrhunderts auszumachen sind? Schließlich wurden bereits hier Teilnehmende durch ihre Beiträge zum Aufbau von Sammlungsbeständen an Museen oder durch Beobachtungsdaten naturwissenschaftlicher Phänomene wissenschaftlich gebildet, bis die voranschreitende Ausdifferenzierung der Wissenschaften den Anteil an LaienforscherInnen verringerte und damit die hierarchische Kluft zwischen Laien und ExpertInnen zunahm.

Mit den partizipativen Ansätzen in der sozialwissenschaftlichen Forschung in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts setzte nicht nur eine neue Phase wissenschaftlicher Arbeit mit BürgerInnenbeteiligung ein, es artikulierte sich parallel dazu auch Kritik an einem hierarchischen Wissenschaftsverständnis, das die „Beforschten“ degradiert (Sprung: 2016). So nahmen etwa im breiten Feld alltagsgeschichtlicher Forschung mitwirkende BürgerInnen oftmals eine Doppelrolle ein: Als MitarbeiterInnen, die ihre Zeitressourcen und ihr Arbeitspotential zur Verfügung stellten, waren sie gleichzeitig Gegenstand der Forschung.

Genau an diesem Kritikpunkt setzt eine Strömung der Citizen Science an, wie sie auch von den Wiener Volkshochschulen verstanden wird. Zwar gibt es eine Ausrichtung der Citizen Science – auch als „Citizen Science light“ bezeichnet –, die wie viele ältere partizipative Ansätze einen Top-Down-Prozess verfolgt, in dem die teilnehmenden Privatpersonen zu wissenschaftlicher Forschung – etwa durch Datensammlung – beitragen, ohne jedoch aktiv am Forschungsprozess, dessen Planung und Kontrolle WissenschaftlerInnen obliegt, beteiligt zu sein (Finke: 2014). Im Gegensatz dazu steht jene Interpretation von Citizen Science, bei der Partizipation im Sinne eines Bottom-Up-Prozesses verstanden wird. Hier wird versucht, BürgerInnen am gesamten wissenschaftlichen Prozess zu beteiligen, von der Entwicklung einer Forschungsfrage und eines Forschungsdesigns über die praktische Umsetzung bis zur gemeinschaftlichen Dissemination der Ergebnisse. Letztendlich mündet dieser Ansatz in der Möglichkeit, dass BürgerInnen auch selbstständig ohne institutionelle Anbindung oder Anleitung Forschungsprojekte betreiben. In dieser Sichtweise trägt Citizen Science auch dazu bei, Wissenschaft zu demokratisieren (Munke & Bemme: 2019, 181 f., Strasser et al.: 2019).

Aufgrund der großen Bandbreite wissenschaftlicher Disziplinen, in deren Rahmen Citizen Science praktiziert wird – und praktiziert werden könnte –, wie auch globalen Unterschieden in Forschungstraditionen sowie in bildungspolitischen und kulturgeschichtlichen Hintergründen, liegt keine einheitliche Definition für Citizen Science vor (Haklay et al.: 2021). Ebenso zahlreich wie die vielfältigen Definitionen der Methode sind auch die Bezeichnungen für die teilnehmenden BürgerInnen (Eitzel et al.: 2017). Die Auffassung und Anwendung der Methode – im Fall der Wiener Volks-

hochschulen als Bottom-Up-Prozess organisiert – erscheint von größerer Wichtigkeit als eine klar definierte Begriffsdefinition von Citizen Science, die aufgrund der genannten Aspekte niemals zur Zufriedenheit aller beteiligten Disziplinen und ProtagonistInnen verfasst werden kann.

### CITIZEN SCIENCE AN DEN WIENER VOLKSHOCHSCHULEN

Citizen Science ist – nicht nur – in Österreich vornehmlich in den Naturwissenschaften verortet. Auf der Plattform „Österreich forscht“<sup>3</sup>, die vom 2017 gegründeten Citizen Science Network Austria (CSNA) betrieben wird, stehen interessierten BürgerInnen zurzeit 51 Projekte zur Teilnahme offen, von denen nur acht den Geistes- und Sozialwissenschaften zuzuordnen sind – also knapp 16 Prozent.<sup>4</sup> Dieser Umstand ist sicherlich auf die weitaus verbreitetere Praxis der Wissenschaftskommunikation von Seiten der Naturwissenschaften zurückzuführen wie auch auf einen forschungsförderungspolitischen Schwerpunkt der MINT<sup>5</sup>-Fächer.

Im Sommer 2020 richteten die Wiener Volkshochschulen einen Arbeitsbereich für Citizen Science ein, dessen Schwerpunkt auf geistes- und sozialwissenschaftlicher Forschung liegt. Damit setzen die Wiener Volkshochschulen einen wichtigen Akzent im Bereich dieser Disziplinen, die im Rahmen von Citizen-Science-Projekten wenig berücksichtigt werden, und ergänzen gleichzeitig das Programm der VHS-Science, das traditionell auf Naturwissenschaften ausgerichtet ist. Die Wiener Volkshochschulen entwickeln dabei nicht nur selbstständig Citizen-Science-Projekte, deren Forschungsdesign nach den Qualitätskriterien hinsichtlich Wissenschaftlichkeit, Zusammenarbeit, Open-Science-Format, Kommunikation, Ethik und Datenmanagement der Plattform „Österreich forscht“ ausgerichtet ist (Heigl et al.: 2018). Als Vermittlungs- und Kooperationspartner nehmen sie zudem ihre traditionelle Rolle als Schnittstelle zwischen institutionalisierter Wissenschaft und Zivilgesellschaft ein. //

<sup>3</sup> <https://www.citizen-science.at/> [7.3.2021].

<sup>4</sup> Diese 51 Projekte stellen nicht alle Projekte dar, die in Österreich unter dem Begriff Citizen Science durchgeführt werden, sondern lediglich jene, die den Qualitätskriterien der CSNA entsprechen.

<sup>5</sup> MINT-Fächer ist eine zusammenfassende Bezeichnung von Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

## Literatur

- Altenhuber, Hans (1995):** Universitäre Volksbildung in Österreich 1895–1937. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Blauemeiser, Heinz, Sturm, Margit & Wappelshammer, Elisabeth (1988):** Alte Menschen und ihre Erinnerungen. Erzählte Alltagsgeschichte in Ottakring. In: Geschichte und Gesellschaft, 14 (4), 472–494.
- Brugger, Elisabeth (1984):** „Leben in Ottakring“. Erwachsenenbildung im Stadtteil – Anfang eines Projektes... In: Die Österreichische Volkshochschule, 35 (131), 13–16.
- Dostal, Thomas (2020):** Altenbildung und Volkshochschulen. Von der Fürsorge zur Selbstermächtigung. In: Die Österreichische Volkshochschule, 71 (271), 15–20.
- Eitzel, Melissa Viola, Cappadonna, Jessica L., Santos-Lang, Chris, Duerr, Ruth Ellen et al. (2017):** Citizen Science Terminology Matters: Exploring Key Terms. In: Citizen Science: Theory and Practice, 2 (1), 1–20.
- Filla, Wilhelm (2001):** Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Innsbruck – Wien – München: Edition Volkshochschule. (Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, 11).
- Finke, Peter (2014):** Citizen Science: Das unterschätzte Wissen der Laien. München: Oekom Verlag.
- Geyer, Ingeborg (2006):** Belegdarbietung in Großlandschaftswörterbüchern im Spannungsfeld von Zeit und Raum am Beispiel des Wörterbuchs der bairischen Mundarten in Österreich (WBÖ). In: Sabine Krämer-Neubert & Norbert Richard Wolf (Hrsg.), Bayerische Dialektologie. Akten der Internationalen Dialektologischen Konferenz 26.–28. Februar 2002. Internationale Dialektologische Konferenz, 26.–28. Februar 2002 (S. 195–204). Heidelberg: Winter. (Schriften zum Bayerischen Sprachatlas).
- Haklay, Mordechai (Muki), Dörler, Daniel, Heigl, Florian, Manzoni, Marina, Hecker, Susanne & Vohland, Katrin (2021):** What is Citizen Science? The Challenges of Definition. In: Katrin Vohland, Anne Land-Zandstra, Luigi Ceccaroni, Rob Lemmens, Josep Perelló & Marisa Ponti, Roeland Samson & Kartherin Wagenknecht (Hrsg.), The Science of Citizen Science (S. 13–32). Cham: Springer.
- Heigl, Florian, Dörler, Daniel, Barta, Pamela, Brodschneider, Robert, Cieslinski, Marika, Ernst, Marlene, Fritz, Steffen, Krisai-Greilhuber, Irmgard, Hatlauf, Jennifer, Hecker, Susanne, Hübner, Thomas, Kieslinger, Barbara, Kraker, Peter, Krennert, Thomas, Oberraffner, Gerit, Paul, Katharina T., Tiefenthaler, Brigitte, Vignoli, Michela, Walter, Theresa, Würflinger, Ronald, Zacharias, Maria & Ziegler, David (2018):** Qualitätskriterien für Citizen Science Projekte auf Österreich forscht | Version 1.1. Verfügbar unter: <https://zenodo.org/record/3648502> [8.3.2021].
- Hofmann, Thomas (2021):** Citizen Science: Wiener Wurzeln und Wahrnehmungen. In: Der Standard, 17. Februar 2021. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000124072504/citizen-science-wiener-wurzeln-und-wahrnehmungen> [1.3.2021].
- Ludwig, Michael (1999):** University Meets Public. In: Die Österreichische Volkshochschule, 50 (191), 27–29.
- Mader, Brigitte (2016):** Laienforscher oder Dilettanten: Ihre Rolle und Bedeutung in der Geschichte der österreichischen Urgeschichtsforschung am Beispiel der Prähistorischen Kommission der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien (1878–1918) (S. 107–128). In: Florian M. Müller (Hrsg.), Graben, Entdecken, Sammeln. Laienforscher in der Geschichte der Archäologie Österreichs. Wien: LIT Verlag.
- Munke, Martin & Bemme, Jens (2019):** Bürgerwissenschaften in wissenschaftlichen Bibliotheken. Strategie- und kooperative Projektarbeit, Investitionen in offene Kulturdaten und in Anwenderwissen. In: O-Bib. Das Offene Bibliotheksjournal, 6 (4), 178–203.
- Nikitsch, Herbert (2006):** Auf der Bühne früher Wissenschaft. Aus der Geschichte des Vereins für Volkskunde (1994–1945). Wien: Selbstverlag des Vereins für Volkskunde.
- Peschel-Wacha, Claudia (2017):** „Darf ich nächste Woche wiederkommen?“. Aufbau und Institutionalisierung der Freiwilligenarbeit am Volkskundemuseum Wien seit 2004. In: Christiane Cantauw, Michael Kamp & Elisabeth Timm (Hrsg.), Figurationen des Laien zwischen Forschung, Leidenschaft und politischer Mobilisierung. Museen, Archive und Erinnerungskultur in Fallstudien und Berichten (S. 183–198). Münster – New York: Waxmann.
- Pollak, Marianne (2016):** Konservatoren – Korrespondenten – Gaupfleger. In: Florian M. Müller (Hrsg.), Graben, Entdecken, Sammeln. Laienforscher in der Geschichte der Archäologie Österreichs (S. 107–128). Wien: LIT Verlag.
- Smolarski, René & Oswald, Kristin (2016):** Einführung: Citizen Science in Kultur und Geisteswissenschaften. In: Kristin Oswald & René Smolarski (Hrsg.), Bürger Künste Wissenschaft. Citizen Science in Kultur und Geisteswissenschaften (S. 9–27). Gutenberg: Computus Druck Satz & Verlag.
- Sprung, Anette (2016):** Wissenschaft „auf Augenhöhe“? Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 27. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf> [3.3.2021].
- Stifter, Christian H. (2016):** Universität und Volksbildung. Anmerkungen zu einem spannungsreichen Verhältnis. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 27. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf>. [2.3.2021].
- Strasser, Bruno J., Baudry, Jérôme, Mahr, Dana, Sanchez, Gabriela & Tancoigne, Elise (2019):** „Citizen Science“? Rethinking Science and Public Participation. In: Science & Technology Studies, 32 (2). Special Issue: Many Modes of Citizen Science, 52–76.
- Trummer, Ingrid & Stollhof, Alexander (2005):** „... Bei uns in der LOFAG...“ Erinnerungen an die Floridsdorfer Lokomotivfabrik – Wiens größten Industriebetrieb. Wien: Edition Volkshochschule.
- Vohland, Katrin, Land-Zandstra, Anne, Ceccaroni, Luigi, Lemmens, Rob, Perelló Josep, Ponit, Marisa, Samson, Roeland & Wagenknecht, Katherin (2021):** Editorial: The Science of Citizen Science Evolves. In: Katrin Vohland, Anne Land-Zandstra, Luigi Ceccaroni, Rob Lemmens, Josep Perelló, Marisa Ponti, Roeland Samson & Kartherin Wagenknecht (Hrsg.), The Science of Citizen Science (S. 1–12). Cham: Springer.

# Was ist Bildung?

Und wo besteht der Bezug zum Lernen Erwachsener?

Eine kurze Einführung von Lene Rachel Andersen<sup>1</sup>

Bildung ist ein komplexes und schwer fassbares Konzept, das tief im europäischen Denken und in der europäischen Vorstellung von Erziehung und Ausbildung verwurzelt ist. Die Griechen der Antike bezeichneten sie als *Paideia*, und im 16. Jahrhundert erforschten die protestantischen Pietisten das persönliche religiöse, spirituelle und moralische Wachstum nach dem (Vor-)Bild Christi. Von 1774 bis etwa 1810 untersuchten Denker wie Herder, Schiller und von Humboldt Bildung als ein säkulares Phänomen und setzten sie in Bezug zur emotionalen, moralischen und intellektuellen Entwicklung, zur Enkulturation und Erziehung, sowie zur Rolle als StaatsbürgerIn. Dieses säkulare, deutsche Verständnis von Bildung inspirierte die dänische „Erfindung“ der Volksbildung in den 1840er- und 1850er-Jahren. Darunter verstand man in Dänemark Bildung nicht nur für das Bürgertum, sondern auch für die Landjugend. Volksbildung stärkte die Unterschicht und ermöglichte Dänemark eine friedliche Transformation von einer armen, agrar-kulturellen, absoluten Monarchie zu einer wohlhabenden, industrialisierten Demokratie.

Heute befindet sich unsere Zivilisation in einem Transformationsprozess. Aus industrialisierten Nationalstaaten entsteht eine digitalisierte Welt, in der prinzipiell alle erfolgreich sein können. Damit dies friedlich geschehen kann, müssen wir jede/n Einzelne/n dazu befähigen. Das heißt, wir brauchen eine spezielle Volksbildung für das 21. Jahrhundert.

Es gibt viele Definitionen von Bildung; das Europäische Bildungsnetzwerk („European Bildung Network“) definiert sie so:

*„Bildung ist sowohl die Kombination aus Ausbildung und Wissen, welche notwendig sind, um in einer Gesellschaft zu bestehen, als auch die moralische und emotionale Reife, um ein Teamplayer zu sein und persönliche Autonomie zu wahren.“*

*Bildung ist auch das Wissen um die eigenen Wurzeln und die Fähigkeit, sich die Zukunft vorstellen zu können.“*

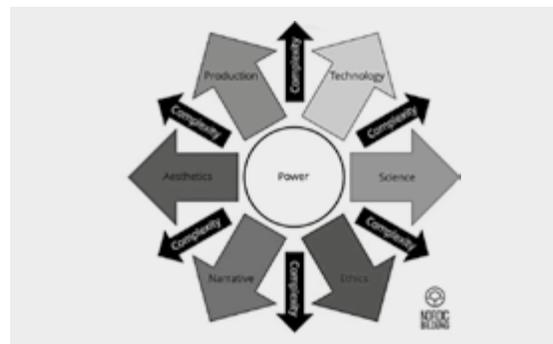
Im Folgenden werde ich vier Aspekte von Bildung vorschlagen, die relativ greifbar sind, und die uns, wenn sie verbunden werden, helfen können, die Komplexität des

Begriffs zu erfassen und in der Erwachsenenbildung zu diskutieren. Die vier Aspekte sind:

- übertragbares Wissen und Verstehen,
- nicht übertragbares Wissen und Verstehen,
- Erweiterung des Verantwortungsbewusstseins,
- sowie Teilhabe und politische Ermächtigung (civic empowerment).

## ÜBERTRAGBARES WISSEN / ERWEITERUNG DES EIGENEN HORIZONTS

Der erste Aspekt von Bildung betrifft die Fähigkeit, die Welt, in der man lebt, zu verstehen, und das Wissen, das wir uns aneignen können, um dieses Verständnis zu erlangen. Zum übertragbaren Wissen gehören Naturwissenschaften, Mathematik, Handwerk, Sprache, Erzählungen, Philosophie, politische Ideologie, religiöse Dogmen, Geschichte, das Lesen einer Landkarte, wie man ein Fahrrad repariert, Verkehrsregeln, wie man ein Zugticket online bucht, wie man kocht, was man nicht auf Social Media postet usw., also nicht nur akademisches Wissen, sondern auch Alltagswissen – das, was wir im Deutschen unter Allgemeinbildung verstehen. Dieses Wissen erhalten wir über Bücher, Fernsehen, YouTube-Videos, LehrerInnen, FreundInnen, etc. Da wir diese Art von Wissen von einer Person zur nächsten weitergeben und wir damit fortlaufend unseren Horizont erweitern können, können wir dies auch als horizontales Wissen und Verstehen bezeichnen.



