72. JAHRGANG · NR. 273 · FRÜHJAHR/SOMMER 2021

Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

Bildungs-benach-teiligung

Resilienz

Eine Strategie für die Erwachsenenbildung?

SEITE 1

Erfolgserlebnis Bildung

Volkshochschule und Bildungschancen

SEITE 4

Initiative Erwachsenenbildung

Policy-Brief: Ausweitung der Kursplätze

SEITE 13

Inhalt

Editorial
1 Gerhard Bisovsky: Resilienz – eine Strategie für die Erwachsenenbildung?

Wissenschaftspreise
2 Ausschreibung Wissenschaftspreise

Schwerpunkt Bildungsbenachteiligung
3 Gerhard Bisovsky: Schwerpunkt Bildungsbenachteiligung
4 Nadja Pospisil: Erfolgserlebnis Bildungschance
7 Stefan Vater: Volkshochschulen und Bildungsbenachteiligung
10 Karl Immervoll: Sinnvoll tätig sein – ein Grundeinkommensexperiment
13 Gerhard Bisovsky: Initiative Erwachsenenbildung – Policy-Brief
15 Elisabeth Brugger, Gerhard Bisovsky: Bildungsbenachteiligung und Bildungsförderung in der Erwachsenenbildung
23 Peter Schlögl: Berufliche Aus- und Weiterbildung als Verwirklichungschance sozialer Teilhabe
27 Martin Klemenjak: Arbeitsmarktintegration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen – exemplarisch ausgewählte Ansätze
30 Annette Sprung: Migrationswissenschaftliche Perspektiven auf Bildungsbenachteiligung in der Erwachsenenbildung
34 Monika Kastner: Dialog lebt von Einspruch und Widerspruch: Basisbildung weiterdenken und weiterentwickeln
38 Wolfgang Moser: Bildung in der nachberuflichen Phase: Freiheit und Freizeit oder strukturelle Beschränkungen?
41 Angelika Hrubesch: Distance-/Digital-Learning und Bildungsbenachteiligung

Bildungsthemen
44 Nele Hirsch: Hybride Bildungssettings

Aus den Volkshochschulen
47 Leitungsteams Geschäftsbereich IEB der Wiener Volkshochschulen: Alle im Boot!? Digitale Basics für Alltag und Arbeitsmarkt – Erfahrungen und Perspektiven aus der Praxis

Rezensionen
Werner Lenz
50 Barbara Prainsack: Vom Wert des Menschen. Warum wir ein bedingungsloses Grundeinkommen brauchen.
51 Bernd Stegemann: Die Öffentlichkeit und ihre Feinde.
52 Judith Kohlenberger: Wir.
53 Martin Grassberger: Das leise Sterben. Warum wir eine landwirtschaftliche Revolution brauchen, um eine gesunde Zukunft zu haben.
54 Werner Wintersteiner: Die Welt neu denken lernen – Plädoyer für eine planetare Politik. Lehren aus Corona und anderen existenziellen Krisen (Edition Politik, Band 119).

AutorInnen
55 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
56 Impressum

Resilienz – eine Strategie für die Erwachsenenbildung?

GERHARD BISOVSKY

Im Zuge der Wirtschafts- und Finanzkrise 2007/08 und nun auch im Zuge der Covid-19-Krise ist das Thema Resilienz in den Vordergrund gerückt. Stresstests werden bei Banken gemacht, resiliente Systeme und Demokratien werden angesprochen. Im Regierungsprogramm 2020–2024[1] findet sich das Thema Resilienz mehrere Male in den Kapiteln Sicherheit und Landesverteidigung: Opfer von Menschenhandel und Ausbeutung sollen unterstützt werden in der Entwicklung von Lebensperspektiven und Resilienz. Vor allem Frauen, Mädchen und Kinder werden genannt. Durch staatliches Krisen- und Katastrophenmanagement soll die Resilienz Österreichs gesteigert und auch die Resilienz des Österreichischen Bundesheeres verbessert werden. Für die Elementarbildung ist neben anderem der „Aufbau von Resilienz" vorgesehen.

Auch in der Erwachsenenbildung geben Begriffe wie „Stress" oder „Resilienz" Jahrzehnten Grundlage für VHS-Angebote ab, wie Käpplinger und Falkenstern (2018)[2] in ihrer lesenswerten Programmanalyse deutscher Volkshochschulen zeigen. Gegenwärtig finden sich Resilienztrainings in vielen Bildungseinrichtungen. Über die Weiterbildungsdatenbanken der österreichischen Bundesländer lassen sich auch Ausbildungen zum Resilienz-Coach, zu Resilienz-Practitioners, in weiterer Folge zu Resilienz-ExpertInnen, und schließlich zu diplomierten Resilienz-TrainerInnen finden. Wobei über die Qualität solcher Ausbildungen hier kein Urteil abgegeben werden kann.

„Gesundheit Österreich", das öffentliche Gesundheitsportal Österreichs, sieht Resilienz im Kontext von Stress, Krankheit oder Krisen. Resilienz wird als seelische Widerstandskraft definiert, die es erleichtern soll, „negativen Einflüssen standzuhalten und sich im Lauf des Lebens weiterzuentwickeln, ohne dabei seelisch zu erkranken".[3] Resilienz beruht auf diesen Säulen: Akzeptanz, Optimismus, Selbstwirksamkeit (Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit), Verantwortung tragen, Networking (ein Beziehungsnetz aktiv aufbauen und erweitern), Zukunftsplanung und Orientierung an Lösungen. Auf der Website wird gleich anschließend vermerkt, dass das nicht heißen soll, dass man dem Leben ständig mit einem Lächeln begegnet.

Wir können sehen, dass die Machbarkeit und Gestaltbarkeit des eigenen Lebens im Vordergrund stehen und somit der Fokus ausschließlich auf dem Individuum liegt. Resilienz verspricht ein besseres Durchkommen durch Krisen, sie handelt aber nicht von der Veränderung der Ursachen und schon gar nicht der Verhältnisse. Das Konzept der Resilienz ist daher als die „Kunst der Anpassung" zu interpretieren.[4] Sie erleichtert dem Individuum das Leben, in dem dieses das Beste daraus macht, sich aber auch bewusst ist, dass das allermeiste im Leben nicht geändert werden kann. Resilienz ist somit ein Konzept, das in weiterer Folge eine entpolitisierende Funktion hat und in Widerspruch gerät zu anderen Strategien, die eine Stärkung des „Citoyen" intendieren bzw. zu Strategien, in denen Bildung als ein Vehikel der Transformation gesehen wird.

//

Das Konzept der Resilienz eignet sich für die individuelle Stärkung der Menschen, damit sie mit krisenhaften Situationen umgehen können. Es ist allerdings grundsätzlich zu hinterfragen ob Resilienz als Strategie zur eigenen Veränderung, zur eigenen Transformation geeignet ist. Denn eine solche geht zumeist auch damit einher, dass ich die Bedingungen um mich herum verändere und neu gestalte. Erwachsenenbildung setzt daher bewusst im Interesse der Menschen auf Empowerment und auf die Interaktion des Individuums mit anderen Menschen und mit der Gesellschaft. Somit ist Resilienz auch nur in einem sehr eingeschränkten Maß als Strategie für die Erwachsenenbildung geeignet.

---

1 Siehe: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html [17.6.2021].

2 Käpplinger, Bernd & Falkenstern, Anastasia (2018): Wann und wie kam der „stress" in die deutschen Volkshochschulprogramme? Eine Programmanalyse von 1947 bis 1987. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. 27. Jg. S. 155-167

3 Siehe: https://www.gesundheit.gv.at/leben/psyche-seele/praevention/resilienz [17.6.2021].
Die Website von Gesundheit Österreich ist übrigens ausgezeichnet gemacht und bietet für viele Lebenslagen ein breites Informationsangebot, das auch Selbsttests und Zugang zu Beratungen beinhaltet.

4 Siehe: https://www.derstandard.at/story/2000122671694/soziologin-graefe-resilienz-ist-ein-alternativangebot-zur-kritik [17.6.2021].

Die nächste Ausgabe der ÖVH erscheint im Herbst 2021 und sie wird sich im Schwerpunkt mit dem Thema Erwachsenenbildung im ländlichen Raum befassen. Beiträge zum Schwerpunkt und Beiträge zu den anderen Rubriken senden Sie bitte bis Mitte September an: *gerhard.bisovsky@vhs.or.at*

Wissenschaftspreise
Einreichdatum: 30. November 2021

Ludo-Hartmann-Preise 2021/2022

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

Eingereicht werden können:

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

//

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

Ludo Moritz Hartmann (1865–1924)
habilitierte sich mit 24 Jahren an der Wiener Universität, an der er erst nach dem Ersten Weltkrieg, wenige Jahre vor seinem Ableben, eine Professur erhielt. Als Historiker nahm der Schüler von Theodor Mommsen eine moderne, seiner Zeit vorauseilende, Position ein. Die größten Verdienste von Hartmann, der nach dem Ersten Weltkrieg erster österreichischer Gesandter in Berlin war, liegen auf dem Gebiet der Volksbildung. Auf seine Anregung wurden 1890 erstmals Vorträge zu „Unterrichtscursen" zusammengefasst. Er war maßgeblich an der 1895 erfolgten Grüdung der „Volkstümlichen Universitätsvorträge" beteiligt. In dem 1900 gegründeten Frauenbildungsverein Athenäum war Hartmann stellvertretender Obmann. Sein eigentliches volksbildnerisches Tätigkeitsgebiet war jedoch die Volkshochschule Volksheim Ottakring, deren Gründung 1901 auf Hartmanns und Emil Reichs Initiative erfolgte. 1905 erhielt das Volksheim das erste Abend-Volkshochschulgebäude Europas. In den 1920er-Jahren hat die wissenschaftliche Bildungsarbeit mit und für Laien einen international vielbeachteten Höhepunkt erreicht. Hartmann bekleidete bis zu seinem frühzeitigen Tod die Funktion eines stellvertretenden Obmannes des Volksheims Ottakring.
Quelle: *http://www.adulteducation.at/de/historiografie/personen/67/*

Barbara-Prammer-Preis 2021/2022

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

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

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

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

//

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

Barbara Prammer (1954-2014)
Nationalratspräsidentin von 2006 bis zu ihrem Tod und Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen ab 2007.
Nach dem Besuch der Handelsakademie studierte Prammer Soziologie an der Universität Linz und schloss ihr Studium mit dem akademischen Grad Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften ab. Anschließend war sie als Sozial- und Berufspädagogin und beim Arbeitsmarktservice Oberösterreich als Frauenreferentin tätig. 1990 wurde Barbara Prammer zur Landesfrauenvorsitzenden der SPÖ Oberösterreich gewählt, 1995 wählte sie die Bundes-SPÖ zu einer der stellvertretenden Parteivorsitzenden. Nach ihrer Tätigkeit in der oberösterreichischen Landespolitik wurde sie im Februar 1997 Bundesministerin für Frauenangelegenheiten und Konsumentenschutz. In den drei Jahren als Ministerin konnte Barbara Prammer wichtige Erfolge in den familienpolitischen Gleichstellungsanliegen erreichen, insbesondere 1999 mit der Verankerung der „vollen Ausgewogenheit der Beiträge" in der Ehe im Familien- und Eherecht. Am 16. Juni 2004 wurde Prammer vom österreichischen Nationalrat zur Vizepräsidentin gewählt und 2006 als erste Frau zur österreichischen Nationalratspräsidentin. Sie hat sich im Nationalrat besonders für die Stärkung der Minderheitenrechte eingesetzt. Die Öffnung des Parlaments war ihr ein wichtiges Anliegen und mit der von ihr initiierten Demokratiewerkstatt wurden mehrere tausend Schüler/innen und Jugendliche für Demokratie sensibilisiert. Barbara Prammer ist auch Autorin mehrerer Publikationen, zuletzt erschien von ihr im Jahr 2013 „Wir sind Demokratie". Als VÖV-Präsidentin setzte sie sich besonders für Grundbildung und für demokratiepolitische Bildung ein. Foto: © 2014 Wilke

Schwerpunkt Bildungsbenachteiligung

Schwerpunkt

GERHARD BISOVSKY

Die Volkshochschulen sind angetreten, möglichst vielen Menschen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Zur Zeit des Entstehens der österreichischen Volkshochschulen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts hatten zumeist nur Menschen aus privilegierten Schichten bzw. Klassen Zugang zu Bildung. Volksbildung durch Volkshochschulen verstand sich daher als „Bildung für alle" und als Beitrag, die Bildungsungleichheit bzw. Bildungsungerechtigkeit zu überwinden. Diesem Anspruch fühlen sich die Volkshochschulen auch heute noch verbunden. Aber können sie ihn auch erfüllen?

In dieser Ausgabe haben wir uns für den Schwerpunkt das Ziel gesetzt, auch zu zeigen, wie die Volkshochschulen und die Erwachsenenbildung Bildungsbenachteiligungen entgegenwirken und wie sich das bei den einzelnen Menschen darstellt. Anhand von Geschichten von TeilnehmerInnen und mittels Bildungsbiografien zeigen Nadja Pospisil und Stefan Vater in zwei Beiträgen, welchen Stellenwert Volkshochschulen beim Abbau von Bildungsbenachteiligungen haben und was Bildung an Volkshochschulen für viele Menschen attraktiv macht.

Eine Alternative zu den herkömmlichen Schulungen des AMS stellt Karl Immervoll vor. Im nördlichen Waldviertel waren Langzeitarbeitslose in einem AMS-Projekt tätig, sie durften sich ausprobieren und ihre Potenziale entfalten, verpflichtend war nur die Teilnahme an monatlichen Plenarsitzungen und die Führung eines Tagebuchs. In einer Atmosphäre ohne Druck und Rechtfertigung wurde Anerkennung geschaffen und Eigenverantwortung unterstützt.

Die Initiative Erwachsenenbildung mit den beiden Programmteilen Basisbildung und Pflichtschulabschluss ist ein wichtiger Meilenstein der Erwachsenenbildungspolitik, die auch international viel Anerkennung erfährt. Damit der derzeitige Bedarf in überschaubarer Zeit gedeckt werden kann, bedarf es einer deutlichen Ausweitung der Kursplätze. Dafür setzt sich der VÖV ein und argumentiert dies in einem Policy-Brief.

In einem grundlegenden Beitrag setzen sich Elisabeth Brugger und Gerhard Bisovsky mit Bildungsbenachteiligung auseinander. Die wesentlichen Faktoren im Kontext von Erwachsenenbildung werden beschrieben, darunter finden sich auch Beeinträchtigungen und Behinderungen, von denen einige im Zuge der Covid-19-Krise deutlich sichtbar geworden sind. Barrieren im Zugang zum Erwachsenenlernen werden benannt und diskutiert. Abschließend werden Vorschläge zur Diskussion gestellt, wie Benachteiligungen und Barrieren entgegengewirkt werden kann.

Peter Schlögl von der Universität Klagenfurt diskutiert in seinem Artikel den Beitrag von beruflicher Aus- und Weiterbildung zum Abbau von Bildungsbenachteiligung und zeigt beispielhaft auf, welche arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen und bildungspolitischen Programme zu einer verbesserten Chancengerechtigkeit beitragen.

Martin Klemenjak, Fachhochschule Kärnten, schließt an und analysiert die Arbeitsmarktintegration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen am Beispiel der überbetrieblichen Lehrausbildung, der verlängerten Lehre und der Berufsausbildungsassistenz. Weiters befasst er sich mit den Wirkungen dieser Maßnahmen.

Annette Sprung von der Universität Graz diskutiert Bildungsbenachteiligung aus migrationswissenschaftlicher Perspektive und spricht sich gegen eine Überbetonung des Merkmals „Migrationshintergrund" aus. Die Hauptverantwortung für soziale Ungleichheiten kann nicht dem Bildungssystem zugeordnet werden. Essenzielle gesellschaftspolitische Themen erfordern breite, partizipative und kritische Diskursräume, die den Austausch darüber ermöglichen in welcher Gesellschaft wir schließlich leben wollen.

Einen solchen Diskursraum vermisst Monika Kastner, Universität Klagenfurt, die sich mit den Entwicklungen in der Basisbildung und der fehlenden Einbeziehung von ExpertInnen beim neuen Curriculum auseinandersetzt. Weiters kritisiert Kastner die zunehmende Ökonomisierung, die sich unter anderen auch darin zeigt, dass Basisbildung verstärkt an der Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtet werden soll. Schließlich plädiert sie für eine Einbeziehung der TeilnehmerInnen in die Programm- und Angebotsplanung.

Wolfgang Moser, Geschäftsführer des steirischen Landesverbandes und der Urania Steiermark, diskutiert die Benachteiligung älterer Menschen und plädiert für die Erweiterung bestehender Förderinstrumente und dass diese von der Orientierung auf die Beschäftigungsfähigkeit befreit werden müssen.

Angelika Hrubesch von den Wiener Volkshochschulen analysiert in ihrem Beitrag die Auswirkungen des Umstiegs von Präsenz- auf digitales Lernen im Zuge der Covid-19-Krise und welche Schlussfolgerungen für die Zeit nach der Krise gezogen werden können. Die Bedeutung der Volkshochschule sieht sie im Ort des Zusammenkommens und in informellem Austausch und Vernetzung. Nur ein breites und ganzheitliches Bildungsverständnis ist die Grundlage für die Umsetzung von „Bildung für alle" auch im Bereich der digitalen Kompetenzen. //

Erfolgserlebnis Bildungschance

Schwerpunkt

Volksbildung will vor allem eines: allen Menschen Bildungschancen unabhängig von Herkunft, Alter, Geschlecht und sozialer Situation bereitstellen. Denn Bildung schafft Lebens- und Berufschancen. So abstrakt dieser Anspruch klingt, so konkret stellt er sich in der täglichen Arbeit dar: in lächelnden Gesichtern, die den Stolz widerspiegeln, auch im höheren Alter noch den Umgang mit dem Computer gelernt zu haben; in der neuen Perspektive, die sich durch einen Pflichtschulabschluss ergeben hat oder dem Aufstieg in die nächste Schulklasse, der durch niederschwellige Lernhilfe ermöglicht wurde. Es sind diese Geschichten und Bildungsbiografien, die verdeutlichen, welchen entscheidenden Stellenwert Volkshochschulen beim Abbau von Bildungsbenachteiligungen haben.

ERFOLGSERLEBNIS

Foto: Schedl

MOHAMMED:
ABSOLVENT VON BASISBILDUNGSKURSEN UND EPSA

Ich bin 2016 aus Syrien über die Türkei nach Österreich gekommen. Ich sprach damals kein Deutsch und konnte mich kaum verständigen. Von der VHS bekam ich die Möglichkeit, einen Basisbildungskurs zu besuchen und auch Dinge wie Mathematik zu erlernen, was sehr wichtig für meine weitere Entwicklung war.

Nach erfolgreichem Kursabschluss und der Suche nach einer Lehrstelle empfahl mir mein Jugendcoach, mich als Lehrling bei den Wiener Volkshochschulen zu bewerben. Ich habe die Aufnahmetests bestanden und bin sehr dankbar dafür, nun als Mitarbeiter ein Teil der VHS sein zu dürfen!

NADJA POSPISIL

VERERBUNGSLEHRE DES BILDUNGSSYSTEMS

Durch die frühe Selektion im österreichischen Schulsystem wird Bildung in Österreich immer noch „vererbt". Rund drei Prozent der Kinder, deren Eltern maximal die Pflichtschule abgeschlossen besucht haben, treten in die AHS-Unterstufe über.[1] Nur sieben Prozent der 25 bis 44-Jährigen, die Kinder von Eltern mit Pflichtschulabschluss sind, erreichen einen Hochschulabschluss, während das auf 57 Prozent aus AkademikerInnenhaushalten zutrifft.[2] Ein Ausbrechen aus der durch systemische Hürden geschaffenen Situation ist ohne Unterstützung kaum leistbar, fehlt es doch oft an Information, Know-how und finanziellen Ressourcen. Erwachsenenbildung erfüllt eine zentrale Funktion im Überwinden dieser Bildungsschranken.

WEN SCHLIESST DER LOCKDOWN AUS?

Die Corona-Krise hat viele neue Herausforderungen mit sich gebracht – sowohl was die Aufrechterhaltung laufender Angebote betrifft, aber hinsichtlich der Information und Kontaktaufnahme mit potenziellen TeilnehmerInnen. Als entscheidend hat sich dabei die Frage herauskristallisiert: Wie ermöglicht man Menschen, die mit weniger Ressourcen ausgestattet sind, auch in Krisenzeiten den Besuch virtueller Angebote?

Ermäßigungen und Förderungen sind ein wichtiges Instrument, um ungleiche Startbedingungen zumindest auf finanzieller Ebene zu nivellieren und den Zugang zu Weiterbildung zu erleichtern. Die Wiener Volkshochschulen bieten etwa für BesitzerInnen des „Wiener Mobilpasses" die Möglichkeit, eine Unterrichtseinheit um nur einen Euro zu besuchen. Eine soziale Ermäßigung kann auch das noch unterschreiten. Im Zuge der Corona-Krise zeigte sich jedoch deutlich: Seit dem Beginn von Corona haben die Wiener Volkshochschulen nicht nur in absoluten Zahlen, sondern auch prozentuell

1 AK Oberösterreich (2020): AK-Bildungsmonitor 2020. Verfügbar unter: https://ooe.arbeiterkammer.at/service/broschuerenundratgeber/bildung/B_2020_AK-Bildungsmonitor_2020.pdf [11.5.2021].

2 Statistik Austria (2018): Statistik-Brief – Dezember 2018. Vererbung von Bildungschancen. Verfügbar unter: https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung_und_Bildung/Aktuelles/statistics_brief_-_vererbung_von_bildung.pdf [11.5.2021].

viele der FörderbezieherInnen verloren. Die Nachfrage nach Ermäßigungen sank binnen eines Semesters um rund 50 Prozent. Einer der Hauptgründe ist ein Mangel an Infrastruktur – weitere Motive werden aktuell im Rahmen einer telefonischen Befragung ehemaliger FörderbezieherInnen evaluiert.

ANSETZEN, WO ES WIRKT

Der neu eingeführte „VHS Digitalvorteil" setzt genau bei der Ressourcenfrage an, die so oft über Bildungschancen entscheidet. In Kooperation mit A1 haben die Wiener Volkshochschulen Pakete geschnürt, die den Online-Kursbesuch für alle möglich machen: Mobiles Internet von A1 und Leih-Laptops der VHS sind für 20 Euro im Monat erhältlich, bei Bedarf übernimmt die Kosten ein Fonds.

Die Wiener Volkshochschulen sind auch als Trägerin vieler Projekte breit aufgestellt, was die Erfüllung des Bildungsauftrages der Stadt Wien betrifft. Durch die Treffsicherheit zielgruppenspezifischer Projekte wird dadurch sehr effektiv ein täglicher Beitrag zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen geleistet. Einige der hier erzählten Bildungserfolge stammen daher aus diesem Bereich.

GESCHICHTEN ERZÄHLEN

Diesen Beitrag begleiten fünf Erfolgserlebnisse – fünf völlig unterschiedliche Menschen, unterschiedlicher Altersstufen und mit diversen Bildungsbiografien.

ERFOLGSERLEBNIS

GABRIEL:
SCHÜLER IN DER VHS GRATIS LERNHILFE

Ich besuche seit 2019 die Gratis Lernhilfe. Anfänglich habe ich nur einen Englischkurs besucht. Ich hatte in meiner vorhergehenden Schule Französisch und fühlte mich sehr unsicher in Englisch. Durch die Gratis Lernhilfe konnte ich Englisch soweit aufholen und verbessern, dass ich mich nun auch bei Referaten traue, vor der Klasse Englisch zu sprechen und auch mitzuarbeiten im Unterricht. Durch den Lockdown im letzten Jahr hatte ich mehr Zeit und konnte Nachhilfe auch in Mathematik und Deutsch zusätzlich besuchen, was nicht möglich gewesen wäre ohne kostenlose Nachhilfe. Wir sprechen zu Hause nicht Deutsch, weshalb die Nachhilfe auch für mein Deutsch sehr wichtig ist. In Mathematik bekomme ich gute Tipps und mehrere Lösungswege von meinen LernbetreuerInnen, wodurch ich es besser verstehe. Ich mag meine LernbetreuerInnen in allen Fächern sehr und sie helfen mir auch immer bei Fragen. Im letzten Jahr haben sie mir auch viel dabei geholfen, meine Hausaufgaben von der Schule zu organisieren. Ich bin sehr froh, dass ich die Gratis Lernhilfe besuchen kann und kann sie allen Kindern empfehlen, die Hilfe in den Hauptfächern brauchen.

ERFOLGSERLEBNIS

DAVID:
TEILNEHMER DES JUGENDCOACHINGS

Derzeit besuche ich die vierte Klasse einer Neuen Mittelschule. MitarbeiterInnen vom Jugendcoaching sind in unsere Schule gekommen, um den SchülerInnen der Abschlussklassen bei der Wahl der passenden Ausbildung zu helfen.

Bis dahin dachte ich immer, dass ich einmal in der Gastronomie im Service arbeiten würde. Aber meine Oma hat mir einmal den Tipp gegeben, Tischler wäre eine gute Idee. Weil ich wenig über den Beruf wusste, hat mich mein Jugendcoach über das Berufsbild beraten und die verschiedenen Arbeitsfelder aufgeklärt. Danach wusste ich: Das will ich werden! Besonders die Arbeit mit verschiedenen Maschinen und Techniken interessiert mich sehr. Nachdem die Entscheidung gefallen war, haben wir gemeinsam Bewerbungen geschrieben und abgeschickt.

Das Jugendcoaching hat mir sehr geholfen, denn ich wurde gleich zu einem Vorstellungsgespräch in eine Bautischlerei eingeladen. Hoffentlich bekomme ich die Stelle!

Denn „echte Geschichten“ können Scham oder Angst abbauen und dazu motivieren, selbst aktiv zu werden. Die aktuelle Kampagne der Wiener Volkshochschulen greift diesen Gedanken auf: Unter dem Hashtag #meinerfolgserlebnis werden Geschichten von TeilnehmerInnen veröffentlicht, die ihre ganz persönlichen Erfolge beschreiben. Denn jede dieser Geschichten leistet einen kleinen Beitrag, Menschen darin zu bestärken, ihre Chancen zu ergreifen. //

ERFOLGSERLEBNIS

CLAUDIA:
TEILNEHMERIN DER BILDUNGSBERATUNG IN WIEN

„Auf die Idee mit der Bildungsberatung bin ich gekommen, weil ich unschlüssig war, was ich nach der Elternkarenz weiter tun wollte. Ich habe überlegt, ob ich wieder arbeiten gehen oder in Bildungskarenz gehen soll. Als Weiterbildung in der Bildungskarenz hat mich eine Ausbildung in Grafik und Webdesign interessiert.

Mein Bildungsberater hat mich schon vor dem Gespräch kontaktiert, um meine Ideen und Vorstellungen zu besprechen.

Beim Gespräch haben wir dann sehr vieles klären können rund um Bildungskarenz, Weiterbildung und eventuell Jobsuche, für den Fall, dass ich mich doch gegen eine Bildungskarenz entschieden hätte. Mein Berater hat einen für mich perfekten Studiengang – ein Fernstudium – gefunden und mir Tipps für die Bildungskarenz und Fördermittel gegeben.

Mittlerweile habe ich das Fernstudium „Grafik und Webdesign“ erfolgreich in zwei Semestern abgeschlossen. Als Glück habe ich es empfunden, dass ich daneben noch etwas mehr Zeit mit meinem Kind verbringen konnte. Und mit dem Abschluss kann ich mich jetzt in diesem Berufsfeld bewerben.“

ERFOLGSERLEBNIS

Foto: Derya G.

DERYA:
TEILNEHMERIN VON BOK & BOKGASTRO

Nach der Pflichtschule habe ich nicht gleich eine Lehrstelle gefunden und mich bei BOK & BOKgastro (damals Berufsvorbereitungskurs, heute AusbildungsFit) beworben. Einen Platz bei BOK, trotz sehr vieler BewerberInnen, bekommen zu haben, war für mich damals ein großer Erfolg.

Ich wusste nicht, in welche Richtung mein beruflicher Weg gehen soll. Mit der Unterstützung der BOK MitarbeiterInnen konnte ich meine Talente und Stärken entdecken und meine Selbstständigkeit entwickeln.

Nach ein paar Monaten wusste ich schon, was ich werden möchte. Für mich war wichtig, dass mein Beruf ein Teil von mir wird und zu meinem Lifestyle passt. Ich fing an, selbständig eine Lehre als Kosmetikerin zu suchen, die ich auch rasch fand.

Während meiner Lehrzeit habe ich mit Begeisterung gelernt und in meinem Lehrbetrieb mein Bestes gegeben. Die Lehrabschlussprüfung konnte ich schließlich mit Auszeichnung ablegen.

Ich bin schon seit vier Jahren begeisterte Kosmetikerin, habe treue KundInnen und lerne gerne in vielen Lebensbereichen weiter. Mein nächstes Ziel ist, im Herbst meine Meisterprüfung abzulegen, und ich bin mir sicher, dass ich auch das schaffen werde.

Meine Botschaft an alle jungen Menschen, die noch nicht ihren Weg gefunden haben: Glaube an dich, finde deinen Weg, vergleiche dich mit niemanden und gib nie auf! bewerben.“

Volkshochschulen und Bildungsbenachteiligung

Schwerpunkt

STEFAN VATER

Was bedeutet eigentlich Bildungsbenachteiligung? Schlicht formuliert, die Verhinderung einer Beteiligung im Bildungsbereich aufgrund verschiedenster Barrieren. Hier muss aber differenziert werden: Verhinderung der Bildungsbeteiligung bedeutet nicht unbedingt, dass die Nicht-TeilnehmerInnen gegen ihren Willen nicht teilnehmen können. Es könnte sich ja auch um bewusste Entscheidungen gegen eine unzumutbare, aufreibende, nervende Form von Bildung handeln oder gegen einen Besuch von als nicht wertschätzend empfundenen Institutionen, die als fremd und schulisch, belehrend oder sanktionierend empfunden werden. Ausbleibende Bildungsbeteiligung kann auch eine Entscheidung gegen Karriere, mit der Bildung ja zunehmend assoziiert wird, sein.

Bildungsbenachteiligungen zu reduzieren setzt eine Analyse von Bildungsbarrieren voraus bzw. die Frage, was von wem als niederschwellig empfunden wird. Für Institutionen wie etwa die Volkshochschulen geht es um Niederschwelligkeit für Menschen, die nicht gesellschaftlichen Eliten oder Bildungseliten zugehören. Den Begriff „Bildungsferne" möchte ich hier soziologisch und nicht wertend verstanden wissen. Bildungsferne bedeutet dann, fern von formal anerkannten Institutionen, Zertifikaten und auch fern der Idee, Bildung könnte jedem und jeder Aufstieg und Karriere garantieren. Für eine teilnehmerInnenorientierte Bildungsinstitution wie die Volkshochschule liegt es nahe, Bildungsbeteiligung nur im Sinne der/ihrer TeilnehmerInnen zu untersuchen, wobei es hier nicht darum geht, welche Weiterbildung welche Menschen aus welchen Gründen auch immer besuchen sollten. Im Folgenden versuche ich, mit Zitaten von TeilnehmerInnen der Frage nachzugehen: Was ermöglicht Bildung? Was macht Bildung an Volkshochschulen attraktiv und was macht es möglich und leicht, an dieser Bildung teilzunehmen? Festgehalten werden kann mit Blick auf vorliegende Daten, dass Volkshochschulen Orte mit niedrigen Bildungsschranken und einer deutlich niedrigeren Eingangselektion wie andere Bildungsinstitutionen sind (vgl. Vater & Zwielehner: 2018).

WAS MACHT BILDUNG AN VOLKSHOCHSCHULEN ATTRAKTIV?

Der Beitrag legt einige Anmerkungen und Evidenzen zur Frage der Niederschwelligkeit der Volkshochschulen und deren Anboten vor, besonders geht es um die Niederschwelligkeit für wenig Bildungserfahrene. Der Beitrag bezieht sich auch auf die Auswertungen der Bell-Studie (Wider Benefits of Learning – Projekt des Verbands Österreichischer Volkshochschulen und der Donauuniversität Krems – Monika Kil, Filiz Keser-Aschenberger) an Volkshochschulen von 2018 bis 2020 über die in der ÖVH Nr. 270 (2020) ausführlich berichtet wurde. Im Kontext dieser Studie wurden 1400 Fragebögen an Volkshochschulen verteilt und rund 600 eingesammelt, weiters wurden acht qualitative Interviews geführt. Der Hauptfokus lag auf der Frage nach dem Nutzen von Bildungsbeteiligung. Allerdings finden sich in den qualitativen Interviews und den offenen Fragen der quantitativen Fragebögen auch Aussagen zu Zugang und Niederschwelligkeit. Alle Zitate in diesem Beitrag sind den Interviews und quantitativen Befragungen (in den offenen Fragen sind die Antworten teils stichwortartig) entnommen und werden hier vollständig anonymisiert zitiert, als „BeLL- Interviews 1–8" oder als „BeLL-Fragebogen offene Fragen", jeweils mit dem Textmarker der Analysesoftware MAXQDATA.

EINE „ENTSPANNTE ATMOSPHÄRE“ UND ZWANGLOSES LERNEN

Viele VolkshochschulteilnehmerInnen betonen die „entspannte Atmosphäre“, die ein Lernen, das Erweitern der eigenen Grenzen beinahe als Erholung und ohne Schulstress ermöglicht, nicht nur in Bildungsbereichen, die der Freizeit oder Gesundheit zugeordnet werden.

„Positive Erfahrung. Kräftigung, Wohlbefinden, ausgeglichener, neues Wissen.“ [BeLL-Fragebogen offene Fragen, Position: 118–119].

„Die weitestgehend entspannte Kursatmosphäre stellt ein Vergnügen dar.“ [BeLL-Fragebogen offene Fragen, Position: 222].

„Persönlichkeitsentwicklung durch zwangloses Lernen.“ [BeLL-Fragebogen offene Fragen, Position: 369].

EIN REALER SOZIALER ORT UND DER REIZ NEUE KONTAKTE ZU KNÜPFEN

Ein Besuch in der Volkshochschule ermöglicht, neue Menschen kennenzulernen, und dies wird auch als wesentlicher Anreiz eines Kurs- oder Vortragsbesuchs formuliert. Weiters ist die Volkshochschule ein realer Ort für Bildung, dies ist besonders wichtig für alle, denen dieser Raum des Lernens zuhause fehlt. Die Volkshochschulen sind ein Ort für Bildung und mehr und ein Ort, der sympathisch und nett wahrgenommen wird.

„Kreativität, Entspannung in der Freizeit, interessante Menschen treffen.“ [BeLL-Fragebogen offene Fragen, Position: 31].

„Ich komme wegen des soziale Umfelds… den hat mein Kind natürlich auch im Kindergarten, um mit anderen Kindern zusammen zu kommen. […] das ist das eine, aber auch um mit Eltern in Austausch zu kommen…im Kreis sitzen, im Kindergarten ist man ja ausgeschlossen als Elternteil […] das ist das Nette in der VHS – bei Kinder-Kursen. Man kann dabei sein, und das hat was Verbindendes […] und dass man selber Input bekommt, wenn man es sich merken wollte [...] Kindertänze und Lieder, die man ja Zuhause auch nochmal tanzen oder singen könnte [...] grade im Winter, ist es schon nett wenn es einen warmen Platz gibt, wo man hingehen kann […] und es ist ja auch der Raum rundherum nett, wir gehen ja dann auch oft eine halbe/dreiviertel Stunde vor Kursbeginn hin, und da sind dann auch schon andere Kinder und die können dann schon […] das geht nur dann wenn der Raum das zulässt […].“ [BeLL-Interview 5, Position: 8–10].

„Ich würde nicht zu viel machen, aber es ist schon ein Punkt, eine Regelmäßigkeit zu haben und Gruppen zu haben, wo man sich zugehörig fühlt.“ [BeLL-Interview 4, Position: 14].

EIN ORT FÜR BILDUNG, EIN NETTER ORT!

„Es gibt Orte, die schüchtern ein, das haben manche Volkshochschulen nicht […] an anderen ist es ja schon sehr ranzig.“ [BeLL- Interview 4, Position: 22].

MICH INTERESSIERT ALLES! UND MICH DARF ALLES INTERESSIEREN.

Die Volkshochschulen stellen für viele ihrer TeilnehmerInnen einen Raum dar, in dem sie sagen können: Es interessiert mich so vieles, aber ich habe das Gefühl, so wenig zu wissen. Andere Bildungsorte sanktionieren Aussagen wie diese negativ. Ich darf dazu nur auf einen Klassiker von Pierre Bourdieu verweisen (vgl. Bourdieu: 2001). Er hält her unter anderem fest: „Von ganz unten bis ganz oben funktioniert das Bildungssystem, als bestände seine Funktion nicht darin auszubilden, sondern zu eliminieren und einzuschüchtern. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst und ihr Unwissen für ihren Misserfolg im Bildungssystem verantwortlich sind“ (vgl. Bourdieu: 2001, Klappentext).

„Ja, mich interessiert alles. Ich habe so viel zum Nachholen, da ich so viele Jahre in der Firma gesessen bin, auch dann, wo die Kinder da waren. [...] Ich habe so viel Glück gehabt. [...] ich gehe jeden zweiten Donnerstag zur Mütterrunde, da haben wir auch Vorträge. Das ist in der VHS im zehnten [Bezirk, der Verf.] und da gibt es auch immer Vorträge. Da kommt jemand hin, und wir sind ungefähr 25 Leute allen Alters. Da kommt immer jemand her und erzählt was Interessantes.“ [BeLL-Interview 8, Position: 61–62].

„Naja, die Vorträge sind oft schon relativ schwer, sie sind schwer und für mich oft zu schwer, aber das macht nichts und ich gehe trotzdem hin, weil irgendwas nehme ich doch mit. Ich denke mir, natürlich verstehe ich nicht alles. Physikvorträge zum Beispiel.“ [BeLL-Interview 8, Position: 93–94].

ALLE SIND DA!

Auch wenn es oft nicht explizit formuliert wird, die Durchmischung des Publikums der Volkshochschulen macht diese zu einem Ort mit niedrigen Zugangsschwellen.

„Genau, so eine Feier halt eben, wie das Diplom übergeben wurde und da bin ich auch mitgewesen und sie hatte mich auch eingeladen [...]. Dann sind plötzlich lauter Burschen und Männer aufmarschiert und ihr Freund war neben mir, der studiert dasselbe. Der saß neben mir und ich fragte, warum sind da lauter Männer? Wo sind die Frauen? Er sagte, das ist ein technisches Studium, das machen fast nur Männer.“

I: *„Die VHS sind da anders. Da sind ja viele Bildungsteilnehmer Frauen. Ist Ihnen das wichtig, dass da viele*

Frauen sind oder wäre es Ihnen egal, wenn da nur Männer wären?"

Frau M: *„Das ist mir egal. Aber es sind auch Männer da. Ich zähle das aber nicht nach."* [BeLL-Interview 8, Position: 105–110].

„Also, ich fühle mich immer wohl, egal wo, ich kenne jetzt ja fast schon alle. Ja, durch die zwei Jahre Science Card, und ich fühle mich immer wohl, und das vermittelt mir immer, auch durch die Buntheit der Teilnehmer. Und ich komme ja da manchmal schon hin, da sind noch die Kurse von den Jugendlichen und das gefällt mir irgendwie."

I: *„Genau, weil, wenn ich dann noch einmal, das heißt, nützen Sie die VHS auch dann ein bisschen rundherum? Sind sie ein bisschen früher dort, trinken einen Kaffee noch dort, also nutzen auch den sozialen Raum VHS, der in vielen VHSen schon noch gegeben ist?"*

T: *„Ja, ja, es ist ja in den, den, also in einigen jetzt, da waren auch Ausstellungen, ja besonders interessant in der Landstraße. Über, über den Kremser Wein, über die Weingegend."* [BeLL-Interview 5, Position: 71–75].

DER PREIS

Auch wenn der Preis von Kursangeboten der Volkshochschulen in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist und im untenstehenden Interviewfragment explizit der Preis als Ausschlusskriterium erwähnt wird, kann festgehalten werden, in manchen Bereichen sind die Volkshochschulen nach wie vor sehr leistbar. Generell sollten materielle Rahmenbedingungen nicht aus dem Fokus verloren werden, sie sind und bleiben für viele Ausschlusskriterium.

„Ich weiß nicht. Mich würden Kurse auch interessieren, aber das ist mir zu teuer. Weil ich zahle die eine VHS Karte und habe nicht so viel Pension. Deswegen mache ich die ganzen Sachen, die nichts kosten oder wenig Kosten. Besonders Führungen, da gibt es viele. So kostenlose Führungen. Die finde ich auch schön." [BeLL-Interview 8, Position: 121–122].

„Was ich grundsätzlich sehr interessant finde an VHS Kursen, das es extrem niederschwellig ist, das halt einfach jeder leicht einen Zugang dazu hat. Es ist nicht besonders teuer, es ist […] es ist auch so wie es aufgebaut ist eine, eine, eine sehr niederschwellige Art der Weiterbildung." [BeLL-Interview 4, Position: 10–11].

INFORMATIONEN ÜBER BILDUNG OFFEN ZUGÄNGLICH

Auch die Information an und über Volkshochschulen wird als wichtig und niederschwellig beschrieben.

„Ah, zum einen, also bei der VHS ist das recht leicht, da wird das alles ausgelegt, und da schaue ich, wo es terminlich und interessenmäßig passt, und die anderen Dinge bekomme ich entweder von Freunden, die geben mir Bescheid, dass sie dort hingehen oder dass es das gibt, oder ich sehe es zufällig auf den Events bei Facebook." [BeLL-Interview 4, Position: 28–28] //

Literatur

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag. (Schriften zu Politik & Kultur 4, hrsg. v. Margareta Steinrücke).

Keser Aschenberger, Filiz & Kil, Monika (2020): Welche „Benefits" für die Lernenden hat Erwachsenenbildung nach der Teilnahme am Kursangebot von Volkshochschulen? In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Sommer 2020, Heft 270/71. Jg., Wien. Online verfügbar: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/schwerpunkt-benefit-lernen-in-der-vhs/welche-benefits-fuer-die-lernenden-hat-erwachsenenbildung-nach-der-teilnahme-am-kursangebot-von-volkshochschulen/ (17.06.2021).

Vater, Stefan & Zwielehner, Peter (2018): Bildung für alle? Wer an Volkshochschulkursen teilnimmt und wer nicht. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (34), 07–12.

Sinnvoll tätig sein – ein Grundeinkommens-experiment

„Wir können und wollen es uns als Gemeinschaft nicht leisten, auf die Fähigkeiten und Begabungen der Menschen, die hier leben und aus den verschiedensten Gründen von Erwerbsarbeit ausgeschlossen sind, zu verzichten!"[1]

Schwerpunkt

Die Betriebsseelsorge Oberes Waldviertel führte in der Zeit von April 2017 bis Dezember 2018 ein Grundeinkommensexperiment unter dem Titel „Sinnvoll tätig sein" durch. TeilnehmerInnen waren von Langzeitarbeitslosigkeit betroffene Personen aus Heidenreichstein. Sie wurden in dieser Zeit von der Vermittlung ausgenommen, hatten also keine Melde- und Vorstellungspflicht. Das Projekt hatte aber eine lange Vorgeschichte.

KARL IMMERVOLL

1. AUSGANGSLAGE

Im Rahmen einer sogenannten Jobmesse findet eine Veranstaltung zum Thema „Zukunft der Arbeit" statt. Es ist ein sogenannter Bildungsgipfel, und im Auditorium sitzen alle Direktorinnen und Direktoren der Schulen der Region. Der Referent, Professor einer Fachhochschule und Fachmann für digitale Entwicklung, spricht über die Veränderungen in Betrieben und die Anforderungen an MitarbeiterInnen. Zwar gibt es Studien, die Auskunft geben über die Anzahl der wegfallenden Arbeitsplätze, auch über solche, die neu entstehen. Aber der Mann bleibt vage. Allerdings sagt er, „wir werden nicht alle, die Arbeit suchen, dafür brauchen, und wir werden auch nicht alle auf den dafür notwendigen Bildungsweg mitnehmen können." Die Reaktion aller SchulleiterInnen war sofort: „Wie können wir unsere SchülerInnen 4.0 fit machen?!" Ich saß mitten drin und fragte mich, was denn mit jenen Jugendlichen, Frauen und Männern passiert, die da also „nicht mitgenommen" werden können. Wir wissen, dass auch das Ehrenamt in Vereinen und Initiativen ähnlichen Bedingungen unterworfen ist wie Erwerbsarbeit. Wenn also Menschen ausgegrenzt werden, dann stellt sich zuerst die Frage, was passiert mit diesen und danach, was mit den gemeinnützigen Einrichtungen und Kommunen? Was ist dann die Zukunft des öffentlichen Raumes? Wie entwickelt sich Zusammenleben?

Seit Jahren machen wir in Heidenreichstein im nördlichen Waldviertel die Erfahrung, dass manche Menschen, egal welchen Alters, (oftmals geringer) Ausbildung oder Geschlechts, keine Chance auf dem regulären Arbeitsmarkt haben. Sie werden von der Wirtschaft aus den unterschiedlichsten Gründen nicht gewollt. Und die Anzahl der Betroffenen steigt. Bestenfalls kommen sie noch in Beschäftigungsprojekten unter. Doch auch da sind die Auswahlkriterien schon sehr hoch und können oft nicht erfüllt werden. Alle diese Menschen, vom Arbeitsmarkt derzeit nicht gebraucht, haben aber Fähigkeiten und Qualifikationen, die einen wesentlichen und unverzichtbaren Beitrag für unsere Gesellschaft darstellen könnten.

Daher war es für uns an der Zeit, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und anstatt des Mangels, warum jemand keinen Arbeitsplatz bekommt, von dem auszugehen, was Menschen in die Gesellschaft einbringen können und dies unter dem Aspekt „Neuer Arbeit- Herzensarbeit" zu sehen. Ursprung war eine Frage an die Bevölkerung: „Was möchtest du von Herzen gerne tun?" Und irgendwann veranstalteten wir ein Philosophisches Café zum Thema „Können Herzensangelegenheiten die Welt verändern?" Dabei wurde die Idee geboren statt irgendwelcher Kurse seitens des AMS (manche Langzeitarbeitslose mussten schon den zweiten, dritten oder vierten Berufsorientierungskurs absolvieren) für sechs Monate der jeweiligen Herzensangelegenheit nachzugehen. Wir haben dies in der Landesgeschäftsstelle des AMS verhandelt und bewilligt bekommen. Der große Vorteil war die Bedingungslosigkeit. Egal welche Qualifikation, gesundheitliche Verfassung oder Alter, alle konnten daran teilnehmen. Während in Projekten die Eigenerwirtschaftung und Vermittlungsquote ständig stieg, konnten wir ohne Vorbedingung die Chance geben. So ging es los!

Eintrittsbewilligung in die Maßnahme war ein persönlich geäußertes Bedürfnis, einer Tätigkeit nachgehen zu dürfen, die Frau oder Mann sich wünscht oder einer besonderen Fähigkeit entspricht. Das dafür wichtige soziale Umfeld – es soll niemand isoliert bleiben – wurde gemeinsam erarbeitet. In Heidenreichstein begannen wir mit dieser Maßnahme (wir nannten sie „Von Herzen gerne tätig sein") bereits 2011. Die Auswirkungen waren sehr unterschiedlich.

Knapp 50 Personen haben die Maßnahme bisher absolviert, nur zwei davon beendeten sie vorzeitig, einige konnten um weitere drei Monate verlängern.

- Aus „Nicht-Arbeiten-Dürfen" wird für viele eine neue Art von Arbeit.
- Manche entdecken an sich neue oder lange vergrabene Talente.
- Alle bedauern, dass es nach sechs Monaten aus ist.
- Gesundheitliche Probleme erweisen sich nicht als Hindernis, sondern werden durch die neue Art von Tätigkeiten eher gemildert.

1 Karl Immervoll im Förderantrag an das AMS vom 12.10.2016.

- In der Mehrheit der Fälle ergibt sich die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt, Ausbildung oder weiteres ehrenamtliches Engagement.
- Durchwegs alle TeilnehmerInnen empfinden ihre Tätigkeit als sinnvoll, entwickeln sich weiter und fühlen sich als wertvolles Mitglied der Gesellschaft.

2. KURZBESCHREIBUNG

Die Maßnahme „Von Herzen gerne tätig sein" wird vom AMS als gleichwertiger Ersatz für eine Kursmaßnahme unter folgenden Gesichtspunkten genehmigt:

- Freiwillige Auswahl einer Tätigkeit oder Mitarbeit bei einer gemeinnützigen Initiative.
- Dauer maximal sechs Monate im Ausmaß von 16 bis 25 Wochenstunden (in Ausnahmefällen: Verlängerung um drei Monate).
- Einstieg und Ausstieg jederzeit möglich (Vermittlung durch AMS).
- Wöchentliche Begleitung und Reflexion.
- DLU und Unfallversicherung während der Teilnahme.

2.1. STATEMENTS UND AUSWIRKUNGEN

Vielen TeilnehmerInnen kommen die zwischenmenschlichen Kontakte und die vermehrte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zugute. Sie erhalten Anerkennung, Beachtung und Dank für ihre erbrachten Leistungen, Wissen und Können. Das Selbstwertgefühl steigt.

Einige Rückmeldungen:

„Die Maßnahme hat mein Leben umgekrempelt, ich werde auf der Straße gegrüßt und ich fühle mich respektiert, ich gehöre dazu. Vorher war ich nur ein »Zuagroaßter«. Das fühlt sich nun gut an. Es kommt eine gewisse Rührseligkeit auf, wenn ich daran denke, dass die Maßnahme nur sechs Monate dauert. Ich werde bei den Tätigkeiten eingeplant, man braucht mich. Auch habe ich mit der Teilnahme an der Maßnahme das Gefühl, dass ich der Gesellschaft etwas zurückgeben kann."

„Bei dem Verein, bei dem ich bin, ist es einfach nur schön. Da geht was weiter. Ich bekomme zwar einen Einsatzplan, habe aber freie Hand. Man vertraut mir und verlässt sich auf mich.

„Ich bekomme Lob für meine Arbeit, ich gehöre dazu."

„Mir wird Vertrauen entgegengebracht, was ich von der eigenen Familie nicht bekomme. Ich kann etwas leisten und weil ich das weiß, ist mein Selbstbewusstsein gestärkt.

„Schade, dass die Maßnahme nur sechs Monate dauert. Ich habe viel gelernt und es hat mir Spaß gemacht, ich habe wieder einen geregelten Tagesablauf. Ich mache nach Beendigung der Maßnahme ehrenamtlich weiter."

3. SINNVOLL TÄTIG SEIN – EIN GRUNDEINKOMMENSEXPERIMENT

Auf dieser Erfahrung gingen wir einen Schritt weiter. Zwischen April 2017 und Jahresende 2018 hatten 44 Frauen und Männer – von Langzeitarbeitslosigkeit Betroffene – aus Heidenreichstein die Möglichkeit an einem Experiment teilzunehmen: Für insgesamt 20 Monate waren sie aus der Vermittlung ausgenommen und konnten sich fragen, was sie denn von Herzen gerne tun würden. Das entspricht einem Menschenbild, das davon geprägt ist, dass jeder Mensch einmalige Fähigkeiten hat, auf die die Gesellschaft nicht verzichten kann. Das Einbringen dieser Fähigkeiten in die Gemeinschaft macht uns allesamt reicher. Es bringt Anerkennung und macht uns berührbarer, weil wir keine Leistungsfassaden aufbauen brauchen.

3.1. ES IST ZEIT

„Es wird Zeit, etwas in Österreich mit Grundeinkommen zu probieren!", sagt ein Freund zu mir. Darauf erzähle ich von Werner, dem Schriftsteller, der allerdings davon nicht leben kann und nun in der Bibliothek mitarbeitet; von Andrea, die in einer geschützten Werkstätte hilft, dort Erfahrungen sammeln und lernen will, weil sie die Pflege einer jungen Frau mit Behinderung übernimmt. Ich erzähle von Franz, dem Fußballfan, der nun freiwillig als Platzwart mithilft, von Martin, von Lisa und anderen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie im Rahmen der AMS-Maßnahme „Von Herzen gerne tätig sein" sechs Monate ausprobieren konnten, was ihnen wirklich ein Anliegen ist.

Einige Zeit später verhandeln wir – und es wird genehmigt. Für TeilnehmerInnen heißt dies: Keine Wege zum AMS, keine Bewerbungen, keine Sorge um den Bezug, der läuft einfach weiter. Uns war klar, bedingungsloses Grundeinkommen ist das nicht, aber wir dachten pragmatisch: Welche Möglichkeiten gibt es in Österreich überhaupt, wenn nicht durch das AMS?

Voraussetzung für die Teilnahme war die Absicht, „eigene Fähigkeiten zu erkennen, sie weiterzuentwickeln und mit anderen zu teilen" – so definieren wir Arbeit! Unsere Neugier: Was verändert sich bei einzelnen Personen und was in einer Kleinstadt wie Heidenreichstein, wenn etwa ein Prozent der Bevölkerung teilnimmt, das bisher weitgehend vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen ist. Denn „Wer arbeitslos ist, ist draußen!" hören wir oft. Vermittlungsabsicht gab es nicht!

Viele konnten mit der von uns gegebenen Freiheit zunächst nichts anfangen. Werner, der Schriftsteller, war froh, denn ein Grundeinkommen hat er sich schon immer gewünscht. Michaela, eine Alleinerzieherin, hatte nun die Ruhe, sich um ihre Kinder und den schwerkranken Nachbarn zu kümmern. Bertl, der lange in einem Burnout war, sah die einmalige Gelegenheit, eine Motorradwerkstätte aufzubauen. Irene fragte mehrmals,

wer ihr denn jetzt eine Arbeit anschaffen wird. Es dauerte mehrere Monate, bis klar war: Da will niemand etwas von ihr. Keiner sagt, das ist gut oder schlecht, es wird nichts Bestimmtes erwartet. Was sie tut oder nicht tut, macht sie um ihrer selbst willen.

Wundersame Dinge geschahen. Die Masken konnten fallen, Verletzlichkeit trat zu Tage und durfte sein. Diese Offenheit machte mit einem Mal Neues möglich. Da wurde Hilfe angeboten und in Anspruch genommen, wurden Freundschaften geschlossen, Sprachkurse für die TeilnehmerInnen nicht deutscher Muttersprache und Weiterbildungen organisiert, Interessensgruppen gebildet, neue Arbeit entwickelt, Ausbildungen begonnen. Wir nahmen Druck, gaben Wertschätzung und Anerkennung. Ansonsten setzten wir Akzente, ohne dabei aufdringlich zu sein: Turnen für die Wirbelsäule, Erste-Hilfe-Kurs, Vortrag einer Psychologin, Gespräch mit der Schuldenberatung, Information über gewerbliche Tätigkeiten, industriegeschichtlicher Rundgang durch die Stadt, Kultur, Blick auf die eigene Biografie. Wer dabei sein wollte, hatte Gelegenheit dazu.

Monatlich trafen wir uns zum Plenum. Alle hatten ein Tagebuch. Kontrolle darüber gab es nicht. Es war ein persönliches Buch. Nach einiger Zeit entstand auch Vertrauen. Es dauerte, bis klar war, dass wir nichts vorgaben, dass das, was passiert, nicht unseretwegen geschieht, wir keine Berichte über Personen gaben, ja sogar die Anonymität gegenüber der Öffentlichkeit wahrten. Gabi stellte einmal fest, ich hätte mich mit manchen unserer Gruppe im Kaffeehaus nie zusammengesetzt. Sie lernten sich gegenseitig kennen und schätzen. Niemand lag auf der „sogenannten faulen Haut". Alle hatten Aufgaben: Kinder, zu pflegende Alte, Nachbarn wurden versorgt, im Wald gearbeitet, die kleine Landwirtschaft betrieben, Tiere betreut, Hobbies nachgegangen, Engagement in Vereinen. Manche hatten allein mit ihrer Gesundheit zu tun, mit Arztbesuchen, Therapien. Für Hans gab es eigentlich nur die Pension, seine Arbeitsunfähigkeit war offensichtlich. Er war nicht der Einzige, dem es so erging.

Daneben entstand ein reges Miteinander: Gruppen bildeten sich: Gründung eines eigenen Betriebes, soziale Arbeit, Tiere, Natur. Natürlich gab es auch Einzelgänger: Georg, unser Klavierspieler und Werner, der Schriftsteller. Aber sie waren bei den Aktivitäten dabei. Mit allen gab es regelmäßige Gespräche, um zu sehen, wo es Unterstützung braucht oder um mitzubekommen, wo einzelne Personen geradestehen.

3.2. ANERKENNUNG – DER SCHLÜSSEL IM PROJEKT

Der wesentliche Punkt in unserem „Experiment" war: Anerkennung! Anerkennung hat eine Voraussetzung, nämlich eine Atmosphäre ohne Druck und Rechtfertigung, und eine Konsequenz: Eigenverantwortung.

Die Befreiung von Ängsten und Druck ist ein Prozess: Zeit haben, sich auf sich selbst konzentrieren. Für manche bedeutet das zum ersten Mal in ihrem Leben, sich die Frage zu stellen: Was ist mein Weg? Die Frage, was denn jetzt wirklich zu tun ist, verunsichert. Denn es stellt den Arbeitsbegriff auf den Kopf: Arbeit war bisher etwas, was jemand aus ökonomischem Interesse heraus von mir verlangt, und ich, indem ich es tue, dafür entlohnt werde. Nun heißt es: Schau auf deine Fähigkeiten und bring sie ein! Wie mühsam das ist, erfahren alle. Es als Arbeit zu bezeichnen, gelingt den meisten vorerst nicht.

Anerkennung gehört zum Menschsein dazu. Alle sind stolz, wenn sie etwas schaffen, und der Zuspruch der anderen stärkt den Rücken: die Erwähnung im Freundeskreis, das Bild in der Lokalzeitung, die Verleihung des Ehrenzeichens im Verein. Gleichzeitig ist die Verweigerung von Erwerbsarbeit und langanhaltender Arbeitslosigkeit ein Ausschluss aus der Gesellschaft und damit Verweigerung von Anerkennung. Uns geht es zunächst nur darum, zum Ausdruck zu bringen: Hier brauchst du dich nicht zu rechtfertigen: Du bist! Dein Bemühen, dein Tun wird von uns keiner Wertung unterzogen. Hier bist du als Mensch geschätzt und wir haben die Zeit zu schauen, was du brauchst, zu lernen, und wir machen uns gemeinsam auf den Weg.

3.3. BERÜHRBARKEIT: WIR ALLE HABEN UNS VERÄNDERT

Ja, wir alle haben uns verändert, der gemeinsame Prozess hat uns verändert: unsere Sichtweisen, unser Verständnis, unser Wissen, unser Bewusstsein. Wir sehen uns Menschen gegenüber,

- die wir seit Jahren kennen, von denen uns Vorurteile seitens Schulen, Behörden und MitbürgerInnen bekannt waren, die wir aber ganz neu kennenlernen durften, mit allem, was sie bewegt, mit ihren Fähigkeiten, aber auch mit ihren Schwächen;
- die wir bisher übersehen haben, obwohl sie seit längerer Zeit in Heidenreichstein leben;
- die uns staunen lassen über das, was alles möglich ist.

Wir erleben mit ihnen Freude am Leben und Solidarität, aber auch Krankheit, die Last des Alltags, Hoffnungslosigkeit, ausgegrenzt sein, Zurückhaltung und Misstrauen. Und wir versuchen da zu sein. Wir erfahren gemeinsam Bereicherung, Ermutigung und Stärkung. Es ist Zeit, die uns geschenkt wird. Es ist Zeit für eine Option für die Schwächeren unter uns! Wer berührt wird, kann nicht anders! //

Literatur

Dimmel, Nikolaus, Immervoll, Karl & Schandl, Franz (2019): Sinnvoll tätig sein. Wirkungen eines Grundeinkommens. Wien: ÖGB-Verlag.

Initiative Erwachsenenbildung – Policy-Brief

Schwerpunkt

GERHARD BISOVSKY[1]

Die Initiative Erwachsenenbildung (IEB) mit ihren beiden Programmbereichen Basisbildung und Pflichtschulabschluss ist ein wichtiger Meilenstein der Bildungspolitik. Sie ist auch ein österreichisches Beispiel guter Praxis, das auf der europäischen Ebene viel Beachtung gefunden hat: Häufig wird über die „Initiative" im Ausland berichtet und hervorgehoben, wie wichtig dieses kostenfreie Angebot ist, um benachteiligte Zielgruppen zu erreichen.

Mit der Einführung der Initiative Erwachsenenbildung im Jahr 2012 wurde eine langjährige Forderung der Erwachsenenbildung erfüllt, durch mehrjährige Programme den Bedarfen im Bereich der Basisbildung bzw. der Grundbildung zu entsprechen. Die Ergebnisse der 2013 veröffentlichten PIAAC-Studie, die die grundlegenden Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien erhoben hat, erbrachten eine Anzahl von rund einer Million Menschen mit niedrigen bzw. nicht hinreichende grundlegenden Kompetenzen.