Die Bildungsrose ist ein Modell, das die Gesellschaft in sieben Bereiche unterteilt: Produktion, Technologie, Ästhetik, (politische) Macht, Wissenschaft, Narrative und Ethik. Wie bei allen Modellen handelt es sich um eine Vereinfachung, die es uns erlaubt, ein Muster zu sehen, das sonst schwer zu erklären ist.

Der Grund, warum es Bildungsrose und nicht „Gesellschaftsrose“ genannt wird, ist, dass wir alle sieben Bereiche unserer Gesellschaft verstehen müssen, damit wir als Gesellschaft erfolgreich sein können. Unsere innere Welt muss sozusagen die äußere Welt repräsentieren. Unser Verstand muss in der Lage sein, so viel wie möglich von allen sieben Bereichen zu erfassen, damit wir uns in unserer Gesellschaft sicher bewegen und fundierte Entscheidungen treffen können.

Da die Gesellschaften immer größer und komplexer werden und auch die einzelnen Domänen immer vielschichtiger werden, müssen wir noch mehr Wissen untereinander austauschen, damit jede/r in der Lage ist,

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



<sup>1</sup> Dieses Papier wurde im Rahmen des Projektes „Building Inclusive Lifelong Learning Systems by Developing a European Understanding of Bildung for the Next Generations (BILDUNG)“, gefördert aus Mitteln der Europäischen Union, Erasmus+, KA 2. Der VÖV ist Partner in diesem Projekt mit dem Arbeitsschwerpunkt „Erwachsenenbildung und Demokratie“.

die Gesellschaft zu verstehen und in ihr zu bestehen. Die Bildungsrose zeigt, dass wir, um uns weiterzuentwickeln zu können, und um entschlüsseln zu können, was in unserer Umgebung vor sich geht, viele Arten von übertragbarem Wissen brauchen. Dann sind wir jederzeit in der Lage, das Wissen in einem bestimmten Bereich zu vertiefen und uns zu spezialisieren, oder unseren Horizont zu erweitern und weitere Zusammenhänge zu erfassen.

Für übertragbares Wissen gibt es eine Vielzahl von Institutionen und Programmen, von der Primar-, Sekundar- und Hochschulbildung bis hin zur informellen Bildung und den vielen Formen des lebenslangen Lernens. Wir verfügen über die unterschiedlichsten pädagogischen Methoden, und alle modernen Gesellschaften wissen, wie ein derartiges Vorhaben umgesetzt werden kann. Wir müssen es nur priorisieren. Damit dieses übertragbare Wissen zum allgemeinen Verständnis wird, müssen wir unser Wissen in der realen Welt ausprobieren und/oder darüber reflektieren – entweder allein oder im Gespräch mit anderen.

### NICHT-ÜBERTRAGBARES WISSEN / EMOTIONALE TIEFE UND MORAL

Der zweite Aspekt von Bildung betrifft unsere moralische und emotionale Entwicklung. Das ist die Art von Wissen, die aus dem Leben selbst kommt: Enttäuschungen erleben, sich verlieben, Liebeskummer haben, Eltern werden, ein Spiel verlieren oder gewinnen, Freundschaften knüpfen, Verantwortung übernehmen, versagen, Erfolg haben, sich um einen kranken Elternteil kümmern, einen Ehepartner verlieren, Erfolg bei der Arbeit haben usw. Wenn wir diese vielen verschiedenen Erfahrungen machen, können wir aus ihnen lernen, und wir können aus ihnen etwas über uns selbst und andere Menschen erfahren. Aber es ist eine Art von Wissen, die nicht direkt übertragbar ist. Ich kann anderen zwar von meinem Herzschmerz erzählen, aber ohne jemandem tatsächlich das Herz zu brechen, ist dies kein Wissen, das ich direkt weitergeben kann.

Indem wir uns auf andere Menschen einlassen, ihre Erwartungen erfüllen oder enttäuschen, indem wir Fehler machen oder Erfolg haben, und indem wir auf alle Arten von Gegenwehr stoßen, erwerben wir eine andere Art von Verständnis und wachsen auf eine andere Weise, als wenn wir nur aus Büchern lernen. Wir erlangen emotionale Tiefe und hoffentlich auch höhere moralische Ansprüche, wenn wir erkennen, dass wir andere (oder uns selbst) nicht im Stich lassen wollen. Wir können uns das als vertikale Entwicklung oder vertikales Wissen und Verstehen vorstellen.

Im 20. Jahrhundert wurde vertikale Entwicklung in der Entwicklungspsychologie unter anderen von Jean Piaget, Lawrence Kohlberg und Robert Kegan erforscht. Es ist aber auch das, was Jean-Jaques Rousseau in *Émile* (1762) als „*éducation*“ erforschte, was Johann Gottfried Herder in „*Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*“ (1774) und Friedrich Schiller in „*Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*“ (1795) als Bildung bezeichneten.

Nach Schiller gibt es drei Arten von Menschen, die jeweils durch eine Phase der Bildung definiert sind:

- **Der körperlich-emotionale Mensch**, der seinen Emotionen ausgeliefert ist, und diese nicht transzendieren kann.
  - Um unsere Emotionen zu transzendieren, brauchen wir, nach Schiller, beruhigende Schönheit und Ästhetik, welche unsere Emotionen mit den Normen der Gesellschaft in Einklang bringen können. Erst dann können wir uns wandeln und zu Folgendem werden:
- **zum Vernunftmenschen**, der sich an den moralischen Normen der Gesellschaft ausrichtet und sich diese zu eigen macht. Der Vernunftmensch kann sich allerdings noch nicht von den Normen und Erwartungen der Gesellschaft lösen.
  - Um die Normen zu transzendieren, brauchen wir, nach Schiller, etwas das er belebende Schönheit und Ästhetik nennt. Diese können uns auf- und wachrütteln und uns unsere Emotionen wieder spüren lassen, was uns wiederum erlaubt, die Erwartungen der anderen abzuhängen. Und so können wir:
- **zum freien, moralischen Menschen** werden, der sowohl seine eigenen Emotionen als auch das, was nach den gemeinsamen moralischen Normen richtig und falsch ist, empfinden kann. Weil dieser Mensch sowohl seine eigenen Emotionen als auch die Erwartungen der anderen transzendiert hat, kann er nun für sich selbst denken und ist daher frei.

Was Schiller vorschlägt, ist, dass wir dieses vertikale Wissen und diese Entwicklung stellvertretend durch die Künste erwerben können. Indem man schöne Musik hört und sich mitreißen lässt, kann man „den Gefühlsmuskel dehnen“ und Emotionen erleben, denen man sonst vielleicht nicht begegnet. Das Gleiche gilt für große Literatur, in der/die AutorIn uns dazu bringt, uns mit seinen/ihren Figuren zu identifizieren, sodass wir fühlen, was sie fühlen. Durch Kunst können wir demnach indirekt das nicht übertragbare Wissen weitergeben.

Eine andere Art, Schillers drei Phasen der Bildung oder Arten, in der Welt zu sein, zu formulieren ist:

- Ist mein Leben ein Streben nach körperlicher Befriedigung?
- Ist mein Leben ein Streben nach Anerkennung und sozialem Status?
- Ist mein Leben ein Streben nach dem, was richtig ist und wie ich es erreichen kann, auch wenn es einigen Menschen, die mir am nächsten stehen, vielleicht nicht gefällt?

Darüber hinaus gibt es noch eine vierte Phase, die Schiller nicht erwähnt:

- Lasse ich andere wachsen?

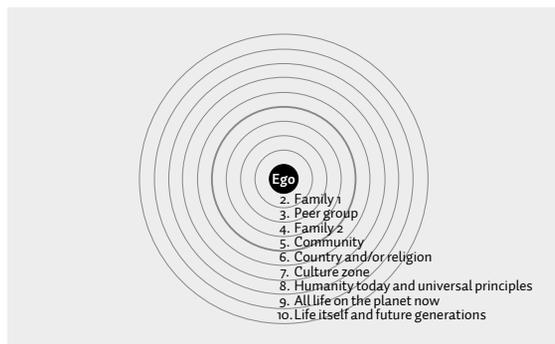
Durch unsere Kultureinrichtungen wie Theater, Bibliotheken, Kinos, Konzertsäle usw. und durch Dramatiker-

Innen, SchauspielerInnen, RegisseurInnen, Orchester usw. haben wir Möglichkeiten, vertikales, nicht übertragbares Wissen zu fördern. Damit diese Erfahrungen zu einem vertikalen Verständnis werden, müssen wir allerdings über sie reflektieren, entweder allein oder in Gesprächen mit anderen. Heute gibt es in allen modernen Gesellschaften KünstlerInnen, die *nicht übertragbares Wissen und Verstehen* in Kunst verwandeln können – es muss nur gefördert werden.

## ERWEITERUNG DES VERANTWORTUNGSBEWUSSTSEINS

Der dritte Aspekt von Bildung betrifft die Frage, mit welchen gesellschaftlichen Gruppen wir uns identifizieren und wofür wir in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen. Am einfachsten lässt sich dies anhand des Modells „Circles of Belonging“ (Zirkel der Zugehörigkeit) veranschaulichen:

Dieses Modell hat zehn Kreise. Wichtig dabei ist allerdings nicht die Anzahl der Kreise, sondern, dass diese in ihrer Komplexität nach außen hin zunehmen.



Der erste Kreis, über den wir Kontrolle gewinnen und Verantwortung übernehmen können, ist unser eigener Körper und wir selbst – unser Ego. Von dort aus erweitern wir unsere Welt. Familie eins ist die Familie, in die man hineingeboren wird. Peer-Groups beginnen wir etwa im Alter von fünf Jahren zu etablieren. Familie zwei wiederum ist die Familie, welche man im Erwachsenenalter gründet.

Kreis fünf – Gemeinschaft – kann mehrere Gemeinschaften enthalten, zum Beispiel den Arbeitsplatz, eine Religionsgemeinde, den Sportverein usw. Die Kreise zwei bis fünf sind die *realen Gemeinschaften*, in denen wir entweder jede/n persönlich kennen oder zumindest wissen, dass bestimmte Personen zu dieser Gemeinschaft gehören, ohne diese jedoch persönlich kennen zu müssen.

Der sechste Kreis der Zugehörigkeit ist die Nation, eine imaginäre Gemeinschaft, die sich dadurch radikal von den inneren Kreisen unterscheidet. Im Nationalstaat gibt es Millionen von Menschen, denen wir nie begegnen werden, und dennoch müssen wir uns mit ihnen identifizieren, um bereit zu sein, beispielsweise Steuern zu zahlen und um sie bzw. das Land als Ganzes wichtig zu nehmen.

In den meisten funktionierenden Demokratien ist der sechste Kreis durch eine gemeinsame Sprache, ein öffentliches Schulsystem, gemeinsame Feiertage und Traditionen, Literatur und das öffentlich-rechtliche Radio und Fernsehen verbunden. Im Westen haben wir die letzten

200 Jahre damit verbracht und viel investiert, jede/n dazu zu erziehen, diesen sechsten Kreis als wichtig zu erachten und gute, loyale BürgerInnen zu werden.

Auch im 21. Jahrhundert brauchen wir noch funktionierende, demokratische Nationalstaaten. Als Individuen müssen wir Verantwortung für diese Staaten übernehmen, indem wir aktive BürgerInnen sind. Darüber hinaus müssen wir aber auch Verantwortung für unseren Kulturkreis (d.h. Europa), die Menschheit weltweit, das Wohlergehen allen Lebens und aller Biotope rund um den Globus und das Wohlergehen des Lebens in der Zukunft übernehmen. Sich der Kreise sieben bis zehn bewusst zu sein, sich ihnen zugehörig zu fühlen und Verantwortung zu übernehmen, stellt neue Anforderungen an uns.

Durch nationale Kultureinrichtungen und das lokale und nationale Kulturerbe haben wir es geschafft, ein starkes Gefühl der nationalen Identität zu schaffen. Die meisten Bildungssysteme wurden dementsprechend auch um diesen Gedanken herum etabliert. Ein Gefühl der Identifikation mit der Welt jenseits des eigenen Landes zu schaffen, stößt allerdings an den meisten Orten auf eine Sprachbarriere. Auch kann es recht entmutigend sein, den ersten Schritt außerhalb der eigenen kulturellen Komfortzone zu setzen. Glücklicherweise ermöglicht uns die Technologie, in Echtzeit zu sehen, was im Rest der Welt vor sich geht, und wir können uns mit Menschen rund um den Globus verbinden. In allen Ländern gibt es EinwanderInnen aus allen Teilen der Welt. Bisher haben wir allerdings noch nicht herausgefunden, wie wir dies zu einer Bildungsmöglichkeit für alle machen können und zu einer Möglichkeit, in allen zehn Kreisen der Zugehörigkeit ein Gefühl von Identität und Verantwortung zu entwickeln.

## TEILHABE UND POLITISCHE BILDUNG / VOLKSBIILDUNG

Man fühlt sich in der Lage und ist dazu motiviert, sich als BürgerIn zu engagieren. Es bedeutet, dass man einen inneren Antrieb und das Selbstvertrauen hat, seine Meinung zu sagen und sich zu engagieren. Volksbildung bietet das Übungsterrain dafür.

Die dänischen Volkshochschulen haben es vor 175 Jahren geschafft, „Folk“-Bildung zu initiieren und Generationen junger Däninnen und Dänen für bürgerliches Engagement zu motivieren (und tun es zum Teil immer noch), und die Highlander Folk School in Tennessee hat von den dänischen Volkshochschulen gelernt und hatte großen Erfolg (aber das ist der Teil von Bildung, der wahrscheinlich am wenigsten erforscht ist). Es gibt die unterschiedlichsten, individuell variierenden Methoden, um Schüchterne zu ermutigen und bei den Uninteressierten Interesse zu wecken. Aber Wut, Frustration, ein Gefühl der Ungerechtigkeit oder ein persönliches Interesse an einer bestimmten Agenda können gute Ausgangspunkte für Aktivismus sein, und Aktivismus, der von einem Ruf nach Veränderung getragen wird, ist ein großartiger Ausgangspunkt für Bildung.

## DIE VIER ASPEKTE ZUSAMMENBRINGEN

Bildung ist sowohl der Prozess als auch das Ergebnis. Um sich in den hochkomplexen Gesellschaften des

21. Jahrhunderts positiv weiterzuentwickeln, brauchen Menschen eine sehr komplexe Bildung. Daher sollten wir es als unseren Auftrag sehen, bessere Bildungsmöglichkeiten für alle und für verschiedene Lebensphasen zu entwickeln. Das 21. Jahrhundert bedeutet für die/den Einzelne/n einen Entwicklungs- und Lernprozess, der sich über das ganze Erwachsenenalter, über das ganze Leben hinweg fortsetzen wird.

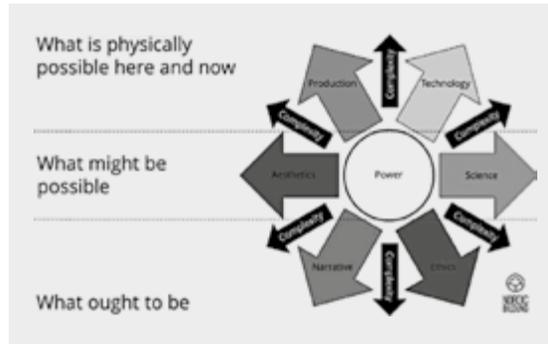
Die Art und Weise, Bildung in Bezug auf jedes Individuum zu betrachten, besteht also nicht darin, sich auf den Abschluss oder darauf, „wie viel formelles Wissen hat diese Person“ zu konzentrieren. Stattdessen sollte die Frage lauten, ob das Individuum ein erhöhtes horizontales und vertikales Verständnis erfährt, das Leben mit dem Alter zunehmend sinnvoller findet, sich zunehmend befähigt fühlt, sich als BürgerIn zu engagieren, und sich neugierig und motiviert fühlt, die Kreise der Zugehörigkeit zu erweitern, anstatt sich aus den größeren Kreisen zurückzuziehen, um sich wohl und sicher zu fühlen. Wenn jemand im Laufe der Jahre keine zunehmende existenzielle Tiefe und Bedeutung erfährt und sich unter Gleichaltrigen nicht verstanden, respektiert und vertraut fühlt, oder wenn diese Person mit Burnout oder Ängsten zu kämpfen hat, kann es sich lohnen, darüber nachzudenken, ob das Problem darin liegt, dass man in diesen Kontexten unzureichend gebildet ist.

#### WIE DIES MIT DEM LERNEN ERWACHSENER ZUSAMMENHÄNGT

Erwachsenenbildung hat sich viele Jahre lang an vielen Orten hauptsächlich darauf konzentriert, die Fähigkeiten der Menschen für den Arbeitsmarkt zu verbessern. Dies bedeutet, dass sich Erwachsenenbildung hauptsächlich auf zwei Bereiche der Bildungsrose konzentriert hat: *Produktion* und *Technik*. Wohingegen Ästhetik (die Künste), politische Macht (Staatsbürgerkunde), Wissenschaft (um der Wissenschaft willen), Erzählung (sei es Religion, Geschichte und/oder politische Ideologie) und Ethik (z. B. Philosophie) alle unter die Kategorie „nettes Hobby“ gefasst wurden. Anstatt ein Ort für persönliche Bildung und Befähigung zu sein, wurde Erwachsenenbildung ein Diener des Marktes. Als SteuerzahlerInnen, Gewerkschaften, Unternehmen und andere Bezuschusser von Erwachsenenbildung haben wir indirekt in Bildung investiert um bessere ArbeiterInnen, nicht jedoch um bessere BürgerInnen zu schaffen.