Mit der Initiative Erwachsenenbildung wurden Projekte, die aus unterschiedlichen Quellen finanziert wurden, in eine österreichweite Bildungsmaßnahme transferiert, die gemeinsam mit allen Bundesländern abgestimmt wurde und kostenfrei in Anspruch genommen werden kann. Qualitätskriterien wurden sowohl für die Bildungsträger wie auch für Lehrende und Beratende definiert. Angebote wie Träger müssen akkreditiert sein, um Bildungsmaßnahmen der IEB durchführen zu können. Schließlich ist es mit dem Gesetz für einen erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss gelungen, ein Format zu finden, das die Erfahrungen und Kompetenzen von Erwachsenen einbezieht.

DECKUNG DER BASISBILDUNGS- UND GRUNDBILDUNGSBEDARFE

Zur Feststellung der Bedarfsdeckung durch die Initiative Erwachsenenbildung stehen folgende Quellen zur Verfügung: das Programmplanungsdokument für die Periode 2018–2021 mit der Bedarfsabschätzung (getrennt nach Maßnahmenbereichen und aufgeschlüsselt nach Bundesländern), die Evaluationen 2012–2014 und 2015-2017 mit Teilnahmen aus den Programmbereichen Basisbildung und Pflichtschulabschluss und nach Bundesländern sowie die halbjährlichen Monitoringberichte für 2018 und 2019, die nur eine Gesamtdarstellung der Teilnahmen nach den beiden Maßnahmebereichen beinhalten.

Der sehr eng definierte Bedarf umfasst österreichweit rund 240.000 Personen für die Basisbildung und rund 340.000 für den Pflichtschulabschluss. Wenn wir für das Jahr 2020 eine optimistische Schätzung vornehmen und die Teilnahmen des Jahres 2019 fortschreiben, ergibt sich eine Anzahl von Teilnahmen in der Basisbildung von rund 67.000 und beim Pflichtschulabschluss von rund 26.000. Der ursprüngliche Bedarf in der Basisbildung wäre somit mit rund 28 Prozent gedeckt und der Bedarf beim Pflichtschulabschluss mit rund 8 Prozent.

1 Für Durchsicht und Hinweise danke ich John Evers, Bereichsleitung IEB der VHS Wien und Leitung der AG Basisbildung im VÖV.

	Basisbildung	Pflichtschulabschluss
Bedarfe lt. Programmplanungsdokument 2018–2021	243.241	337.212
Gedeckte Bedarfe, Teilnahmen lt. Evaluationsberichte und Monitoringberichte, ohne Berücksichtigung von Zuwächsen	67.105	25.919
Bedarfsdeckung in %	27,6 %	7,7 %
Bedarfsdeckung IEB gesamt in %	16 %	

Die Bedarfe gestalten sich nach Bundesländern unterschiedlich. Eine Bedarfsdeckung auf Bundesländerebene kann aufgrund der derzeit veröffentlichten Zahlen nur bis inklusive 2017 dargestellt werden, zeigt aber, dass es in jedem Bundesland noch sehr viel zu tun gibt.

	Bgld.	Ktn.	NÖ	OÖ	Sbg.	Stmk.	Tirol	Vbg.	Wien	Gesamt
Bedarf BB	8.385	16.001	46.009	40.569	15.483	34.956	20.663	10.657	50.517	243.240
Bedarf PSA	8.812	17.905	62.619	54.439	20.698	33.404	30.728	17.866	90.741	337.212
∑ Bedarf	17.197	33.906	108.628	95.008	36.181	68.360	51.391	28.523	141.258	580.452
Teilnahmen	1.472	2.182	3.911	4.120	3.632	2.172	2.516	1.022	27.933	48.960
Bedarfsdeckung in % per 2017	8,56 %	6,44 %	3,60 %	4,34 %	10,04 %	3,18 %	4,90 %	3,58 %	19,77 %	8,43 %

Der aktuellste vorliegende Evaluationsbericht (2015–2017) stellt der Umsetzung der Initiative Erwachsenenbildung durch die Bildungsträger ein insgesamt gutes Zeugnis aus:

„Die Bildungsangebote der Initiative Erwachsenenbildung nehmen in der österreichischen (Weiter-) Bildungslandschaft eine einzigartige Stellung ein. […] Bei den Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskursen der IEB handelt es sich von der Konzeption aus betrachtet um sehr niederschwellige Angebote, wo einzig der Bedarf nach Unterstützung das ausschlaggebende Kriterium darstellt. Die Kurse sind zudem konzeptionell von hoher Qualität, da beispielsweise Mindeststundenanzahlen und obligatorische Beratungsangebote einen integralen Bestandteil bilden. […] Der Bedarf nach der Initiative Erwachsenenbildung ist demnach qualitativ-inhaltlich betrachtet groß, aber angesichts von Zielgruppengrößen bis in die hunderttausende Personen auch quantitativ sehr erheblich.“ (S. 89)

Ein besonderes Spezifikum für benachteiligte Gruppen ist der „offene Zugang zum Bildungsangebot der IEB. Es gibt keine arbeitsmarktorientierten Beschränkungen, sondern die Teilnahme ist für alle zwischen 15 und 65 ohne Voraussetzungen im formalen Status möglich, die Basisbildungsbedarf haben bzw. denen der Pflichtschulabschluss fehlt. Niederschwelligkeit wird auch von den Trägern auf unterschiedlichen Ebenen umgesetzt: Die Angebote finden (soweit dies möglich ist) zeitlich und örtlich angepasst an die Bedürfnisse der Zielgruppen statt und der Einstieg in das Lernen in einer Gruppe wird vor dem Hintergrund negativer Lernerfahrungen oder defizitärer Selbstbilder langsam, sensibel bzw. flankiert von sozialpädagogischen Angeboten gestaltet, damit eine vertrauensvolle Lernatmosphäre entsteht.“ (S. 26)

Für eine weitere Ausgestaltung der Initiative Erwachsenenbildung stellen sich folgende Anforderungen:

- Ausbau der Kursplätze in der Initiative Erwachsenenbildung, um den Bedarfen entsprechen zu können.
- Österreichweite Sensibilisierungskampagnen zur Enttabuisierung insbesondere von Basisbildung.
- Förderung von niederschwelligen Strategien wie aufsuchende Bildungsarbeit und Informationsveranstaltungen.
- Vermehrte Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für TrainerInnen in der Initiative Erwachsenenbildung und Anerkennung von einschlägiger Praxis durch geeignete Validierungsverfahren.

Dass die Initiative Erwachsenenbildung ein Meilenstein in der österreichischen Bildungspolitik und auch ein europäisches Best-Practice-Modell ist, ist nicht zuletzt auf die hohe Wirksamkeit zurückzuführen. Denn hier „sprechen nicht nur Abschlussquoten von annähernd 80 Prozent eine deutliche Sprache, sondern auch die von den TeilnehmerInnen erzielten Fortschritte im inhaltlichen, lern- und arbeitstechnischen sowie psycho-sozialen Bereich sind bemerkenswert.“ (S. 90) //

Quellen

Monitoringberichte 2018 und 2019 (Executive Summaries). Verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/monitoring/monitoringberichte/ [4.6.2021].

Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung 2018–2021, Stand Mai 2019. Verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2018-2021_Version_Mai_2019.pdf [4.6.2021].

Steiner, Mario, Pessl, Gabriele, Kuschej, Hermann, Egger-Steiner, Michaela & Metzler, Barbara (2017): Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung. Endbericht. Studie im Auftrag des BMB. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). Verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endbericht_Evaluierung_IEB_IHS_lekt.pdf [4.6.2021].

Stoppacher, Peter, Edler, Marina Edler unter Mitarbeit von Reinbacher-Fahrner, Karin (2014): Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung. Im Auftrag der Initiative Erwachsenenbildung. Graz: Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung (IFA). Verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Evaluation_Abschlussbericht.pdf [4.6.2021].

Bildungsbenachteiligung und Bildungsförderung in der Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

Die Volkshochschulen sind angetreten, erwachsenen Menschen bessere Bildungschancen zu ermöglichen. Denn ein Mehr an Bildung geht einher mit einem Leben, das mehr Optionen zur Erfüllung von Zukunftsplänen bietet, mit besseren Chancen am Arbeitsmarkt, mehr Einkommen und mehr Teilhabe in der Gesellschaft. Um diesem Ziel nachkommen zu können, ist eine ständige Auseinandersetzung mit Bildungsbenachteiligung unerlässlich. In diesem Beitrag stellen wir wesentliche Faktoren von Bildungsbenachteiligung, von Beeinträchtigungen sowie von Barrieren beim Zugang zur Weiterbildung vor und fassen dabei Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Forschungsarbeiten zusammen, die unserer Einschätzung nach für die Gestaltung der Bildungspraxis an Volkshochschulen bedeutsam sind. In diesem Zusammenhang präsentieren wir einige Überlegungen über die Möglichkeiten zum Abbau von Bildungsbarrieren und zur Förderung von Zugängen zur Weiterbildung. Dabei ist uns bewusst, dass Bildung kein „Allheilmittel" für eine gelungene Lebensgestaltung ist, aber wir sind überzeugt, dass Bildung sinnvoll und nützlich ist.

ELISABETH BRUGGER, GERHARD BISOVSKY

Bildungsbenachteiligung zeigt sich dann, wenn Kinder, Jugendliche oder Erwachsene weniger Möglichkeiten haben ein Bildungsziel zu erreichen als andere Menschen. Im Regelfall schließen Kinder aus AkademikerInnen-Familien häufiger eine höhere Ausbildung ab als jene aus Familien mit Pflichtschulabschluss. Ähnliches zeigt sich, wenn Erwachsene lernen. Diese Unterschiede bestehen noch immer – trotz formaler Chancengleichheit, einem gut ausgebauten und durchlässigen Erstausbildungssystem und vielen gezielten Förderprogrammen, die kompensatorisch wirken (sollen). Die rasch voranschreitende technologische Entwicklung, gesellschaftliche Veränderungen, die zunehmenden sozialen Klüfte und andere Entwicklungen bringen es mit sich, dass immer mehr Menschen „zurückgelassen" werden. Die Erwachsenenbildung hat sich diesen Herausforderungen zu stellen. Daher greift sie korrigierend ein, indem zum Beispiel Bildungsabschlüsse zu einem späteren Zeitpunkt erlangt werden können. Gleichzeitig hat Erwachsenenbildung die Aufgabe bzw. die Funktion, Menschen an Veränderungen anzupassen, darüber hinaus aber auch eine Antizipation von Zukunft zu ermöglichen (vgl. Nolda: 2012, 27–34). Diese Bemühungen ergeben sich aus dem Bildungsverständnis der Erwachsenenbildung, die sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt und somit den längsten Bildungsabschnitt eines Lebens darstellt. Darüber hinaus geht sie in die Tiefe, denn sie fördert auch Veränderungen von bereits eingeschlagenen Lebenswegen und trägt so zur individuellen und auch gesellschaftlichen Entwicklung bei. Schließlich ist Erwachsenenbildung an den jeweiligen Lebenswelten orientiert, sie agiert also möglichst lebensnah.

Allerdings zeigt sich, dass die Erwartungen der Erwachsenenbildung trotz der vielen Bemühungen oft nicht erreicht werden und viele Menschen von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen bleiben bzw. keinen Zugang finden. Wir müssen uns daher selbstkritisch fragen, welche Bildung angeboten werden müsste, um nicht zu einer weiteren Festigung von Ungleichheiten beitragen.

FAKTOREN VON BILDUNGSBENACHTEILIGUNG

Benachteiligung im Kontext von Erwachsenenbildung ist für uns sehr weitreichend, denn immer dann, wenn Menschen nicht in der Lage sind bzw. keine Möglichkeit sehen, bildungsbezogene Wünsche und Interessen zu entfalten und in die Realität umzusetzen, handelt es sich im Grunde genommen um vergebene Möglichkeiten, Bildung zu erweitern bzw. zu vertiefen.

Im wissenschaftlichen Diskurs gibt es mehrere Vorschläge, die Faktoren der Bildungsbenachteiligung zu konkretisieren. Eine gute Zusammenstellung dafür liefert Monika Kastner mit ihrem Beitrag über „soziale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung“[1] auf erwachsenenbildung.at. Im Folgenden greifen wir diese Darstellung auf und ergänzen sie mit einigen weiteren Aspekten, wie sie gerade in der Erwachsenenbildung wirksam werden.[2]

Zu den bekanntesten Faktoren, die Bildungsbenachteiligung bewirken, gehören genderspezifische Aspekte, Migration, Flucht und Verfolgung, Grenzen im „Mobilitätsradius“, kritische Lebensereignisse, fehlende pädagogische Unterstützung und verschiedene Arten von Beeinträchtigungen. Wodurch Benachteiligungen konkret zustande kommen, sei hier anhand einiger Beispiele dargestellt. Geschlechtstypische Benachteiligungen ergeben sich zum Beispiel durch eine geringere Bildungsaspiration von Eltern für ihre Töchter, häufigere familiäre Belastungen wie Kindererziehung, Haushalt und Pflege von Angehörigen oder Brüche in der Bildungslaufbahn bei frühen Schwangerschaften. Junge Männer dagegen werden öfters durch schulische Verdrossenheit und Devianz zur Bildungs-Risikogruppe, vor allem dann, wenn in ihrem Milieu einer höheren Bildung kein hoher Wert beigemessen wird. Auch die Entfernungen des Wohn- oder Arbeitsortes zu Bildungsstätten wirken sich oft hemmend auf den Besuch von Weiterbildungsmaßnahmen aus, da sich die meisten Menschen vorwiegend in einem bestimmten „Mobilitätsradius“ aufhalten. Vor allem niedrig qualifizierte Personen nehmen seltener längere Strecken zum Bildungsort in Kauf (Mörth et al.: 2005). Darüber hinaus wissen „Personen mit geringerer Qualifikation über Fördermöglichkeiten und Zuschüsse für Weiterbildungsprogramme […] signifikant weniger Bescheid […]. Mit steigender Schulbildung hingegen nimmt auch das Wissen über die vorhandenen Möglichkeiten zu“ (ebd.). Besonders belastend wirken sich kritische Lebensereignisse, wie Trennungen, Todesfälle, Verlust des Arbeitsplatzes, häusliche Gewalt, Missbrauch (seelisch oder körperlich), psychische Erkrankungen, Mobbing etc. auf die Bildungsentwicklung aus, die ohne geeignete Ressourcen zur Bewältigung die individuelle Krise zu einer sozialen Benachteiligung macht.
Eine andere Art von Bildungsbarriere tut sich auf, wenn Menschen ihre Heimat verlassen (müssen) und ihren Bildungsweg in Österreich fortsetzen sollen bzw. möchten. Hier sind vor allem die verschiedenen Sprachen, nicht-kompatible Bildungssysteme oder die Nichtanerkennung von mitgebrachten Zertifikaten ein Hindernis beim Weiterlernen, ganz abgesehen von Diskriminierungserfahrungen, die zusätzlich demotivierend wirken. In vielen Fällen führen MigrantInnen auch Tätigkeiten durch, die unter ihrem Ausbildungsniveau liegen. Besonders markant zeigt sich das bei GastarbeiterInnen der ersten Generation, die lange eine Rückkehr in ihr Herkunftsland planten, was dem Weiterlernen nicht förderlich war und die somit einen „biografisch-institutionell erworbenen Bildungsrückstand“ aufweisen. Ganz besonders entmutigend stellen sich die Barrieren für Menschen auf der Flucht vor Krieg, Verfolgung oder Diskriminierung (ethnische, religiöse oder politische Minderheiten) dar, wenn zusätzlich zu den genannten Hindernissen und allfälligen traumatischen Erfahrungen noch ein prekärer Aufenthaltsstatus den Zugang zu Bildungsangeboten verschließt.

Auch das Bildungssystem selbst ist nicht immer förderlich für den Lernprozess von Menschen. Vor allem die Schulerfahrungen zeichnen sich oft durch geringe pädagogische Unterstützung oder gar persönliche Demütigungen oder Herabwürdigung aus. Eine Studie weist sogar für die Erwachsenenbildung einige negative Klassifizierungen durch Kursleitende aus. So deuteten Beispiel Lehrende die geringere Lern- und Bildungserwartung von TeilnehmerInnen als „Desinteresse“ und „Passivität“, diskreditierten einen nach Nutzen fragenden Bildungszugang als „Verwertungsorientierung“ und sahen in der Bitte nach mehr Strukturierung eine „Konsumhaltung“ und ein „Verschulungsbedürfnis“. Der Wunsch nach mehr Gemeinschaftserlebnissen und Spaß wurde als nebensächlicher „Mitnahmeeffekt“ abgetan. Auch methodische Probleme wurden den TeilnehmerInnen angelastet: „Diese Industriearbeiter sind einfach nicht zum Lesen zu motivieren“ (Bremer & Bittlingmayer: 2008, 43). Bei der Bewertung von Lernleistungen werden Lehrende oft auch durch die Sprache der Lernenden und die damit in Verbindung gebrachte soziale Herkunft beeinflusst. Die Zuschreibungen des sprachlichen Ausdrucks mit der sozialen Herkunft werden in der Erziehungswissenschaft schon seit den 1950er-Jahren beobachtet. Vor allem Basil Bernstein, der die Begriffe „restringierter“ und „elaborierter“ Sprachcode prägte und Ulrich Oevermann (1973), der auf die Verbindung von Sprache und sozialer Herkunft verwies, sind hier federführend zu nennen. In einigen Studien wird ein deutlicher Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung feststellt: „Unter sozialer Ungleichheit versteht man die asymmetrische Verteilung knapper und begehrter Güter auf gesellschaftliche Positionen und so entstehende vorteilhafte bzw. nachteilige Lebensbedingungen von Menschen. Soziale Ungleichheit meint demnach nicht bloße Verschiedenartigkeit,

---

1 Siehe https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/bildungsungleichheit.php [5.6.202

2 Wir beziehen uns bei diesen Ausführungen auch auf unsere Lehraufträge zum Thema Bildungsbenachteiligung an der Universität Klagenfurt und auf Unterlagen von Monika Kastner.

3 Für männliche wie auch weibliche PflichtschulabsolventInnen sind für einen Kurs maximal 25 km Entfernung vorstellbar. Hingegen würden männliche Absolventen einer Hochschule bis zu 200 km für einen wichtigen Kurs reisen (Mörth et al.: 2005, 15).

sondern Verschiedenwertigkeit von Lebensbedingungen" (Hradil: 2000, 590).

Eine weitreichende Ursache von Bildungsbenachteiligung stellen Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen dar. Analog zum Nationalen Aktionsplan ist Behinderung als „die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen zu verstehen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, insbesondere am allgemeinen Erwerbsleben, zu erschweren" (BMASGK: 2012, 16). Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) geht bei Behinderung von drei Begriffen aus: Impairment, Disability und Handicap. Impairment steht für Mängel der anatomischen, psychischen oder physiologischen Funktionen und Strukturen des Körpers; Disability für eine Funktionsbeeinträchtigung oder Funktionsmängel durch Schädigungen, die im Alltag behindern und Handicap (Behinderung) meint Nachteile für eine Person aus einer Schädigung oder Beeinträchtigung (vgl. Barbotte et al.: 2001).

Für Menschen mit körperlichen, seelischen und psychischen Beeinträchtigungen stellen Bildungseinrichtungen oft ein Hindernis für eine längere und regelmäßige Teilnahme dar. Das betrifft z. B. Menschen mit mobilen Einschränkungen (Einschränkungen an Armen/Händen oder Beinen, RollstuhlfahrerInnen, kleinwüchsige Menschen etc.); Personen mit Sinneseinschränkungen, also Hörbeeinträchtigte, Gehörlose, Sehbeeinträchtigte, blinde Menschen und Menschen mit beeinträchtigter haptischer Wahrnehmung. Vor allem seit der COVID-Krise wurde man auch auf die gravierenden Folgen von Menschen mit beeinträchtigter Geschmackswahrnehmung und Geruchswahrnehmung aufmerksam, die zu den wesentlichsten Auswirkungen bei den am Virus Erkrankten darstellen. Aber auch bei älteren Menschen hat diese Beeinträchtigung eine nicht zu unterschätzende Wirkung. In den letzten Jahren wird verstärkt auf seelische oder psychische Erkrankungen aufmerksam gemacht, die nicht nur im Alltagsleben, sondern vor allem auch im beruflichen Kontext schlagend werden, etwa wenn man an die Folgen von Burnout, Angststörungen, Persönlichkeitsstörungen, aber auch Konzentrationsstörungen denkt. Eine in Zukunft steigende Bedeutung werden hier auch Demenzerkrankung erlangen. Für die Erwachsenenbildung besonders relevant sind Beeinträchtigungen durch Lernschwierigkeiten, für die es bereits eine große Bandbreite an Beratungen und Schulungen gibt.

BARRIEREN IM ZUGANG ZUR ERWACHSENENBILDUNG

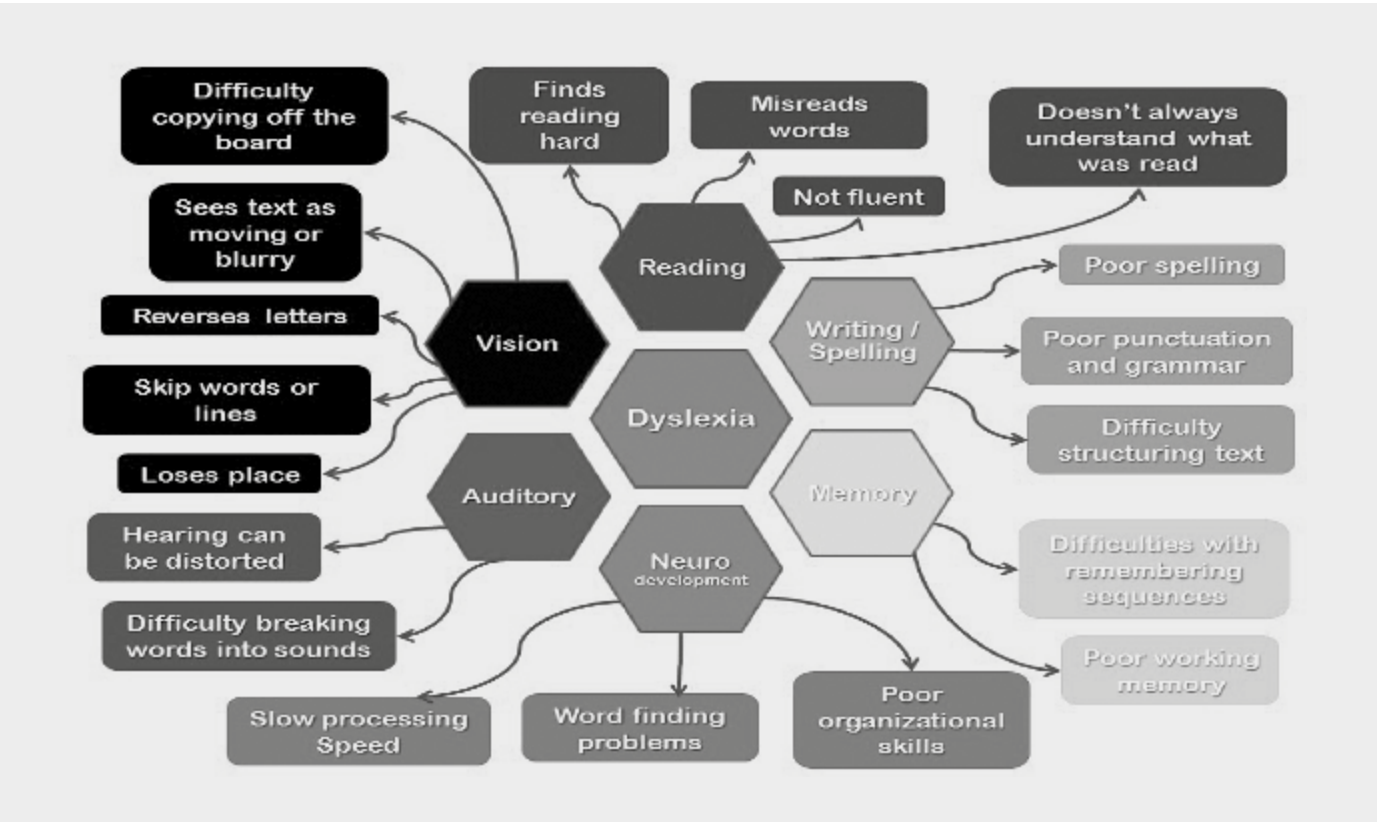
Zusätzlich zu den verschiedenen Arten von Benachteiligungen, die sich hemmend auf die Bildungsverläufe von Menschen auswirken, stehen oft zusätzliche Barrieren einer gelungenen Weiterbildung im Weg. Barriere bezeichnet eine Schranke, ein Hindernis, schränkt also ein oder behindert. Eine Barriere kann, wie im „Nationalen Aktionsplan Behinderung" beschrieben, eine physische sein wie zum Beispiel Stufen in einem Gebäude. Es kann sich aber auch um eine ablehnende Haltung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen handeln (BMASGK: 2012).

Im wissenschaftlichen Diskurs werden situative, dispositive, akademische, institutionelle und pädagogische Barrieren beim Zugang zu Bildungseinrichtungen und beim Verbleib in Bildungsaktivitäten genannt (MacKeracher et al.: 2006). Situative Barrieren beziehen sich dabei auf die lebensbezogenen Rahmenbedingungen wie beschränkte Ressourcen hinsichtlich Zeit, Energie, Finanzen, familiäre Versorgungspflichten etc. Dazu kommen Barrieren, die sich Lernende durch ihre (negativen) Lernerfahrungen, wenig Selbstvertrauen, Unsicherheit gegenüber Lehrenden und/oder der Bildungseinrichtung etc. selbst aufbauen. Demgegenüber bezeichnet die akademische Barriere die Spanne, die sich zwischen den einst erworbenen und den noch vorhandenen Bildungsleistungen in folgenden Dimensionen auftut: Fähigkeiten und Fertigkeiten in Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen, Rechnen, bei Computerkenntnissen, beim Umgang mit Informationen, bei Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistung, beim kritischen und reflektierenden Denken etc. Zugangsbarrieren erfahren Lerninteressierte oft auch durch die Institutionen der Erwachsenenbildung selbst, etwa durch unklare und unzureichende Vor-Informationen über die Lernangebote, durch mangelnde Beratung, geringe Unterstützung in technischer Hinsicht, etwa beim Computer, oder ganz einfach durch fehlende Parkmöglichkeiten oder ungünstige Kurszeiten. Pädagogische Barrieren (Cumming: 1992, in: ebd.) zeigen sich zum Beispiel dann, wenn Lehrende keine geeigneten Strategien zur Unterstützung des Erwachsenenlernens haben, weil sie entweder keine Kenntnisse darüber haben und/oder ihnen die Erfahrung fehlt, weil sie Lernerfolge nicht anerkennen oder weil sie keine Unterstützung beim Distance Learning bieten.

Ein besonderes Phänomen der Folgen von Bildungsbarrieren ist das „dropout", wenn TeilnehmerInnen die Bildungsmaßnahmen wieder abbrechen. Die Gründe dafür sind vielfältig. Genannt werden zum Beispiel das Fehlen erkennbarer Vorteile (Geld, Karrieremöglichkeit, Problemlösung), die Schwierigkeiten beim Weiterlernen durch die zunehmende Komplexität des Stoffes, die unzureichende Schriftkompetenz für schriftliche Aufzeichnungen etc. Eine weitere Ursache ist die Langeweile, die eintritt, wenn der Zugang zum Inhalt fehlt oder wenn es nichts Interessantes mehr herauszufinden gibt. Auch die deutsche Bildungswissenschafterin Grotlüschen bezieht sich auf diese Reaktion, wenn sie formuliert: „In jedem Kurs sitzt jemand mit höchstem Interesse und jemand mit äußerster Langeweile. Hier sind sehr unterschiedliche Personen, Vorkenntnisse, Einbettungen und Lebenslagen zu erwarten, die ihrerseits für die Interessensintensität Relevanz haben" (Grotlüschen: 2010, 172). Als pädagogische Antwort auf diese Barrieren wurden in

den letzten Jahren mehrere Modelle zur Interesse-Entwicklung entwickelt (Grotlüschen: 2010; Renninger & Hidi: 2016).

In Kontext mit Lernschwierigkeiten spielen vor allem die sogenannten Teilleistungsstörungen eine große Rolle: 15 Prozent der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen in Deutschland haben mit Legasthenie bzw. Lese-Schreib-Schwächen zu kämpfen, während es in der Gesamtbevölkerung nur zirka vier Prozent Betroffene gibt. (Fiskler-Stang: 2011, zit. n. Kastner: 2015). Vermutet wird, dass viele Betroffene „Dyslektiker sind, deren phonologische Defizite aufgrund von sozialen Problemlagen in der Schulzeit nicht bemerkt und behandelt wurden" (Grosche: 2012, zit. n. Kastner: 2015). Da die im Begriff „Dyslexie" enthaltenen Schwächen vielfältig sind, wie die folgende Graphik zeigt, bedürfte es einer geeigneten Diagnostik, um ihnen entsprechend entgegenwirken zu können. In den meisten Fällen geschieht eine genaue Feststellung der Ursachen für Lese- und Schreibschwächen jedoch nicht, daher bleiben viele Schwächen unerkannt. Umso wichtiger wäre es, dass die Erwachsenenbildung diese Aufgabe im Rahmen ihrer Bildungs- und Lernberatung übernimmt. Auch das fallweise Abgehen von einer komplexen Kommunikation zugunsten einer „leichten" und „leicht verständlichen Sprache" könnte helfen, Barrieren abzubauen, die durch Sprachschwächen entstehen.[4]



Quelle: https://dyslexiagold.co.uk/Dyslexia/About

SCHWERPUNKT: GRUNDLEGENDE KOMPETENZEN UND KULTURTECHNIKEN

Mit dem „Programme for the International Assessment of Adult Competencies" (PIAAC) wurden die Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenzen und grundlegende IT-Kompetenzen (Problemlösen im Kontext neuer Technologien) von Erwachsenen zwischen 16 und 65 Jahren erhoben. Das herausragende und gleichzeitig ernüchternde Ergebnis ist, dass 17,1 Prozent der 16- bis 65-Jährigen in Österreich nur über eine niedrige Lesekompetenz verfügen. Das entspricht hochgerechnet rund 970.000 Personen.[5]

Die Folgen dieser Defizite wirken sich nachteilig auf die Gesellschaft aus, denn Personen mit niedrigen

4 Leicht verständliche Sprache zeichnet sich dadurch aus, dass die Sprache einfacher gestaltet ist, da die Konjunktion in derselben Zeile steht wie der Hauptsatz und der Zeilenumbruch nach der Konjunktion folgt, um den Leseprozess aufrecht zu erhalten. Beispiele für leicht verständliche Texte finden sich hier: http://www.alphabetisierung.de/shop/produkte/leicht-lesbare-texte.html. Auch die Reihe „Das Kreuz mit der Schrift", die an eine Fernsehserie anknüpft und kurze Romane zu den Personen dieser Serie liefert, ist ein Beispiel für „leicht verständliche Sprache". Eine interessante Lektüre bietet auch die „XXX – Die ABCZeitung" (http://abc-projekt.de/abc-zeitung/), deren Texte von TeilnehmerInnen von Alphabetisierungskursen geschrieben werden. Leichte Sprache „richtet sich an Menschen mit Lernschwierigkeiten, mit unzureichenden Deutschkenntnissen, mit Demenzerkrankungen und an Menschen mit unzureichender Lesekompetenz" (Löffler: 2015). Diese Texte verzichten auf Satzgefüge und schwierige Wörter und entstanden aus dem Bemühen, auch Personen mit sehr geringen Lese- und Schreibkenntnissen ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen (z. B. um Amtsgeschäfte und Behördenwege selbständig erledigen zu können).

Kompetenzen sind öfter der Meinung, dass sie keinen Einfluss auf die Politik nehmen können (vgl. Kastner & Schlögl: 2014, 270–272). Ähnliche Befunde erbrachten die Level-One-Studien in Deutschland, mit denen die Lese- und Schreibkompetenzen der Deutsch sprechenden Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren untersucht wurden. Gering Literalisierte beteiligen sich weniger an Wahlen als die Gesamtbevölkerung, sie verfügen über eine niedrigere Gesundheitskompetenz und über niedrige digitale Grundkompetenzen, wiewohl sie soziale Netzwerke häufig nutzen (Grotlüschen et al.: 2019).

Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, welche pädagogischen Maßnahmen für einen Abbau von Bildungsbenachteiligung geeignet sein könnten. Für die Volkshochschulen ist die Sicherstellung von Grundbildung ein gesellschaftlich notwendiger Auftrag, der eine bessere Bewältigung des Alltagslebens und einen mündigen Umgang mit den gesellschaftlichen Anforderungen möglich macht. Dieses Ziel lag bereits dem ersten Alphabetisierungsmodell der Wiener Volkshochschulen Anfang der 1990er-Jahre zu Grunde, das eine starke gesellschaftlich orientierte Ausrichtung hatte, die weit über die damals verbreitete „Lese- und Schreibförderung" hinausging. Vor allem das VHS-Stadtteilprojekt „Leben in Ottakring" (Brugger: 1984) bot dazu relevante Erkenntnisse. Das Ziel dieses Projektes entwickelte sich aus den Erkenntnissen eines Stadtteilprojektes einer Berliner Volkshochschule, dessen Protagonist, Lutz von Werder, eine „Entschulung" der Volkshochschulen forderte und für eine Einbindung von bildungsbenachteiligten Menschen eintrat, denn „[…] die Bewohnerbefragung (scheiterte) an der für die Bewohner meist unverständlichen Sprache des Fragebogens" (von Werder: 1980, 148). Im Dialog mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen gelang es „die Distanz unterprivilegierter Gruppen gegenüber der institutionellen Volkshochschularbeit ‚abzubauen'" (ebd., 151) und: „Die Autorität der Volkshochschule als Mittelklasseninstitution wird so überwunden" (S. 142). Im Projekt „Leben in Ottakring" wurde in Kooperation mit der Universität Wien ein guter Zugang zu verschiedenen Bevölkerungsgruppen geschaffen. Dabei zeigte sich, dass vor allem ältere BewohnerInnen große Mühe hatten, ihre Gedanken zu verschriftlichen oder auch Formulare auszufüllen. Es zeigte sich auch, dass Frauen mit türkischer Herkunft oft eine „Ausrede" für ihre Familien benötigten, zum Beispiel einen Nähkurs zu besuchen, um begleitend dazu am Deutschkurs teilnehmen zu können. Im Zuge von Recherchen bei Bildungsprogrammen in den USA wurde der Vorteil von umfassenderen Basisbildungsprogrammen sichtbar, da zum Beispiel mathematische Kompetenzen viel zum Selbstbewusstsein benachteiligter Menschen beitrugen und der Einsatz von Computern die Ängste und Hemmnisse von Menschen mit Rechtschreibproblemen oder taktilen Mühen reduzieren half. Diese Erkenntnisse führten zu einer Alphabetisierungsmaßnahme für Menschen mit deutscher Muttersprache, der Monika Kastner einen „österreichischen Spirit" konstatiert, da es kein schulisches Curriculum vorsah, sondern aus einer bedarfsgerechten Vermittlung von Alltagswissen und lebenspraktischen Kompetenzen bestand, die mit Hilfe von Lesen, Schreiben, Mathematik und Computerkenntnissen erworben werden konnten. Dieses „Basisbildungsmodell" wurde prägend für die österreichische Entwicklung der Basisbildung (Cennamo et al.: 2018; Brugger et al.: 1997).

Aktuell tritt das Thema digitale Bildung immer mehr in den Vordergrund. Dabei geht es um die kompetente und reflektierte Nutzung von digitalen Medien, um den bewussten und verantwortungsvollen Umgang mit Daten und um die kritische Bewertung von Informationsquellen, wie der Website des BMDW entnommen werden kann.[6] Selbst digitale Basiskompetenzen gehen über ein rein funktionales Verständnis von digitaler Bildung hinaus. Im Übrigen zeigt sich bereits im Diskussionsprozess um den Syllabus für den DigComp 2.2 AT, der auf dem europäischen Rahmen für digitale Kompetenz beruht, wie wichtig Medienkompetenz ist, und zwar durchaus im Sinne von politischer Bildung. Die österreichische Vorgehensweise bestätigt sich zudem in den oben erwähnten Befunden aus den Erhebungen und Testungen (PIAAC und Level-One-Studien).

WIE KANN DIE ERWACHSENENBILDUNG ZUM ABBAU VON BENACHTEILIGUNGEN UND BARRIEREN BEITRAGEN UND IHRE BEITRÄGE ZUR GESTALTUNG VON CHANCENGLEICHHEIT VERBESSERN?

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsbenachteiligung zeigt bei allem bestehenden Problembewusstsein und trotz zahlreicher Studien auch ein großes Ausmaß an Unbestimmtheit und Unklarheit. Das betrifft einerseits das Thema an sich und andererseits die zu erwartenden Zukunftsszenarien.

In Bezug auf das Thema Alphabetisierung gibt es allein schon bei den Begriffen viel Unklarheit und Widersprüchliches. Dabei sind die Formulierungen „primärer" und „sekundärer" Analphabetismus noch recht eindeutig: Der erste Begriff bezieht sich auf Menschen, die nie (ausreichend) Schreiben und Lesen gelernt haben, der zweite auf Menschen, die ihre diesbezüglichen Kenntnisse und Fertigkeiten wieder verlernt haben. Ganz anders verhält es sich beim

---

5 Rund 100.000 Personen konnten sich an der PIAAC-Studie aufgrund mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit nicht beteiligen; rund 140.000 Personen konnten höchstens konkrete einzelne Informationen in kurzen Texten identifizieren; geringes Verständnis für Satzstrukturen (Kompetenzstufe unter 1) und 720.000 Personen verstanden zwar kurze Texte in unterschiedlichen Textformaten (z.B. digital oder gedruckt), hatten jedoch Schwierigkeiten mit etwas längeren Texten, die widersprüchliche Informationen beinhalten (Kompetenzstufe 1) (vgl. Bönisch & Reif: 2014).

6 Siehe: https://www.bmdw.gv.at/Themen/Digitalisierung/Gesellschaft/Digitale-Kompetenz_Arbeitsmarkt.html [6.6.2021].

Begriff des „funktionalen Analphabetismus", der im Laufe der Jahre viele Änderungen und unterschiedliche Zuschreibungen erfahren hat. Die UNESCO-Definition aus dem Jahre 1984 beschreibt den funktionalen Analphabetismus als „Zustand einer Person, die nicht in der Lage ist, Schriftsprache zu verstehen, zu bewerten, zu gebrauchen und zu nutzen, um eine aktive Rolle in der Gesellschaft auszuüben, um ihre Ziele zu erreichen und ihr Wissen und Potential zu entwickeln". 1994 dagegen verlagert sich die Wertigkeit auf die subjektive Gestaltung durch das Individuum, das funktional alphabetisiert ist, wenn es „[…] sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen kann" (OECD/CERI: 1994, zit. n. Kastner: 2015).

Eine andere Richtung schlägt Nicola Accordino (2018) in einem Beitrag über die Auswirkung der sozialen Medien auf den funktionalen Analphabetismus ein. Hier wird die Zunahme an sozialen Medien verantwortlich für die Verbreitung des funktionalen Analphabetismus gemacht, da Menschen ihre zuvor erlangten Kompetenzen wie Lesen, Information, Kreativität und kritisches Denken nicht mehr aktivieren und dadurch verlieren. Vor allem die Verbreitung von Fake-News ist dabei zu bedenken. Der Journalist Enrico Mentana bezeichnete einmal Menschen, die Texte in sozialen Medien nicht genau lesen und dadurch nicht verstehen, als „Webeti" – eine Kombination von Web und ebeti (italienisch für „Schwachköpfe"). Umberto Eco macht seinem Ärger noch deutlicher Luft: „Social Media gibt ganzen Legionen von Idioten das Recht zu sprechen, die früher höchstens an der Bar nach einem Glas Wein sprachen, ohne damit der Gesellschaft zu schaden. Sie wurden sofort zum Schweigen gebracht, während sie jetzt das volle Recht genießen, wie jemand, der einen Nobelpreis gewonnen hat" (ebd.).

Konrad Paul Liessmann weist auf ein Paradox hin: „Einerseits soll Bildung helfen, sich in der Welt zu orientieren. Andererseits verändert sich die Welt so schnell, dass niemand mehr sagen kann, was man wissen oder können muss, um sich in der Welt zu orientieren" (Mahler: 2018, 36).

Auch die Diskussion um den Begriff „Literacy" und seine Bedeutung im Unterschied zu „Alphabetisierung" wirft viele Fragen auf. So wird der Begriff „Literacy" nicht nur als kognitive Kompetenz gesehen, sondern in Verbindung mit dem sozialen Kontext, seinen Werten, Einstellungen und Wissensbeständen gebracht. Demzufolge wird auch die Grundbildung in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext und den Interessen der AkteurInnen, etwa Bildungsinstitutionen, Unterrichtenden und staatlichen Institutionen gebracht. In diesem Zusammenhang bietet auch die Entwicklung von Grundlagen zur „Health-Literacy" oder „Digital-Literacy" wertvolle Anregungen zur Erweiterung der Basisbildung. Im Konzept für eine „Cultural Literacy" für die US-amerikanische Gesellschaft geht es zum Beispiel um Basiswissen, das Menschen befähigen soll, sich aktiv in der zeitgenössischen Gesellschaft zu betätigen. Enthalten sind dabei zahlreiche Themen zu folgenden Bereichen: Amerikanische Geschichte, Weltgeschichte, Bürgerkunde, Geographie, Kunst und Architektur, Musik, Mythen und Religionen, Phrasen, Aphorismen, Amerikanische Literatur, Weltliteratur, Naturwissenschaften, Physik, Technologie, Mathematik/Ökonomie.[7]

Institutionelle Barrieren spielen nach wie vor eine nicht zu unterschätzende Rolle im Zugang zum Erwachsenenlernen. Die Volkshochschulen haben durch offene und Outreach-Formate viele Erfahrungen sammeln können. Beispielsweise gelingt es, mit „Deutsch im Park" Personen anzusprechen, die meist noch nie eine VHS besucht haben, und sie sehr niederschwellig mit der Volkshochschule vertraut zu machen und in weiterer Folge ihre Lernräume kennen zu lernen (Lenz: 2010; Zimmermann: 2010). Mit den „Minikursen", die von der VHS initiiert und seit 2009 in der Hauptbücherei Wien und später in mehreren Bundesländern umgesetzt wurden, werden ebenfalls Erwachsene angesprochen, die nicht zu den klassischen VHS-TeilnehmerInnen gehören.

Überhaupt wäre eine kritische und vorurteilsfreie Sichtung didaktischer Konzepte hilfreich, die andere als die herkömmlichen Lernformen und Methoden neue Herangehensweisen ermöglichen könnten. Für die Leseförderung bietet sich zum Beispiel eine stärkere Orientierung an den Modellen der Interesseentwicklung an, da Texte, die die LeserInnen interessieren, besonders gut und effektiv das Lesenlernen fördern, auch wenn sie herausfordernd sind (vgl. Shirey & Reynolds: 1988, n. Renninger & Hidi: 2016). Erklärt wird das unter anderem dadurch, dass es eine signifikant geringere Anzahl an Geistesabwesenheit („mind-wandering") gibt und dass durch eine andere Art der Codierung und Verarbeitung weniger kognitive Ressourcen benötigt werden (vgl. McDaniel et al.: 2000, n. ebd.). Personen befassen sich langanhaltend mit dem Thema, sie arbeiten freiwillig und unabhängig daran und sie entwickeln mehr Verständnis und/oder vertieftes Wissen über das Thema. Dabei gelingt eine sprachliche Förderung durch Interesseentwicklung über jegliche Art von schriftlichen Inhalten/Themen, auch über Unterhaltungslektüre, Features, Multimedia, Hören von Podcast, digitale Aktivitäten etc. (Larson: 2014a, 2014b, n. ebd.).

Ein (kritischer) Blick auf die internationalen Erfolge von Alphabetisierung könnte Anregungen für die österreichische Weiterentwicklung bieten. Vor allem die weit verbreitete Methode „Yo si puedo" ist hier zu nennen, die mit einer Kombination aus Buchstaben und Zahlen und viel Selbstlernmaterial arbeitet.

---

7 Zur aktuellen Debatte siehe https://www.theatlantic.com/politics/archive/2015/07/what-every-american-should-know/397334 [6.6.2021].

Zwischen 2002 und 2016 wurden über zehn Millionen Menschen in 130 Ländern mit dieser Methode alphabetisiert. Die Methode wird nicht nur in die unterschiedlichen Sprachen übersetzt, sondern berücksichtigt auch die jeweiligen Gegebenheiten des Landes. Sie gibt es auch im Braille-System für blinde Menschen sowie für gehörlose Menschen (Boughton & Durnan: 2014).

Weitere Überlegungen wurden im Zuge der Erarbeitung der Digitalisierungsstrategie der österreichischen Volkshochschulen angestellt. Lernende erhalten über die Lernplattform bereits vor Kursbeginn Unterlagen zur Verfügung gestellt, begleitend zum Kurs werden diese bereitgestellt, und Aufgaben sind auch nach dem Kurs zugänglich. Darüber hinaus bleibt die Lernplattform für die Teilnehmenden noch eine Zeitlang zugänglich. Mit dieser Vorgehensweise kann Dropout entgegengewirkt werden und Teilnehmende mit Beeinträchtigungen wird die Kursteilnahme erleichtert (vgl. Bisovsky et al.: 2006). Die im Zuge der Covid-19-Pandemie erprobten hybriden Formate, die aus einem Präsenzkurs bestehen und gestreamt werden, sind ebenfalls ausbaufähige Formate zum Abbau von Barrieren und zur Reduktion von Dropout.

Auch mit anderen spezifischen Formaten, die sich an den Bedürfnissen der Lernenden ausrichten, wurden bereits vielfältige Erfahrungen gemacht, etwa mit dem Tandem-Lernen oder auch mit einem begleitenden Coaching. In der sprachlichen Bildung von Personen mit Migrations- oder Fluchthintergrund bieten sich Tandems an oder das Schaffen von Begegnungen mit den Menschen, die in der Umgebung leben oder arbeiten.

Anknüpfend an die Erfahrungen, die von Volkshochschulen mit Stadtteilarbeit und Bildungsarbeit in Quartieren bereits gemacht wurden, bietet es sich an, diesen Zugang zu erweitern. Die Volkshochschulen sind bekannt dafür, dass sie mit vielen lokalen und regionalen Einrichtungen, Vereinen etc. kooperieren. Wenn die Menschen nicht als statistisch erfassbare Größe („Zielgruppe") wahrgenommen werden, sondern als Subjekte mit ihren Eigenarten, ihrer Individualität, ihren Bedürfnissen und Interessen, wäre eine stärkere Orientierung daran eine wertvolle Ergänzung zur Kompensation von formellen Bildungsabschlüssen. Eine Allgemeinbildung mit Elementen von grundlegenden beruflichen Kenntnissen im Sinne der Europäischen Schlüsselkompetenzen könnte dabei ein Hebel zur Schaffung einer ganzheitlichen Menschenbildung sein. Eine wünschenswerte Weiterentwicklung könnte auch der Aufbau von Netzwerken mit anderen Wissens- und Bildungsorganisationen, mehr technischer Support bei informellen Lerngelegenheiten und der stärkere Einsatz von LernbegleiterInnen zur Unterstützung, Förderung und Motivierung von Lernenden sein.

In jedem Fall ist ein ständiger offener, selbstkritischer und vorurteilsarmer Dialog in der Erwachsenenbildung anzustreben. //

Literatur

Accordino, Nicola (2018): Funktionaler Analphabetismus: Die kulturelle Herausforderung des 21. Jahrhundert. Verfügbar unter: https://www.nicolaaccordino.it/l/funktionaler-analphabetismus-die-kulturelle-herausforderung-des-21-jahrhunderts/ [7.6.2021].

Barbotte, Eric, Guillemin, Francis, Chau, Nearkasen & the Lorhandicap Group (2001): Prevalence of impairments, disabilities, handicaps and quality of life in the general population: a review of recent literature. In: Bulletin of the World Health Organisation, 79 (11), 1047–1055. https://www.who.int/bulletin/archives/79%2811%291047.pdf [6.6.2021]

Boughton, Bob & Durnan, Deborah (2014): Cuba's Yo, Sí puedo. A global literacy movement? Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/289310152_Cuba's_Yo_Si_Puedo_A_global_literacy_movement [10.6.2021].

Bisovsky, Gerhard, Egger, Rudolf, Schott, Henriette & Seyr, Doris (2006) (Hrsg): Vernetztes Lernen in einer digitalisierten Welt. Internetunterstützte Bildungsprozesse an der Volkshochschule. Wien: Edition Volkshochschule. Verfügbar unter: https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/wissen_Vernetztes_Lernen_edition_volkshochschule.pdf [7.6.2021].

Bönisch, Markus & Reif, Manuel (2014): Niedrige Lesekompetenz in Österreich. In: Statistik Austria (Hrsg.), Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12 (S. 226–255). Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/piaac/index.html [6.6.2021].

Bremer, Helmut & Bittlingmeyer, Uwe H. (2008): Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die „sozialen Spiele" in Bildungseinrichtungen. In: Gerhard Patzner, Michael Rittberger & Michael Sertl (Red.), Schulheft 130: Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen (S. 30–51). Innsbruck: Studien Verlag.

Brugger, Elisabeth, Doberer-Bey, Antje & Zepke, Georg (1997): Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Edition Volkshochschule.

Brugger, Elisabeth (1984): „Leben in Ottakring". Stadtteilarbeit im Bereich der Wiener Volksbildung. In: Hubert Ch. Ehalt, Ursula Knittler-Lux & Helmut Konrad (Hrsg.), Geschichtswerkstatt, Stadtteilarbeit, Aktionsforschung (S. 115–125). Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.

Brüning, Gerhild & Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/bruening02_01.pdf [6.6.2021].

Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Beschlossen von der österreichischen Bundesregierung am 24. Juli 2012. Verlängert um ein Jahr bis 31. Dezember 2021 durch die österr. Bundesregierung am 6. November 2019. Wien: BMASGK. Verfügbar unter: https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165 [5.6.2021]. Der NAP Behinderung steht für Menschen mit Lernbehinderungen auch in einer Leichter-Lesen-Version im Broschürenservice des Sozialministeriums unter www.sozialministerium.at/broschuerenservice zur Verfügung.

Cennamo, Irene, Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2018): (Dis-) Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung: Explorationen zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In: Daniela Holzer, Bettina Dausien, Peter Schlögl & Kurt Schmid (Hrsg.), Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung (S. 95–116). Münster – New York: Waxmann.

Cumming, Alister (1992): Access to literacy for language minority adults. In: MacKeracher et al. (2006)

Grotlüschen, Anke, Buddeberg, Klaus, Dutz, Gregor, Heilmann, Lisanne & Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Hamburg: Pressebroschüre. Verfügbar unter: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo [6.6.2021].

Hradil, Stefan (2000): Stichwort „soziale Ungleichheit". In: Gerd Reinhold, Siegfried Lamnek & Helga Recker (Hrsg.), Soziologie-Lexikon (S. 589–593). München-Wien: Oldenburg

Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2014): Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus. In: Statistik Austria (Hrsg.), Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12 (S. 256–276). Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter: http://statistik.gv.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung&pubId=690 [5.6.2021].

Larson, Sue C. (2014a): Exploring the Roles of the Generative Vocabulary Matrix and Academic Literacy Engagement of Ninth Grade Biology Students. In: Literacy Research and Instruction 53(4):287-325. Nach Renninger & Hidi 2016.

Larson, Sue C. (2014b): Using a Generative Vocabulary Matrix in the Learning Workshop. In: The Reading Teacher 68(2). Nach: Renninger & Hidi 2016.

Lenz, Lisa (2010): Deutsch im Park: Ein alternatives Kursangebot. In: Die Österreichische Volkshochschule, 61 (238), 24–27.

Löffler, Cordula (2015): Leichte Sprache als Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe funktionaler Analphabeten. In: Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 20 (38), 17–23.

Mahler, Nicolas & Liessmann, Konrad Paul (2018): Die kleine Unbildung. Liessmann für Analphabeten. Gezeichnet von Nicolai Mahler. München: Paul Zsolnay Verlag.

MacKeracher, Dorothy, Suart, Theresa & Potter, Judith (2006): Barriers to participation in Adult Learning. State of the field report. University of New Brunswick. Verfügbar unter: http://en.copian.ca/library/research/sotfr/barriers/barriers.pdf [5.6.2021].

McDaniel, Mark A., Waddill, Paula J., Finstad, Kraig & Bourg, Tammy (2000): The effects of text-based interest on attention and recall. In: Journal of Educational Psychology, 92(3), 492–502. Nach: Renninger & Hidi 2016.

Mörth, Ingo, Ortner Susanne & Gusenbauer, Michaela (2005): Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – der Weg in die Weiterbildung. Eine Bildungsinitiative Sigl, Landesrat für Wirtschaft, Arbeit, Bildung und Jugend, Land Oberösterreich. Linz: Institut für Kulturwirtschaft & Kulturforschung 2005. Verfügbar unter: http://soziologie.soz.uni-linz.ac.at/sozthe/staff/moerthpub/WeiterbildungBuch.pdf [5.6.2021].

Nolda, Sigrid (2012): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Oevermann, Ulrich (1973): Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Renninger, K. Ann & Hidi, Suzanne (2016): The Power of Interest for Motivation and Engagement. London: Routledge.

Shirey, Larry L., & Reynolds, Ralph E. (1988): Effect of interest on attention and learning. In: Journal of Educational Psychology, 80(2), 159–166. Nach: Renninger & Hidi 2016.

von Werder, Lutz (1980): Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz.

Zimmermann, Uli (2010): Deutsch im Park. Ein gelungener Versuch zu entspannter EB. In: Die Österreichische Volkshochschule, 61 (238), 23.

Berufliche Aus- und Weiterbildung als Verwirklichungschance sozialer Teilhabe

Schwerpunkt

PETER SCHLÖGL

Das Sprechen über faire Bildungschancen ist nicht nur eine Reformulierung des in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (AEMR) von 1948 festgehaltenen Individualrechts auf Bildung. Zugleich sind breit zugängliche Bildungsprozesse auch „ein zentrales Instrument, um den Menschenrechten zur Geltung zu verhelfen" (Bielefeldt & Seidensticker: 2006, 5). In der frühen bildungsexpansiven Phase der 1970er-Jahre wurde das Menschenrecht auf Bildung zudem auch im Zusammenhang mit dem Lernen über die gesamte Lebensspanne thematisiert und damit für die Mobilisierung und Legitimation öffentlicher (Mit-)Finanzierung der Erwachsenenbildung genutzt.

Dass berufliche Bildung ein bedeutsamer und auch anstrebenswerter Weg der Integration in eine wesentlich von Erwerbsarbeit geprägten Gesellschaft darstellt, ist spätestens seit der Preisschrift „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend" Georg Kerschensteiners (1901) fixer Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses der deutschsprachigen Berufspädagogik. Denn seine von der königlichen Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften zu Erfurt gekrönte Schrift argumentierte, dass es eben die auf Selbsttätigkeit abstellende Arbeitserziehung wäre, die dabei unterstützt, seinen (damals tatsächlich noch auf die männliche Jugend eingeschränkten) Platz in einer arbeitsteiligen Gesellschaft zu finden und auszufüllen. Das damit auch zum Ausdruck gebrachte Recht auf freie Berufswahl, welches sich zwischenzeitlich ja auch in den AEMR (Artikel 23 Abs. 1) findet und die vagen Feststellungen im österreichischen Staatsgrundgesetz (1867, Art. 18 StGG) ergänzt, überwindet feudale und ständische und damit geburtsrechtliche Positionszuweisungen oder zünftische Bindungen durch die Möglichkeit eines individuell gestalteten gewerbebürgerlichen Lebenslaufs (Schlögl: 2014, 70 f.). Aber mit der Anforderung einer solchen Gestaltung war und ist auch verbunden, mit einem Überschuss oder zumeist einem Mangel an Verwirklichungschancen umzugehen. Folglich zeigen sich erhebliche Abhängigkeiten vom sozialen Umfeld in dem Bildungswahlentscheidungen getroffen werden und dies führt dazu, dass in der medialen Berichterstattung pointiert vom Matthäus-Effekt („Wer hat, dem wird gegeben") und von Vererbung von Bildung gesprochen wird. Wobei hier vorrangig die formalen Bildungsabschlüsse oder -niveaus zum Vergleich herangezogen werden. Neben diesen bildungsbezogenen Merkmalen sind Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Sprachkenntnisse weitere Faktoren und insbesondere deren Kombination haben Einfluss auf erfolgreiche und nachhaltige Integration in Beschäftigung und bezüglich erzielbarer Einkommen.

BERUFLICHE QUALIFIKATION ALS NORMALFALL

Jedenfalls ist „Ausbildung […] ein Schlüsselfaktor zur Verbesserung der persönlichen Beschäftigungschancen" (Horvath & Mahringer: 2014, 309) und individuelle Leistungsunterschiede zwischen Personen gleicher formaler Bildung lassen nur geringe Effekte erkennen (ebd.). Insofern kommt den formalen Abschlüssen zentrale Bedeutung zu. Hinsichtlich weiterführender Bildung im Anschluss an die Schulpflicht, wird in Österreich berufliche Bildung bei weitem am häufigsten gewählt. Beinahe vier Fünftel besuchen entweder eine betriebsbasierte Lehrausbildung oder eine berufsqualifizierende Schule (Schlögl et al.: 2019, 269). Und die seit 2017 in Kraft befindliche Ausbildungspflicht bis 18 nimmt nunmehr auch für jene, die bisher keine weiterführende Ausbildung begonnen hatten, in die Pflicht. Insofern fügt sich hier Österreich in die Gruppe jener wenigen Länder ein, in denen berufliche Bildung auf der oberen Sekundarstufe nicht ident ist mit ‚second chance education', um Schulleistungsschwachen einen verbesserten Zugang zu Beschäftigung ermöglichen, sondern hohes Gewicht auf Berufsbildung in der oberen Sekundarstufe legt.

Dennoch werden diejenigen beruflichen Positionen, die mit hohem sozialem Prestige und eben solchen monetären Renditen verbunden sind, weiterhin über die allgemeinbildenden und hochschulischen Pfade erschlossen. Wenngleich hier die im internationalen Vergleich speziellen Formen berufsbildender höherer Schulen über lange Zeit eine Funktion des sozialen Lifts übernommen hatten. Es wird angenommen, dass dies mit ihrer Doppelqualifikation (hochwertiger Berufsabschluss

und allgemeine Hochschulzugangsberechtigung) zu tun hat, weil damit der Erwerb einer Reifeprüfung verbunden war, aber nicht weitgehend alternativlos in ein hochschulisches Studium führt (wie ein gymnasialer Abschluss) und den Elternhaushalt nicht so lange an erwerblose Ausbildung bindet.

Insofern ist mit diesem seit dem großen Schulregelwerk 1962 rasch ausgebauten Schultyp eine Jahrzehnte anhaltende Erfolgsgeschichte verbunden. So werden seit der Mitte der 1990er-Jahre auch mehr Reifeprüfungen an den Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) abgelegt als an Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). In den letzten Jahren haben drei wesentliche Strukturveränderungen begonnen diese Entwicklung zu dämpfen oder umzukehren, die weniger von einer veränderten Akzeptanz der BHS-Abschlüsse her begründbar sind, sondern vielmehr durch Entwicklungen im Hochschulsektor. Dies sind erstens die im Zuge der anhaltenden Bildungsexpansion auch aus den BHSen zunehmenden unmittelbaren Übertritte ins Hochschulsegment, zweitens die Mitte der 1990er-Jahre eingeführten Fachhochschulstudien, die explizit berufsfeldorientiert ausgerichtet sind und mit straffer Studienorganisation planbarere Studiendauern in Aussicht stellen sowie drittens die Umstellung der Studienarchitektur auf die Studienzyklen der Bologna-Architektur und den damit verkürzten Studiendauern bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss (Bachelor) lassen veränderte Orientierungen erkennen und die gymnasialen Oberstufenformen gewinnen langsam wieder Anteile hinzu.

Das andere große Segment berufsqualifizierender Ausbildung in der Sekundarstufe, die betriebliche Lehrausbildung, die seit einer Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes 2015 nun auch offiziell als duale Ausbildung (Betrieb und Teilzeitberufsschule) bezeichnet wird, zeichnet sich gegenüber den aufstiegsorientierten BHSen dadurch aus, dass der Sozialstatus der Eltern hier eher reproduziert wird. Eltern mit Lehrabschluss streben einen eben solchen für ihre Kinder häufiger an und dies manifestiert sich auch in der realisierten Bildungswahl (zumindest nach der neunten Schulstufe, die häufig noch im beruflichen Schulwesen absolviert wird). Ungeachtet der quantitativen Bedeutung zeigt sich ein verändertes Ausbildungsverhalten der Betriebe in Österreich, das sich in einem rückläufigen Lehrstellenangebot manifestiert. Dies vollzieht sich neben gesamtwirtschaftlichen Dynamiken, Veränderungen der Arbeitsanforderungen in einer zunehmend globalisierten Wirtschaft auch vor dem Hintergrund der unmittelbaren Konkurrenz um leistungsstärkere Jugendliche mit den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, die unabhängig von demografischen Entwicklungen auch bei sukzessiv rückläufigen Schulabgängerkohorten stabile Ausbildungsplatzkapazitäten vorhalten. In diesem Zusammenhang wurden zahlreiche politische Maßnahmen gesetzt um die „Attraktivität" der Lehrausbildung für Betriebe und Jugendliche zu erhalten oder zu erhöhen.