Diese einseitige Fokussierung und Investition ist nicht nur aus einer allgemeinen Bildungsperspektive für das Individuum problematisch. Sie bedeutet auch, dass wir als Gesellschaft kollektiv die Fähigkeit verlieren, Probleme in allen Bereichen und deren Zusammenspiel durch eine informierte und reichhaltige Konversation in der Öffentlichkeit anzugehen. Wir diskutieren über das BIP und die Beschäftigung, als ob es das wäre, worum es in der Politik gehen sollte. (Die meisten Menschen in der westlichen Welt würden darauf wahrscheinlich mit dem Gedanken reagieren: „Aber das IST es doch, worum es in der Politik geht!“; was diesen Punkt nur bestätigt.)

Die Bildungsrose zeigt, warum dieses begrenzte Verständnis von dem, worauf es ankommt, problematisch ist:



Die beiden oberen Bereiche, *Produktion* und *Technologie*, repräsentieren das, was hier und jetzt physisch möglich ist. Der mittlere Bereich repräsentiert, was möglich sein könnte, und der untere, was sein sollte.

Indem wir uns dazu erziehen, nur das anzusprechen, was hier und jetzt physisch möglich ist, und uns davon entfernen, anzusprechen und zu ergründen, was möglich sein könnte und was sein sollte, können wir uns Folgendem nicht auf produktive Weise widmen:

- **Demokratie:** wie man ein/e aktive/r BürgerIn sein kann und welche Art von Politik und neuen Institutionen wir brauchen, um beispielsweise die Herausforderungen zu bewältigen, die unsere Nationalstaaten nicht alleine bewältigen können, darunter:
  - **Digitalisierung** und die Herausforderungen, die sie an die Demokratie und die bestehende Wirtschaft stellt,
  - **Nachhaltigkeit** und Lösungen für Umweltprobleme, inklusive Klimawandel,
  - **Bildung** für alle, inklusive MigrantInnen aus anderen Kulturen und Menschen mit Lernschwierigkeiten. Wer behauptet, dass der einzige Weg, einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, darin besteht, Arbeitsplätze zu schaffen, die zum BIP-Wachstum beitragen?

Indem wir Bildung (wie oben ausgeführt) in den Mittelpunkt von Erwachsenenbildung stellen, kann Erwachsenenbildung:

- **für das Individuum** ein Ort der persönlichen Befähigung sein, zu mündigen BürgerInnen und ganzheitlichen Menschen zu werden;
- **für die Gemeinschaft** ein Treffpunkt für gemeinschaftliches Zusammensein und Problemlösungen und sehr wahrscheinlich auch ein Faktor zur Verbesserung der psychischen Gesundheit sein;
- **für Arbeitgeber** eine Ressource sein, um motivierte MitarbeiterInnen auszubilden, die ein tieferes Verständnis für Nachhaltigkeit, für das Zusammenspiel der Stakeholder des Unternehmens und für die Übernahme von Verantwortung für nachhaltige Entwicklung, Inklusion etc. am Arbeitsplatz einbringen;
- **für die Gesellschaft** eine Basis sein für eine qualifizierte demokratische Diskussion über die wichtigsten und komplexen Themen, die die Menschheit, unsere Zukunft und den einzigen Planeten, den wir haben, betreffen. //

# Lernen neu denken

Das Hagener Manifest zu New Learning



## PRÄAMBEL

### WIE WOLLEN, WIE KÖNNEN, WIE MÜSSEN WIR ZUKÜNFTIG LERNEN?

Der digitale Wandel transformiert Gesellschaft und Arbeitswelt tiefgreifend. Im Bildungssystem, in der Bildungspolitik und in der Gesellschaft fehlt jedoch ein angemessenes Verständnis dafür, wie die Digitalisierung auch das Lernen von Grund auf verändert hat – und weiter verändern wird. Schon seit Jahren fordern Bildungsexpert\*innen: Unsere Vorstellung vom Lernen, unser Lernbegriff muss sich wandeln.

Wir halten es deshalb für überfällig, ein grundlegend neues Verständnis vom Lernen zu entwickeln.

### DARUM NEW LEARNING

New Learning ist kooperativ, situiert, kompetenzorientiert und datenintelligent. Digitale und analoge Lehr und Lernformate wirken über die gesamte Bildungskette zusammen. New Learning stärkt die Selbstbestimmtheit der Lernenden und fokussiert auf ihre individuellen Voraussetzungen. Es setzt Inklusion und Chancengerechtigkeit um, fördert Medienkompetenz und Data Literacy und ermöglicht somit Teilhabe und Selbstbestimmung in der digitalen Gesellschaft.

### WEITERGEHEN STATT ZURÜCKFALLEN

Die CoronaKrise hat den akuten Bedarf noch einmal sehr deutlich gemacht: Laptops und Smartphones, Videoanwendungen, Tools für kollaboratives Arbeiten, LernApps – aus einem scheinbaren „Nice-to-have“ wurde plötzlich ein reales „Must-have“, damit Unterricht und Lehrveranstaltungen überhaupt stattfinden konnten. Bislang trieben nur einzelne Pionier\*innen die Lehre mit digitalen Medien voran. Jetzt lernen wir alle eine neue Praxis mit kreativen Lehr und Lernformaten kennen.

Wir sollten sie als Startpunkt in die Zukunft verstehen – nicht als vorübergehende Notlösung. Das heißt nicht, dass wir uns vom persönlichen Miteinander und von bewährten Präsenzformaten verabschieden. Wir müssen den digitalen Wandel als Chance und gesellschaftliche Anforderung vielmehr angemessen im Bildungssektor verankern. Eine Rückkehr zum alten Status quo der Lernkultur käme einer Kapitulation vor den Herausforderungen der digitalen Transformation im Bildungswesen gleich.

### VIEL MEHR ALS NUR TECHNIK

Folgenden Herausforderungen müssen wir uns stellen: Es mangelt Schulen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen nicht nur an der erforderlichen technischen Ausstattung. Es fehlt vor allem auch an Knowhow und Erfahrung, wie man digital gut lernt, lehrt und arbeitet und digitale mit analogen Lehr und Lernformaten produktiv verbindet.

Lernen neu zu denken umfasst also weit mehr als digitale Technik. Ja, es bedarf neuer Infrastruktur, neuer Lernplattformen und neuer Technologien. Ebenso gefragt sind jedoch hybride Lehr und Lernkonzepte, zukunftsfähige kooperative Organisationsformen in den Schulen und anderen Bildungseinrichtungen sowie innovative politische Förderkonzepte für das Lernen.

### NEW WORK? NEW LEARNING!

Für Lehrende ist der Bedarf an begleitender Weiterbildung immens. Aber auch in allen anderen Berufsfeldern gilt: Wir müssen uns mit neuen Formen des Lernens vertraut machen. Der digitale Wandel wirkt sich auf die gesamte Arbeitswelt aus, Arbeiten und Lernen sind untrennbar geworden –

New Work braucht New Learning. Neue Unternehmenskulturen und neue Arbeitskonzepte sind auf neue Lernkonzepte angewiesen: Agiles, kooperatives und vernetztes Arbeiten braucht agiles, kooperatives und vernetztes Lernen. Die Möglichkeit und Bereitschaft, lebenslang zu lernen, sind für das Gelingen dieser Transformationsprozesse wichtige Grundlagen.

### DIGITALE TRANSFORMATION DER GESELLSCHAFT GESTALTEN

New Learning befähigt dazu, den Wandel in Gesellschaft und Arbeitswelt zu verstehen und aktiv mitzugestalten. Es geht nicht darum, sich den technologischen und ökonomischen Anforderungen einfach anzupassen. Zum Kompetenzerwerb im Sinne von New Learning gehört vielmehr auch, konstruktiv und kooperativ miteinander zu lernen, zu agieren und mit den digitalen Wirklichkeiten reflektiert umgehen zu können. New Learning stellt dabei die Lernenden in den Mittelpunkt und ermächtigt sie zum selbstbestimmten lebenslangen Lernen in einer digitalen Lebensrealität.

### NEW LEARNING – JETZT!

Jetzt ist der richtige Zeitpunkt, um Konzepte und Richtlinien für New Learning zu erarbeiten. Nur so können wir die Potenziale der Technologien für eine chancengerechte Zukunft nutzen und die Menschen befähigen, in einer digitalen Gesellschaft zu leben.

New Learning bietet die große Chance, gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse zu gestalten und mitzutragen. Darum wollen wir New Learning als gesellschaftlichen Konsens über die Grenzen einzelner Institutionen und politischer Zuständigkeiten hinweg etablieren.

## 01 | NEW LEARNING BEDEUTET LEBENSLANGE BILDUNG.

New Learning ist fester Bestandteil unserer Lebensrealität. Wir begreifen New Learning als einen lebenslangen Bildungsprozess: vom frühkindlichen und schulischen Lernen über das berufliche und akademische Lernen bis zur Erwachsenen und Weiterbildung. Dazu gehört auch informelles Lernen, das außerhalb des formalen Bildungswesens stattfindet.

### NEW LEARNING BRAUCHT:

- x neue Möglichkeiten und Kompetenzentwicklungen, um selbstbestimmt und selbstorganisiert zu lernen;
- x eine Bildungspolitik, die das Thema Lernen in allen gesellschaftlichen Bereichen verortet und dazu alle Akteur\*innen der Bildungsinstitutionen sowie Vertreter\*innen aus Wirtschaft und Zivilgesellschaft einbezieht.

## 02 | NEW LEARNING FÖRDERT CHANCENGERECHTIGKEIT.

Alle Lernenden haben ein Recht auf gute Bildung. Es gilt, soziale, materielle und kulturelle Hürden zu beseitigen, um allen Lernenden neue zeitgemäße Wege des Lernens zu eröffnen. Dazu gehört auch der Umgang mit digitalen Medien. New Learning sensibilisiert Lehrende und Bildungsinstitutionen für soziale Spaltungen in der digitalisierten Gesellschaft und ermöglicht Lernenden, die digitale Transformation der Gesellschaft mitzugestalten.

### NEW LEARNING BRAUCHT:

- x das Bewusstsein von Lehrenden für die Gefahr, dass die Digitalisierung Ungleichheiten (re)produziert;
- x eine chancengerechte und inklusive Perspektive für digitale Lernprozesse;
- x Ressourcen, die alle Menschen ermächtigen, souverän an Bildungsprozessen und der digitalen Transformation der Gesellschaft teilzuhaben.

## 03 | NEW LEARNING STELLT DIE LERNENDEN IN DEN MITTELPUNKT.

Jeder Mensch lernt auf eigene Weise. Darum denken wir New Learning konsequent von den Lernenden her. New Learning unterstützt ihre individuellen Stärken und ihre Einzigartigkeit sowohl durch eine persönliche Lernbegleitung als auch durch digital gestützte Systeme, die adaptive Lernumgebungen schaffen.

### NEW LEARNING BRAUCHT:

- x persönliche Lernbegleitung und adaptive Lernumgebungen, die sich der Individualität und Diversität der Lernenden anpassen;
- x die adäquate und reflektierte Abstimmung digitaler und präsenster Lernphasen;
- x die Kompetenz von Lernenden und Lehrenden, Lernprozesse auch außerhalb formalisierter Strukturen zu initiieren und zu nutzen, damit sich individuelle Stärken und Interessen möglichst breit entfalten können.

## 04 | NEW LEARNING DENKT DIE ROLLEN VON LEHRENDEN UND LERNENDEN NEU.

Lehrende sind unserem Verständnis nach weder allwissend, noch sollten sie das Lernen alleine bestimmen. Sie verstehen sich selbst als Lernende, die zugleich dem Lernen anderer einen Rahmen geben. Sie entwickeln adaptive Lernpfade, schaffen Freiräume und begleiten kollaborative Lernprozesse. Sie passen ihre Lehre den Bedürfnissen der Lernenden und relevanten gesellschaftlichen Themen an.

### NEW LEARNING BRAUCHT:

- x einen reflexiven und partizipativen Prozess, in dem Lehrende und Lernende gemeinsam angemessene Lernwege und Lernziele aushandeln und reflektieren;
- x eine Kultur des Lernens, die Hürden zwischen allen am Lernprozess Beteiligten abbaut.

## 05 | NEW LEARNING BEDEUTET VERNETZTES LERNEN.

New Learning heißt für uns, Lernen vernetzt zu gestalten. LernSettings müssen sich an die Alltags, Berufs und Lebenswelt der Lernenden anschließen. Nur dann befördern sie erfahrungsbasiertes und motivierendes Lernen und schaffen emotionale und sinnliche Zugänge zum Lernen auf vielen Ebenen. Zugleich ermöglicht und erfordert New Learning neue Methoden des vernetzten Lernens, um digitale Medien didaktisch sinnvoll einzusetzen.

### NEW LEARNING BRAUCHT:

- x digitale und vernetzte Lehr und Lernkonzepte, die konsequent auf allen Bildungsebenen verankert sind und digitale und analoge Formate sinnvoll zusammendenken;
- x Zeit für den produktiven Austausch, um fundamental neue, effiziente Formen von Vernetzung und Kooperationen zu entwickeln.

## 06 | NEW LEARNING ERMÖGLICHT FLEXIBLES UND SELBSTBESTIMMTES LERNEN.

New Learning entwickelt die Lernkultur weiter: Lernen in Projekten und über digitale Formate löst den reinen Frontalunterricht nach und nach ab. Menschen lernen individuell, selbstbestimmt, teamorientiert, zeitlich und örtlich flexibel. Sie werden zugleich Teil einer unterstützenden Community, die von und miteinander in gesellschaftlicher Verantwortung lernt.

### NEW LEARNING BRAUCHT:

- x eine Lernkultur, die neue Freiheiten, Kollaboration und (eigen)verantwortliches Lernen in der Bildung stärkt;
- x institutionalisierte Bildungsstrukturen, die flexible und selbstorganisierte Formen des Lernens ermöglichen.

## 07 | NEW LEARNING MISST LERNERFOLGE AN INDIVIDUELLEN ZIELEN.

Wir sind überzeugt: Lernerfolge lassen sich nicht nur an Abschlüssen festmachen. Mindestens genauso wichtig ist es, lernfähig zu sein, zu bleiben und individuelle Ziele zu erreichen (zum Beispiel die Erweiterung des Qualifikationsbereiches oder persönliche Weiterentwicklung). Zu Lernprozessen gehört es dabei auch, Fehler zu machen; eine gelebte Fehlerkultur ist dem Lernerfolg zuträglich.

### NEW LEARNING BRAUCHT:

- x die gesellschaftliche und bildungspolitische Anerkennung von Lernerfolgen jenseits bestehender Bildungsabschlüsse;
- x alternative, modulare Bildungsformate und Qualifizierungsnachweise, die fest im Bildungssystem eingeführt sind;
- x eine Lernkultur, die Fehler nicht als Scheitern, sondern als produktiven Aspekt von Lernprozessen begreift.

## 08 | NEW LEARNING SIEHT TECHNOLOGIE ALS CHANCE - OHNE RISIKEN ZU IGNORIEREN.

New Learning ist für uns untrennbar mit neuen Technologien wie Künstliche Intelligenz, Learning Analytics, Big Data und Blockchain verbunden. Sie dienen als Grundlage für intelligente und kooperative Lernumgebungen. Diese bieten neue Interaktionsformen sowie individuelle und personalisierte Möglichkeiten des Lernens – erfordern aber auch einen kritisch-reflektierten Umgang.

## NEW LEARNING BRAUCHT:

- x Bildungstechnologien, welche die individuellen Stärken der Lernenden und ihre Lernkompetenz besser fördern und damit auch ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstbestimmung stärken;
- x die systematische Gestaltung digitaler Lehre als barrierearm, diversitätssensibel und bedürfnisorientiert;
- x die kontinuierliche Bewertung und Korrektur negativer Auswirkungen, zum Beispiel von algorithmischer Befangenheit.

## 09 | NEW LEARNING STEIGERT DIGITALE (MEDIEN-)KOMPETENZ UND DATA LITERACY.

New Learning ermöglicht es, souverän, selbstbestimmt und verantwortungsbewusst in einer digitalisierten Gesellschaft zu handeln. Qualifizierte, technisch geschulte und motivierte Lehrende und Lernende sind unsere Botschafter\*innen für Data Literacy. Das schließt auch den informierten Umgang mit digitalen Wissensressourcen und Datenquellen ein.

## NEW LEARNING BRAUCHT:

- x institutionell verankerte NewLearning-Kompetenzen sowie Konzepte und Lehrinhalte zur Aneignung von Digital und Data Literacy;
- x flächendeckende Weiterbildungsmöglichkeiten in allen Bildungseinrichtungen für Lehrende.

## 10 | NEW LEARNING GARANTIERT DATENSCHUTZ UND VERHINDERT DIGITALE DISKRIMINIERUNG.

Wir wollen New Learning so gestalten, dass Diversität berücksichtigt, Privatsphäre geschützt, transparente Datenrichtlinien entwickelt und ethische Folgenabschätzungen integriert werden. Ein sensibler Umgang mit und eine möglichst sparsame Erhebung von personenbezogenen Daten müssen Grundvoraussetzungen sein, genauso wie der Schutz vor Diskriminierung durch Technologie.

## NEW LEARNING BRAUCHT:

- x die Regelung zentraler Fragen des Datenschutzes durch die Politik, etwa zum Schutz der Privatsphäre und zum Schutz vor Diskriminierung durch Algorithmen;
- x den größtmöglichen Einfluss von Nutzer\*innen auf die Verwendung eigener Daten in Lern und Kommunikationsplattformen;
- x bestmögliche Transparenz der Datenverarbeitung, um Entscheidungsprozesse von Nutzer\*innen zu unterstützen.

## 11 | NEW LEARNING ÜBERWINDET GRENZEN ZWISCHEN BILDUNGSINSTITUTIONEN.

Wir wollen die künstlichen Gräben und Grenzen zwischen einzelnen pädagogisch organisierten Systemen und Institutionen sowie innerhalb von Institutionen überwinden.

## NEW LEARNING BRAUCHT:

- x neue Formen von Kooperationen, Diskussion und Vernetzung von Bildungsinstitutionen auf allen Ebenen – hin zu einem produktiven Miteinander;
- x die Bereitschaft aller Akteur\*innen, institutionenübergreifend und interdisziplinär von und miteinander zu lernen;
- x einfachere Möglichkeiten für Lernende, zwischen verschiedenen pädagogischen Systemen zu wechseln.

## 12 | NEW LEARNING BRAUCHT EINE NEUE, GEMEINSCHAFTLICHE BILDUNGSPOLITIK.

Wissenschaft, Technologie und Gesellschaft entwickeln sich rasant, der globale Wettbewerb um Talente spitzt sich weiter zu. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, bedarf es gemeinsamer Anstrengungen aller bildungspolitischen Akteur\*innen in Bund, Ländern und Kommunen.

## WIR FORDERN VON DER POLITIK:

- x Bund, Länder und Kommunen müssen visionär und kollaborativ zusammenarbeiten, um eine gemeinsame Perspektive für New Learning zu schaffen.
- x Bildungspolitik muss unser Bildungssystem anhand internationaler Best Practices von New Learning weiterentwickeln.
- x Institutionen und Organisationen müssen finanziell so gefördert werden, dass sie New Learning leben und kontinuierlich weiterentwickeln können.
- x New Learning muss als gesellschaftliche Debatte politisch proaktiv unterstützt und befördert werden.

## HAGENER MANIFEST, ERSTUNTERZEICHNER\*INNEN REKTORAT DER FERNUNIVERSITÄT IN HAGEN

Prof. Dr. Ada Pellert, Birgit RimpoRepp  
Prof. Dr. Sebastian Kubis, Prof. Dr. Uwe Elsholz, Prof. Dr. Andreas Kleine

INSTITUT FÜR  
BILDUNGSWISSENSCHAFT  
UND MEDIENFORSCHUNG,  
FERNUNIVERSITÄT IN HAGEN  
Prof. Dr. Katharina Walgenbach, Prof. Dr. Eva Cendon  
Prof. Dr. Uwe Elsholz, Dr. Barbara Getto  
Dr. Anja Schierbaum, Prof. Dr. Julia Schütz,  
Prof. Dr. Claudia de Witt

ZENTRUM FÜR PÄDAGOGISCHE  
BERUFSGRUPPEN- UND  
ORGANISATIONSFORSCHUNG  
HAGEN  
Prof. Dr. Julia Schütz

FORSCHUNGSSCHWERPUNKT  
DIGITALISIERUNG, DIVERSITÄT  
UND LEBENSLANGES LERNEN (D<sup>2</sup>L<sup>2</sup>),  
FERNUNIVERSITÄT IN HAGEN  
Prof. Dr. Friedrich W. Hesse, Prof. Dr. Jörg Desel  
Prof. Dr. Jörg M. Haake, Prof. Dr. Stefan Smolnik, Prof. Dr. Stefan Stürmer  
Prof. Dr. Barbara VölzmannStickelbrock,  
Prof. Dr. Claudia de Witt

WEITERE BILDUNGSEXPERT\*INNEN  
Prof. Dr. Dr. Ayad AlAni, Ines Bieler  
Bob Blume, Alexa Böckel, Dr. Jörg Dräger,  
Saskia Ebel  
Dr. Benedikt Fecher, Prof. Dr. Urs Gasser,  
Andreas Hofmann, Marcus Lamprecht,  
Prof. Dr. Miriam Meckel, Ines MüllerVogt  
Prof. Dr. Dieter Nittel, Verena Pausder  
Prof. Dr. Niels Pinkwart, Prof. Dr. Jan L.  
Plass, Magdalena Rogl  
Prof. Dr. Josef Schrader, Prof. Dr. i.R. Rudolf  
Tippelt, Dr. Anja C. Wagner

Informationen zu den Unterzeichner\*innen  
auf [www.fernuni.de/hm-signiert](http://www.fernuni.de/hm-signiert)

IMPRESSUM  
KONZEPTION UND REDAKTION:  
FernUniversität in Hagen

DESIGN UND LAYOUT:  
Mann beißt Hund – Agentur für Kommunikation

HERAUSGEBERIN:  
FernUniversität in Hagen Universitätsstraße 47  
58097 Hagen

# WIENER MANIFEST FÜR DIGITALEN HUMANISMUS

»The system is failing« — so Tim Berners-Lee. Der Gründer des Web betont, dass die Digitalisierung zwar beispiellose Möglichkeiten eröffnet, aber auch ernste Bedenken aufwirft: die Monopolisierung des Web, die Ausbreitung extremistischer Verhaltensmuster, die von sozialen Medien orchestriert werden, ebenso wie Filterblasen und Echo-kammern als Inseln entkoppelter ‚Wahrheiten‘, der Verlust der Privatsphäre sowie die weite Verbreitung digitaler Überwachungstechnologien. Digitale Technologien verändern die Gesellschaft fundamental und stellen unser Verständnis in Frage, was unsere Existenz als Menschen ausmacht. Viel steht auf dem Spiel. Die Herausforderung einer gerechten und demokratischen Gesellschaft mit dem Menschen im Zentrum des technologischen Fortschritts muss mit Entschlossenheit und wissenschaftlichem Einfallsreichtum bewältigt werden. Technologische Innovation erfordert soziale Innovation und diese erfordert ein breites gesellschaftliches, demokratisches Engagement.

Dieses Manifest ist ein Aufruf zum Nachdenken und Handeln angesichts der aktuellen und zukünftigen technologischen Entwicklung. Wir wenden uns an unsere akademischen Communities, aber auch an Pädagog\*innen, Führungskräfte aus der Industrie, Politiker\*innen, politische Entscheidungsträger\*innen und Fachgesellschaften auf der ganzen Welt: Mischt Euch ein und beteiligt Euch! Es geht um die Mitgestaltung der Politik mittels Expertise und öffentlichem Engagement, wo und wie auch immer das möglich ist. Unsere Forderungen sind das Ergebnis eines sich entfaltenden Prozesses, der Wissenschaftler\*innen und Praktiker\*innen aus verschiedenen Bereichen und Themen zusammenbringt und der von Sorgen und Hoffnungen um die Zukunft geprägt ist. Wir sind uns unserer gemeinsamen Verantwortung für die aktuelle Situa-

tion und die Zukunft bewusst – sowohl als Expert\*innen als auch als Bürger\*innen.

**Wir erleben die Ko-Evolution von Technologie und Mensch.** Die Metamorphose vom eigenständigen Computer zu einem weltweit vernetzten System führt zu einer globalen industriellen und gesellschaftlichen Revolution. Eine Flut von Daten, Algorithmen und Rechenleistung beeinflusst unser gesellschaftliches Gefüge in fundamentaler Weise. Menschliche Interaktionen, gesellschaftliche Institutionen, Volkswirtschaften, politische Strukturen sowie die Wissenschaften werden verändert. Dieser Wandel schafft und bedroht Arbeitsplätze, schafft und zerstört Wohlstand, verschiebt Machtstrukturen und hat massive ökologische Auswirkungen, im Guten wie im Schlechten. Die bisherigen Grenzen zwischen dem Persönlichen und Professionellen, dem Privaten und Öffentlichen sowie zwischen Mensch und Maschine verschwimmen.

**Im Zentrum steht der Ruf nach Aufklärung und Humanismus.** Der revolutionäre Aspekt der Informatik hängt mit ihrer Fähigkeit zusammen, menschliche Aktivitäten zu automatisieren. Bereits jetzt übertreffen Maschinen bei vielen Aufgaben das, was der Mensch an Geschwindigkeit, Präzision und sogar analytischer Ableitung leisten kann. Es ist an der Zeit, humanistische Ideale mit einer kritischen Reflexion des technischen Fortschritts zu kombinieren. Wir verknüpfen dieses Manifest daher mit der intellektuellen Tradition des Humanismus, die am Weg zu einer aufgeklärten Moderne stets im Zentrum gestanden ist.

**Wie alle Technologien entstehen auch digitale Technologien nicht aus dem Nichts.** Sie sind durch implizite und explizite Entscheidungen geprägt und beinhalten Werte, Normen, wirtschaftliche Interessen und An-

nahmen darüber, wie die Welt ist oder sein sollte. Viele dieser Optionen bleiben in Softwareprogrammen und deren Algorithmen verborgen. In Anlehnung an die Tradition des renommierten Wiener Kreises und anderer Denkströmungen der Moderne drängen wir auf kritisches rationales Denken und interdisziplinäre Zusammenarbeit, um die Zukunft aktiv zu gestalten.

**Wir müssen Technologien nach menschlichen Werten und Bedürfnissen formen, anstatt nur zuzulassen, dass Technologien Menschen formen.** Unsere Aufgabe besteht nicht nur darin, die Nachteile der Informations- und Kommunikationstechnologien einzudämmen, sondern vor allem auch darin, von Beginn an menschenzentrierte Innovationen zu fördern. Wir fordern einen Digitalen Humanismus, der das komplexe Zusammenspiel von Technologie und Menschheit beschreibt, analysiert und vor allem beeinflusst, für eine bessere Gesellschaft und ein besseres Leben unter voller Achtung universeller Menschenrechte.

**Zusammenfassend verkünden wir folgende Kernforderungen:**

- **Digitale Technologien sollen so gestaltet sein, dass sie Demokratie und Inklusion fördern.** Dies wird besondere Anstrengungen erfordern, um derzeitige Ungleichheiten zu überwinden und das emanzipatorische Potenzial digitaler Technologien zu nutzen – und damit unsere Gesellschaft inklusiver zu gestalten zu können.
- **Privatsphäre und Redefreiheit sind Grundwerte, die im Mittelpunkt unserer Aktivitäten stehen sollen.** Daher müssen Strukturen wie soziale Medien oder Online-Plattformen derart geändert werden, dass freie Meinungsäußerung, Verbrei-

tung von Informationen und Privatsphäre besser geschützt sind.

- **Es müssen wirksame Vorschriften, Gesetze und Regeln festgelegt werden, die auf einem breiten Diskurs beruhen.** Sie sollen Fairness und Gleichheit, Verantwortlichkeit und Transparenz von Softwareprogrammen und Algorithmen sicherstellen.
- **Die Regulierungsbehörden müssen gegenüber Technomonopolen intervenieren.** Die Wettbewerbsfähigkeit des Marktes muss wiederhergestellt werden, da Tech-Monopole die Marktmacht ausnutzen und Innovationen ersticken. Staaten sollen nicht alle Entscheidungen den Märkten überlassen.
- **Entscheidungen, deren Folgen die individuellen oder kollektiven Menschenrechte betreffen können, müssen weiterhin vom Menschen getroffen werden.** Die Entscheidungsträger\*innen müssen für ihre Entscheidungen verantwortlich und haftbar sein. Automatisierte Entscheidungssysteme sollen die Entscheidungsfindung durch den Menschen nur unterstützen und nicht ersetzen.
- **Wissenschaftliche Ansätze über verschiedene Disziplinen hinweg sind Voraussetzung, um die Herausforderungen zu meistern.** Technologische Disziplinen wie die Informatik müssen mit den Sozial-, Geistes- und Naturwissenschaften zusammenarbeiten, um disziplinäre ‚Silos‘ zu durchbrechen.
- **Universitäten sind der Ort, an dem neues Wissen erzeugt und kritisches Denken geschärft wird.** Sie haben daher eine besondere Verantwortung, und sollen sich dessen auch bewusst sein.
- **Akademische und industrielle Forscher\*innen müssen sich in einem offenen Dialog mit der Gesellschaft auseinandersetzen und ihre Ansätze reflektieren.** Diese Überlegungen müssen in die tatsächlichen Praktiken der Erzeugung neuen Wissens und neuer Technologien eingebettet werden und gleichzeitig die Freiheit des Denkens und der Wissenschaft verteidigen.
- **Praktiker\*innen auf der ganzen Welt sollen sich der gemeinsamen Verantwortung für die Auswirkungen der Informationstechnologien stellen.** Es muss ein

gemeinsames Verständnis darüber entstehen, dass keine Technologie neutral ist: Sowohl deren potenzielle Vorteile als auch mögliche Nachteile müssen erkannt und von Praktiker\*innen weltweit in der Umsetzung berücksichtigt werden.

- **Es bedarf einer Vision für neue Bildungsinhalte, die Wissen aus den Geistes-, Sozial- und Ingenieurwissenschaften kombinieren.** Im Zeitalter der automatisierten Entscheidungsfindung und Künstlichen Intelligenz sind Kreativität, Reflexion und die Berücksichtigung menschlicher Aspekte für die Ausbildung zukünftiger Informatiker\*innen und anderer Berufsgruppen von entscheidender Bedeutung.
- **Die Ausbildung in der Informatik und die Bildungsarbeit über ihre gesellschaftlichen Auswirkungen muss so früh wie möglich beginnen.** Ziel ist es, den Lernenden zu ermöglichen, sowohl IKT-Kenntnisse als auch das Bewusstsein für die betreffenden Themen zu entwickeln.

**Wir stehen an einem wichtigen Kreuzungspunkt in Richtung Zukunft. Wir müssen handeln und die richtige Richtung einschlagen!**

#### AUTOR\*INNEN

**Hannes Werthner**, TU Wien, Österreich

**Edward A. Lee**, UC Berkeley, USA

**Hans Akkermans**, Vrije Universiteit Amsterdam, Niederlande

**Moshe Vardi**, Rice University, USA

**Carlo Ghezzi**, Politecnico di Milano, Italien

**Nadia Magnenat-Thalmann**, Université de Genève, Schweiz

**Helga Nowotny**, Chair of the ERA Council Forum Austria, Former President of the ERC, Österreich

**Lynda Hardman**, CWI (Centrum Wiskunde & Informatica), Netherlands

**Oliviero Stock**, Fondazione Bruno Kessler, Italien

**James Larus**, EPFL, Schweiz

**Marco Aiello**, Universität Stuttgart, Deutschland

**Enrico Nardelli**, Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”, Italien

**Michael Stampfer**, WWTF (Wiener Wissenschafts- Forschungs- und Technologiefonds), Österreich

**Christopher Frauenberger**, TU Wien, Österreich

**Magdalena Ortiz**, TU Wien, Österreich

**Peter Reichl**, Universität Wien, Österreich

**Viola Schiaffonati**, Politecnico di Milano, Italien

**Christos Tsiganos**, TU Wien, Österreich

**William Aspray**, University of Colorado Boulder, USA

**Mirjam E. de Bruijn**, Universiteit Leiden, Niederlande

**Michael Strassnig**, WWTF (Wiener Wissenschafts- Forschungs- und Technologiefonds), Österreich

**Julia Neidhardt**, TU Wien, Österreich

**Nikolaus Forgo**, Universität Wien, Österreich

**Manfred Hauswirth**, TU Berlin, Deutschland

**Geoffrey G. Parker**, Dartmouth College, USA

**Mete Sertkan**, TU Wien, Österreich

**Allison Stanger**, Middlebury College & Santa Fe Institute, USA

**Peter Knees**, TU Wien, Österreich

**Guglielmo Tamburrini**, Università di Napoli Federico II, Italien

**Hilda Tellioglu**, TU Wien, Österreich

**Francesco Ricci**, Libera Università di Bolzano, Italien

**Irina Nalis-Neuner**, Universität Wien, Österreich

BITTE TEILEN SIE DEN QR-CODE UND HELFEN SIE DABEI, DAS MANIFEST ZU VERBREITEN



# Bericht zum Online-Workshop: Im Gedächtnis herrscht immer Platzmangel.

## Wie können wir Gedenkjahre und andere Inhalte politischer Bildung in der VHS-Bildungspraxis verankern?

STEFAN VATER UND  
ELISABETH FEIGL

Mit mehr als 30 TeilnehmerInnen gut besucht war der von Elisabeth Feigl und Stefan Vater koordinierte Workshop des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen am 15. Jänner 2021, der Überlegungen zu Themen des Gedenkens und der politischen Bildung ermöglichte.

Den Ausgangspunkt der Veranstaltung bildete die Frage, welche Themen erinnerungswürdig erscheinen und welche verschwinden und wie dies unsere Vorstellung von Geschichte und Zukunft beeinflusst.

In seinem Impulsvortrag legte der Politikwissenschaftler Thomas Schmidinger dar, dass Politische Bildung nicht nur die Vermittlung von Wissen, wie z. B. Institutionenkunde umfasse, sondern eine spezifische Praxis der Demokratie und Menschenrechte bedeute. Wichtig sei zu erkennen, dass politische Bildung Ein- und Ausblendungen impliziert. Wie erinnern wir uns der Shoa, und was ist die österreichische Form der Erinnerung? Was behalten wir im Gedächtnis und was vergessen wir? Als Beispiele des Vergessens nannte Schmidinger die Verfolgung von Randgruppen im Nationalsozialismus, die eher wenig präsent ist, so etwa Roma, Zeugen Jehovas oder auch Menschen mit körperlichen Einschränkungen. Er erinnerte auch an bewusste Ausblendungen in Österreich, wie den Februar 1934, den Austrofaschismus oder die Gegenreformation. Und er wies darauf hin, wie wichtig Gedenktage und -jahre sind, da sie Aufmerksamkeit erzeugen und politische Bildung hier sehr gut ankeren kann.