Waren dies zur Beeinflussung von betrieblichen Ausbildungsentscheidungen vorrangig finanzielle Anreiz- und Fördermodelle (Blum-Bonus, betriebliche Lehrstellenförderung, siehe dazu Dornmayr et al.: 2016, 17 ff.) war es zur Hebung des Image und der Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem für LehrabsolvenInnen die Einführung der Berufsreifeprüfung (BRP) 1997, sowie mit der Novelle zum Berufsreifeprüfungsgesetz aus dem Jahr 2008 die Ermöglichung, die Mehrzahl der Teilprüfungen der Berufsreifeprüfung bereits vor Abschluss der Lehre abzulegen. Um diese neue Umsetzungsvariante der Berufsreifeprüfung den Lehrlingen (Berufsmatura, Lehre mit Matura) entgeltfrei zugängig zu machen, wurde durch Fördergelder des Bundes und in Kooperation mit allen Bundesländern ein entsprechendes Angebot an Vorbereitungslehrgängen sichergestellt.

Und in der Tat hat sich die BRP seit ihrer Einführung als das zentrale Instrument des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung für Berufserfahrene herauskristallisiert und schon bald die Zahl von Studierenden in den Abendschulen überholt (Brückner et al.: 2017, 43).

Trotz dieser positiven Zahlenentwicklungen zeigen sich in den hochschulischen Einrichtungen aber auf niedrigem Niveau stagnierende, wenn nicht gar rückläufige Anteile an sogenannten nicht traditionellen Zugängen zu Studien, auch bei den Fachhochschulen. So ist in Österreich das Reifeprüfungszeugnis mit über 99 Prozent die absolut dominierende Hochschulzugangsberechtigung zu Universitäten und auch die Fachhochschulen lassen mit unter sieben Prozent von Erstzugelassenen ohne Reifeprüfung gegenüber den Universitäten eine eher verhaltene Öffnung erkennen. Reifeprüfungen wie die BRP aber auch Externisten- und Abendschulformen stellen in allen Hochschultypen des Weiteren nur kleine Anteile (unter zehn Prozent) dar (Schlögl: 2019, 500). Auffällig ist bei der Berufsmatura weiters, dass „[e]in großer Anteil der TeilnehmerInnen […] bereits Erfahrungen im vollschulischen Berufsbildungsbereich (berufsbildende mittlere oder höhere Schulen) gesammelt und eine entsprechende Ausbildung begonnen aber nicht abschlossen" hatte (Schlögl et al.: 2012, 6).

HERKUNFTSBEDINGTE BILDUNGSWAHL ALS ROBUSTES PHÄNOMEN

Diese starke Fragmentierung würde schon Fragen aufwerfen, wenn dies allein mit (Schul-)Leistungsdaten in Verbindung stehen würde. Jedoch ist es belegt (zunächst in empirischen Forschungen und mittlerweile fixer Bestandteil der laufenden Bildungsberichterstattung), dass das effektive Bildungs- bzw. Berufsbildungswahlverhalten wesentlich mit dem sozioökonomischen Hintergrund im Elternhaushalt korreliert. Bildungsstand der Eltern als Indikator für berufliche Stellung und Einkommen lassen eine robuste Prognose über die statistische Wahrscheinlichkeit der Bildungswege von Kindern zu bzw. der Verteilung über die verschiedenen Pfade: „Herkunftsbedingte Ungerechtigkeiten prägen den gesamten Bildungsverlauf im formalen System und

werden jeweils an Schnittstellen akut" (Neubacher et al.: 2019, 210).

Trotz dieser ungleichen Zugänge zu den mit unterschiedlichem sozialem Prestige und ökonomischen Renditen versehenen Qualifikationsstufen, gelingt es aber durch jede Form der über die allgemeine Schulpflicht hinausgehende Qualifikation, die Eingliederung ins Erwerbsleben zu verbessern und das Risiko, arbeitslos zu sein oder zu werden, unter den Durchschnitt zu drücken (AMS: 2020). Damit ist durch Teilhabe am Beschäftigungssystem der wesentlichste Hebel zur Bekämpfung von Armut, nämlich Erwerbsarbeit, erfolgreich in Anschlag gebracht. Ausreichend ausgestattete Instrumente der sozialen Sicherheit sollten in einem Wohlfahrtsstaat bei den übrigen Fällen oder bei temporären Bedarfen greifen. Dass eine solche pauschale Einschätzung in geschlechts- oder altersspezifischer, regionaler oder branchenspezifischer Betrachtung nicht durchgängig gilt, muss jedoch klar sein. Und auch weitere Parameter wie höhere Lebenszufriedenheit und Gesundheit und damit in Verbindung die Lebenserwartung korrelieren mit steigendem Bildungsniveau. Insofern ist zwar ein Sicherheitsniveau mit weiterführender Bildung – in Österreich weitgehend beruflich orientierter Bildung – erreicht. Entsprechende Mobilität über das in der Erstausbildung erreichte Niveau könnte ja auf Aktivitäten im Rahmen von Weiterbildung verschoben werden und dort im Zuge lebenslanger Bildung aufholende oder höherqualifizierende Prozesse Platz greifen.

WEITERBILDUNG ALS KOMPENSATIONSRAUM?

Dass sich die Struktur der TeilnehmerInnen in der Weiterbildung grundsätzlich durch Ungleichheit auszeichnet, ist ein in der Forschung und pädagogischen Reflexion bekanntes und gut dokumentiertes Phänomen, wenngleich es sich gegenüber dem Schul- und Hochschulbereich um eine „verspätete Debatte um Ungleichheit" handelt (Gruber: 2008, 39). Sofern damit Kompensation von Diskriminierungen in Erstausbildungen gegengesteuert würde, wäre das positiv einzuschätzen. Jedoch wirken, neben unterschiedlichen finanziellen Ressourcen, die zur Verfügung stehen, in der Weiterbildung tradierte Verständnisse, domänenspezifische Kulturen zu Lernen und Bildung und zeigen ihre Wirkung ebenso wie Kategorien wie Geschlecht, Alter und berufliche Stellung. Das hohe Maß, in dem sich Gruppen unterschiedlich beteiligen, wurde entsprechend als „doppelte Selektivität" (Faulstich: 1981, 61 ff.) oder „Weiterbildungsschere" (Schulenberg et al.: 1978, 22) beschrieben. Leider „zeigt sich, dass Bildungsungleichheit durch Weiterbildung nicht grundsätzlich kompensiert, sondern in der Regel zunehmend erhöht wird" (Schlögl et al.: 2014, 82). Resignativ fasst Friebel (1996, 217) in einem Überblick über die TeilnehmerInnenforschung ernüchternd zusammen, dass die Idee einer offenen Weiterbildungslandschaft wohl nur eine „politisch gewollte Kunstfigur" darstellt, und mit der Weiterbildungsrealität nichts zu tun hätte.

ABER …

Dieser resignative Befund wird in seiner Allgemeinheit wohl zur Kenntnis zu nehmen sein. Dessen ungeachtet lassen sich aber Initiativen zeigen, die für bestimmte, oft klar umrissene Zielgruppen, ganz klar positiv-diskriminierende Effekte zeigen. Eine demonstrative Aufzählung mit weiterführenden Hinweisen, will an dieser Stelle aufzeigen, dass gezielte berufsorientierte Maßnahmen für mehr oder weniger große Gruppen von Personen doch erheblich zu verbesserter Chancengerechtigkeit beitragen und dies sich auch empirisch belegen lässt:

- Überbetriebliche Lehrwerkstätten: berufsqualifizierende Ausbildung für mit Lehrstellen unversorgte Jugendliche, die potenziell bis zum Berufsabschluss absolviert werden können (Schlögl et al.: 2020).
- Integration von Geflüchteten in betriebliche oder schulische Berufsbildung (Aerne & Bonoli: 2021; Schlögl et al.: 2018).
- Berufsreifeprüfung (als Externistenprüfung) zum Erwerb eines allgemeinen Hochschulzugangs für Berufsqualifizierte, ohne das Curriculum höherer Schulen vollständig nachholen zu müssen (Klimmer et al.: 2006; Klimmer & Schlögl: 1999) sowie das bundesweite Förderprogramm Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung (Schlögl et al.: 2012).
- Aktive Arbeitsmarktpolitik und arbeitsmarktpolitische Schulungsmaßnahmen: Für Österreich wurde für mehrere Maßnahmen eine Wirkung nachgewiesen, insbesondere wenn eine Teilnahme relativ früh im Laufe der Arbeitslosigkeit oder für bestimmte mehrfach Benachteiligte erfolgt (Lechner & Wiehler: 2013; Eppel et al.: 2017).

Diese Aufzählung ist gewiss unvollständig und bezieht sich auf stabile Angebotssegmente oder temporäre Maßnahmen (Angebote für Geflüchtete). Gemeinsam ist ihnen, dass sie, wenngleich oftmals in Einrichtungen der Erwachsenenbildung umgesetzt, im Kern immer formale Abschlüsse des (Erstaus-)Bildungssystem reproduzieren. Entsprechende Analysen für die kompensativen Beiträge planvoller betrieblicher Weiterbildungsarbeit oder durch die aktuell intensiv diskutierten Optionen zur Validierung von früheren Lernleistungen oder Kompetenzen stehen noch aus. Ungeachtet dessen weist der einführend vorgestellte normative Aspekt des Rechts auf Bildung darauf hin, dass sich entsprechende Angebote wohl nicht ausschließlich auf individuelle oder kollektive Erträge stützen müssen, um legitimiert zu sein. Das aktuell sehr präsente Kalkül der öffentlichen Investition in Bildung mit der Annahme eines kollektiven Nutzens, führt in der Zwischenzeit zu einem erheblichen Verteilungskampf um Geldmittel zwischen den Bildungssektoren, wobei in den letzten Jahren eher die vorschulischen und hochschulischen Einrichtungen zu den monetären Gewinnern zu zählen sind und weniger die berufliche Bildung und schon gar nicht die Weiterbildung. //

Quellen

Aerne, Annatina & Bonoli, Giuliano (2021): Integration through vocational training. Promoting refugees' access to apprenticeships in a collective skill formation system. In: Journal of Vocational Education and Training. DOI: 10.1080/13636820.2021.1894219

AMS (Hrsg.) (2020): Arbeitsmarkt und Bildung 2019. Wien: AMS. Verfügbar unter: https://www.ams.at/arbeitsmarktdaten-und-medien/arbeitsmarkt-daten-und-arbeitsmarkt-forschung/berichte-und-auswertungen [31.5. 2021].

Bielefeldt, Heiner & Seidensticker, Frauke (2006): Vorwort. In: Mona Motakef, Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen (S. 5). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/31685/ssoar-2006-motakef-Das_Menschenrecht_auf_Bildung_und.pdf?sequence=1 [31.5.2021].

Brückner, Wolfgang, Evers, John, Nowak, Christian, Schlögl, Peter & Veichtlbauer, Judith (2017): Zweiter Bildungsweg in Diskussion. Dossier erwachsenenbildung.at. Wien: BMB. Verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-zweiter-bildungsweg.pdf [31.5.2021].

Dornmayr, Helmut, Petanovitsch, Alexander & Winkler, Birgit (2016): Kontext- und Implementationsanalyse der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß §19c BAG). Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)". Wien: ibw.

Eppel, Rainer, Leoni, Thomas, Mahringer, Helmut, Hausegger, Trude, Reidl, Christine & Weber, Friedericke (2017): Einsatz und Wirkung aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen für Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen. Eine Evaluierung für Oberösterreich, WIFO und prospect Unternehmensberatung. Wien. Verfügbar unter: http://www.wifo.ac.at/wwa/pubid/59356 [31.5.2021].

Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Friebel, Harry (1996): Forschung und Politik zu sozialen Segmentierungen und Polarisierungen in der Weiterbildung. In: Axel Bolder, Walter R. Heinz & Klaus Rodax et al. (Hrsg.), Jahrbuch 96 Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung und Arbeit (S. 217–228). Opladen: Leske + Budrich.

Gruber, Elke (2008): Weiterbildung – (k)ein Weg zur Chancengleichheit? In: Wilhelm Filla, Elke Gruber & Gerwin Müller (Hrsg.), Erwachsenenbildung zwischen beruflicher Qualifizierung und allgemeiner Bildung (S. 33–48). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

Horvath, Thomas & Mahringer, Helmut (2014): Kompetenz oder Ausbildung – was bestimmt Erwerbschancen und Einkommen? In: Statistik Austria (Hrsg.), Nationaler ExpertInnenbericht zur PIAAC-Erhebung (S. 298–311). Wien: Statistik Austria

Kerschensteiner, Georg (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt: Carl Villaret.

Klimmer, Susanne, Schlögl, Peter & Neubauer, Barbara (2006): Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung. Wien: ibw. (Materialien zur Erwachsenenbildung 3, hrsg. v. BMBWK). Verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr3_2006_brp.pdf?m=1494704732& [31.5.2021].

Lechner, Michael & Wiehler, Stephan (2013): Does the Order and Timing of Active Labour Market Programmes Matter? In: Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 75 (2), 180–212.

Neubacher, Maria, Freunberger, Roman, Schreiner, Claudia, Vogtenhuber, Stefan, Oberwimmer, Konrad, Höller, Iris, Mayrhofer, Lisa, Baumegger, David, Steiger, Alexander, Gurtner-Reinthaler, Saya, Toferer, Bettina & Wallner-Paschon, Christina (2019): Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Konrad Oberwimmer, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg & Claudia Schreiner (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren (S. 197–270). Graz: Leykam. DOI: http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4

Schlögl, Peter (2019): Pragmatik, Mimesis und manifester Konservativismus: Verschleierter Widerstreit von „gelehrter Bildung" und Berufsbildung in Österreich. In: Barbara Hemkes, Karl Wilbers & Michael Heister (Hrsg.), Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. (Berichte zur beruflichen Bildung) (S. 494–514). Opladen – Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Schlögl, Peter, Iller, Carola & Gruber, Elke (2014): Teilnahme und Nicht-Teilnahme an formaler und nicht-formaler Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. In: Statistik Austria (Hrsg.), Nationaler ExpertInnenbericht zur PIAAC-Erhebung (S. 144–159). Wien: Statistik Austria.

Schlögl, Peter, Mayerl, Martin, Löffler, Roland & Schmölz, Alexander (2020): Supra-Company Apprenticeship Training in Austria: A Synopsis of Empirical Findings on a Possibly Early Phase of a New Pillar within VET. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, (12:17), 1–17.

Schlögl, Peter, Stock, Michaela & Mayerl, Martin (2019): Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In: Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel & Christiane Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (S. 269–306). Graz: Leykam. DOI: http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-7

Schlögl, Peter, Mayerl, Martin & Lachmayr, Norbert (2012): Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung. Zwischenevaluierung und Handlungsempfehlungen. Projektabschlussbericht. Wien: öibf.

Schlögl, Peter, Proinger, Judith & Mayerl, Martin (2018): Evaluation der Übergangsstufe an BMHS für Jugendliche mit geringen oder ohne Kenntnisse/n der Unterrichtssprache Deutsch. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien.

Schulenberg, Wolfgang, Loeber, Heinz-Dieter, Loeber-Pautsch, Driesen, Helmut & Uta & Scharf, Werner (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Arbeitsmarktintegration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen – exemplarisch ausgewählte Ansätze

Schwerpunkt

MARTIN KLEMENJAK

EINLEITUNG UND THEMENAUFRISS

In Österreich hat die berufliche Erstausbildung einen hohen Stellenwert (vgl. BMDW: 2018, S. 3). In diesem Kontext sei erwähnt, dass ca. 40 Prozent eines Jahrganges mit einer Lehrlingsausbildung beginnen (vgl. Dornmayr & Nowak: 2020, 29). Weitere zirka 40 Prozent wählen eine berufsbildende mittlere bzw. höhere Schule (vgl. BMDW: 2018, 3). Bemerkenswert erscheint, dass in Österreich der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die zumindest über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen, relativ hoch ist. Laut EUROSTAT lag dieser Anteil im Jahr 2019 bis 87,3 Prozent. Daher kann in Österreich von einer vergleichsweise guten Ausbildungsintegration gesprochen werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei der hohe Anteil der beruflichen Bildung innerhalb der Sekundarstufe II (vgl. Dornmayr & Nowak: 2020, 2 f.).

Aber nicht alle Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen schaffen den nahtlosen Übergang von der Pflichtschule in die Lehrlingsausbildung bzw. eine allgemein- oder berufsbildende Vollzeitschule und in weiterer Folge die Arbeitsmarktintegration (vgl. Gangl et al.: 2021, 60). Übergänge können mit vielen Herausforderungen verbunden sein. „Insbesondere beim Berufseinstieg werden zahlreiche Jugendliche mit Aufgaben bzw. Entwicklungen konfrontiert, denen sie sich nicht gewachsen fühlen. Dies kann wiederum zum Abbruch einer gerade erst begonnenen Ausbildung, aber auch zu psychischen Problemen oder Suchtverhalten führen." (Klemenjak: 2017, 132). Andere Jugendliche bzw. junge Erwachsene finden wiederum aufgrund verschiedener Gründe (z. B. Menschen mit Beeinträchtigungen) keinen Ausbildungsplatz oder benötigen beispielsweise mehr Zeit und ergänzende Unterstützung, um eine Ausbildung positiv absolvieren zu können (vgl. Gangl et al.: 2021, 61).

Der im April 2021 viel zu früh verstorbene Bildungsforscher Erich Ribolits argumentierte vor zehn Jahren in seiner Schrift „Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen" wie folgt:

„Wer heute schwerwiegende Mängel in den Grundkompetenzen des Lesens, Schreibens, Rechnens sowie der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien hat, gehört zu den programmierten Verlierern des Arbeitsmarktes. Denn zum einen haben die technologischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte den Großteil jener Tätigkeiten zum Verschwinden gebracht, bei denen derartig gehandicapte Personen früher problemlos eingesetzt werden konnten, und zum anderen haben die erreichten Produktivitätsfortschritte den Bedarf an menschlicher Arbeitskraft generell verringert." (Ribolits: 2010, 165).

Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag exemplarisch ausgewählte Ansätze skizziert, die benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine gelingende Arbeitsmarktintegration ermöglichen sollen. Der Fokus wird auf die Überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA) sowie die verlängerte Lehre und die Teilqualifikation mit Berufsausbildungsassistenz (BAS) gelegt.

ÜBERBETRIEBLICHE LEHRAUSBILDUNG (ÜBA)

Im Rahmen einer Überbetrieblichen Lehrausbildung bekommen Jugendliche, die beispielsweise nicht in ein betriebliches Lehrverhältnis vermittelt werden konnten, die Chance, eine Lehrlingsausbildung mit einer anerkannten Lehrabschlussprüfung zu absolvieren. Die ÜBA wurde für Menschen mit abgeschlossener Schulpflicht geschaffen, „die beim AMS vorgemerkt sind und trotz intensiver Bemühungen keine geeignete Lehrstelle finden konnten oder eine betriebliche Lehre abgebrochen haben." Die Lehrausbildung wird von einer Ausbildungseinreichung übernommen. Diese muss dahingehend organisiert und ausgestattet sein, dass alle im Berufsbild des jeweiligen Lehrberufes formulierten Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden können. An dieser Stelle sei auch erwähnt, dass die ÜBA einer Lehre in einem Betrieb gleichgestellt ist und die Auszubildenden als Lehrlinge gelten. Ein Ausbildungsvertrag tritt an die Stelle eines Lehrvertrages (vgl. BMDW: 2018, 36).

VERLÄNGERTE LEHRE UND TEILQUALIFIKATION

Mit der integrativen Berufsausbildung hat der Gesetzgeber im Jahr 2003 ein flexibles Modell für am Arbeitsmarkt benachteiligte Menschen geschaffen. Die Zielsetzung besteht darin, diese Menschen beim Erlangen einer Berufsausbildung sowie der Integration ins Berufsleben zu unterstützen. Grundsätzlich kann eine solche Berufsausbildung in einem Unternehmen oder in einer Ausbildungseinrichtung absolviert werden (vgl. BMDW: 2018, 38; vgl. Dornmayr & Nowak: 2020, 81). Mit der Novelle des Berufsausbildungsgesetzes (BAG) im Jahr 2015 wurde auf den Begriff „integrative Berufsausbildung" verzichtet und diese Form der Ausbildung wird fortan lediglich als Berufsausbildung gemäß § 8b BAG bezeichnet. Diese Umbenennung ist vor dem

Hintergrund zu sehen, dass damit eine „begriffliche Diskriminierung dieses Ausbildungsweges vermieden werden sollte" (Dornmayr & Nowak: 2020, 81).

Das Berufsausbildungsgesetz (BAG, BGBl. Nr. 142/1969 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 18/2020) differenziert in Paragraf 8b zwischen zwei Möglichkeiten. Dabei handelt es sich um die verlängerte Lehre (§ 8b Abs. 1 BAG) und die Teilqualifikation (§ 8b Abs. 2 BAG). Paragraf 8b Abs. 1 BAG normiert, dass zur „[…] Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben […] am Beginn oder im Laufe des Lehrverhältnisses im Lehrvertrag eine gegenüber der für den Lehrberuf festgesetzten Dauer der Lehrzeit […] längere Lehrzeit vereinbart werden [kann]. Die sich auf Grund der Lehrberufsliste ergebende Lehrzeit kann um höchstens ein Jahr, in Ausnahmefällen um bis zu zwei Jahre, verlängert werden, sofern dies für die Erreichung der Lehrabschlussprüfung notwendig ist."

Paragraf 8b Abs. 2 BAG verweist auf die zweite Möglichkeit, nämlich die „[…] Festlegung einer Teilqualifikation durch Einschränkung auf bestimmte Teile des Berufsbildes eines Lehrberufes, allenfalls unter Ergänzung von Fertigkeiten und Kenntnissen aus Berufsbildern weiterer Lehrberufe […]. In der Vereinbarung sind jedenfalls die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse und die Dauer der Ausbildung festzulegen. Die Dauer dieser Ausbildung kann zwischen einem und drei Jahren betragen. Ein Ausbildungsvertrag über eine Teilqualifizierung hat Fertigkeiten und Kenntnisse zu umfassen, die im Wirtschaftsleben verwertbar sind."

Bemerkenswert erscheinen insbesondere auch die Ausführungen in Paragraf 8b Abs. 4 BAG. Demnach kommen für die verlängerte Lehre bzw. die Teilqualifikation Menschen in Betracht, die vom AMS nicht in ein Lehrverhältnis vermittelt werden konnten „[…] und auf die eine der folgenden Voraussetzungen zutrifft:

1. Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden, oder
2. Personen ohne Abschluss der Hauptschule oder der Neuen Mittelschule bzw. mit negativem Abschluss einer dieser Schulen, oder
3. Behinderte im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes, oder
4. Personen, von denen aufgrund des Ergebnisses einer vom Arbeitsmarktservice oder Sozialministeriumsservice beauftragten Beratungs-, Betreuungs- oder Orientierungsmaßnahme angenommen werden muss, dass für sie aus ausschließlich in der Person gelegenen Gründen, die durch eine fachliche Beurteilung nach einem in den entsprechenden Richtlinien des Arbeitsmarktservices oder des Sozialministeriumservices zu konkretisierenden Vier-Augen-Prinzip festgestellt wurden, der Abschluss eines Lehrvertrages […] nicht möglich ist."

Nachfolgend sollten die Unterschiede zwischen einer verlängerten Lehre und einer Teilqualifikation skizziert werden. Im Rahmen einer verlängerten Lehre erfolgt die Vermittlung des vollständigen Berufsbildes des betreffenden Lehrberufes, die Verlängerung der regulären Lehrzeit um ein bzw. in Ausnahmefällen um zwei Jahre, die Berufsschulpflicht bleibt erhalten und mit der regulären Lehrabschlussprüfung wird diese Ausbildung beendet. Hingehen werden im Rahmen der Teilqualifikation einige Teile des Berufsbildes aus einem oder mehreren Lehrberufen vermittelt. Diese werden im Ausbildungsvertrag vereinbart. Die Ausbildungsdauer beträgt zwischen einem und drei Jahren. Das Recht bzw. die Pflicht zum Berufsschulbesuch besteht nach Maßgabe der festgelegten Ausbildungsziele. Eine individuelle Abschlussprüfung ist möglich (vgl. BMDW: 2018, 39).

Die verlängerte Lehre und die Teilqualifikation werden durch die Berufsausbildungsassistenz (BAS) koordiniert und unterstützt. Die BAS hat in diesem Kontext – unter Einbeziehung aller Ausbildungsverantwortlichen – die Aufgabe, die Ziele der Ausbildung festzulegen und bei Problemen zu vermitteln (vgl. BMDW: 2018, 39). Nachfolgend wird darauf näher eingegangen.

BERUFSAUSBILDUNGSASSISTENZ (BAS)

Die Berufsausbildungsassistenz zählt – neben dem Jugendcoaching, der Arbeitsassistenz oder dem Jobcoaching – zu den Leistungen des „Netzwerks Berufliche Assistenz" (NEBA). Dieser Begriff „[…] ist als Dachmarke für das ausdifferenzierte und bedarfsgerechte Instrumentarium zur Unterstützung von Menschen mit Behinderung und anderen benachteiligten Gruppen, die bezahlte Arbeit am regulären Arbeitsmarkt sicherstellen und erhalten sollen, zu verwenden […] [und] stellt einen zentralen und bestimmenden Faktor der österreichischen Arbeitsmarktpolitik für Menschen mit Behinderung bzw. die von Behinderung bedroht sind und eine wichtige Unterstützungsstruktur bei der weiteren Entwicklung des Gleichstellungsrechtes dar." (BMSGPK: 2015, 6).

Das Ziel der BAS besteht darin, benachteiligte Jugendliche mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben besser einzugliedern. Damit wird die Zielsetzung verfolgt, diesen Menschen „[…] durch geeignete Angebote, der Vorbereitung, Unterstützung und Begleitung einen erfolgreichen Abschluss der gewählten Ausbildung zu ermöglichen […]". Damit soll der Rahmen für eine längerfristige Eingliederung in den Regelarbeitsmarkt geschaffen werden. Vor Beginn einer verlängerten Lehre bzw. einer Teilqualifikation legen die BerufsausbildungsassistentInnen „[…] gemeinsam mit den dafür in Frage kommenden Personen bzw. den Erziehungsberechtigten und den Lehrbetrieben oder den […] Ausbildungseinrichtungen und unter Einbeziehung der Schulbehörde erster Instanz und des Schulerhalters die Ziele […] [fest]." (BMSGPK: 2015, 19).

REDUKTION VON CHANCENUNGLEICHHEITEN BZW. -UNGERECHTIGKEITEN

Nachfolgend soll darauf eingegangen werden, welchen Beitrag die zuvor skizzierten Ansätze zur Reduktion von Chancenungleichheiten bzw. -ungerechtigkeiten leisten und somit zu einer verbesserten Arbeitsmarktintegration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen leisten.

Aus einer Studie[1] zur Überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich (Datenbasis: ÜBA-TeilnehmerInnen 2008–2011) aus dem Jahr 2011 lässt sich schließen, dass rund ein Drittel der untersuchten (überwiegend vorzeitigen) AbgängerInnen einer ÜBA und einer überbetrieblichen integrativen Berufs-

1 Bergmann, Nadja, Lechner, Ferdinand, Matt, Ina, Riesenfelder, Andreas, Schelepa, Susanne & Willsberger, Barbara (2011): Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich. Wien.

ausbildung in eine betriebliche Lehrstelle wechselte und somit „[…] im ersten Halbjahr nach Maßnahmenteilnahme als überwiegenden Arbeitsmarktstatus eine Lehre aufweist." (Dornmayr & Nowak: 2020, 80).
Betrachten wir die ÜBA hinsichtlich der mittelfristigen und nachhaltigen Arbeitsmarktintegration, kann auf einen im Jahr 2016 veröffentlichten Teilbericht[2] im Rahmen einer ibw-öibf-Studie sowie den Endbericht zur Evaluierung der Lehrstellenförderung des AMS Österreich aus dem Jahr 2017[3] verwiesen werden. „In letztgenannter Studie zeigt sich, dass von jenen AbsolventInnen einer ÜBA im Zeitraum 2008–2014, welche die Ausbildung auch in einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung beendet hatten (und nicht in einen Betrieb gewechselt waren), drei Jahre nach Lehrabschluss 55 Prozent unselbständig beschäftigt, 22 Prozent arbeitslos und acht Prozent in einer Qualifizierungsmaßnahme des AMS waren." (Dornmayr & Nowak: 2020, 80).

Helmut Dornmayr und Sabine Nowak (2020, 85) kommen aufgrund der beiden zuletzt erwähnten Studien bzw. Berichte sowie der Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2012[4] über den Arbeitsmarkterfolg bzw. die Berufseinmündung zu folgender Erkenntnis: Die verlängerte Lehre und die Teilqualifikation wirken und zeigen „positive Effekte im Sinne einer verbesserten Arbeitsmarktintegration".

„Sowohl die kurz- als auch längerfristige Arbeitsmarktintegration der AbsolventInnen verläuft erheblich günstiger als von jenen, welche die Ausbildung vorzeitig beenden. Aber auch innerhalb der AbsolventInnen einer Berufsausbildung gemäß § 8b BAG (Lehrzeitverlängerung bzw. Teilqualifizierung) gibt es markante Unterschiede dahingehend, ob die Ausbildung in einem Betrieb oder in einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung erfolgte. Bei jenen, welche […] die Berufsausbildung gemäß § 8b BAG (Lehrzeitverlängerung bzw. Teilqualifizierung) in einem Betrieb absolviert haben, zeigt sich sogar 5 Jahre nach Ausbildungsende noch eine deutlich bessere Integration am Arbeitsmarkt." (Dornmayr & Nowak: 2020, 85).