Als größte Leerstelle der Erinnerungskultur ortete er allerdings den fehlenden Einbezug von MigrantInnen und deren Erfahrungen; also jener Menschen, die nicht dem imaginierten österreichischen Konsens entsprechen. Hier bezog er sich exemplarisch auf Fluchtgeschichten aus Jugoslawien oder Armenien, somit auf

„Wer die Vergangenheit beherrscht,  
beherrscht die Zukunft.

Wer die Gegenwart beherrscht,  
beherrscht die Vergangenheit.“

George Orwell

Geschichten und Ereignisse, die im österreichischen Erinnerungskosmos keinen Raum finden (dürfen). So erwähnte Schmidinger etwa den 11. Juli, der als Gedenktag zur Erinnerung an die schrecklichen Ereignisse von Srebrenica eingeführt wurde und auch in Österreich von vielen bosnischen Flüchtlingen begangen wird. Er erinnerte auch daran, dass in der Nacht zum 23. Februar 1944 tschetschenische Dörfer von Truppen des sowjetischen Sicherheitsdienstes NKWD umstellt und die EinwohnerInnen auf Befehl des sowjetischen Diktators Josef Stalin kollektiv nach Sibirien zur Zwangsarbeit deportiert wurden.

Mit einem Beispiel zum Antisemitismus in Kursen syrischer Flüchtlinge analysierte Schmidinger, ohne vorwurfsvoll zu werden, die fehlenden Anknüpfungspunkte für eine universalisierte Gedenkpraxis, eine, die allen in Österreich lebenden Menschen Raum lässt und auch die Bezugspunkte aller hier Lebenden ernst nimmt – eine Gedenkpraxis, die ihnen Raum lässt, sich in das politische Gedenken einzuschreiben. Gayatri Spivak, eine US-amerikanisch-indische Literaturwissenschaftlerin nennt diese Universalisierung Metonymisierung und meint damit, Menschen die Chance zu lassen, sich auch im Gedenken als Teil der Allgemeinheit zu fühlen.

Nach intensiven Diskussionen in Workshops wurden einige Beispiele der politischen Erwachsenenbildung an Volkshochschulen vorgestellt.

Iris Ratzenböck von der Volkshochschule Oberösterreich präsentierte das „Gemma-Demokratie Quiz“, das ursprünglich von der Erwachsenenbildung Oberösterreich als „Pub-Quiz“ konzipiert wurde und nun coronabedingt auch online zur Verfügung steht. Ratzenböck lieferte so ein Beispiel dafür, wie das oft als eher trocken angesehene Thema Demokratie auch im Sinne von

Infotainment in gelockerter Form einer breiteren Öffentlichkeit schmackhaft gemacht werden kann.

Ein ähnliches Ziel, wenngleich auch in weit umfassenderer Form, verfolgt der bereits seit zwei Jahren erfolgreich laufende Demokratie-MOOC, der von Christin Reisenhofer vorgestellt wurde. Dort können unterschiedlichste demokratiepolitisch relevante Themen online in Form eines MOOCs, eines „Massive Open Online-Kurses“, gelernt oder vertieft werden.

Die von Stefan Jagsch eingebrachten Beispiele der Wiener Volkshochschulen zeigten wie unter Bedachtnahme auf Niederschwelligkeit, Aktualität und Rele-

vanz ein Formate-Mix für den Zweiten Bildungsweg entwickelt wurde. So gelang es, Themen wie Rechts-extremismus, Digitalisierung oder Solidarität in einer Form aufzubereiten, die an der Lebenswelt der Jugendlichen anschloss.

Abschließend stellte Sonja Luksik von der Gesellschaft für politische Bildung (ÖGPB) diese Institution kurz vor und verwies auf den aktuellen Schwerpunkt der Arbeit sowie auf die ÖGPB Ausschreibung 2021: „Krise – Katastrophe oder Chance auf Neubeginn?“ zu der bis 15. März 2021 noch Projekte eingereicht werden können. //

#### NÄHERES ZU EINIGEN DER VORGESTELLTEN GOOD-PRACTICE-BEISPIELE:

<https://www.weiterbilden.at/2020/11/03/tag-der-weiterbildung/>

<https://demooc.at/>

<https://www.vhs.at/de/e/ieb/unterrichtsmaterial-psa>

<https://www.politischebildung.at/projektfoerderung/ausschreibung/schwerpunktthema-2021>

## Initiative Erwachsenenbildung - Bildungsarbeit in Zeiten der Pandemie

John Evers berichtete bereits in der ÖVH<sup>1</sup>, wie Basisbildungskurse und die Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss im Frühjahr 2020 während des Lockdowns im distance learning weitergeführt wurden. Rund 2.000 Teilnehmende besuchten im vergangenen Jahr die unterschiedlichen Formate im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“. Dazu wurden alle zur Verfügung stehende Medien eingesetzt, vom Telefon über Messengerdienste, soziale Medien bis hin zu Email und Lernplattformen.

Nun haben die Wiener Volkshochschulen eine Broschüre herausgegeben, in der die Erfahrungen in der Basisbildung, in den Brückenkursen und in der Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss im Jahr 2020 gut und nachvollziehbar beschrieben und analysiert wurden. Dabei kommen Lehrende wie auch TeilnehmerInnen zu Wort.

Den Erfolg des Jahres 2020 sieht Evers, Leiter des Geschäftsbereiches Initiative Erwachsenenbildung an den Wiener Volkshochschulen, darin, „dass wir unsere Teilnehmenden durchgängig unterrichten und – dort,

wo vorgesehen – auch erfolgreich auf Prüfungen vorbereiten konnten“. Damit einher ging ein „permanentere wie langfristig wirksamer Wandlungsprozess“, der „neben der „technischen vor allem auch die methodisch-didaktische Aufrüstung“ beinhaltet. In der Initiative Erwachsenenbildung zeigt sich die Bedeutung der klassischen Distance-Learning-Medien wie Post, Telefon und Email und dass digitaler Unterricht mehr ist als die Fortführung von Präsenzunterricht via Zoom oder ähnlichen Tools. „Eine der großen Herausforderungen des Jahres 2021“, schreibt Evers weiter, wird es sein, eine „entsprechende ‚digitale‘ Methodik und Didaktik für die Zielgruppen bzw. Teilnehmenden der IEB zu entwickeln“ (S. 7).



In der Broschüre „IEB- wichtiger denn je! Unsere Bildungsarbeit im besonderen Jahr 2020“ kann hier geblättert werden: [https://www.vhs.at/de/e/ieb/iebwichtigerdennje#dflip-vhs\\_katalog\\_60/1/](https://www.vhs.at/de/e/ieb/iebwichtigerdennje#dflip-vhs_katalog_60/1/)

<sup>1</sup> <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/coronakrise/wenn-die-vhs-als-lernraum-ganz-besonders-fehlt/>

# VHS-Mobil: Bildung vor Ort

Die Kärntner Volkshochschulen bringen mit dem VHS-Mobil ihr Angebot direkt zu den Menschen. Bildungsinformation und Beratung vor Ort wird so möglich gemacht wie auch die Durchführung von Outdoor-Kursen in kleinen Gruppen.

Der rund 6 m lange Trailer mit einem höchstzulässigen Gesamtgewicht von 3,5 Tonnen kann mit einem PKW gezogen werden, wofür ein Führerschein der Klasse BE notwendig ist. Zwei Drehtüren können sowohl Außen wie auch Innen als Schreib- oder Präsentationstafel benützt werden. Im Innenbereich befindet sich darüber hinaus noch ein Whiteboard und ein Flat-Screen mit WLAN Funktion, der auch zur Präsentation von Inhalten verwendet werden kann. Sechs Klappische mit Stromanschluss ermöglichen die Teilnahme an Veranstaltungen vor Ort mit dem eigenen Laptop

Die Idee für diesen „Bildungs-Lieferservice“ hatte der VHS-Mitarbeiter Mario Seebacher-Albrecht. Halt macht das VHS-Mobil an Plätzen mit hoher Frequenz – zum Beispiel vor Einkaufszentren, an Gemeindevorplätzen oder Wochenmärkten. Als Service für ihre Mitarbeiter laden große Unternehmen wie beispielsweise Fabriken das winterfeste VHS-Mobil gerne zu sich auf ihren Parkplatz ein. „Wir haben so mehr Präsenz in den Regionen, sind an der Basis. Durch den persönlichen Kontakt erfahren wir, was die Leute brauchen, hören viele persönliche Geschichten, kriegen Anregungen, sei es von Kundschaft oder von KursleiterInnen“, erklärt Geschäftsführerin Beate Gfrerer die Beweggründe hinter der Idee und Seebacher-Albrecht ergänzt: „Besonders schön war es, kürzlich zwischen den Marktständen zu stehen und nach anfänglicher Skepsis Kontakt zu den Fieranten aufzubauen – es entwickelte sich eine totale Symbiose.“ //

## Quelle

Information der VHS Kärnten. **Fotos:** VHS Kärnten



# Ehrungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

ZUSAMMENSTELLUNG: BRIGITTE EGGENWEBER

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) vergibt Ehrungen an MitarbeiterInnen und KursleiterInnen für besondere Verdienste um die Volkshochschulen. Im Jahr 2020 waren aufgrund der Corona Pandemie nur 17 Ehrungen vorgesehen. Es waren 8 Ehrenurkunden, 1 Verdienstzeichen, 7 Große Verdienstzeichen und 1 Ehrenzeichen. Weil viele der festlichen Veranstaltungen abgesagt werden mussten, wird es erst heuer möglich sein, 11 KollegInnen die Urkunden und Broschen in einem feierlichen Rahmen zu überreichen.

Das „Statut zur Verleihung von Auszeichnungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen“ regelt die Ehrungen wie folgt: Die Ehrenurkunde des VÖV wird an Personen verliehen, die für die österreichische Volkshochschule anerkanntswerte Leistungen erbracht haben. Für das Verdienstzeichen gilt die Erbringung be-

sonderer Leistungen, wenn beispielsweise ein/e KursleiterIn durch 20 Jahre, ein/e VHS-LeiterIn durch 15 Jahre und ein Vorstandsmitglied eines Landesverbandes durch 10 Jahre in dieser Funktion besonders erfolgreich tätig war. Das große Verdienstzeichen wird für die Erbringung besonderer Leistungen verliehen, wenn KursleiterInnen durch 30 Jahre, VHS-Leitungen durch 25 Jahre und Vorstandsmitglieder eines Landesverbandes durch 20 Jahre in dieser Funktion besonders erfolgreich tätig waren. Das Ehrenzeichen des VÖV soll an Personen verliehen werden, die sich um die Österreichische Volkshochschule besondere Verdienste erworben haben. Wir bedanken uns bei allen ausgezeichneten Kolleginnen und Kollegen sehr herzlich für ihre erfolgreiche und wichtige Tätigkeit für die österreichischen Volkshochschulen und gratulieren allen geehrten Persönlichkeiten. //

BL	Nachname	Vorname	Titel	Ehrenurkunde	Verdienstzeichen	Gr. Verdienstzeichen	Ehrenzeichen	Ehrenmitgliedschaft
T	Brandl	Nicole	Mag. <sup>a</sup>			■		
T	Fuchs	Sabine		■				
NÖ	Gaspar	Burghard	Prof.				■	
S	Gstöttner	Ilse		■				
T	Hözl	Christine				■		
T	Hotter	Walter	Mag.			■		
T	Lange-Tschenett	Sylvia				■		
NÖ	Luger	Gottfried				■		
T	Maneschg	Rosina		■				
T	Poostchi	Badieh	Mag. <sup>a</sup>		■			
T	Salzburger	Stefan		■				
NÖ	Steininger	Herbert				■		
S	Winkler	Theresia	Mag.	■				
S	Wolf	Gotlind				■		
T	Wöll	Thomas		■				
T	Zott	Manuela	MMag. <sup>a</sup>	■				
T	Zott	Sebastian	Mag. Dr.	■				

# Ehrenzeichen der Stadt Villach an Beate Gfrerer



Beate Gfrerer, Geschäftsführerin der VHS Kärnten und Pädagogische Referentin des VÖV wurde das Ehrenzeichen der Stadt Villach verliehen für ihr besonderes Engagement, das zum Zusammenhalt der Gesellschaft beiträgt.

Seit 1995 ist Mag.a Beate Gfrerer in den Kärntner Volkshochschulen tätig, unter anderem als Leiterin der VHS Villach. 2015 übernahm sie die Geschäftsführung für ganz Kärnten. Die VHS Kärnten beschäftigt 70 hauptberufliche MitarbeiterInnen und 730 nebenberufliche KursleiterInnen und ist flächendeckend in mehr als 60 Kursorten in ganz Kärnten vertreten. 3.500 Kurse mit 24.000 TeilnehmerInnen sowie 23 regionale, nationale und internationale Projekte werden pro Jahr von der VHS durchgeführt.

Des Weiteren engagiert sich Beate Gfrerer seit vielen Jahren als Expertin ehrenamtlich in unterschiedlichen Gremien. Als Aufsichtsratsmitglied der FH Kärnten, als Aufsichtsratsmitglied der Carinthischen Musikakademie, als Pädagogische Referentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen oder als stellvertretende Vorsitzende des Wirtschaftspolitischen Beirates des Landes Kärnten regt sie wesentliche bildungspolitische Akzente an. „Im Vordergrund stehen für mich immer Menschen, die geringere Bildungschancen haben. Ich setze mich im Rahmen meine Tätigkeit und meiner Funktionen auch auf politischer Ebene dafür ein, dass ihnen gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und Perspektiven eröffnet werden. *Motivation für mich sind die vielen positiven Rückmeldungen, die ich immer wieder bekomme*, sagt Beate Gfrerer.“

Für die VHS-Geschäftsführerin ist diese Auszeichnung ein besonderer Moment und eine große Ehre: *„Mein Dank gilt der Stadt Villach. Es ist die Stadt, in der ich lebe und welcher ich auch emotional sehr verbunden bin. Eine Stadt, die auf die Aus- und Weiterbildung ihrer Bürger und Bürgerinnen setzt und mit der wir immer wieder Projekte zum Thema Bildungs- und Chancengerechtigkeit umsetzen.“*

Bürgermeister Günther Albel, der im Beisein der 1. Vizebürgermeisterin Irene Hochstetter-Lackner, des AK-Präsidenten Günther Goach sowie des Vorstandsvorsitzenden der Kärntner Volkshochschulen und des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Dr. Gerwin Müller, das Ehrenzeichen überreicht, dankt Beate Gfrerer im Namen der Stadt Villach für ihre vielfältigen Verdienste im Bildungsbereich und für ihr großes gesellschaftspolitisches Wirken. //

## Quelle

Presseinformation der Kärntner Volkshochschulen. **Bild:** VHS Kärnten

# Nicole Slupetzky: neue Direktorin der VHS Salzburg



Generationenwechsel in Salzburg: Nicole Slupetzky übernahm mit 1. Februar 2021 „offiziell“ die Leitung der VHS Salzburg vom langjährigen Direktor und VÖV-Finanzreferenten Günter Kotrba, nachdem sie bereits im Oktober zur Direktorin bestellt und die Geschäftsführung ausgeübt hat. Gemeinsam mit Kotrba hat Slupetzky die Volkshochschule zur größten Erwachsenenbildungseinrichtung in Salzburg aufgebaut, jährlich werden rund 4.200 Kurse und Veranstaltungen mit 43.000 Teilnahmen in Salzburg und rund 80 Außenstellen durchgeführt.

Slupetzky begann 2003 an der Volkshochschule Salzburg als Fachbereichsleiterin für Sprachen und Wirtschaft und 2007 wurde sie mit der pädagogischen Gesamtleitung der VHS Salzburg betraut, war stellvertretende Direktorin und seit 2014 ist sie auch stellvertretende Pädagogische Referentin im Verband Österreichischer Volkshochschulen.

Slupetzky studierte Geschichte und Politikwissenschaft an der Universität Salzburg und hat 1999 mit einer Dissertation zum Thema „Europa und der spanisch-amerikanische Krieg“ promoviert. Schon während ihres Studiums arbeitete sie als wissenschaftliche Privatassistentin für den renommierten Historiker Fritz Fellner, der von 1964 bis 1993 an der Universität Salzburg lehrte. Sie hat sich mit NS-Zwangsarbeit befasst und dazu auch publiziert. Mehrere Forschungsaufenthalte führten sie nach London, Madrid und in die USA.

Nicole Slupetzky ist diplomierte Erwachsenenbildnerin und auch eine der LeiterInnen bzw. PrüferInnen der

Zertifizierungswerkstatt der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb). Darüber hinaus ist Slupetzky ehrenamtlich für den Österreichischen Alpenverein tätig und führt bis heute gemeinsam mit ihrem Vater, dem Glaziologen Univ.-Prof. Dr. Heinz Slupetzky, die Gletschermessungen in der Glockner- und Granatspitzgruppe durch. //

Foto: VHS Salzburg

# Nachruf auf Jan Blommaert



ELISABETH FEIGL

Der vor kurzem im Alter von nur 59 Jahren verstorbene Jan Blommaert war einer der bedeutendsten Soziolinguisten unserer Zeit, der unser aktuelles Verständnis von Sprache im sozialen Leben entscheidend prägte. Dabei war dem Soziolinguisten, Sprachwissenschaftler und linguistischen Anthropologen das Thema Sprache und soziale Gerechtigkeit ein besonders großes Anliegen, für das er sich einsetzte, ohne auf sich selbst und seine Ressourcen zu achten, und dem er sein ganzes Leben widmete. Er bezeichnete sich selbst als „Wissens-Aktivist“, und während seiner gesamten Karriere war er bestrebt, dieses Wissen mit anderen zu teilen, es zu unterrichten und Begeisterung für die von ihm eingebrachten Themen zu wecken.