RESÜMEE UND AUSBLICK

Der vorliegende Beitrag beschäftigte sich mit der Arbeitsmarktintegration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In einem ersten Schritt wurde auf die Bedeutung der beruflichen Erstausbildung in Österreich näher eingegangen. Auch wenn diese tendenziell zu einer gelingenden beruflichen Integration führt, gelingt diese aber nicht allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Daher wurden in einem nächsten Schritt exemplarisch ausgewählte Ansätze skizziert, welche diesen Menschen eine gelinge Arbeitsmarktintegration eröffnen können. Dabei handelt es sich um die Überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA) sowie die verlängerte Lehre und die Teilqualifikation mit Berufsausbildungsassistenz (BAS). Exemplarisch ausgewählte Studienergebnisse runden den vorliegenden Beitrag ab.

Den Abschluss dieses Beitrages bilden Ausführungen der renommierten Bildungswissenschafterin Elke Gruber, die bereits vor mehr als 15 Jahren darauf verwies, dass trotz „[…] des überall zu beobachtenden Rückgangs an Lehrplätzen […] die Lehrlingsausbildung nach wie vor einen bedeutenden Berufsbildungssektor […] (darstellt) und […] die Hauptstütze der Ausbildung des FacharbeiterInnennachwuchses in Österreich [bildet]. Gleichzeit finden hier die größten Einbrüche, Umbrüche und Veränderungen statt. Dementsprechend hoch ist der Reflexionsbedarf, dem man allerdings […] eher zögerlich und unter starken ideologischen Vorbehalten nachkommt; wie auch insgesamt die pädagogische und wissenschaftliche Reflexion des Berufsbildungssystems in Österreich traditionell stark unterbelichtet ist." (Gruber: 2004, 17).

Diese Ausführungen von Elke Gruber besitzen – auch nach mehr als 15 Jahren – ihre Gültigkeit und sollten zum Anlass für eine weitere intensive Beschäftigung mit der Lehrlingsausbildung genommen werden. Aus meiner Sicht ist insbesondere eine Fokussierung auf benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene von zentraler Bedeutung. //

2 Dornmayr, Helmut (2016): Nach der Lehre: Ausbildungserfolg und Erwerbskarrieren der LehrabgängerInnen 2008–2013 in Österreich. Teilbericht (ibw) im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß § 19c BAG)". Wien: ibw/öibf.

3 Dornmayr, Helmut, Litschel, Veronika & Löffler, Roland (2017): Evaluierung der Lehrstellenförderung des AMS Österreich. Endbericht. Wien: ibw/öibf.

4 Dornmayr, Helmut (2012): Berufseinmündung von AbsolventInnen der Integrativen Berufsausbildung. Eine Analyse der Beschäftigungsverläufe. ibw-Forschungsbericht Nr. 167. Wien: ibw.

Literatur

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW) (2018): Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. Wien: bmdw.

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2015): Richtlinie NEBA-Angebote des Bundesministers für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz zur Durchführung der Angebote des „Netzwerks Berufliche Assistenz". Wien: bmsgpk.

Dornmayr, Helmut & Nowak, Sabine (2020): Lehrlingsausbildung im Überblick 2020. Strukturdaten, Trends und Perspektiven. ibw-Forschungsbericht Nr. 203. Wien: ibw.

Gangl, Beatrice, Klemenjak, Martin & Waditzer, Richard (2021): Berufliche Integration und duales Berufsausbildungssystem in Österreich. Überbetriebliche Lehrausbildung, verlängerte Lehrzeit, Teilqualifikation und Berufsausbildungsassistenz. In: Helmut Arnold, Susanne Dungs, Martin Klemenjak & Christine Pichler (Hrsg.), Wandel der Erwerbsarbeit. Innovative Ansätze der Inklusion (S. 60–69). Weinheim – Basel: Beltz Juventa.

Gruber, Elke (2004): Berufsbildung in Österreich. Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In: Fritz Verzetnisch, Peter Schlögl, Alexander Prischl & Regine Wieser (Hrsg.), Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen (S. 17–38). Wien: ÖGB-Verlag.

Klemenjak, Martin (2017): Niederschwelligkeit und Lehrlingsausbildung. Ein Widerspruch? Reflexionen am Beispiel eines Ausbildungsnetzwerkes. In: Helmut Arnold & Hubert Höllmüller (Hrsg.), Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit (S. 132–141). Weinheim – Basel: Beltz Juventa.

Ribolits, Erich (2010): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Löcke

Migrationswissenschaftliche Perspektiven auf Bildungsbenachteiligung in der Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

ANNETTE SPRUNG

1. EINLEITUNG

Wenn ich im Folgenden einige Gedanken zu Migration und Bildungsbenachteiligung formuliere, soll eine vereinfachende Perspektive im Sinne von „MigrantInnen als bildungsbenachteiligte Gruppe" vermieden werden. In vielen Debatten zu Bildungsungleichheit gewinnt man den Eindruck, dass eine Migrationsbiografie per se einen Benachteiligungsfaktor darstellt, womit einmal mehr pauschalisierende Annahmen über „MigrantInnen" als unterprivilegierte Gruppe befördert werden. VertreterInnen einer kritischen Migrationsforschung warnen zu Recht davor, zu allen möglichen Fragestellungen (meist aber zu gesellschaftlichen Problemlagen) permanent in binären, zudem oft homogenisierenden Kategorien zwischen Menschen mit Migrationshintergrund einerseits und Mehrheitsangehörigen andererseits zu unterscheiden. Gleichwohl sollen mit diesem Hinweis faktische Benachteiligungen im Bildungswesen, die ja sehr wohl beispielsweise mit dem rechtlichen Status von MigrantInnen/Asylwerbenden oder mit Passungsproblemen zwischen individuellen Deutschkenntnissen und den diesbezüglichen Anforderungen in der Erwachsenenbildung einhergehen können, ausgeblendet werden.

Der Fokus dieses Beitrages wird – neben einem Blick auf einschlägige Diskurse über Migration und Bildungsungleichheit – auf der Frage des komplexen Zusammenwirkens unterschiedlichster Ursachen für Bildungsbenachteiligung von AdressatInnen mit Migrationsbiografien liegen. Diese können nämlich in der Regel nicht auf ein einzelnes Merkmal reduziert werden bzw. muss soziale Ungleichheit nicht notwendigerweise lediglich anhand der Eigenschaften bzw. Merkmale von Individuen und Gruppen erklärt werden. In anderen Worten: Simple und vereindeutigende Antworten helfen nicht weiter, um sozialer Komplexität sowie der Realität einer „postmigrantischen Gesellschaft" (Foroutan: 2016) angemessen zu begegnen. Nach grundsätzlichen Annäherungen gehe ich in weiterer Folge auf ausgewählte empirische Erkenntnisse zu Herausforderungen in Bezug auf Arbeitsmarkt (mit einem Exkurs zu Effekten der Corona-Pandemie) und Bildungsbenachteiligung ein und formuliere abschließend einige Ansatzpunkte für weitere Reflexionen.

2. DEMOGRAPHISCHE REALITÄTEN UND GESELLSCHAFTSTHEORETISCHE PERSPEKTIVEN

BEVÖLKERUNGSENTWICKLUNG IN ÖSTERREICH

Mit Beginn des Jahres 2021 betrug der Anteil ausländischer Staatsangehöriger an der Gesamtbevölkerung 17,1 Prozent. Im Jahresdurchschnitt 2020 hatten 24,4 Prozent der in Österreich lebenden Menschen einen sogenannten Migrationshintergrund (beide Elternteile im Ausland geboren), wobei die Verteilung regional unterschiedlich ist und Wien mit 46,2 Prozent den höchsten Anteil verzeichnet (Statistik Austria: 2021, 22 ff.).

Rechtliche und migrationspolitische Rahmenbedingungen gewähren oder beschränken jeweils spezifische Rechte, Ansprüche und Pflichten von EinwanderInnen. Unterschiedliche Teilhabechancen ergeben sich oftmals aus bestimmten rechtlichen „Sortierungen" (u. a. nach Herkunft aus einem EU- oder Drittstaat bzw. nach Migrationsgründen wie Arbeit, Flucht, Asyl, Familiennachzug etc.).

POSTMIGRANTISCHE GESELLSCHAFT

Wissenschaftliche Zugänge, welche die mit Wanderungsbewegungen verbundenen gesellschaftlichen

Veränderungen theoretisch fassen, entwickeln sich stetig weiter und es gibt hier auch mehrere mögliche Erklärungsansätze mit dementsprechend jeweils etwas unterschiedlichen Begrifflichkeiten. So zeigt etwa der Terminus „Migrationsgesellschaft" an, dass Migration zu einem wichtigen konstitutiven Merkmal moderner, globalisierter Gesellschaften geworden ist. Seit einigen Jahren hat mit der Bezeichnung „postmigrantische Gesellschaft" zunehmend eine neue Perspektive in die wissenschaftliche Debatte Einzug gehalten:

„Postmigrantisch' steht […] nicht für einen Prozess der beendeten Migration, sondern für eine Analyseperspektive, die sich mit den Konflikten, Identitätsbildungsprozessen, sozialen und politischen Transformationen auseinandersetzt, die nach erfolgter Migration und nach der Anerkennung, ein Migrationsland geworden zu sein, einsetzen" (Foroutan: 2016, 232).

Ein solcher theoretischer Zugang unterscheidet nicht mehr zwischen sogenannten Einheimischen und MigrantInnen, sondern fragt danach, wem in der Gesellschaft welche Positionen zugewiesen werden bzw. wie die entsprechenden Aushandlungsdynamiken aussehen. Migration und Heterogenität werden dabei als gegeben und nicht als Ausnahmezustand betrachtet. Es wird anerkannt, dass wir heute, in einer globalisierten Welt, hinter Prozesse von Mobilitäten und gesellschaftlicher Pluralisierung ohnehin nicht mehr zurückgetreten können. Ins Zentrum rücken umso deutlicher Fragen nach Zugehörigkeit und sozialer Gerechtigkeit. Das Präfix „post-" steht in diesem Sinne auch für die Überwindung gewisser Schemata der Einordnung und Unterscheidung, die heute in Politik und Gesellschaft, aber auch in der Wissenschaft nach wie vor benutzt werden, um soziale Ungleichheit (bzw. Bildungsungleichheit) zu erklären (ebd.).

3. MIGRATION UND SOZIALE UNGLEICHHEIT – EINE KOMPLEXE GEMENGELAGE

Auch wenn Migration also zur gesellschaftlichen Normalität geworden ist, schließt das nicht aus, dass eine Migrationsbiografie oftmals mit bestimmten Positionierungen im sozialen Raum und somit auch potenziell mit sozialer Benachteiligung bzw. Bildungsbenachteiligung verbunden sein kann. Hier spielen jedoch stets strukturelle Faktoren und beispielsweise auch weitere soziodemografische Merkmale eine Rolle. Es wäre aber falsch anzunehmen, dass sich Ungleichheits- oder Diskriminierungspotenziale von beispielsweise Geschlecht, Herkunft, Alter, Bildungsstand, Behinderung oder anderes, in ein und derselben Person einfach kumulativ verstärken. Vielmehr wirken derartige Faktoren oftmals in komplexer Weise (intersektional) zusammen, eine simple Addition von Exklusionsmerkmalen ist nicht angemessen und könnte auch zu einer fragwürdigen „Opferhierarchie" führen. Es sei also zunächst festgehalten, dass eine Migrationsbiografie alleine in der Regel zum Verstehen von sozialer Ungleichheit nur bedingt taugt (Riegel: 2016).

Abgesehen von der Vielfalt an Einflussfaktoren auf individuelle Lebenslagen hängen soziologische Erklärungsansätze zu Bildungsungleichheit auch vom jeweiligen theoretischen Referenzrahmen ab. Für die Migrationssoziologie verweisen Emmerich und Hormel (2015, 228 ff.) hier insbesondere auf die Unterschiede zwischen einer gruppensoziologischen versus einer differenzierungstheoretischen Annäherung. Im ersten Fall wird Bildungsungleichheit primär aus sozialen Ungleichheitskategorien wie Klasse, Milieu, Migrationsbiografie etc. erklärt, welche im Bildungssystem lediglich reproduziert würden (u. a. weil die herrschenden Normalitätserwartungen von den Lernenden nicht erfüllt werden können). Bildungspolitische und pädagogische Antworten manifestieren sich hier oftmals in entsprechenden Förderprogrammen für spezifische Gruppen, während das Bildungssystem selbst – jenseits kritischer Debatten – eher nicht zum Gegenstand konkreter substanzieller Veränderungen wird. Im zweiten Zugang liegt der Fokus auf der Herstellung von Bildungsbenachteiligung in Bildungsinstitutionen bzw. durch das Bildungswesen selbst. Hier nehmen Emmerich und Hormel (2015, 235 ff.) insbesondere auf Theorien sozialer Schließung sowie auf Inklusions- und Exklusionsprozesse innerhalb gesellschaftlicher Teilsysteme Bezug.

4. MIGRATION, ARBEITSMARKT, BILDUNG – KONTINUITÄTEN UND AKTUELLE ENTWICKLUNGEN

Während für den schulischen Bereich bereits zahlreiche Forschungen zu Bildungsbenachteiligung im Kontext von Migration vorliegen, gibt es für die Erwachsenenbildung vergleichsweise wenige abgesicherte empirische Erkenntnisse. Analog zu Erkenntnissen aus schulbezogenen Studien kann jedoch angenommen werden, dass auch in der Erwachsenenbildung z. B. sozio-ökonomische Rahmenbedingungen oft einen relevanteren Einflussfaktor darstellen als die nationale Herkunft. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund lebt im Durchschnitt unter schlechteren sozio-ökonomischen Bedingungen und nimmt weniger privilegierte Positionen auf dem Arbeitsmarkt ein. Damit gehen wiederum ein geringeres Einkommen oder erhöhte Risiken für Arbeitslosigkeit bzw. Armut einher (Statistik Austria: 2021, 54 ff.).

EFFEKTE DER COVID-19-PANDEMIE

Seit Beginn der so genannten Corona-Krise wurden in vielen Einrichtungen der Erwachsenenbildung kreative Lösungen gefunden (u. a. durch digitale Formate), die einerseits neue (Inklusions-)Potenziale gezeigt haben und andererseits vermutlich auch die Vertiefung sozialer Unterschiede und neue soziale Verwerfungen sichtbar machten. Einschlägige und aussagekräftige wissenschaftliche Analysen zu den Auswirkungen der Pandemie auf die Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit Migration sind meines Wissens aber noch nicht erschienen. Sehr wohl zeigen mittlerweile mehrere Forschungen (Kohlenberger et al.: 2021;

Sonderauswertung des Arbeitsklimaindex im Juni 2021[1]; AUSSDA Datenarchiv[2]), dass die Pandemie allgemein die soziale Ungleichheit verschärft hat. Dazu zählen insbesondere die für die Erwachsenenbildung relevanten arbeitsmarktbezogenen Effekte.

Die Arbeitslosigkeit ist seit Beginn der Pandemie bei MigrantInnen überproportional angestiegen. Die Arbeitslosenquote (nationale Definition) stieg bei InländerInnen von 6,4 auf 8,4 Prozent an, bei AusländerInnen hingegen von 10,8 auf 15,3 Prozent – und betraf außerdem Frauen in stärkerem Ausmaß als Männer (Expertenrat für Integration: 2021, 51). Die Gründe hierfür liegen vor allem in den Arbeitsmarktpositionen – viele MigrantInnen sind beispielsweise in krisenanfälligen Branchen wie im Tourismus/Gastronomie und häufiger als ArbeiterInnen oder in atypischen Beschäftigungsverhältnissen tätig (Statistik Austria: 2021, 57 ff.). Selbst wenn Menschen in den genannten und ähnlichen Sektoren (Pflege etc.) nicht arbeitslos wurden, waren sie zumeist nicht diejenigen, die sich ins Home-Office begaben, sondern am Arbeitsplatz anwesend sein mussten. Damit waren sie häufig erhöhten gesundheitlichen und psychischen Risiken ausgesetzt. Nicht zuletzt sei an dieser Stelle erwähnt, dass im Lichte der Pandemie auch immer wieder rassistische Diskurse angeheizt wurden – beispielsweise in Bezug auf die groteske Debatte, ob MigrantInnen überproportional die Krankenhausbetten belegen würden oder indem AsiatInnen als Verursacher der Pandemie angefeindet wurden. Es lassen sich zum jetzigen Zeitpunkt also noch keine differenzierten wissenschaftlichen Aussagen zu Covid-19, Migration und Erwachsenenbildung machen. Dass die Krise insgesamt ein „sozialer Ungleichheitsverstärker" ist, kann aber wohl als Faktum angesehen werden.

5. WEITERBILDUNGSBETEILIGUNG VON MIGRANTINNEN: DATEN UND URSACHEN

Menschen, die nach Österreich einwandern, bringen unterschiedlichste Bildungsabschlüsse (Statistik Austria: 2021, 53) und Lernerfahrungen mit und kommen folglich auch mit sehr heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnissen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Daten aus dem Adult Education Survey (AES) zeigen etwa, dass ausländische StaatsbürgerInnen eine Teilnahmequote von 49,5 Prozent an non-formaler Weiterbildung aufweisen, hingegen liegt diese bei ÖsterreicherInnen bei 60 Prozent (Statistik Austria: 2018, 25).

Studien verweisen darauf, dass die Weiterbildungsbeteiligung von ausländischen StaatsbürgerInnen bzw. Menschen mit Migrationsbiografien zum Teil mit sozioökonomischen Faktoren oder früheren Bildungsabschlüssen korreliert (wie auch bei InländerInnen). Ferner wirken – wenig überraschend – sprachliche Barrieren, rechtliche Rahmenbedingungen, Anerkennungsprobleme bei ausländischen Bildungsabschlüssen sowie Dequalifizierung und weitere Faktoren als Zugangshindernisse (Sprung: 2021). Vertiefende Studien aus Deutschland, für die differenziertere Daten zur Verfügung stehen, machen darauf aufmerksam, dass ferner Informationsdefizite über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie fehlende adäquate Beratungsmöglichkeiten eine zentrale Rolle für eine geringere Weiterbildungsbeteiligung spielen (Reiter, Humt & Öztürk: 2021). Die deutschen Forschungsarbeiten zeigen auch, dass ein sogenannter Migrationshintergrund nicht immer einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung aufweist. Dieser ist eher in der ersten Zuwanderungsgeneration relevant. Eine größere Rolle spielen Deutschkenntnisse, aber beispielsweise auch Faktoren wie die Beschäftigungssituation der LernerInnen (ebd.; Sprung: 2021).

Richtet man den Blick noch dezidierter auf die Bildungsinstitutionen, so können weitere potenzielle Barrieren benannt werden – seien es Rassismuserfahrungen oder (oft unausgesprochene und teilweise auch unbewusste) Normalitätserwartungen der Bildungseinrichtungen in Bezug auf Sprache, Lernstile, Habitus, etc. Oftmals liegen Effekte institutioneller Diskriminierung als potenzielle Hindernisse der Teilnahme an Weiterbildung vor, welche in der Regel nicht intentional auftreten, sondern aus dem Normalvollzug institutioneller Routinen bzw. einer zu geringen Aufmerksamkeit für die Diversität der Zugangsvoraussetzungen und Bedürfnisse der AdressatInnen erwachsen (Sprung: 2021).

6. ANSATZPUNKTE UND RESÜMEE

Ein großer Teil der Bemühungen zum Abbau von Bildungsbarrieren fokussiert auf spezifische Förderangebote für MigrantInnen. Diese haben zweifelsohne ihre Berechtigung, jedoch sollte auch eine Reflexion der Normalitätserwartungen des Bildungswesens (inklusive der spezifischen Anforderungen eines Migrationsregimes[3]) demgegenüber nicht zu kurz kommen. Dies betrifft etwa die Frage nach Veränderungen der Bildungsinstitutionen selbst. Institutionelle Ansätze zur Schaffung gleichberechtigter Bildungschancen für MigrantInnen werden seit rund 20 Jahren entwickelt und zum Teil auch bereits umgesetzt. Sie sind mit Schlagworten wie „interkulturelle Öffnung", „Diversity Management", „Abbau institutioneller Diskriminierung" oder „institutionelle Öffnung" assoziiert (Sprung: 2016, Heinemann, Stoffels & Wachter: 2018). Für die österreichische Erwachsenenbildung wurden 2015 als Denkanstoß für einschlägige Öffnungsprozesse (mit Fokus auf die Personalentwicklung) „Leitlinien für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft" vorgelegt. Zahlreiche Stakeholder entwickelten diese in einem gemeinsamen Prozess.[4] Die Leitlinien wurden meiner

1 Siehe: https://www.sora.at/nc/news-presse/news/news-einzelansicht/news/das-virus-ungleichheit-1064.html [17.6.2021].

2 Siehe: https://data.aussda.at/dataverse/covid19 [17.6.2021].

3 Vgl. kritisch zu den Implikationen integrationspolitischer Rahmenbedingungen für die Erwachsenenbildung Sprung: 2021)

4 https://migrationsgesellschaft.wordpress.com

Einschätzung zufolge bislang jedoch nur in geringem Umfang in die Praxis umgesetzt.

Wie ich skizziert habe, kann man sich der Frage nach Benachteiligungsphänomenen in der Erwachsenenbildung nicht alleine mit Bezugnahme auf eine nichtösterreichische Herkunft annähern. Die Ursachen für eine ungleiche Verteilung von Bildungschancen sind vielfältig – manche davon sind migrationsbezogen, manche sind unabhängig von einer Migrationsbiografie wirksam. Eine zentrale Herausforderung besteht daher darin, einerseits aufmerksam für etwaige migrationsspezifische Bedingungen bzw. daraus resultierende Bedürfnisse zu sein, andererseits aber Skepsis gegenüber einer Überbetonung und undifferenzierten Affirmation der Kategorie „Migrationshintergrund" zu bewahren. Für die Ermöglichung eines gleichberechtigten Zuganges zu Weiterbildung sollte daher die Komplexität im Zusammenspiel unterschiedlichster Faktoren in Analyse und Maßnahmenplanung berücksichtigt werden bzw. noch weit differenzierter erforscht werden.

Bei all diesen Überlegungen darf nicht vergessen werden, dass Phänomene sozialer Ungleichheit nicht per se durch Migration entstehen. Sehr wohl zeigt die „Migrationsfrage" in einer postmigrantischen Gesellschaft besonders klar auf, wo soziale Schieflagen bestehen bzw. wo Systeme auch keine adäquaten Antworten auf gesellschaftliche Transformationsprozesse zu haben scheinen.

Nicht zuletzt ist einmal mehr davor zu warnen, dem Bildungswesen die Hauptverantwortung für die Beseitigung sozialer Ungleichheit zuzuordnen (El-Mafaalani: 2020). Viele der genannten Ursachen für Bildungsbenachteiligung wurzeln letztlich in anderen Gesellschafts- und Politikbereichen. All das ist freilich keine neue Erkenntnis. Um sich dem Phänomen Bildungsbenachteiligung grundsätzlicher anzunähern, kommt man meines Erachtens an einer breiteren und immer wieder aufs Neue zu führenden Debatte über soziale Gerechtigkeit in einer (nunmehr: postmigrantischen) Gesellschaft nicht vorbei. Selbst wenn manche Themen „alt" und persistent sind, gibt es dennoch stets auch neue Entwicklungen und Phänomene in der gegenwärtigen pluralisierten, digitalisierten Gesellschaft. Unter anderem gilt es, bislang ungehörte Stimmen noch stärker in öffentliche Diskurse einzubinden und in Austausch darüber zu treten, wie wir leben wollen und was eine gerechte, inklusive, demokratische Gesellschaft sowie Bildung ausmacht. Die Auseinandersetzung mit solchen essenziellen gesellschaftspolitischen Themen braucht wiederum partizipative, kritische Diskursräume, in denen sich potenziell alle in einem Gemeinwesen lebenden Menschen – unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft oder ursprünglichen Herkunft – einbringen können. Solche Räume zu schaffen und zu moderieren ist nicht zuletzt ein Beitrag, den die Erwachsenenbildung leisten kann und soll. //

Literatur

El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2015): Produktion und Legitimation von Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. In: Maria Dammayr, Doris Grass & Barbara Rothmüller (Hrsg.), Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung (S. 227–246). Bielefeld: transcript.

Expertenrat für Integration (2021): Integration im Kontext der Pandemie. Integrationsbericht 2021. Wien: Bundeskanzleramt.

Foroutan, Naika (2016): Postmigrantische Gesellschaften. In: Heinz Brinkmann & Martina Sauer (Hrsg.), Einwanderungsgesellschaft Deutschland (S. 227–254). Wiesbaden: Springer VS.

Heinemann, Alisha, Stoffels, Martina & Wachter, Steffen (Hrsg.) (2018): Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung. Bielefeld: wbv.

Kohlenberger, Judith & Weigl, Marion (2021): Covid-19 und Migrationshintergrund. Erreichbarkeit, Umgang mit Maßnahmen und sozioökonomische Herausforderungen von Migrant/inn/en und Geflüchteten. Endbericht. Wien: Gesundheit Österreich GmbH, WU Wien.

Reiter, Sara, Humt, Eva & Öztürk, Halit (2021): Berufliche Weiterbildung im Zuge von Migration, Internationalisierung und Globalisierung. Impulse für eine diversitätsorientierte Weiterbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at, (42), 07-1–07-12.

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Sprung, Annette (2016): Pädagogische Fachkräfte mit Migrationsgeschichte: Befunde und Reflexionen zu einer diversitätsorientierten Personalentwicklung in der Weiterbildung. In: Karin Dollhausen & Sonja Muders (Hrsg.), Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung (S. 127–140). Bielefeld: wbv.

Sprung, Annette (2021): Erwachsenenbildung in bewegten Zeiten. Spannungsfelder einer „gerechten" Bildung im Kontext von Flucht und Migration. In: Rudolf Egger & Peter Härtel (Hrsg.), Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich (S. 153–173). Wiesbaden: Springer VS.

Statistik Austria (2018): Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Verlag Österreich GmbH

Statistik Austria (2021): Statistisches Jahrbuch Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren. Wien: Statistik Austria.

Dialog lebt von Einspruch und Widerspruch: Basisbildung weiterdenken und weiterentwickeln

Schwerpunkt

MONIKA KASTNER

Dialog lebt von Einspruch und Widerspruch: BasisBasisbildung für Erwachsene ist in Österreich seit ihren Anfängen ein lebendiges Praxis- und Entwicklungsfeld, das von engagierten Akteurinnen und Akteuren kritisch-konstruktiv und mit einem humanisierenden bis emanzipatorischen Anspruch an Bildungsprozesse für Benachteiligte initiiert, dialogisch ausgestaltet, gefasst und damit kontinuierlich weitergedacht und weiterentwickelt wird (Cennamo, Kastner & Schlögl: 2018).

In der jüngeren Vergangenheit wurde die österreichische Basisbildungslandschaft zweimal in Schwingung versetzt: Im Jahr 2012 startete die Initiative Erwachsenenbildung, eine Länder-Bund-Initiative mit der Zielsetzung, in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen auch nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase den Erwerb grundlegender Kompetenzen (Programmbereich: Basisbildung) und Bildungsabschlüsse (Programmbereich: Pflichtschulabschluss) unentgeltlich zu ermöglichen. Mit dieser Neuerung wurde die projektförmig angelegte Pionier- und Aufbauphase in ein standardisiertes Programm überführt, dessen Kern ein Rahmencurriculum und die Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote waren, und wurden qualitätssichernde Strukturen sukzessive aufgebaut. Im Jahr 2019 erfolgte die Implementierung eines Lernergebnisse vorschreibenden Curriculums für die Basisbildung, welches das bislang geltende Rahmencurriculum innerhalb der Initiative Erwachsenenbildung ablöste. Zugleich wurden die zuvor handlungsleitenden Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote aus dem Programmplanungsdokument entfernt. Während im Rückblick die erste Neuerung als ein der Sache dienliches Zusammenwirken von Bildungspraxis und Bildungspolitik rezipiert wurde (wenngleich die damit verbundene Standardisierung nicht folgenlos geblieben ist, insbesondere im Hinblick auf die sich zunehmende Verfestigung der Nicht-Erreichung der Zielgruppe mit Erstsprache Deutsch), wurde die zweite Neuerung in der Breite – nicht zuletzt auch von mir, der Autorin des vorliegenden Beitrages selbst – als bildungspolitisch motivierter, steuernder Eingriff in einen bestehenden Angebotsbereich gewertet (Cennamo, Kastner & Schlögl: 2020).

Und hier setzt der vorliegende Beitrag an, der gemäß der Gesinnung der Entwicklungsgeschichte der österreichischen Basisbildung den Dialog aller Akteurinnen und Akteure – verstanden als Gemeinschaftshandlung in Gesprächs-[1] und Aktionsform – erneut aufgreifen und befeuern will mit dem – ebenso der Basisbildungsgeschichte in Österreich verpflichteten und von allen getragenen – Ziel der Reflexion und der innovativen und gedeihlichen Weiterentwicklung der Basisbildungspraxis.

Hierfür versuche ich nachzuzeichnen, in welcher Form sich der fachliche Einspruch und Widerspruch zeigten und welche zentralen Kritikpunkte im Sinne einer guten Dialogführung künftig zu diskutieren sein werden. Abschließend argumentiere ich, wie Basisbildung (wieder) verstärkt von innen heraus weitergedacht und weiterentwickelt werden sollte: Damit ist das Einblenden von Feldexpertise der Basisbildungsfachleute inklusive der Anspruchsgruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Selbstvertretung und als Vertretung der Zielgruppe angesprochen. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf das Potenzial des aktivistischen Handwerks.

WIDERSPRÜCHE KOMMUNIZIEREN

Die Art und Weise der Erstellung des Lernergebnisse vorschreibenden Curriculums, das dort eingeschriebene, völlig anders gelagerte Qualitätsverständnis und die insgesamt für diesen Teilbereich der Erwachsenenbildung ungewöhnliche Form der Steuerung Top-down-only lösten Reaktionen aus.

Als erste reagierten einzelne Autorinnen und Autoren mit Analysen und Zwischenrufen. Sie können grosso modo einer kritisch-emanzipatorischen Bildungspraxis bzw. Bildungswissenschaft[2] zugerechnet werden. Als weitere Reaktion kam es im Februar 2020 zur Gründung

1 Als vertiefende Nachlese zum Gespräch als „einer im Kern durch und durch erwachsenenpädagogischen Bildungsform" sei Irene Cennamos (2019) Beitrag empfohlen

2 Siehe dazu exemplarisch, jedoch ganz und gar grundsätzlich, Pongratz (2010) oder – ebenso exemplarisch, jedoch ein Klassiker – Freire (1972) oder, mit engem Bezug auf Österreich, Holzer (2009); international verstärkt als Kritik am Neoliberalismus ausgeführt, zuletzt beispielsweise bei Tett & Hamilton (2019), bei Yasukawa & Black (2016) oder bei Darder, Mayo & Paraskeva (2016).

des „Forum Basisbildung". Zu diesem Netzwerk haben sich rund 50 bildungspraktisch tätige und bildungswissenschaftlich arbeitende Fachleute zusammengeschlossen. Wir pflegen in diesem offenen und selbstgestalteten Diskursraum fachlichen Austausch, bündeln Expertise und bieten Veranstaltungen an (Forum Basisbildung: 2020). Auf der Website des Forums Basisbildung ist unter anderem ein Repositorium („Lesenswertes")[3] eingerichtet. Dort sind die benannten kritischen Analysen und Zwischenrufe für die interessierte (Fach-)Öffentlichkeit dokumentiert.