Seine Laufbahn begann nach dem PhD-Studium an der Universität Gent mit der Tätigkeit für die Abteilung afrikanischer Sprachen und Kulturen. Danach war er Vorsitzender des Instituts für Erziehung der Universität London und zuletzt arbeitete er vor allem als Professor für Sprachen, Kultur und Globalisierung und Direktor des Babylon Centers für die Tilburg Universität in den Niederlanden.

In seinen vielfältigen Tätigkeitsbereichen war er auch immer auf den Austausch auf Augenhöhe bedacht und suchte den Dialog mit NichtakademikerInnen, SozialarbeiterInnen, der Polizei, Flüchtlingsorganisationen und vielen anderen, wobei ihm auch das internationale Engagement, wie etwa an der Universität des Westkaps, ein großes Anliegen war.

Besonders erwähnenswert erscheint auch bis zuletzt seine Weigerung, sich dem von Konkurrenzdenken, Schnelllebigkeit und Ressourcenknappheit geprägten akademischen „Diktat“ zu unterwerfen. Immer wieder sprach er sich für den Dialog, die Zusammenarbeit, langsames Herangehen und Zeit zum Denken aus und wird uns hoffentlich auch auf diese Weise in mahnender Erinnerung bleiben. //

---

**Foto:** Tilburg University

# Erwachsenenbildung erforschen

Wissenschaftliche Methoden wählen

WERNER LENZ

Für empirische Forschung ist die Erwachsenenbildung ein, wenn auch noch immer mit vielen weißen Flecken durchsetztes, vertrautes Gelände. Das war, wie im gesamten Bildungsbereich, nicht immer so. Ausgewiesener Wendepunkt für die Akzeptanz empirischer Forschung war die sogenannte „realistische Wende“ in den 1960er-Jahren – durch Begriffe wie Qualifikation, Curriculum, später auch „evidence-based-policy“ charakterisiert. Empirische Grundlagen galten auch als Voraussetzung, so dachten (und denken?) zumindest emanzipatorisch gesinnte BildungsarbeiterInnen, gleichberechtigten Zugang zum Bildungswesen zu eröffnen.

Die Begriffe Bildung, Erwachsenenbildung und Volksbildung wurden abgelöst: Lernen, Weiterlernen, Training, Lifelong Learning traten an ihre Stelle und repräsentieren eine Epoche der internationalen Ökonomisierung von Bildung. Historisch gesehen hat im letzten halben Jahrhundert ein Wandel von einer geistes- zu einer sozialwissenschaftlichen Analyse und Betrachtung von (Erwachsenen)Bildung stattgefunden. Forschung, die Entscheidungen stützt, wie und in welchem Ausmaß in Bildung zu investieren ist – auf internationaler Ebene besonders von der OECD befördert – und welchen „Wert“ solche Investitionen für Individuen und Gesellschaft bringen, hat sich in dieser Zeit, sie wird heute mit Neoliberalismus bezeichnet, etabliert.

Mit zunehmender Verwissenschaftlichung und Akademisierung ist es selbstverständlich geworden, in den Sozialberufen wissenschaftliche Ergebnisse interpretieren und bewerten zu können, aber auch in akademischen Abschlussarbeiten oder in praxisorientierter Forschung ein entsprechendes wissenschaftliches Instrumentarium anzuwenden. Es ist inzwischen nicht mehr möglich, Ausbildungs- und Studiengänge zu absolvieren, ohne sozialwissenschaftliche Methoden zu erlernen und zu erproben.

Allerdings hat der Einsatz formalwissenschaftlicher Methodik teilweise eine besondere Vorrangstellung bekommen. Das lässt manchmal fragen, ob philosophische, historische oder soziopolitische Fragestellungen, die Diskussion von Wert- und Zielsetzungen beinhalten, im Bildungssektor weniger Bedeutung erhalten, als die Wahl der „richtigen“ Methode. Motto: Erst kommt die Methode, dann die Problemstellung.

Wissenschaftlichkeit beruht zwar unter anderem auf ausgewiesenen Methoden (methodos – griechisch: Weg; Vorgehensweise). Aber vorrangig für die Wahl eines Forschungsthemas und des Festlegens einer Forschungsfrage bedarf es eines Problembewusstseins und der Kommunikation über die Forschungsintention. Forschung – als kommunikativer Prozess – erschöpft sich daher nicht in der Vorgabe und Auswahl einer Methode. Sondern umgekehrt: Die Problemstellung im Rahmen ihrer sozialen Bezüge bedingt, welche Erhebungsinstrumente auszuwählen und anzuwenden sind.

Natürlich gilt es, von Fall zu Fall, Einverständnis mit der betreuenden Person und relative Übereinstimmung mit den institutionellen Gepflogenheiten herzustellen. Aber auf so etwas achtet man auch bei der Auswahl von Zahnärzten, beim Besuch eines Restaurants oder beim Kauf von Kleidung. Bei mangelnder Übereinkunft einen Wechsel vorzunehmen soll in der Wissenschaft schon vorgekommen sein.

Die Bedeutung wissenschaftlicher Methoden findet auf dem Büchermarkt seit Jahren ihren verkaufsträchtigen Niederschlag. Drei aktuelle Neuerscheinungen kommen nachfolgend zur Auswahl. Sie sind nicht speziell für die Erwachsenenbildung geschrieben. Aber es fällt sicherlich leicht, Bezüge herzustellen. Gilt der Wissenschaftsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung/lebenslanges Lernen doch als Querschnittsbereich, etwas elaborierter ausgedrückt: als ein Sektor mit interdisziplinärer Orientierung. Deshalb ist er in seinen Forschungen einem breitem methodischem Spektrum gegenüber aufgeschlossen.

Die Bücher eignen sich für forschende PraktikerInnen, die wissenschaftlich orientiert und sozialisiert sind. Sie sind auch zweckmäßig für Verantwortliche und Tätige im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die sich professionell und aufgrund der beruflichen Gegebenheiten mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, Forschungen und ihren Interpretationen beschäftigen. //

# Theo Hug/Gerald Poscheschnik: Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium.

München: UTB 2020, 3., überarbeitete und ergänzte Auflage, 275 Seiten.



WERNER LENZ

Die Landschaft wissenschaftlicher Methoden ist sehr komplex geworden. Die dritte Auflage des einführenden Studienbuches von Theo Hug und Gerald Poscheschnik, zwei etablierten Sozialwissenschaftlern, erklärt sorgsam und sorgfältig diese Vielfalt. Angeleitete Nachdenken steht am Anfang, zum Beispiel über den Unterschied von Alltagserfahrung und wissenschaftlicher Erfahrung oder über die Tradition von Empirie, die sich, früher nur mit Statistik und Experiment assoziiert, heute in vielen Formen und Wissenschaftskulturen zeigt. Nachzudenken, empfehlen die Autoren, ist auch darüber, inwiefern empirische Forschung das Leben der Forschenden verändern kann, wenn neue Einsichten und Erkenntnisse die bisherigen eigenen Überzeugungen und Vorurteile in Frage stellen.

Die behutsamen, reflexiven Klärungen begleiten im ersten Kapitel zur Konzeption eines (ersten) Forschungsprojekts. Idee, Thema, Forschungsfrage lautet der Dreischritt. Sehr anschaulich, mit diversen Schaubildern werden Werkzeuge, zum Beispiel Mind-Mapping und Übungen für einzelne oder Gruppen angeboten.

Ziel des zweiten Abschnitts ist es, nach Ausarbeitung einer Forschungsfrage ein

Exposé zu erstellen. Wohltuend ist der sanfte und realistische Duktus – ein Exposé kann überarbeitet, verfeinert und revidiert werden! Eine Einsicht vor allem für BetreuerInnen von wissenschaftlichen Projekten oder Abschlussarbeiten. Das bedeutet für Betreuende sich Zeit zu nehmen und zu geben, um Forschenden ein gewisses Ausmaß an Autonomie bezüglich der Entwicklung ihrer Vorhaben zuzugestehen.

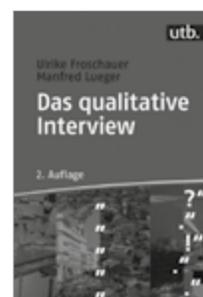
Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit Planung und Design sowie mit dem forschungsmethodischen Dreischritt: Erhebung, Aufbereitung und Auswertung. Bezüglich dem noch immer herrschenden „Stellungskrieg“, quantitative oder qualitative Methoden, begeben sich die Autoren auf einen diplomatischen Mittelweg: Sie raten, die Gepflogenheiten jeweiliger institutioneller Vorgaben ins Kalkül zu ziehen, jedoch die endgültige Entscheidung von der Forschungsfrage abhängig zu machen. Die Gelegenheit, zu reflektieren, welche Herrschaftsverhältnisse im wissenschaftlichen Interaktionsraum zu erleiden und zu bewältigen sind, wird im Buch nicht aufgegriffen, sondern bleibt kritischen Leserinnen und Lesern, kritischen Forscherinnen und Forschern freigestellt.

Datenerhebung, ihre Aufbereitung und Auswertung sowie die Darstellung der Forschungsergebnisse sind weitere Kapitel des Buches. Beachtenswert scheint besonders am Ende wissenschaftlicher Forschungen, wenn die Akteure schon etwas erschöpft sind, noch genügend Energien aufzubringen, um die Erkenntnisse zu präsentieren. Unterschiedliche Formen, kürzere, etwa die Darstellung in drei, vier Sätzen, oder längere, zum Beispiel als Essay, werden vorgeschlagen. Der Nutzen von Medien und Visualisierungen – für die sogenannte „slideware“ gibt es entsprechende Präsentationssoftware – gilt als inzwischen akzeptiertes Mittel für „lebendiges Gestalten“. Dazu, aber auch zu anderen Themen, gibt es schließlich „Nützliche Internetquellen und Werkzeuge“ am Ende des Bandes.

Ein anschauliches, abwechslungsreiches Studienbuch mit vielen praxisorientierten Hinweisen liegt vor. Es eignet sich zum Selbst- und zum gemeinsamen Studium sowie zum Erproben in der Praxis. Aufgrund der gelungenen didaktischen Gestaltung ist die Lektüre sicherlich für die BetreuerInnen wissenschaftlicher Abschlussarbeiten und Projekte sowie für Lehrende „des Methodischen“ ein Gewinn. //

# Ulrike Froschauer/Manfred Lueger: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme.

Wien: UTB 2020, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, 262 Seiten.



WERNER LENZ

Interviews haben sozialwissenschaftlichen Eigenwert. Sie sind keine Lückenbüsser oder Türsteher für wissenschaftliche Forschung. Als Mittel qualitativer und interpretativer Sozialforschung geben sie nicht nur subjektive Meinungen wider, sondern ermöglichen, korrekt angewendet, in sozialen Situationen und sozialen Feldern Handlungen und Dynamiken zu beobachten. Um die soziale Welt angemessen zu verstehen, sollten sich empirische Untersuchungen mit ihren Erhebungs- und Interpretationsverfahren den besonderen Eigenschaften dieser sozialen Welt ständig modifizierend anpassen.

„Flexibles Verfahrensrepertoire“ und „reflexive Forschungsstrategie“ sowie ständige Reflexion und Adaption, eine Vielfalt an Interviewtechniken und viele Varianten an Interpretationsverfahren stellen eine Herausforderung dar. Ulrike Froschauer, Soziologin an der Universität Wien, und Manfred Lueger, Soziologe an der Wirtschaftsuniversität Wien, wollen zur Orientierung beitragen. Sie bieten Übersicht in einem Forschungssektor, in dem sie Wege zu Forschungsstrategien zeigen, die prozessual im Laufe der Forschung zu verfeinern und zu optimieren sind.

Soziale Prozesse zu erschließen und menschliches Handeln im sozialen Kontext

zu verstehen – zu interpretieren – ist die Zielsetzung qualitativer Forschung. Kommunikation als Grundlage sozialer Systeme soll mit dem Instrument Interview zugänglich werden, wobei Gesprächsinhalte nicht nur vordergründig, sondern auch als Ausdruck sozialer Beziehungen und Verhältnisse zu verstehen sind.

Der Komplexität des Themas angemessen, werden eingangs die Grundlagen qualitativer Forschungsgespräche vorgestellt und anhand eines Beispiels an einer durchgeführten Systemanalyse erläutert. Daraus leiten sich praktische Hinweise zur Durchführung von Gesprächen ab. Unterschiedliche Formen wie z. B. offene, narrative, problem- und themenzentrierte, aber auch Telefon- und Skype-Interviews finden Beachtung. Detailliert, genau und differenziert wird erklärt, was bei Einsatz der verschiedenen Formen zu berücksichtigen und zu erwarten ist. Ebenso gründlich und ausführlich werden zur Gesprächsinterpretation Grundlagen angeführt und Hinweise für die Textinterpretation gegeben.

Der Qualitätssicherung, sie gilt als strategisches Kernelement, und der Aufbereitung der Ergebnisse ist ein eigener Abschnitt gewidmet. Denken in Prozessen gilt auch hier: Präsentationen von Forschungen

sind kein Endpunkt, sondern fungieren schon im Forschungsverlauf als Zwischenbilanzen auf dem Weg zu einem kohärenten Ergebnis.

Im letzten Kapitel wird die Analyse sozialer Systeme im methodologischen Kontext diskutiert. Abschließend wird auf der Basis dieser „Forschungsorganisation“ vorgestellt, was qualitativ tätige ForscherInnen beachten und welche Eigenschaften sie mitbringen sollten. Dazu gehören u. a. Umgang mit Unsicherheit und Widersprüchen, Geduld, Toleranz, soziale Kompetenz und Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Neugier sowie Kenntnisse hermeneutischer Interpretationsverfahren. Last but not least: sich selbst als Lernende (nicht als Wissende) definieren.

Das im wissenschaftlichen Stil verfasste Buch zeigt, wie seriös, aber auch wie herausfordernd die Erkundung und Erforschung sozialer Realität vor sich gehen kann. Der Prozess des Forschens soll auch als Prozess des Erlernens von Erkenntnisschritten verstanden werden. In diesem Sinne eignet sich das Buch für lernfreudige LeserInnen und mutige ForscherInnen, die soziales Handeln von Menschen und ihre Vorstellungen von der Welt hervorbringen und interpretieren wollen. //

# Helmut Friedrichsmeier: Lehren und Lernen mit der Fallstudienmethode. Praktische Erfahrungen aus der Betriebswirtschaftslehre und den Managementwissen- schaften.

Wien: UTB 2020, 116 Seiten.



WERNER LENZ

Die Fallstudie gilt als Basis für interdisziplinäres Denken. Seine langjährige didaktische Praxis mit dieser Methode hat Helmut Friedrichsmeier, Hochschullehrer, Trainer und Autor, als persönlichen Erfahrungsbericht publiziert. Die Expertise des Professors liegt in den Managementwissenschaften und in der Praxis als langjähriger Geschäftsführer einer internationalen Beratungsfirma. Sein Engagement als Lehrender und Vermittler wird in der Publikation sehr deutlich. Neugier, Interesse und Freude am Lernen zu wecken, entspricht dem pädagogischen Selbstverständnis des Autors. Wenn sich seine verschriftlichten Erfahrungen auch großteils auf akademisches Terrain beziehen, so können sie leicht auf Lehren und Lernen in der Weiterbildung übertragen werden, weil Studierende wohl schon der Kategorie Erwachsener angehören.

Der Autor stellt verschiedene Formen der Fallstudienmethode vor – im Kern eine

Methode, um an die realen Probleme des Lebens heranzugehen. Bei den einzelnen Arten kann es sich um die Findung von Problemen einer gegebenen Situation, um Entscheidungen zu treffen, um Informationen zu beschaffen oder um die Beurteilung bedeutsamer Aspekte handeln. Ausführlich beschrieben wird, wie AutorInnen beim Erstellen von Fallstudien, „case writing“, vorgehen sollen und wie die Methode weiterentwickelt werden kann. Dazu zählen das „problem-based-learning“, in dem der Coach eine wichtige Rolle spielt, sowie der intensive Einsatz von Informationstechnologie.

Herausragenden didaktischen Wert sieht der Autor aus folgendem Grund in der Fallstudienmethode: Es gibt keinen einheitlich vorgegebenen Raster, sondern erforderlich für Problemlösungen ist stets ein individueller oder kollektiver intellektueller Entwicklungsprozess.

In einem eigenen Abschnitt stellt der Autor exemplarisch vor, wie Fallstudien in der Lehre angewandt werden können. Schließlich geht er noch, didaktisch sehr umsichtig, darauf ein, wie eine Lehrveranstaltung mit Fallstudie vorbereitet, geplant und durchgeführt werden kann. Im Detail zählen dazu u. a. Überlegungen zur Gruppenarbeit und zur Internationalität der Studierenden, Leistungsbewertung, Zeitmanagement, Feedback geben und Evaluierung.

Dem Autor ist eine didaktische Handreichung gelungen, die zwar auf die akademische Lehre Bezug nimmt, aber sicherlich auch auf den Sektor Weiterbildung zutrifft. Nicht nur die präsentierte Fallstudienmethode, sondern auch die Achtung vor dem selbständigen Denken und der Fähigkeit eigenständig Probleme zu lösen, machen die publizierten persönlichen didaktischen Erfahrungen sehr lesenswert. //

# Michael J. Sandel: Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratie zerreißt.

Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 2020, 442 Seiten.