Die Autorinnen und Autoren besagter Analysen und Zwischenrufe stehen dem erwachsenenpädagogischen Angebotsbereich/Handlungsfeld mitnichten neutral gegenüber: Sie verstehen jegliche Bildung als eingebettet in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die ihrerseits soziale Ungleichheit hervorbringen und Bildungsbenachteiligung und gesellschaftlichen Ausschluss von Gruppen und Personen als Phänomene verursachen, woraus ein Anspruch auf soziale Gerechtigkeit, eine andragogische Grundhaltung des Verstehens (und nicht: der Belehrung) in der Bildungsarbeit sowie ein Gefühl der Solidarität mit der Zielgruppe und des Respekts gegenüber Menschen mit Basisbildungsbedarf erwachsen, und sie machen sich insgesamt für eine Erwachsenenbildung stark, die die Befreiung als (Selbst-)Ermächtigung der Menschen ermöglichen und nicht deren willfährige Anpassung an bestehende Verhältnisse befördern will.

Einer der ersten Zwischenrufe war eine Stellungnahme der damals noch bestehenden, aber bereits von der personellen Zusammensetzung her veränderten Fachgruppe Basisbildung, die unter dem Titel „Standardisierung statt Lebenswelt- und Teilnehmendenorientierung" auf die Änderungen in der Basisbildung replizierte (Fachgruppe Basisbildung: 2019) und die in Form einer APA-Meldung (vom 7. September 2019) mit dem Titel „‚Alle lernen dasselbe': Kritik an neuen Regeln für Basisbildung" aufgegriffen wurde.

Es folgte eine Analyse von Gerhild Ganglbauer und Angelika Hrubesch (2019) mit dem Titel „Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld". Darin wurde hervorgekehrt, dass eine Auseinandersetzung mit dem neu eingeführten Curriculum in Österreich zu diesem Zeitpunkt nicht öffentlich stattfinden könne und der Beitrag aus diesem Grund mit der Intention geschrieben wurde, die fachliche und bildungspolitische Debatte lebendig zu halten. Im Beitrag wurde vor allem aus der fachdidaktischen und erwachsenendidaktischen Expertise der beiden Autorinnen heraus auf das Lernergebnisse vorschreibende Curriculum repliziert.

In der nachfolgend veröffentlichten Analyse unternahm ich gemeinsam mit Irene Cennamo und Peter Schlögl (Cennamo, Kastner & Schlögl: 2020) unter dem Titel „Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: a telling case" den Versuch, die sich abzeichnenden politisch motivierten Interventionen innerhalb der Basisbildung in Österreich vor dem Hintergrund des generellen, tiefgreifenden und länderübergreifenden neoliberalen Umbaus der (Erwachsenen-)Bildung einzuordnen und die abrupte Unterbrechung der bis dato kritisch-emanzipatorischen, von Feldexpertise getragenen Konzeption und Ausgestaltung von Basisbildung in Österreich zu erhellen.

Danach erschien der unter einem Pseudonym[4] verfasste Beitrag „Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basisbildung aus Sicht der Bildungsplanung" (Rosenthal: 2020), der die oben erwähnte fach- und erwachsenendidaktische Analyse um die makrodidaktische Planungsperspektive und die zu erwartenden handlungspraktischen Konsequenzen für die Angebotsplanung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung ergänzte.

Zuletzt erschien mein lerntheoretisch ausgerichteter Beitrag „Bildung als lebensverändernde Erfahrung? Über transformative learning in der Basisbildung für Erwachsene" (Kastner: 2021). Auf internationalen Forschungsbefunden zum transformativen Potenzial von Basisbildung aufbauend wurde argumentiert, was an Prozess- und Ergebnisqualität aufgegeben wird, wenn ein enggeführter Anspruch auf Nützlichkeit des Lernens und technokratische Planbarkeitsvorstellungen zu den dominanten Leitlinien in der Basisbildung für Erwachsene werden.

KERNPUNKTE DER KRITIK

Im Folgenden werde ich die aus meiner Sicht zentralen Kritikpunkte bündeln und herausarbeiten. Diese sind als Zäsuren zu verstehen.

Den ersten Einschnitt stellt die Art und Weise dar, wie das neue, Lernergebnisse vorschreibende Curriculum beauftragt, erarbeitet und implementiert wurde. Dies erfolgte nämlich unter Ausschluss der langjährig im Feld der Basisbildung tätigen Expertinnen und Experten. Damit wurde mit der Tradition der gedeihlichen Weiterentwicklung auf Basis kooperativer Engagements zwischen Akteurinnen und Akteuren in Bildungspraxis und Bildungspolitik gebrochen; fast wirkte es so, als wären der bislang gepflegte Dialog und knapp 30 Jahre an qualitätsvoller, von Feldexpertise getragene innovative Gestaltung und Weiterentwicklung vom Tisch.

---

3 Aufgrund der Closed-Access-Politik mancher Verlage sind einige der Publikationen nicht direkt im Volltext abzurufen; bei Interesse kann jedoch für den privaten Gebrauch ein solcher übermittelt werden (info@forum-basisbildung.eu).

4 Dieser Umstand wird durch einen Text des Redaktionskollektivs (2020) der Zeitschrift „Debatte", der dem Beitrag von Rosenthal vorangestellt wurde, gerahmt und erläutert.

Der zweite Einschnitt betrifft den vollzogenen Bruch mit dem bislang geltenden, kollektiv erarbeiteten und breit akzeptierten Verständnis, dass qualitätsvolle und wirksame Basisbildung von den Teilnehmenden ausgehend zu konzipieren und in didaktischen Aushandlungsprozessen zwischen erwachsenenpädagogischen Fachkräften und den teilnehmenden Menschen unter Berücksichtigung von individuellen Interessen, Lernvoraussetzungen und Zielsetzungen zu gestalten ist (was Ausdruck in dem Rahmencurriculum gefunden hatte). Die Frage des Lernerfolgs in der/durch Basisbildung lässt sich nur unter Bezugnahme auf den Ausgangspunkt des Lernprozesses und der Zielsetzungen der jeweiligen Teilnehmerin und des jeweiligen Teilnehmers verstehen und bestimmen. Basisbildung ist schließlich keine Zentralmatura. So stehen vorgegebene und von Teilnehmenden gleichermaßen zu erreichende Lernergebnisse im Widerspruch zu den bislang im österreichischen Feld entwickelten und belastbaren Qualitätskriterien für die Basisbildung (so auch internationale Forschungsbefunde, siehe Kastner: 2021).

Der dritte Einschnitt ist durch deutlich zu Tage tretende „Ökonomisierungstendenzen" markiert: Höhne (2012, 807) zufolge sind diese als Effizienzbestrebungen im Hinblick auf das Verhältnis von Aufwand und Ertrag einschließlich der Logik seiner Steigerung/Optimierung als rationalistisch-technologische Steuerungsvorstellungen bezogen auf Wirkungskausalität und als das Befördern von marktförmigen Mechanismen und Instrumenten wie beispielsweise Leistungsvergleich und Wettbewerb charakterisiert. Solche Ökonomisierungstendenzen wirken gerade in der Basisbildung vollkommen deplatziert, ja nachgerade ungehörig. Dieser Teilbereich der Erwachsenenbildung stellt nämlich auf eine allgemein verstandene Menschenbildung ab und fußt auf einem kritisch-emanzipatorischen Bildungsverständnis, wodurch erwachsenengerechte und mitgestaltbare sowie förderlich-(selbst-)ermächtigende Lehr-Lernprozesse für bildungsbenachteiligte und sozial benachteiligte Menschen offeriert werden konnten. Dass das Ersetzen von Professionalismus durch managerielle Steuerungsformate zu fachlichen Problemen führt (u. a. negative und nicht intendierte Resultate, Abschwächung des professionellen Ethos und Abkehr vom Wohlergehen der Adressatinnen und Adressaten und damit insgesamt eine geminderte Leistungsfähigkeit), konnte Ziegler (2021, 125–127) mit Bezug auf das Feld der sozialpädagogischen Beratung nachweisen. So schätzt Ziegler denn auch das „Scheitern der Management-Reformen" als höchst bedauerlich, aber erwartbar ein (ebd., 127 f.).[5]

FEHLENDER DIALOG – FEHLENDE STIMMEN

Der Ausschluss der langjährig im Feld der Basisbildung tätigen Expertinnen und Experten – die oben beschriebene erste Zäsur – hatte zur Folge, dass die Expertise der Basisbildungsfachleute ausgeblendet blieb. Dadurch blieben auch Ansprüche, Interessen, Voraussetzungen, Bedarfe, Bedürfnisse, Sichtweisen und lebensweltliche Bezüge von Basisbildungszielgruppen und -teilnehmenden – den sich bildenden Erwachsenen – ausgespart. Diese haben buchstäblich ihre Fürsprecherinnen und Fürsprecher in den sie unmittelbar betreffenden Gestaltungsprozessen verloren.

Ohne Zweifel war die Überführung der zuvor projektförmig angelegten Basisbildung in einen öffentlich geförderten Programmbereich der Initiative Erwachsenenbildung ein Meilenstein. Doch darf die Basisbildung damit nicht als abgeschlossen betrachtet werden: Es braucht die Weiterentwicklung der guten, weil bewährten Bildungspraxis und kritisch-konstruktive Innovation in einem konsequenten Ringen um eine sich als frei verstehende Erwachsenenbildung. Und hierfür sollten sich bildungspraktisch tätige und bildungswissenschaftlich arbeitende Fachleute verstärkt zusammenschließen.

Zudem will ich diesbezüglich eine erweiterte Besetzung einmahnen: Adressatinnen und Adressaten sollten in die Programm- und Angebotsplanung, in die Planung der Aus- und Weiterbildung von Fachpersonal und auch in deren Umsetzung, Bewertung und Weiterentwicklung und selbstverständlich in einschlägige Forschungsarbeiten einbezogen werden. Als ein Beispiel hierfür mag ein partizipativ angelegtes, Community-basiertes Forschungsprojekt dienen, in dem Basisbildungsteilnehmende, erwachsenenpädagogisches Fachpersonal von ISOP Steiermark, den Kärntner Volkshochschulen und der Volkshochschule Wien-Floridsdorf sowie zwei Bildungswissenschafterinnen gemeinsam zum Lernen forschten (Berndl et al.: 2018). In der reflektierenden Analyse dieser Forschungserfahrung haben wir festgehalten, dass ein solch partizipativ angelegtes Vorhaben eine ständige Erinnerung daran ist, dass Basisbildung in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verstrickt ist und dass diese demokratische(re) Form der Wissensproduktion bzw. Entwicklung von sozialen Lösungen gemeinsam durch alle Beteiligten den neoliberalen Anrufungen und Steuerungsbestrebungen eine gewichtige Stimme entgegensetzen kann (Kastner & Motschilnig: im Druck).

AUSBLICK: „NEXT STEP"

Eine großartige Errungenschaft ist die im neuen ERASMUS+ Programm 2021–2027 strukturell vorgesehene Inklusion von benachteiligten Personen und Gruppen: So können im Bereich der Erwachsenenbildung erwachsene Lernende in Mobilitätsaktionen einbezogen werden (Europäische Kommission: 2021, 116), und in Kooperationspartnerschaften und dem neuen Format der kleineren Partnerschaften sollen Organisationen „barrierefreie und inklusive Projektaktivitäten konzipieren, bei denen die Ansichten von Teilnehmern mit geringeren Chancen

5 Ich danke meinem Kollegen Peter Schlögl sehr für den Hinweis auf diesen substanziellen, weil die oben nachgezeichneten nicht intendierten bzw. negativen Folgen von managerieller Steuerung im Sozial- und Bildungsbereich erhellenden Beitrag.

berücksichtigt und diese Teilnehmer während des gesamten Prozesses in die Entscheidungsfindung einbezogen werden" (ebd., 198 f. sowie 215).

Damit bietet sich die Gelegenheit für den Dialog – verstanden als Gemeinschaftshandlung in Gesprächs-, aber insbesondere auch in Aktionsform. So können zum Zwecke der Reflexion und zur innovativen und gedeihlichen Weiterentwicklung der Basisbildungspraxis von innen heraus Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse initiiert und umgesetzt werden. Von innen heraus meint mittels kooperativer Bündnisse von bildungspraktisch und bildungswissenschaftlich tätigen Fachleuten, die das „aktivistische Handwerk" (Costa, Vaz & Menezes: 2021) gemeinschaftlich in ihrer Arbeit gelernt haben und – wurzelnd und eingeschrieben in ihr professionelles Handeln – den Anspruch auf soziale Gerechtigkeit pflegen.

Das konsequente Einbeziehen von Adressatinnen und Adressaten, als zu den bildungspraktisch tätigen Fachleuten zugehörige Anspruchsgruppe, eröffnet Räume für gemeinschaftliche Lern- und Handlungsprozesse und trägt zu kooperativer und reziproker Wissensproduktion und Schaffung von soliden Lösungen im Hinblick auf freie, weil grundsätzlich mit-gestaltbare Basisbildung bei. Solcherart hervorgebrachtes Wissen und gemeinschaftlich erarbeitete Lösungen können auch den öffentlichen Blick auf Basisbildung wieder weiten helfen und für die Bildungspolitik Ideen liefern. //

Literatur

Berndl, Alfred, Cennamo, Irene, Kastner, Monika, Klopf-Kellerer, Astrid, Motschilnig, Ricarda & Sagmeister, Gloria (2018): Gemeinsam zum Lernen forschen – ein Brückenschlag der Perspektiven. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (33), 08-2–08-11. Verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-33/12228-gemeinsam-zum-lernen-forschen-ein-brueckenschlag-der-perspektiven.php#12228 [30.4.2021].

Cennamo, Irene (2019): Das „Gespräch" als erwachsenen-pädagogische Bildungsform im Kontext vergangener und gegenwärtiger Lern- und Bildungsverständnisse der Popular Education. In: Die Österreichische Volkshochschule, 70 (269), 32–39. Verfügbar unter: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/269-winter-201920/schwerpunkt-interessegeleitetes-lernen-interesse-entwicklung/das-gespraech-als-erwachsenen-paedagogische-bildungsform-im-kontext-vergangener-und-gegenwaertiger-lern-und-bildungsverstaendnisse-der-popular-education/ [30.4.2021].

Cennamo, Irene, Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2018): (Dis-) Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung: Explorationen zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In: Daniela Holzer, Bettina Dausien, Peter Schlögl & Kurt Schmid (Hrsg.), Forschungsinseln: Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung (S. 95–116). Münster – New York: Waxmann.

Cennamo, Irene, Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2020): Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: a telling case. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 11 (1), 91–107. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9204

Costa, Ana L., Vaz, Henrique & Menezes, Isabel (2021): The activist craft: Learning processes and outcomes of professional activism. In: Adult Education Quarterly, February 2021. https://doi.org/10.1177/0741713620988255

Darder, Antonia, Mayo, Peter & Paraskeva, João M. (Hrsg.) (2016): International critical pedagogy reader. New York – London: Routledge.

Europäische Kommission (2021): ERASMUS+ Programmleitfaden. Version 2 (2021), 8. April 2021. Verfügbar unter: https://oead.at/de/aktuelles/artikel/2021/03/erasmus-next-generation-aufruf-zur-einreichung-von-vorschlaegen-2021/ [28.4.2021].

Fachgruppe Basisbildung (2019): Änderungen in der Basisbildung: Standardisierung statt Lebenswelt- und Teilnehmendenorientierung. Verfügbar unter: https://forum-basisbildung.eu/wp-content/uploads/2020/06/Stellungnahme-FAB-September-2019.pdf [12.5.2021].

Forum Basisbildung (2020): Website des Forum Basisbildung. Verfügbar unter: https://forum-basisbildung.eu/ [19.4.2021].

Freire, Paolo (1972): Education: domestication or liberation? In: Prospects, 2 (2), 173–181.

Ganglbauer, Gerhild & Hrubesch, Angelika (2019): Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 2 (2), 200–216. https://doi.org/10.3224/debatte.v2i2.08

Holzer, Daniela (2009): Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (7/8), 06-2–06-10. Verfügbar unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf [19.4.2021].

Höhne, Thomas (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (S. 797–812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4-47

Kastner, Monika (2021): Bildung als lebensverändernde Erfahrung? Über transformative learning in der Basisbildung für Erwachsene. In: Rudolf Egger & Peter Härtel (Hrsg.), Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich (S. 131–151). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31054-7_7

Kastner, Monika & Motschilnig, Ricarda (im Druck): Interconnectedness of adult basic education, community-based participatory research, and transformative learning. In: Adult Education Quarterly.

Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Redaktionskollektiv (2020): Pseudonymisierung als erkenntnispolitisches Stilmittel: Bemerkungen zur Pseudonymität des Beitrags von ›Sasha Rosenthal‹. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 3 (1), 65–66. https://doi.org/10.3224/debatte.v3i1.06

Rosenthal, Sasha (2020): Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basisbildung aus Sicht der Bildungsplanung. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 3 (1), 68–76. https://doi.org/10.3224/debatte.v3i1.07

Tett, Lyn & Hamilton, Mary (Hrsg.) (2019): Resisting neoliberalism in education: Local, national and transnational perspectives. Bristol: Policy Press.

Yasukawa, Keiko & Black, Stephen (Hrsg.) (2016): Beyond economic interests: Critical perspectives on adult literacy and numeracy in a globalised world. Rotterdam – Boston: Sense Publishers.

Ziegler, Holger (2021): Professionalität und (wirkungsorientierte) Steuerung in der sozialpädagogischen Beratung. In: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung VI. Komplexität abbilden und gestalten: Was haben wir im Blick? (S. 119–130). Bielefeld: wbv Media.

Bildung in der nachberuflichen Phase: Freiheit und Freizeit oder strukturelle Beschränkungen?

Schwerpunkt

WOLFGANG MOSER

Aus meinem Freundeskreis der Endfünfziger höre ich zunehmend Pläne für die nachberufliche Phase, darunter nicht selten Bildungswünsche:

- Italienisch lernen und in die Trentiner Heimat des längst verstorbenen Großvaters reisen,
- den jährlichen Baumschnitt im Garten fachgerecht und in Erwartung reicher Frucht meistern,
- Kurrent lesen können, um Dokumente der Familiengeschichte zu lesen,
- endlich den vom langen Sitzen ramponierten Körper durch Ausgleichsgymnastik wieder fit machen,
- die neuesten Erkenntnisse der Quantenphysik verstehen wollen…

Diesen Bildungsvorhaben entspricht das Programm der Österreichischen Urania für Steiermark, einer Volkshochschule auf Vereinsbasis mit Sitz in Graz und Außenstellen in Knittelfeld, Weiz und (ab Sommer 2021) in Bad Radkersburg, so wie der übrigen Volkshochschulen oder anderer Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung mit zahlreichen Kursen.

FINANZIERUNG ALS HEMMENDER FAKTOR VON BILDUNG IM ALTER

Wer noch im Berufsleben steckt, mag sich bei der Auswahl aus unzähligen Bildungsangeboten nach (scheinbar) unendlicher Freizeit und der Freiheit der nachberuflichen Phase sehnen, geht es doch um die kulturelle Gestaltung des folgenden Lebensabschnitts, als aktiv gesetzte Schritte gegen angenommene oder tatsächliche Defizite im Alter und für die persönliche Weiterentwicklung. Ob die wissenschaftlich unzweifelhaft bewiesenen positiven Effekte von Bildung im Alter (siehe z. B. die Zusammenstellung bei Kolland & Ahmadi: 2010, 39 f.) – Senkung von Demenz- und Mortalitätsrisiko, Steigerung des physischen und psychischen Wohlbefindens, Möglichkeiten der Sozialisation und der individuellen Selbstorganisation usw. – bei der individuellen Entscheidung für ein Bildungsangebot bewusst sind, sei dahingestellt.

Hemmende Faktoren der aktuellen Bildungsbeteiligung im Alter sind bekannt: Defizite in der Bildungsbiografie, Schwellenangst bei der Kursanmeldung aufgrund von sozialer Herkunft und Milieuvariablen, fehlende Partner oder Ansprechpersonen im „dialogischen Lernen", eingeschränkte Mobilität usw. (Kolland & Klingenberg: 2011, 29 ff.)

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen unter anderem Friebe & Hülsmann (2011, 07-7). Sie nennen bezogen auf die Erwachsenenbildung in deutschen Städten Erreichbarkeit, Transparenz und Vernetzung als fördernde Faktoren bzw. deren Fehlen als Bildungshemmnis.

Kolland & Ahmadi (2010, 96 ff.) nennen zusätzlich auch finanzielle Faktoren als Bildungshemmnis. Nach „keine Zeit" wurde an bereits zweiter Stelle der Preis als Anlass für die nicht erfolgte Bildungsteilnahme genannt: In einer quantitativen Studie in Kooperation mit dem Institut für Sozialforschung nannten 44 Prozent der bildungsinaktiven und 43 Prozent der bildungsaktiven Personen über 50, dass Bildungsangebote „zu teuer" seien. Die geringen Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen verwundern, ihre Ursache können jedoch in nachfolgend beschriebenen Fakten bzw. den fehlenden finanziellen Anreizen gesehen werden.

Die nur kurz darauf erschienene LLL:2020-Strategie (Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich: 2011, 41 ff.) nennt in der Aktionslinie 9 („Bereicherung der Lebensqualität durch Bildung in der nachberuflichen Lebensphase") sowohl in den Zielen als auch in den Maßnahmen Qualität, Wohnortnähe, Niederschwelligkeit und Barrierefreiheit als Desiderate, an keiner Stelle jedoch die leichtere bzw. für ältere Menschen erleichterte Finanzierbarkeit. Die unter anderem auf dieser Programmatik aufbauende LLL-Strategie 2022 des Landes Steiermark (2017) nennt Kostenfreiheit bzw. Leistbarkeit – zu Recht! – nur im Zusammenhang mit Basisbildung und dem Nachholen des Pflichtschulabschlusses, bei Angeboten und Projekten zur gesellschafts- und demokratiepolitischen (Bewusstseins-) Bildung und bei der Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in den Öffentlichen Bibliotheken (2017, 15, 19, 27).

Ganz im Einklang mit den genannten Strategien, aber dennoch überraschend erwähnt auch der Ausgabe „Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns" des

„Magazin erwachsenenbildung.at“ an keiner Stelle Kostenfaktoren.

Im Rahmen der Zeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule“ erschien im Herbst/Winter 2020 ein Schwerpunktheft zur Bildung älterer Menschen mit einer umfangreichen Datensammlung (Zwielehner: 2020), einem historischen Aufriss der Altenbildung an den Volkshochschulen (Dostal: 2020) und einer Darstellung gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungen (Kolland, Galistl & Hengl: 2020). Brugger (2020) beschreibt Armut bzw. Armutsgefährdung als Belastung für diese Altersgruppe; auch hier sind die Kostenreduktion bzw. finanzielle Anreize für Bildungsangebote kein Thema.

FINANZIELLE SCHLECHTERSTELLUNG VON PERSONEN IN DER NACHBERUFLICHEN PHASE

Haben Personen in der nachberuflichen Phase in Österreich tatsächlich vergleichbare finanzielle Zugänge zu Erwachsenenbildung und somit die gleichen Bildungschancen wie Jüngere? Oder gibt es strukturelle Hemmnisse mit finanziellen Auswirkungen auf die Bildungsbereitschaft von Personen in der nachberuflichen Erwachsenenbildung?

Die Senkung der Bildungskosten kann erfolgen durch

1. Geltendmachung als Werbungskosten im Rahmen des Steuerausgleichs;
2. Übernahme der Kosten durch Arbeitgeber;
3. Bildungschecks und Bildungsgutscheine;
4. Preisreduktion seitens der anbietenden Institution.

1. GELTENDMACHUNG ALS WERBUNGSKOSTEN IM RAHMEN DES STEUERAUSGLEICHS

Das Einkommenssteuergesetz besagt in der geltenden Fassung:

„1. Werbungskosten sind die Aufwendungen oder Ausgaben zur Erwerbung, Sicherung oder Erhaltung der Einnahmen. Aufwendungen und Ausgaben für den Erwerb oder Wertminderungen von Wirtschaftsgütern sind nur insoweit als Werbungskosten abzugsfähig, als dies im folgenden ausdrücklich zugelassen ist. […]

10. Aufwendungen für Aus- und Fortbildungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der vom Steuerpflichtigen ausgeübten oder einer damit verwandten beruflichen Tätigkeit und Aufwendungen für umfassende Umschulungsmaßnahmen, die auf eine tatsächliche Ausübung eines anderen Berufes abzielen. […]“ (EStG § 16)

Grundsätzlich ist anzunehmen, dass die Mehrzahl der von der Urania oder anderen Volkshochschulen angebotenen Kurse diesen Kriterien eines Zusammenhangs mit der derzeitigen oder einer künftigen Berufstätigkeit nicht entspricht. Dennoch gibt es zum Beispiel im Bereich Sprachen, EDV und Persönlichkeitsbildung durchaus Bildungsangebote, die je nach Branche oder Aufgabengebiet auch beruflich nutzbar sind und daher bei der ArbeitnehmerInnenveranlagung geltend gemacht werden können.

Dabei gilt auch vonseiten des Finanzministeriums eine großzügige Regelung der Anerkennung:

„[…] kaufmännische oder bürotechnische Grundausbildungen (z. B. EDV-Kurse, Internet-Kurse, Erwerb des europäischen Computerführerscheins, Einführungskurse in Buchhaltung, Kostenrechnung, Lohnverrechnung oder Steuerlehre) sind ohne Prüfung einer konkreten Verwertbarkeit im jeweiligen Beruf abzugsfähig. […]

Kosten zum Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen sind abzugsfähig, wenn man die Sprache im Beruf benötigt (z. B. als Sekretär, Telefonist, Kellner, Hotelangestellte oder Exportsachbearbeiter). Als Fremdsprache gilt jede von der Muttersprache verschiedene Sprache, gegebenenfalls auch Deutsch.“ (Bundesministerium für Finanzen: 2021)

Die dadurch erzielte Preisreduktion beträgt je nach Höhe des Einkommens und der damit verbundenen Besteuerung zirka 30 Prozent. Personen in der nachberuflichen Phase üben naturgemäß keine berufliche Tätigkeit mehr aus und können daher von diesem Angebot nicht Gebrauch machen: „Da eine Pensionistin oder ein Pensionist keine Erwerbstätigkeit ausübt, sind Bildungsmaßnahmen jedweder Art (Fortbildung, Ausbildung, Umschulung) grundsätzlich nicht als Werbungskosten absetzbar.“ (Bundesministerium für Finanzen: 2021).

2. ÜBERNAHME DER KOSTEN DURCH ARBEITGEBER

Es steht Arbeitgebern frei, Fortbildungskosten der Angestellten zu übernehmen. In manchen Fällen, wie bei der Kurzarbeit können Arbeitgeber für Fortbildungskosten beim Arbeitsmarktservice um Refundierung ansuchen (Arbeitsmarktservicegesetz §37c). Bei der Förderung durch Arbeitgeber ist der oben genannte Überschneidungsbereich zwischen den Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung und der Nutzung in der beruflichen Tätigkeit ebenso anzunehmen.

Somit gilt wiederum, dass ältere Lernwillige auch von dieser finanziellen Begünstigung ausgeschlossen sind.

3. BILDUNGSCHECKS UND BILDUNGSGUTSCHEINE

In einigen Bundesländern geben die Arbeiterkammern Bildungschecks oder Bildungsgutscheine aus, die nur bei den mit ihnen institutionell verbundenen Volkshochschulen oder BFIs eingelöst werden können.

Begründet wird diese Maßnahme mit der Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes durch höhere Qualifikation (vgl.

z. B. Arbeiterkammer Steiermark: 2021). Naturgemäß können jene, die im Ruhestand sind und keinen Arbeitsplatz mehr haben, auch von dieser Vergünstigung nicht Gebrauch machen. Die Einlösung dieser Bildungschecks und Bildungsgutscheine wird jedoch – im Widerspruch zur Begründung – nur bei den mit der jeweiligen Arbeiterkammer verbundenen Bildungsinstitutionen erlaubt, nicht für andere, z. B. die Österreichische Urania für Steiermark.

4. PREISREDUKTION SEITENS DER ANBIETENDEN INSTITUTION

Jeder Institution ist es unbenommen, für einzelne Personengruppen reduzierte Preise festzusetzen, z. B. für Studierende, Personen bis 18 oder ab 60 Jahren, sofern es sich nicht um eine Preisdiskriminierung aufgrund von Staatsangehörigkeit oder Wohnsitzland handelt (Europäisches Parlament: 2018).

Selten jedoch beträgt die Preisreduktion mehr als 20 Prozent – wohl aus wirtschaftlichen Gründen, da die Mindereinnahmen bei den begünstigten Gruppen durch höhere Preise bei den anderen Personen aufgewogen werden müssen. Der immer stärkere Preisdruck in der allgemeinen Erwachsenenbildung verhindert hier die finanzielle Besserstellung von älteren Personen.

AUSBLICK

Was positiv wirkt, soll gefördert werden. Dafür finden sich im österreichischen Steuerrecht und in der umfangreichen Förderlandschaft Österreichs zahlreiche Beispiele. Unbestritten ist freilich auch, dass finanzielle Anreize zu Bildungsaktivitäten in der nachberuflichen Phase nicht unter dem Titel der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit begründet werden können.

Dass im Umkehrschluss die Regierung und Sozialpartner die Aufwendungen für Erwachsenenbildung wegen mangelnder arbeitsmarktpolitischer Relevanz dem Privatbudget oder den anbietenden Institutionen anzulasten, ist im Bewusstsein der oben genannten und wissenschaftlich bewiesenen positiven Effekte von Bildung im Alter eine strukturelle Lücke und eine nicht verständliche Ungerechtigkeit in der österreichischen Erwachsenenbildung. //

Literatur

Arbeiterkammer Steiermark (2021): Bildungsscheck der AK Steiermark. Verfügbar unter: https://stmk.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/bildunsgfoerderungen/Bildungscheck.html [20.5.2021].

Brugger, Elisabeth (2020): Heterogenität und Exklusivität: Eine Herausforderung für die Bildung älterer Menschen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, (71), 271, 3–9. Verfügbar unter: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/271-herbstwinter-2020/schwerpunkt-bildung-aelterer-menschen/heterogenitaet-und-exklusivitaet-eine-herausforderung-fuer-die-bildung-aelterer-menschen/ [20.5.2021].