WERNER LENZ

Für die Bildungschancen der Kinder ins Gefängnis gehen? – so vor kurzem geschehen in den USA. Betuchte Promi-Eltern wollten ihren Sprösslingen mittels Bestechung einen sicheren Studienplatz an renommierten Universitäten erkaufen. Das Vorgehen wurde entdeckt, ein betrügerisches Netzwerk entlarvt, die Beteiligten – auch die in den Universitäten – verurteilt. Medien berichteten genüsslich darüber.

Michael J. Sandel, renommierter Professor für politische Philosophie in Harvard, stellt diesen Bildungsklat an den Anfang seines Buches. Er blickt auf die Ursachen. Als wesentlichen Punkt konstatiert er die in den USA zunehmende Ungleichheit. In seinem moralisch gespaltenen Heimatland meinen die Anhänger einer „offenen Welt“, der Erfolg hängt von Bildung ab. Die überheblichen Gewinner hätten sich ihren Erfolg verdient, die wütenden Zurückgelassenen ihr Schicksal selbst verschuldet. Diese giftige Mischung aus Hybris und Verbitterung, die einen autoritären Populisten wie Trump an die Macht brachte, hält Sandel für keinen guten Nährboden, um Solidarität zu fördern.

Wie die sozialen Bindungen und der gegenseitige Respekt in der Gesellschaft in den

letzten Jahrzehnten zerstört wurden und wie der „Weg zu einer Politik des Gemeinwohls“ gefunden werden kann, ist Anliegen des Buches. Die zunehmende Ungleichheit und die Einkommensunterschiede zwischen AbsolventInnen von Universitäten und anderen BürgerInnen, führt Sandel das Bildungsthema weiter aus, ließen ängstliche, wohlhabende Eltern den Betrug für die Uni-Zulassung ihrer Kinder riskieren. Wobei Spenden üblich sind – Betrug aber die rechtliche Grenze überschreitet.

Am Beispiel dieses Skandals stellt Sandel die Bedeutung von Bildung und meritokratischer (allein die Leistung zählt) Gesellschaft dar. Es sollte der Eindruck entstehen, die eigene Leistung sei für die Zulassung zur Uni ausschlaggebend. Das meritokratische Siegel sei durch eigenen Fleiß und eigene Arbeit verdient. Zu meinen, Erfolg sei nur das eigene Werk und sich für völlig eigenverantwortlich und selbständig zu halten, verhindert Dankbarkeit und Demut zu lernen. Ohne diese erlöschen aber letztlich die Sorge um das Gemeinwohl! Sollen wir weiterhin dem Leistungsprinzip huldigen oder das Gemeinwohl in anderen sozialen Konstellationen suchen, fragt der Autor.

Sandel belegt, dass in Hinblick auf das „Gerede vom Aufstieg“ harte Arbeit, soziale Mobilität oder Talent keineswegs ausreichen, um die sich vergrößern Ungleichheit zu kompensieren. Im Gegensatz dazu registriert er aber bei seinen Studierenden seit den 1990er-Jahren beständigen meritokratischen Glauben: Sie zeigen sich in zunehmender Zahl überzeugt, ihr Erfolg sei Ergebnis der eigenen Anstrengungen und deshalb auch verdient.

Der Autor stellt Zusammenhänge zwischen dem Glauben, von Gott begnadet und als Volk bevorzugt zu sein, mit der meritokratischen Überheblichkeit, dass sozial Aufgestiegene ihren Erfolg verdient haben, her. Tatsächlich ist Erfolg mit harter Arbeit verbunden, urteilt der Autor. Das beginnt spätestens in der High-School und führt über eine gute Universität zu einem entsprechend einkommensstarken Job.

Versäumnisse sieht Sandel darin, dass in den 1980er- und 1990er-Jahren, in der Zeit der Globalisierung, keine strukturellen Wirtschaftsreformen erfolgten, sondern weitreichende Ungleichheiten und stagnierende Löhne der Arbeiterklasse akzeptiert wurden. Statt Reformen wurde Chancen-

gleichheit angestrebt. Dem lag, urteilt Sandel, der Sinn des „Geredes vom Aufstieg“ zu Grunde. Wer es unter gleichen Chancen schafft, hat es dann verdient.

So wurde Bildung, einseitig betont als Lösung von Ungleichheit, zur Antwort auf diese. Das bedeutete, die scheinbar mit Naturgewalt etablierte globale Wirtschaft nicht mit politischen Mitteln zu ändern, sondern sich ihr anzupassen und den Zugang zu höherer Bildung zu erweitern. Die Leistungsgesellschaft wurde immer leistungsorientierter, was hingegen zu Ungleichheit geführt hatte, blieb außerhalb grundlegender Analysen.

Die daraus entstandenen negativen Formen von Bildung erwähnt Sandel. Eine Wettbewerbskultur ist entstanden, in der Auslese und Eifer Lehren und Lernen verdrängen. „Man wird darin ausgebildet, sich als Produkt zu verpacken und für Jobs zu bewerben“, kritisiert Sandel (S. 291) die neue Rolle von Colleges und Universitäten. Er bedauert ein Bildungswesen, das statt intellektueller Neugier Noten priorisiert. Die AbsolventInnen erhalten dazu eine finanzielle „Hochschulprämie“, die sie über das Einkommen von Nicht-AbsolventInnen deutlich erhebt.

Sandel beschreibt die Fehler der Politik, orientiert an Leistungsgesellschaft und Technokratie, die weg vom Gemeinwohl und hin zu Unzufriedenheit und autoritärem Populismus führten.

Er weist auch nach, dass die „Tyrannei der Leistung“ die Würde der Arbeit untergräbt. Arbeit versteht er als Möglichkeit, Geld für den Lebensunterhalt zu verdienen und als Quelle sozialer Anerkennung. Die Menschen wollen als ProduzentInnen – sie stellen Waren zur Verfügung, die die Bedürfnisse der Mitmenschen erfüllen – anerkannt werden, nicht bloß als KonsumentInnen. Um die Würde der Arbeit wiederherzustellen, sollten wir die sozialen Bindungen reparieren, die das Zeitalter der Leistungsgesellschaft zerstört hat.

Sandel verlangt demutsvolle Einsicht. Die Zufälligkeiten des Lebens hätten uns auch in ganz anderen Verhältnissen aufwachsen lassen können – es hing nicht nur allein von unseren Leistungen ab, wer wir geworden sind.

Das auf die politischen Verhältnisse in den USA bezogene Buch ist im Kern eine Studie über die Rolle von höherer Bildung und ihrer Funktion, Ungleichheit zu erwei-

tern und zu stabilisieren. Der Appell des Autors an Demut, Einsicht und soziale Verbundenheit klingt etwas milde, lässt aber seine politische Forderung nach strukturellen Veränderungen nicht überhören. Die von Sandel gestellte Frage, was als wertvoller Beitrag zum Gemeinwohl gilt und was wir einander als BürgerInnen schulden, bleibt uns aufgegeben.

Heimische und europäische AktivistInnen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sollten bedenken, dass sie mit ihrer Bildungstätigkeit allein Ungleichheit nicht aufheben können, sondern sie schlimmstenfalls festigen. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als integrierter Teil des Bildungswesens, also verankert in einem Konzept lebensintegrierter Bildung, könnte im Sinne einer lebensübergreifenden Wirkung von Bildung eventuell leichter Akzente setzen. Als nur lose verbundener, abgespalten Teil des bestehenden fragmentarischen Bildungswesens kommt ihr bestenfalls die Rolle situativer Einzelfallhilfe und Ermutigung – was freilich auch nicht zu verachten ist – zu. //

# Markus Hengstschläger: Die Lösungsbegabung. Gene sind nur unser Werkzeug, die Nuss knacken wir selbst.

Salzburg – München: Ecowin 2020, 255 Seiten.



WERNER LENZ

Die Welt ist VUKA – volatil, unsicher, komplex und ambivalent. Menschen verkörpern die Wechselwirkung zwischen ihren Genen und ihrer Umwelt. Auch die Lösungsbegabung beruht auf genetischen Komponenten sowie auf ihrer Entfaltung und Umsetzung in sozialer Umwelt. Wie können Menschen „Ermöglicher“ – Possibilisten – werden? Wie sind Menschen zu ermutigen, ihre Lösungsbegabung kreativ und kooperativ zur Geltung zu bringen?

Solche Fragen will Markus Hengstschläger, Genetiker mit internationaler Reputation an der Medizinischen Universität Wien, mit seinem Buch beantworten.

Ein Leben lang mutig und innovativ sein, neugierig und kreativ bleiben sowie sich immer wieder „einbringen“, lautet der Appell des Autors. Das Bild eines lebenslang lernenden und eines gesellschaftspolitisch aktiven Menschen wird von ihm vertreten. Ein „Ermöglicher“, der seine Lösungsbegabung für „mehr oder weniger vorhersagbare Zukünfte“ einsetzt, ist der anvisierte Idealtypus.

In fünf Kapitel unterteilt, präsentiert der Autor sein zukunftsorientiertes Menschen- und Gesellschaftsbild. Am Ausgangspunkt stehen das Wollen und die Wünsche der Menschen. Da der Blick in die Zukunft bescheiden bleiben wird, sollten wir dem Unvorhergesehenen mehr Beachtung schenken! Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass wir eine Zukunft entstehen lassen, die es ohne unsere Entdeckungen, Erkenntnisse

und Technologien nie gegeben hätte. Das zweite Kapitel behandelt das Potenzial von Wissenschaft im Hinblick auf die Verbesserung der Menschen. Diese, als „enhancement“ im Fachjargon diskutiert, hält sich aber nach Ansicht des Genetikers in Grenzen. Zu viel ist noch unbekannt, die Einwirkung auf Keimbahnen, die auch kommende Generationen beeinflussen würde, riskant und unethisch.

Seine zentrale These, Menschen sind von Natur aus lösungsbegabt, unterstützt der Autor mit Verweis auf die vielen Innovationen, wie z. B. Rad, Buchdruck, Dampfmaschine, Pockenimpfstoff, Auto, Flugzeug, Internet und Google. Er empfiehlt „Gegenwartskompetenz“, divergentes Denken und mutig in Bewegung zu bleiben, um Inspiration und kreative Prozesse in Gang zu bringen. Er bekräftigt, um unsere Lösungsbegabung positiv zu nutzen, uns dieser gegebenen Möglichkeit zu bedienen. Menschen sind nicht von Genen determiniert, sondern Produkte der Wechselwirkung von Genetik, Epigenetik und Umwelt – wir haben Freiheit und Verantwortung. Gerade die COVID-19-Pandemie, meint der Autor ermutigend, zeige die individuelle und kooperative Lösungsbegabung der Menschen. Sie zeige auch, was das „Sich-einbringen“ von Individuen Positives bewirken kann.

Der Duktus des Buches entspricht dem eloquenten Vortragsstil des Autors. Viel Information, weltweite Kontaktnetze, lockere

Zusammenhänge, extensives Namedropping, kein wissenschaftlicher Selbstzweifel an der Utopie „Ermöglicher“. Frauen sind, wie es gemäß Widmung zu Beginn des Buches heißt, wegen der besseren Lesbarkeit nicht in weiblicher Form angeführt, aber „gedanklich selbstverständlich miteinzubeziehen“ – also denke frau/man sich ihren/seinen Teil!

Das Buch, ein Produkt aus der Gelehrtenrepublik, spricht sicherlich alle Leserinnen (Leser sind mitgemeint) an, die bewundernd auf die Start-ups aus dem Silicon Valley schauen und kostenintensive Vorbereitungen für Flüge auf den Mars gutheißen.

Leserinnen und Leser, die wegen der sozialen Realität auf unserem Planeten besorgt sind, könnten allerdings über eine Erkenntnis aus der Managementwissenschaft stolpern: Die Lösungen sind das Problem! Sie könnten, bewegt von den bestehenden und sich ausweitenden sozialen Differenzen, nach einem anderen menschlichen Begabungspotenzial fragen: Social responsibility – wie kann man Verantwortung und Problembewusstsein für soziale Fragen stärken?

Vielleicht würden, mit etwas mehr sozialem Mitgefühl und etwas mehr sozialer Verantwortung, viele Energien der aufwändigen wissenschaftlichen Forschungsvorhaben, über die dieses Buch berichtet, dann rasch der notwendigen Verbesserung menschlicher Lebensbedingungen auf unserer Erde zugutekommen? //

# Jonathan Aldred: Der korrumpierte Mensch. Die ethischen Folgen wirtschaftlichen Denkens.

Stuttgart: 2020, 443 Seiten.



WERNER LENZ

Der deutsche Titel legt fest. Zumindest einen Menschen. Wir anderen sind gar nicht korrumpiert? Das führt in die Irre. Der englische Titel „Licence to be Bad“ dockt bei James Bond an. Der Untertitel verdeutlicht: „How Economics Corrupted Us“. Es geht um die Wirtschaftswissenschaften – Economics – denen ein tüchtiges Quantum Schuld (nicht Trost, James Bond) zugesprochen wird. Woran? An Denkweisen, Forschungswegen, Ergebnissen von Thinktanks und natürlich auch: Wer finanziert die „stolzen, brutalen“ Denker – wer profitiert? Eine letzte Antwort gibt das Buch nicht, aber es erhebt einen Vorwurf: Wir alle schwächeln, weil wir die Ökonomen Macht über uns gewinnen ließen und lassen.

Jonathan Aldred, Professor für Ökonomie an der University of Cambridge, richtet eine eindringliche Botschaft an uns: Wirtschaft ist kein naturgegebenes System. Sie ist „[...] die Summe der Entscheidungen und Aktivitäten von etlichen Milliarden Menschen“ (S. 388). Sie kann, natürlich auch mit Hilfe des Rats von ExpertInnen, beeinflusst werden. Wir sollen keineswegs warten, bis Ökonomen ihre Meinung ändern und bescheidener werden, sondern unsere Macht nutzen, damit dies geschieht. Vier Schritte in diese Richtung schlägt Aldred seiner wissenschaftlichen Community vor:

- besser kommunizieren und genauer Schlussfolgerungen erklären;
- die jeweiligen persönlichen, politischen und moralischen Einschätzungen klar offenlegen;

- weniger arrogant, sondern verantwortungsvoller agieren, um das Vertrauen der Öffentlichkeit zurückzugewinnen;
- die akademische Ausbildung reformieren.

Auf dem etwas episch gestalteten Weg bis zu Aldreds Empfehlungen am Ende seiner Publikation, gibt es viel zu lesen – eine differenzierte, reichhaltige Geschichte ökonomischer Ideen und eine ebenso reichhaltige detailreiche Darstellung von Lebensgeschichten und Wirkweisen ihrer Proponenten. Aldred registriert in den letzten fünf Jahrzehnten einen Wandel von Ideen und Wertvorstellungen, an denen wir unser Verhalten orientieren. Wir akzeptieren z. B., die „Gier“ von Banken und Bankern, dass VW und andere Konzerne KundInnen betrügen, dass die Verantwortung von Unternehmen nur darin besteht, Gewinne zu steigern. Der Modus von „Trittbrettfahrern“ hat sich durchgesetzt, kooperatives Verhalten gilt als irrational, wir verlassen uns darauf, dass „die anderen“ ihren Beitrag für das Gemeinwohl leisten.

Wie es so weit gekommen ist? Aldred antwortet immer mit Blick auf die Ökonomie. Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg dominierte die Auffassung von John Maynard Keynes (1883–1946): Aufgabe des Staates sei es, die Wirtschaft zu fördern und ausreichende Sozialleistungen zu sichern. Auf Ansichten des Österreichers Friedrich August von Hayek (1899–1992) basierend entwickelte sich eine Denkschule, die aus Sorge, die Makroökonomik von Keynes führe in Totalitarismus, gegen das Einmischen

von Regierungen in die Wirtschaft und für individuelle Freiheiten auftrat.

Gegen Keynes Ansichten, Regierungen haben die Aufgabe, die Kräfte des Marktes zugunsten der ganzen Gesellschaft und des Gemeinwohls einzusetzen, formierte sich nun eine andere Weltanschauung. Sie wurde nach etwa drei Jahrzehnten, ab 1979 mit dem Amtsantritt von Margaret Thatcher in Großbritannien und dem von Ronald Reagan, ab 1981, in den USA sowie den entsprechenden Positionierungen der von ihnen geführten Parteien, wirksam.

Durch die Vielfalt von Ideen verschiedener Ökonomen, ihre Streitgespräche, ihre Theoreme, ihre Fehlschläge und ihre Erfolge führt Aldreds Buch. Er spricht von einer „Geschichte dieser Hohepriester“, die erklärt, warum ihre ökonomischen Ansichten unser Leben dominieren.

Verkürzt gesagt konfrontiert das Buch Leserin und Leser damit, dass wir alle – mag sich der Preis auch unterscheiden – käuflich sind. Durch die Einsicht, welche wirtschaftswissenschaftlichen Ideen uns in diese Rolle hinein begleitet und geleitet haben, könnten Bildungsprozesse ausgelöst werden.

Für Kurse geeignet, die (wirtschafts-)wissenschaftliches Knowhow vermitteln und zur Reflexion von individuellem und kollektivem Verhalten anregen wollen. Eine gewisse didaktische Reduktion des Inhalts – im Sinne: „Viel Stoff, wenig Zeit“ (Martin Lehner) – könnte die Thematik in einschlägigen Angeboten der Erwachsenenbildung sicherlich attraktiv präsentieren. //

# Emmerich Tálos/Herbert Obinger: Sozialstaat Österreich (1945-2020). Entwicklungen - Maßnahmen - internationale Verortung.

Innsbruck: Studien Verlag 2020, 192 Seiten.



WERNER LENZ

Auch ein Sozialstaat erlebt Expansionen und Restriktionen. Diesem historischen Verlauf für Österreich ab Ende des Zweiten Weltkriegs bis zu den Bedingungen der Corona-Pandemie, gibt es nun in übersichtlich strukturierter Form nachzulesen. Die Autoren, Emmerich Tálos, langjähriger fachlich hochqualifizierter Professor für Politikwissenschaft an der Universität Wien, und Herbert Obinger, forschender Experte und Professor für Politikwissenschaft an der Universität Bremen, gliedern ihr Werk in fünf Kapitel.

Im ersten Kapitel beschreiben sie die Epoche von 1945-1985 als „Goldenes Zeitalter“. In diesem wurden die Bereiche der Sozialpolitik, z. B. Sozialversicherung, Arbeitsrecht, Arbeitsmarktpolitik, familienbezogene Leistungen gestaltet. Bilanzierend sprechen die Autoren von einem Siegeszug, in dem Erwerbstätige inklusive ihrer Familien vor eingetretenerem sozialem Risiko (z. B. Unfall, Krankheit, Arbeitslosigkeit) geschützt werden. Der Sozialstaat sollte nicht nur materiell absichern, sondern auch als „zentraler sozialer Gestaltungsfaktor“ den Zugang zum Arbeitsmarkt fördern.

In der Bindung des Versicherungsstatus an die Erwerbsarbeit wurden bestehende Ungleichheiten (z. B. bei Frauen geringeres Einkommen oder kürzere Integration in den Arbeitsmarkt) nicht beseitigt.

Ein „Normalarbeitsverhältnis“, vollzeitige dauerhafte Beschäftigung, das der Gesetzgebung zugrunde lag, kam jedoch immer mehr in Fluss. Diese Thematik greift das zweite Kapitel „Sozialstaat zwischen Kontinuität und Veränderung, 1985-2020“ auf. Die Differenzierungen, Modifikationen und strukturellen Veränderungen handeln die Autoren anhand der jeweiligen politischen Machtverhältnisse in den Regierungen ab. ÖVP-FPÖ/BZÖ-Regierungen werden – ideologisch neoliberal – die weitreichendsten Restriktionen zugeschrieben. Eigenverantwortung, Leistung, schlanker Staat gelten als Vokabel des neoliberalen Credos.

Als „Bestimmungsfaktoren staatlicher Sozialpolitik“, die ihre Entwicklungsdynamik erklären, nennen die Autoren in einem eigenen Kapitel politische Systembrüche und wirtschaftlichen Strukturwandel verbunden mit Modernisierungsprozessen. Deutlich wird, dass diesen allen nicht nur nationale, sondern maßgebliche internationale Einflüsse (z. B. EU-Mitgliedschaft seit 1995) zugrunde liegen.

Im abschließenden Kapitel wird der Sozialstaat Österreich im internationalen Vergleich dargestellt. Im Zusammenhang mit einer „investiven Sozialpolitik“ wird die seit etwa 2000 verfolgte Bildungspolitik erwähnt. Von da an ist sie präventiver ausge-

richtet – Individuen sollen durch Aus- und Weiterbildung zur Integration in den Arbeitsmarkt befähigt werden.

Mit einer vorläufigen Zwischenbilanz zur Corona-Krise beenden die Autoren ihre Publikation: Sozial- und Gesundheitssystem haben den unvermuteten Stresstest relativ gut überstanden. Vorausblickend summieren die Autoren als bekannte weitere Herausforderungen an die künftige Sozialpolitik Pensions- und Gesundheitssystem, Migration, Digitalisierung und zukünftiger Arbeitsmarkt sowie Klimawandel. In Investitionen in Bildung und Ausbildung sehen sie einen wichtigen „Schlüssel für wirtschaftliche Entwicklung und Beschäftigung“, um dadurch die „Finanzierungsbasis für den Sozialstaat der Zukunft“ (S. 164) zu sichern.

Das Buch hilft Erwachsenenbildung/Weiterbildung in ihrer sozialpolitischen Dimension zu verstehen. Die inhaltlich klar aufbereiteten Zusammenhänge sowie die angeführten politischen und gesetzgebenden Entscheidungen ermöglichen, die Lebensbedingungen von Erwachsenen in Österreich realistisch zu beurteilen. Mit coolem Charme geschrieben ist ein Sachbuch entstanden, das die historische und aktuelle soziale Lebenssituation in Österreich aufmerksam aufklärend näherbringt. //

# Norbert Bolz: Die Avantgarde der Angst. Matthes & Seitz. Fröhliche Wissenschaft 170.

Berlin: Matthes & Seitz 2021, 191 Seiten.



WERNER LENZ

Der Staat verspricht Schutz, die BürgerInnen versprechen Gehorsam. Diese Übereinkunft steht in der politischen Konzeption von Thomas Hobbes (1588–1679) am Beginn des modernen Staates. Versagt der Staat, ist es Bürgerrecht, sich selbst zu verteidigen. Werden soziale Gefahren nicht wahrgenommen, sind die Wachsamkeit legitimiert, sich mit Gewalt zu schützen. Wer eine nahende Bedrohung des Staates nicht erkennt, nicht verhindert und nicht bekämpft, gegen den ist Gewalt zulässig. Diese Argumentation erinnert an Geschehnisse in der jüngsten Geschichte der USA.

Norbert Bolz, Philosoph und Kommunikationstheoretiker, analysiert kollektive Ängste und ihre Folgen. Für ihn sind es die „Preppers“ („Be prepared“, „Allzeit bereit“, das Motto der Pfadfinder), die vor Gefährdungen, wie sie literarische (1984, George Orwell) oder filmische (Independence Day) Werke ankündigen, schützen wollen. Bolz bemerkt, dass heute nicht mehr, wie in der Denktradition der Antike, das Interesse am „guten Leben“ im Vordergrund steht. Nein, heute herrscht Angst vor dem größtmöglichen Übel. Prävention, dem Schlimmsten zuvorzukommen, ist notwendig für die Selbstbehauptung. Schutz vor Unvorhergesehenem – welche treffende Koinzidenz mit dem Auftreten eines mutierenden pandemischen Virus.

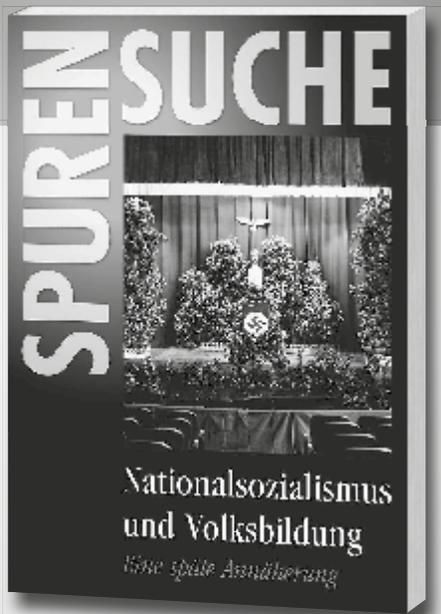
Bolz visiert allerdings einen anderen Angstmacher an: den Klimawandel. Sein Buch beginnt mit einer Kritik der „politischen Theologie der grünen Bewegung“. Sie setze der mit der Neuzeit begonnenen wissenschaftlichen Entzauberung der Welt die Forderung nach neuen Tabus entgegen und produziere apokalyptisches Umweltbewusstsein, Unsicherheit durch Klimakatastrophe, Angst vor dem technisch Machbaren. Die linke Utopie einer klassenlosen Gesellschaft sei einer grünen Dystopie gewichen. Bolz bezeichnet das Zeitalter der Massenmedien als „Zeitalter des Entrüstungspessimismus und der Angstretorik“. In einer Öko-Religion, im Ausrufen von Katastrophen, in der Furcht vor dem Weltuntergang erkennt er bei der „Greta-Generation“ den Wunsch nach einem sinnstiftenden Führer.

Der Autor warnt vor dem Geschäftsmodell Angst. Den Ruf nach Ethik und Moral betrachtet er skeptisch. Darin kommt die fehlende Bereitschaft, umzulernen, und der Wunsch, sich gründliches Nachdenken zu ersparen, zum Ausdruck. Denn einfacher sei es, sich auf ein Werturteil – „die argumentative Form einer Illusion“ – zu berufen. Lernen finde schon statt, allerdings durch Leiden und Schmerz. Diesbezügliche Lernorte seien Kriegsschauplätze ebenso wie solche Orte, die die Folgen von Natur-

gewalten zeigen. Hunger nach Katastrophen werde entfacht und genährt.

Bolz rechnet mit der Peter-Pan-Gesellschaft, mit dem Nicht-erwachsen-werden-Wollen, mit den Propheten der Apokalypse, mit Technikangst und religiösem Bedürfnis wortgewandt ab. Nicht zuletzt wendet er sich gegen Schuld kult und schlechtes Gewissen. Anstatt die Komplexität der Welt zu analysieren, tritt Selbstanklage in den Vordergrund. Die bewährte Selbstkritik hat sich in Selbsthass verwandelt. Der Humanismus der Ängstlichen, konstatiert Bolz, führt letztlich zu Denkverboten. In der abendländischen Geschichte der Umwertung von Werten, sieht der Autor drei Umbesetzungen: durch das Christentum, durch den Sozialismus und nun durch die Umweltbewegung. Bolz plädiert, es sei höchst angebracht – wie einst die Neuzeit gegen einen theologischen –, die Gegenwart nun gegen einen ökologischen Absolutismus zu verteidigen.

Das Buch ist eine Streitschrift gegen eine „Theologie der Grünen“ und birgt die Aufforderung, sich nicht vor Komplexität zu flüchten, sondern sich ihr zu stellen. Das gilt, meint Bolz, vor allem für PhilosophInnen und WissenschaftlerInnen – in diesem Sinne ist das Buch in erster Linie für deren Gebrauch und für deren Bibliotheken zu empfehlen. //



Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs waren die Volkshochschulen früh ein Ort der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Die organisatorische sowie personengeschichtliche Täter- und Opfer-Perspektive wurde dabei jedoch lange Zeit ausgeblendet. Dazu liefert diese Ausgabe der Spurensuche ebenso erste Beiträge wie zu Aspekten der institutionsgeschichtlichen Entwicklung oder zu Frühformen völkischen Gedankenguts.

#### Aus dem Inhalt:

- Völkisches Gedankengut in der frühen Volksbildung Niederösterreichs und Wiens
- Der Volksbildner und »Emigrant« Hermann Heller – Anfeindungen und Vertreibung eines NS-Opfers vor 1933
- Die Hamburger Volkshochschule in der Zeit des Nationalsozialismus
- Das Deutsche Volksbildungswerk von 1933 bis 1945
- Programme der Volkshochschule Groß-Berlin in der NS-Zeit
- Erwachsenenbildung zur Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Österreich
- Karrieristen und Täter – Gleichschaltung der Wiener Volkshochschulen 1938 bis 1945
- Karl Witthalm: Urania-Direktor in der NS-Zeit und Gründer der Volkshochschule München nach 1945
- Hugo Iltis – Genetiker, Volksbildner und vehementer Gegner der NS-Rassenideologie

#### Autorinnen und Autoren:

*Matthias Alke, Hannelore Bastian, Thomas Dostal, Georg Fischer, Bernd Käßlinger, Antje von Rein, Bernhard Schoßig, Christian H. Stifter, Maria Stimm, Robert Streibel und Celine Wawruschka*

**SPURENSUCHE** Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung.  
29. Jg., 2020 · 232 Seiten · ISBN 978-3-902167-23-1 · Preis: € 18,50 (exkl. Versandkosten)

#### BESTELLUNGEN:

E-Mail: [archiv@vhs.at](mailto:archiv@vhs.at) · Telefon: +43-1-89 174/156 000 · Siehe auch: [archiv.vhs.at](http://archiv.vhs.at) (unter »Publikationen«)

## AutorInnen

**Peter Alheit**, em. Univ.-Prof. Dr., geb. 1946. Bis 2011 Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Zahlreiche Publikationen. Alheit gilt als einer der Protagonisten der soziokulturellen Bewegung in der Bundesrepublik, als Lifelong-Learning-Spezialist in Europa und als Experte für Analysen der Folgen des demographischen Wandels in modernen westlichen Gesellschaften.

**Lene Rachel Andersen**, geb. 1968, Dänemark. Ökonomin, Philosophin, Autorin, Verlegerin, Mitgründerin des Nordic Think-Tank „Nordic Bildung“ und der Volksbildungsvereinigung Fremvirke. Initiatorin des European Bildung Day und Mitbegründerin des European Bildung Network. Mitglied des Club of Rome. Autorin von: Gemeinsam mit Tomas Björkman The Nordic Secret (2017) auf Deutsch: Das skandinavische Geheimnis: Eine europäische Geschichte von Schönheit und Freiheit (2020), Metamodernity (2019), Bildung: Keep Growing (2020). Kontakt: <https://www.lenerachelandersen.com/>

**Gerhard Bisovsky**, Dr., geb. 1956. Studium der Politikwissenschaft, ÖVH-Redakteur und Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Kontakt: [gerhard.bisovsky@vhs.or.at](mailto:gerhard.bisovsky@vhs.or.at)

**Brigitte Eggenweber**, geb. 1961. Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Volkshochschulen. Kontakt: [brigitte.eggenweber@vhs.or.at](mailto:brigitte.eggenweber@vhs.or.at)

**Elisabeth Feigl**, Mag.<sup>a</sup>, MAS, geb. 1963. Pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Volkshochschulen. Kontakt: [e.feigl-bogenreiter@vhs.or.at](mailto:e.feigl-bogenreiter@vhs.or.at)

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

**Monika Eigensperger**, geb. 1959. Radiodirektorin, Programmchefin FM 4 seit 1999. Kontakt: [monika.eigensperger@orf.at](mailto:monika.eigensperger@orf.at)

**Ruth Simsa**, a.o. Univ.-Prof.<sup>in</sup>, Dr.<sup>in</sup> rer.soc.oec, geb. 1962. Wirtschaftsuniversität Wien. Leitung des Instituts für interdisziplinäre Nonprofit-Forschung der WU Wien. Kontakt: [ruth.simsa@wu.ac.at](mailto:ruth.simsa@wu.ac.at)

**Stefan Vater**, MMag. Dr., geb. 1971. Soziologe, pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer Volkshochschulen. Kontakt: [stefan.vater@vhs.or.at](mailto:stefan.vater@vhs.or.at)

**Celine Wawruschka**, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>, geb. 1972. Studium der Ur- und Frühgeschichte sowie, in den Nebenfächern, der Geschichte, der Kultur- und Sozialanthropologie, der Philosophie und der polnischen Sprache an der Universität Wien. Projektkoordinatorin und Projektentwicklerin Citizen Science an den Wiener Volkshochschulen. Kontakt: [celine.wawruschka@vhs.at](mailto:celine.wawruschka@vhs.at)

---

### Impressum

**Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)**  
Magazin für Erwachsenenbildung  
Winter 2020/21, Heft 272/71. Jg. ISSN 0472-5662

#### Redaktion:

MMag. Dr. Stefan Vater und Dr. Gerhard Bisovsky  
Telefon +43 1 216 4226, Fax +43 1 216 4226-30,  
E-Mail: [voev@vhs.or.at](mailto:voev@vhs.or.at), Internet: [www.vhs.or.at](http://www.vhs.or.at)

**Redaktionssekretariat:** Brigitte Eggenweber

**Für den Inhalt verantwortlich:** Dr. Gerhard Bisovsky  
Verband Österreichischer Volkshochschulen  
Pulverturmstraße 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

# Veranstaltungstermine

## 10.4. bis 16.4.2021

Online-Kurs mit Online-Präsenz- und Selbstlerneinheiten

### „Mir fehlen die Worte“ – Deutsch als Zweitsprache in der Pflege

Informationen und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/sprachen/mir-fehlen-die-worte-deutsch-als-zweitsprache-in-der-pflege/>

## 23.4. bis 30.4.2021

Online-Kurs mit Online-Präsenz- und Selbstlerneinheiten

### Das erwachsenengerechte „Was?“ und „Wie?“

#### Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung

Informationen und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/bereichsuebergreifende-angebote/das-erwachsenengerechte-was-und-wie/>

## 7.5. und 8.5.2021

Volkshochschule Salzburg

### Guter Rat gefragt

#### Kompetent und unterstützend beraten

Informationen und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/bereichsuebergreifende-angebote/guter-rat-gefragt/>

**Neu im Demokratie-MOOC:** Zu jedem Modul gibt es vertiefende Dokumente zum Thema Corona-Pandemie und ihre Auswirkungen auf die Demokratie.



## 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/>



# Netzwerk neu

Volle Flexibilität für Ihren Präsenz-, Online- und Blendend-Learning-Unterricht

- Lebendig und zielsicher zu den Niveaus A1, A2 und B1
- Lerneraktivierende Aufgaben für authentisches Sprachhandeln
- Vielfältige Angebote zur Binnendifferenzierung
- Aufgaben zu Mediation / Sprachmittlung
- Hoher Anteil an Landeskunde
- Vernetztes Lehren und Lernen durch ein breites digitales Angebot
- Erhältlich als Printausgaben, als Digitale Ausgaben mit LMS sowie als Digitales Unterrichtspaket

[www.klett-sprachen.de/netzwerk-neu](http://www.klett-sprachen.de/netzwerk-neu)