Bundesministerium für Finanzen (2021): ABC der Werbungskosten. Verfügbar unter: https://www.bmf.gv.at/themen/steuern/arbeitnehmerinnenveranlagung/was-kann-ich-geltend-machen/werbungskosten/abc-der-werbungskosten.html [31.5.2021].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz & Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL:2020. Wien. Verfügbar unter: https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie1.pdf [20.5.2021].

Dostal, Thomas (2020): Altenbildung und Volkshochschulen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, (71), 271, 15–20. Verfügbar unter: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/271-herbstwinter-2020/schwerpunkt-bildung-aelterer-menschen/altenbildung-und-volkshochschulen/ [20.5.2021].

Europäisches Parlament (2028): Verordnung (EU) 2018/302 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 28. Februar 2018 über Maßnahmen gegen ungerechtfertigtes Geoblocking und andere Formen der Diskriminierung aufgrund der Staatsangehörigkeit, des Wohnsitzes oder des Ortes der Niederlassung des Kunden innerhalb des Binnenmarkts und zur Änderung der Verordnungen (EG) Nr. 2006/2004 und (EU) 2017/2394 sowie der Richtlinie 2009/22/EG. Verfügbar unter: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018R0302 [31.5.2021].

Friebe, Jens & Hülsmann, Katrin (2011): Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (13), 07-2–07-10. Wien. Verfügbar unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf [20.5.2021].

Kolland, Franz & Ahmadi, Pegah (2010): Bildung und Aktives Altern. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: WBV.

Kolland, Franz, Gallistl, Vera & Hengl, Lisa (2020): Wandel der Bildung im Alter im 21. Jahrhundert – Entwicklung eines Praxisfeldes, 2011–2020. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, (71), 271, 21–28. Verfügbar unter: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/271-herbstwinter-2020/schwerpunkt-bildung-aelterer-menschen/wandel-der-bildung-im-alter-im-21-jahrhundert-entwicklung-eines-praxisfeldes-2011-2020/ [20.5.2021].

Land Steiermark, A6 – Fachabteilung Gesellschaft (2017): LLL-Strategie 2022. Strategische Ausrichtung und Entwicklungsperspektiven der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens in der Steiermark. Graz. Verfügbar unter: https://www.menschen.steiermark.at/cms/dokumente/10645348_159120109/5e2c1319/LLL_Strategie_2017_April.pdf [20.5.2021].

Zwielehner, Peter (2020): Altersstruktur der Bevölkerung und der Teilnahmen an Volkshochschulkursen in Österreich. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, (71), 271, 10–14. Verfügbar unter: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/271-herbstwinter-2020/schwerpunkt-bildung-aelterer-menschen/altersstruktur-der-bevoelkerung-und-der-teilnahmen-an-volkshochschulkursen-in-oesterreich/ [20.5.2021].

Distance-/Digital-Learning und Bildungsbenachteiligung

Schwerpunkt

ANGELIKA HRUBESCH

„Ich hab' meine Teilnehmer gefragt, was sie [...], was ihnen abgeht, wenn sie [...], wenn wir uns online per Zoom treffen und sie haben gesagt: ‚Die Zeit vor dem Kurs', die sie gemeinsam warten – ‚und die Tafel'." (G3, KL13, 00:23)

Der vorliegende Beitrag fasst die Ergebnisse einer Studie des lernraum.wien (www.lernraum.at) zu den pädagogischen Auswirkungen des Distance- bzw. Digital-Learnings der Wiener Volkshochschulen im Jahr 2020 zusammen. Mit der Covid-19-Krise und dem ersten Lockdown im März 2020 mussten die Volkshochschulen wie andere Erwachsenenbildungseinrichtungen von einem Tag zum anderen ihre Türen für die TeilnehmerInnen schließen. Die Umstellung auf distance/digitale Lernangebote stellte besonders für bildungsbenachteiligte Personen eine Herausforderung dar. In sechs Fokusgruppengesprächen tauschten sich 19 KursleiterInnen (durchführende Perspektive) bzw. drei Bereichsleiter (planerische Perspektive) über Erfahrungen und Effekte der Umstellung bestehender Lernangebote auf Distance-Formate bzw. die Gestaltung von digitalen Lehr- und Lernangeboten aus (vgl. Hrubesch: 2021 und G1-G6). Dabei wurden technische Fragen (wie auch solche des Datenschutzes) weitgehend ausgeklammert und die Auswirkungen in Bezug auf didaktische Handlungen, Lehr- und Lernsettings, das Verständnis von (Lern)Raum und (Lern)Zeit wie auch die vertrauensvolle Beziehung zwischen Institution und KursleiterInnen bzw. TeilnehmerInnen als Basis für gelingendes Lernen in den Vordergrund gerückt

DISTANCE-/DIGITAL-LEARNING AN DER VHS WIEN 2020

Im März 2020 waren die verschiedenen Bereiche der VHS – auf Basis ganz unterschiedlicher Voraussetzungen – innerhalb kürzester Zeit gezwungen, ihre Kursangebote abzusagen, neu zu überdenken und/oder umzustrukturieren und auf „Distanz-Lernangebote" umzustellen. Während zum Beispiel im öffentlich geförderten Bereich der Initiative Erwachsenenbildung die Entscheidung, die Kurse/Lernangebote weiterzuführen eine des Fördergebers war (vgl. Evers: 2020), war eine solche im allgemeinen Kursbereich jeweils von Kurs zu Kurs – in Abstimmung mit KursleiterInnen und TeilnehmerInnen – zu treffen. Die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen die Lernangebote im „distance mode" geführt wurden, brachten auch mit sich, dass nicht überall gleichermaßen ein Umstieg auf digitale Formate erfolgte.[1] Es wurden auch Arbeitsaufträge mit der Post verschickt und telefonisch besprochen bzw. andere Wege des Lehrens/Lernens auf Distanz erprobt (vgl. Evers: 2020). Dennoch ist es den Wiener Volkshochschulen innerhalb kürzester Zeit gelungen, ein breites Angebot von Online-Kursen bzw. Online-Lernangeboten zur Verfügung zu stellen und damit nicht nur jene TeilnehmerInnen zu versorgen, deren Kurse durch den Lockdown unterbrochen wurden, sondern auch neue AdressatInnen anzusprechen und zu gewinnen.

Die allgemeine Zufriedenheit der KursleiterInnen und der TeilnehmerInnen mit den Online-Angeboten war beeindruckend hoch (vgl. Consent: 2020a und 2020b), allerdings haben sich auch viele TeilnehmerInnen gegen eine Weiterführung der Kurse entschieden oder waren dazu aufgrund von mangelnder technischer Ausstattung oder digitaler Kompetenzen gar nicht fähig.

Wenn die Volkshochschulen nun überlegen, welche Lehr- und Lernformen auch „nach der Krise" fortgeführt werden sollen und an einer Digitalisierungsstrategie arbeiten, dürfen sie jene TeilnehmerInnen bzw. AdressatInnen nicht übersehen, für die die Volkshochschulen mit ihrem Anspruch auf Niederschwelligkeit besonders wichtig sind.

ASPEKTE DES DISTANCE-/DIGITAL-LEARNING IM KONTEXT BILDUNGSBENACHTEILIGUNG

In der folgenden Zusammenfassung werden nur einige Ergebnisse erörtert, die im Kontext VHS-Arbeit und Bildungsbenachteiligung von besonderer Relevanz sein dürften. Auch in den von uns geführten Gesprächen wurden allgemein die Erfahrungen mit Distance- und Digital-Learning sehr positiv bewertet. Es erfolgt hier – dem Studiendesign folgend – eine Konzentration auf pädagogische Aspekte. Fragen des Zugangs zu Technologie bzw. des (kompetenten) Umgangs mit derselben werden hier

1 Um den unterschiedlichen Formaten Rechnung zu tragen, spricht die Studie nicht ausschließlich von „digital learning", sondern wie oben von Distance- bzw. Digital-Learning.

ausgeklammert, wiewohl diese natürlich gerade im Zusammenhang mit Bildungs- bzw. sozialer Benachteiligung absolut relevant sind (zu Erreichbarkeit und Teilhabe während es „Covid-19-Lockdown I" vgl. Gugitscher & Schlögl: 2020, 23 f.).

VERSTÄNDNIS VON LEHREN UND LERNEN

> *„So wie ich Lernen positiv bewerte, […] wenn ich beobachte, dass meine TeilnehmerInnen ganz viel miteinander interagieren, dass sie ganz viel über das Gelernte reden und Zeit und Raum haben, darüber auch zu reflektieren […]. Das wär für mich das, was gelungenes Lernen ausmacht […] und das kann ich eigentlich nicht kompensieren in einem digitalen Modus." (G1, KL4, 01:17)*

Im Zusammenhang mit den veränderten Kommunikations-und Interaktionsmöglichkeiten im Distance- oder Digital-Learning wurde von mehreren KursleiterInnen festgestellt, dass sich ihre Rolle verändere und es ihnen weniger gelinge, die Aufmerksamkeit von sich weg zu lenken. Zwar mangle es nicht an der aktiven Beteiligung der TeilnehmerInnen, aber die Kommunikation verlaufe eher undirektional bzw. „sternförmig" meist über die KursleiterIn („[…] dass ich eigentlich das Gefühl hab, es ist frontaler, das schon auch […]". G3, KL13, 1:23).

KursleiterInnen, die in VHS-Präsenz ihre Rolle und Funktion besonders auch darin sehen, die LernerInnen in Prozessen zu begleiten und zu beobachten, sehen sich durch distance und digitale Lehr- und Lernsettings darin eingeschränkt. Die KursleiterInnen können sich im virtuellen Raum nicht wie sonst „zwischen den Tischen" bewegen und den TeilnehmerInnen über die Schulter schauen und daraus ableiten, was nächste Lernschritte sein könnten und/oder wo individuelle Schwierigkeiten liegen. Gleiches gilt für Lernformen, wo TeilnehmerInnen (per Post versendete) Arbeitsblätter allein zu Hause erledigen: Die KursleiterInnen verteilen Aufgaben und erhalten Ergebnisse: Den Weg dazwischen leiten sie entweder aktiv an oder er bleibt ihnen verborgen. Der fehlende Blick zu den MitlernerInnen wurde auch auf der kollegialen Basis für die LernerInnen thematisiert, die TeilnehmerInnen können nicht „die Köpfe zusammenstecken" oder schauen, was die anderen gerade machen bzw. wie sie bestimmte Aufgaben gelöst haben. Die Schwierigkeit, im Distance- und Digital-Learning, kooperative und kollaborative Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten, wurde in mehreren Gesprächen als solche benannt.

Verbunden mit der Frage nach dem Verständnis von Lehren und Lernen wurde auch jene nach Kurszielen und -inhalten angesprochen. Mehrere KursleiterInnen betonten die Tatsache, dass ihre TeilnehmerInnen die Kurse „aus Gusto" (G5, KL 19, 01:31) besuchten und nicht, weil sie „das für irgendwas brauchen" (ebda.). Zur Sprache kam dies auch im Zusammenhang mit Abbrüchen bzw. Entscheidungen der TeilnehmerInnen gegen digitale Lernformen und möglichen Auswirkungen. In diesem Zusammenhang lohnt es, eine Studie zu den „wider benefits of lifelong learning" (vgl. http://www.bell-project.eu/cms/index.html) vergleichend heranzuziehen. Wenn bei Distance- und Digital-Learning vor allem die messbaren Ziele des Kursgegenstands im Vordergrund stehen, könnten die „wider benefits" (z. B. die Erweiterung von Lernkompetenz, persönliches Wohlbefinden, Gesundheit, soziales Miteinander; vgl. Keser-Aschenbacher & Kil: 2020) verloren gehen und mit ihnen auch jene TeilnehmerInnen, für die – bewusst oder unbewusst – diese wichtiger waren und sind als das „Fachlernen" an sich. In diesem Zusammenhang dürfte auch die VHS als Begegnungsort – über den eigentlichen Kurs hinweg – bedeutsam sein und sollte im Kontext Digitalisierung noch einmal Gegenstand einer genaueren Betrachtung sein.

(LERN)RAUM UND (LERN)ZEIT

Ein interessanter Aspekt unserer Gespräche im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung war, dass mehrfach die Notwendigkeit von sicheren Lernorten hervorgehoben wurde. Diese bieten einen geschützten Raum, in dem mit einer vertrauten Gruppe gearbeitet wird, dessen ist man im virtuellen Raum weniger sicher. Außerdem sei nicht zu vernachlässigen, dass reale Räume ja auch bewusst ansprechend gestaltet werden könnten bzw. dass ja KursleiterInnen in VHS-Präsenzsettings die Raumgestaltung mit didaktischen Überlegungen verbinden (z. B. Aufstellung der Tische und/oder Sessel), was in Online-Präsenzsettings nicht möglich ist. Vielen TeilnehmerInnen sei eine Trennung von Lern- bzw. Arbeitsraum und Privatraum überhaupt nicht möglich und gerade in diesem Zusammenhang wurde von den KursleiterInnen betont, dass in Online-Präsenz soziale Unterschiede sichtbarer würden als in VHS-Präsenz bzw. dass man eine solche Sichtbarwerdung in Online-Präsenzsettings teilweise gar nicht vermeiden könne, denn das Verwenden z. B. eines virtuellen Hintergrunds ist auch von der Aktualität des verwendeten Geräts abhängig und eben nicht alle TeilnehmerInnen können wählen, an welchem Ort ihres Zuhause sie sich zeigen möchten – oder ob sie sich überhaupt dort zeigen wollen/können. Auffällig sei der Hintergrund oder das Setting dann eben gerade bei jenen TeilnehmerInnen, die es sich nicht aussuchen können. Damit verbunden wurden auch Fragen der Konzentration bzw. von Ablenkungen thematisiert. KursleiterInnen berichteten von teils hohem Lärmpegel, da die TeilnehmerInnen nicht allein in einem Raum sind (oder sein können) und auch in diesem Zusammenhang wurden die Relevanz von Lernräumen für die TeilnehmerInnen wie auch die Anfahrtswege dorthin zur Einstimmung und Reflexion thematisiert. Auch hier dürften wieder Aspekte von sozialer Benachteiligung bzw. von Bildungsbenachteiligung sichtbar werden, die sich auch auf die didaktische Gestaltung bzw. pädagogischen Handlungen der KursleiterInnen auswirken. Dazu kommt die Unterschiedlichkeit, wie viel Bedeutung dem Lernen in den verschiedenen Haushalten beigemessen werden kann und viel Zeit und Raum demnach im eigenen Zuhause dafür zur Verfügung steht.

Dass die VHS als Ort der sozialen Begegnung[2] verloren geht, wurde in mehreren Gesprächen betont. Einige KursleiterInnen versuchen, diesen Ort des informellen Austauschs online herzustellen, indem z. B. Zoom-Räume bereits vor Kursbeginn geöffnet und zur Verfügung gestellt werden oder auch nach dem Kurs genutzt werden können. Auch hier dürfte aber gelten, dass solche virtuellen Treffpunkte nur von Interesse für jene TeilnehmerInnen sein dürften, die sie erstens technisch überhaupt nutzen können und zweitens über eine Infrastruktur verfügen, die ihnen dabei auch eine gewisse Bequemlichkeit verschafft. Wer im Park am Smartphone den Kursinhalt verfolgt, hat wahrscheinlich kein Interesse, danach über denselben Kanal noch mit den KollegInnen zu plaudern – für die gleiche Person wäre aber gerade dieser Aspekt in der VHS vor Ort vielleicht ein ganz besonders wichtiger.

NIEDERSCHWELLIGKEIT/ BARRIEREFREIHEIT/ZUGÄNGLICHKEIT

> *„Ich denke schon, dass Menschen aussteigen. Ich weiß auch von meinen anderen Kursen, also, wo ich Leut hab, die immer wieder kommen auch [...], die sagen, ‚Na, digital kann i ma des gar ned vorstellen, will i ned!' Also da glaub ich schon, dass man halt einfach bestimmte Menschen nicht erreicht." (G1, KL3, 00:55)*

In allen Gesprächen mit KursleiterInnen und Bereichsleitern/Planern wurde betont, dass die VHS sich in der Gestaltung und Öffentlichmachung der digitalen Lehr-/Lernformen um Niederschwelligkeit bemühen müsste. Explizit benannt wurde in diesem Zusammenhang die Usability und Barrierefreiheit der verwendeten Formate, vor allem aber auch das Hinführen der TeilnehmerInnen (und KursleiterInnen) dazu. Es stellten fast alle KursleiterInnen fest, dass sie in persönlichen Gesprächen mit den TeilnehmerInnen auch Überzeugungsarbeit geleistet hätten (z. B. in Telefonaten), und von jenen KursleiterInnen, die mit bildungsbenachteiligten Personen arbeiten, wurde hervorgehoben, dass Angebote des Distance- bzw. Digital-Learnings das gemeinsame Lernen an der Volkshochschule – mit all seinen „positiven Nebenwirkungen" – nicht ersetzen könne.

„Ich halt den gemeinsamen Kursraum und den gemeinsamen Kurs für ein sehr tolles und niedrigschwelliges und sozial offenes Angebot, wo ich eben keine Technik brauche, keine Hilfsmittel brauche und das allen offensteht und wo wir ja viele VHSen in Wien haben, sodass jeder aus kurzer Distanz dorthin gehen kann und dass man wirklich alle erreicht. Und dass glaub ich, ist mit einem Online-Angebot für mich nicht so sehr möglich. Ich bin selbst sehr affin für Online-Lernen, aber ich glaub nicht, dass ich mich einem Online-Angebot alle erreichen kann, die ich mit einem Kursraum erreiche und mit einer VHS." (G3, KL11, 1:13)

DIGITALE BILDUNG FÜR ALLE?

Die notwendige Umstellung auf distance und digitale Lehr- und Lernsettings im Jahr 2020 an den Wiener Volkshochschulen ist insgesamt sehr erfolgreich verlaufen, und es wurden wertvolle Erfahrungen gesammelt, die in Zukunft in digitalen bzw. digital unterstützten Lernangeboten weiter ausgebaut werden können. Auch die Volkshochschulen haben einen Digitalisierungs- und damit zusammenhängend sicher auch einen Professionalisierungsschub erfahren.

Dennoch ist gerade im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung die Bedeutung der Volkshochschule als realer Ort von Zusammenkünften, von informellem Austausch, Vernetzung etc. auch im Zuge der Digitalisierung nicht zu unterschätzen und muss bei weiteren Überlegungen unbedingt berücksichtigt werden.

Wenn die VHS die Begleitung ihrer LernerInnen ernst nimmt und nicht nur „sich selbst digitalisieren" will, sondern die Erweiterung der digitalen Kompetenzen der (erwachsenen) Wiener Stadtbevölkerung als ihr Ziel und ihren Auftrag begreift, müssen wir über neue Formate der aufsuchenden Bildungsarbeit nachdenken.
Die Volkshochschule als Lernort kann und wird durch Formate des Distance- und Digital-Learnings nicht ersetzt werden, das ist auch niemandes Ziel. Das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie wichtig dieser Lern- und Begegnungsort – über die Zielsetzungen der einzelnen Kursbereiche hinaus – ist, auch als Ort der Inklusion und Integration, wäre dennoch in- und außerhalb der Organisation wichtig. Gleichzeitig muss bedacht werden, dass die VHS der Ort sein kann – oder eventuell zunehmend sein muss, wenn die Erweiterung digitaler Kompetenzen als Querschnittsmaterie verstanden wird –, wo Bildungsbenachteiligte in analogen Formaten aller Kursbereiche mit digitalen Technologien vertraut und Barrieren abgebaut werden können.

Einem Verständnis von Bildung folgend, das nicht nur auf Verwertbarkeit ausgerichtet ist, sondern auch deren „wider benefits" für die Individuen und Gesellschaft in Betracht zieht, sollte die VHS ihr Leitbild, ihre Traditionen und ihren Bildungsauftrag bei der Konzeption und Gestaltung von „Digitalisierung" unbedingt mitbedenken. Sie könnte sich damit abheben von einer Unzahl von digitalen Angeboten im Bildungsbereich und ihrem Motto „Bildung für alle!" auch im weiteren Kontext der Digitalisierung gerecht werden. //

---

2 Mitbedacht müsste hier auch noch der größere Kontext der Begegnungen (und ihre Wirkungen) werden, die an den Volkshochschulen stattfinden – unter Aspekten der Inklusion und Integration. In den Cafés bzw. öffentlichen Räumen der Volkshochschule treffen Personen aufeinander und interagieren, die sich sonst nicht unbedingt treffen würden.

Literatur

Consent 2020a: VHS Wien Onlinekurse. KursleiterInnen. Consent Markt- & Sozialforschung. Ergebnisse zur Online-Erhebung. (Folienpräsentation, unveröffentlicht).

Consent 2020b: VHS Wien Onlinekurse. TeilnehmerInnen. Consent Markt- & Sozialforschung. Ergebnisse zur Online-Erhebung. (Folienpräsentation, unveröffentlicht)

Evers, John (2020): Wenn die VHS als Lernraum ganz besonders fehlt … Basisbildungskurse und Pflichtschulabschlusslehrgänge in Zeiten der Krise. Ein Erfahrungsbericht. In: Die Österreichische Volkshochschule, (71), 270, 29–32. Verfügbar unter: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/coronakrise/wenn-die-vhs-als-lernraum-ganz-besonders-fehlt/ [30.5.2021].

Gugitscher, Karin & Schlögl, Peter (2021): Existenzsicherung, Professionalisierung, Innovation und Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung im Kontext der Covid-19-Pandemie. Bericht zu einer explorativen Umfrage im Herbst 2020.
Verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/downloads/aktuell/EB-Covid_Bericht_12-2020_inkl._FB.pdf?m=1617690873& [30.5.2021].

Hrubesch, Angelika (2021): Pädagogische Reflexionen zum Distance- bzw. Digital -Learning der Wiener Volkshochschulen 2020. Bericht. (Unveröffentlicht).

Keser Aschenberger, Filiz, Kil, Monika & Vater, Stefan (2020): Welche „Benefits" für die Lernenden hat Erwachsenenbildung nach der Teilnahme am Kursangebot von Volkshochschulen? Erste Befragungsergebnisse zu den „Benefits of Lifelong Learning" in Österreich (BeLL-AT). In: Die Österreichische Volkshochschule, (71), 270, 4–13.
Verfügbar unter: http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/schwerpunkt-benefit-lernen-in-der-vhs/welche-benefits-fuer-die-lernenden-hat-erwachsenenbildung-nach-der-teilnahme-am-kursangebot-von-volkshochschulen/ [30.5.2021].

G1-G6 = Transkripte der Gruppengespräche 1 bis 6 (unveröffentlicht): Angabe der Gesprächsnummer, zitierte KursleiterIn, Gesprächsminute

Hybride Bildungssettings

NELE HIRSCH[1]

In diesem Blogbeitrag möchte ich die Herausforderung des hybriden Lernens aufgreifen. Zum Nachdenken gebracht hat mich ein Tweet von Jöran[2] (Muuß-Merholz), in dem er twittert, dass jedes Lernen hybrides Lernen sei. Denn in jedem Onlinesetting seien alle Beteiligten auch immer an einem physischen Ort. Und in jedem Präsenzsetting hätten die Menschen (fast) immer auch einen Online-Zugang dabei. Was aber bedeutet das für die pädagogische Gestaltung von Bildungssettings? Um diese Frage zu reflektieren, finde ich es in einem ersten Schritt hilfreich, sich die Unterschiede zwischen physischen Räumen und Online Räumen zu vergegenwärtigen.

WIE UNTERSCHEIDEN SICH PHYSISCHE RÄUME UND ONLINE RÄUME ZUM LERNEN?

Der reale Raum als Lernraum (= der physische Ort, an dem sich eine Person zum Lernen aufhält) unterscheidet sich vom virtuellen Raum (= der Online-Zugang, den eine Person zum Lernen nutzt). Mir scheinen vor allem die folgenden 5 Unterschiede relevant zu sein. Wichtig ist dabei, dass die Unterschiede meist nicht als starres ‚entweder-oder' zu betrachten, sondern vielmehr mit einem ‚eher' davor – und natürlich sind auch nicht alle Online-Räume gleich – ebenso wenig wie alle physischen Räume.

1. **dauerhaft und geplant versus flüchtig und spontan:** An einem physischen Veranstaltungsort halte ich mich relativ dauerhaft auf. Natürlich kann ich Räume wechseln, spazieren gehen, wegfahren … In einem Online-Raum bin ich aber mit nur einem Klick potentiell woanders. Wenn ich deshalb zu einer Präsenz-Veranstaltung fahre, dann muss ich das meist planen und vorbereiten; an einer Online-Veranstaltung kann ich meist recht spontan teilnehmen.
2. **singulär versus multipel:** An einem physischen Veranstaltungsort kann ich zwischen Räumen wechseln und zum Beispiel bei einem Barcamp erst ein bisschen etwas von Session A und dann noch von Session B mitnehmen. Ich kann aber nicht zeitgleich in mehreren Räumen sein. Im Online Kontext kann ich aber (fast gleichzeitig) Mails schreiben, bei einem Webinar zuhören und meine Twitter-Timeline checken.
3. **geschlossen versus offen:** Ein physischer Veranstaltungsort hat meist eine gewisse Begrenzung: die Wände eines Raums, die Türen eines Gebäudes oder auch ein Park/ ein Wald/ ein Sportplatz. Der Online-Raum ist erst einmal unbegrenzter und offen, auch wenn natürlich auch hier mit Zugangsdaten/ Videokonferenzräumen / Registrierungen etc. Begrenzungen vorgenommen werden.
4. **eingespielte soziale Verhaltensweisen versus neue Lernprozesse:** An einem physischen Veranstaltungsort habe ich viele Routinen kennen gelernt: ich gehe zunächst zur Registrierung, vielleicht kann ich mir einen Kaffee holen, ich setze mich irgendwo hin, wenn ich etwas sagen will, dann melde ich mich, ich bin ziemlich sicher, dass andere Menschen mich hören/ sehen können etc. In einem Online-Raum ist vieles erst einmal neu und ungeklärt: Soll ich meine Kamera ein- oder ausschalten? Melde ich mich im Chat, per Handzeichen oder via Audio? Wird mein Audiosignal/ mein Bild richtig übertragen? Muss ich mich abmelden, wenn ich gehe? etc. (Dieser Unterschied hebt sich mit den Erfahrungen der Corona-Zeit zwar immer mehr auf, aber er ist für mich immer noch erkennbar)
5. **vielfältige Sinneseindrücke versus fokussierte Sinneseindrücke:** An einem physischen Veranstaltungsort bin ich mit vielfältigen Sinneseindrücken konfrontiert: Ich kann ich im gesamten Veranstaltungsraum umblicken, ich sehe alle anderen Teilnehmenden und ihre jeweiligen Reaktionen, ich nehme vieles auch unbewusst war, ich kann Stimmengewirr wahrnehmen und zuordnen … Im Online-Raum sind die Sinneseindrücke dagegen fokussiert: die Videokachel, der Chat, die jeweils eine Stimme der redenden Person.

WIE LASSEN SICH HYBRIDE LERNRÄUME ZEITGEMÄSS GESTALTEN

Wenn ich der These folge, dass jedes Lernen immer hybrides Lernen sei, dann ist die größte Schwierigkeit aus

---

1 Hybride Bildungssettings von Nele Hirsch unter CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de), erschienen im eBildungslabor-Blog: https://ebildungslabor.de/blog/hybrid/ Veröffentlicht am 29.1.20211

2 https://twitter.com/joeranDE/status/1352535533877080067

pädagogischer Perspektive, dass es in diesen hybriden Bildungssettings immer eine primäre und eine nachgelagerte Ebene gibt.

- **Primäre Ebene:** Ich nehme entweder an einer Präsenz- oder an einer Online-Veranstaltung teil.
- **Nachgelagerte Ebene:** Bei der Präsenzveranstaltung habe ich einen Online-Zugang dabei; bei der Online-Veranstaltung bin ich zugleich an einem physischen Ort.

Das Problem der nachgelagerten Ebenen ist nun, dass diese sehr häufig als Störung wahrgenommen und pädagogisch nicht mitgedacht werden:

- In einer Präsenzveranstaltung sitze ich in der letzten Reihe, beantworte meine Mails oder spiele Candy-Crush.
- In einer Online-Veranstaltung bellt der Hund, brauchen Kinder Unterstützung, gibt es zu wenig Platz, muss das Zimmer dringend gesaugt werden, klingelt der DHL-Kollege …

Vor diesem Hintergrund lässt sich als ein Merkmal von guten Bildungsveranstaltungen festhalten, dass ihr hybrider Charakter mitgedacht und dass auch die jeweils nachgelagerte Ebene pädagogisch gestaltet wird.

WIE LÄSST SICH DER ONLINE-RAUM BEI PRÄSENZVERANSTALTUNGEN GESTALTEN?

Auch wenn meine letzte Präsenzveranstaltung aufgrund der Corona-Pandemie nun schon ein Jahr zurückliegt, fallen mir noch viele Möglichkeiten zur Gestaltung der Online-Ebene in Präsenzveranstaltungen ein, die ich als sehr gewinnbringend und produktiv erlebt habe:

- **Twitter als zusätzliche Diskussions- und Vernetzungsebene:** Wenn (Präsenz)-Veranstaltungen einen Hashtag haben, dann entsteht via Twitter eine zusätzliche Diskussions- und Vernetzungsebene: Ich nehme wahr, wer alles da ist, kann den Personen folgen und sie auf diese Weise in mein persönliches Lernnetzwerk integrieren – und Twitter kann auch für Gesprächsanlässe im physischen Raum sorgen, z. B. die Frage in der Kaffeepause: ‚Du hast doch vorhin xy getwittert. Was meintest Du denn genau damit?'
- **Kollaborativer Mitschrieb oder Dokumentationen:** Insbesondere bei Barcamps aber auch bei kleineren Veranstaltungen gibt es oft die Möglichkeit, über ein Etherpad einen kollaborativen Mitschrieb zu gestalten oder Inhalte der Veranstaltung zu dokumentieren.
- **Umfragen/ Evaluationen/ Mitmach-Angebote:** Während Vorträgen werden Teilnehmende aufgefordert, sich an Umfragen z. B. via Mentimeter zu beteiligen oder auch die Veranstaltung insgesamt zu evaluieren. Bei den OERcamp Werkstätten waren auch Telegram-Gruppen zum Austausch im Einsatz.
- **Infokanal, Zusatzinformationen, Programm:** Während die oben geschilderten Merkmale vor allem bei offenen und partizipativen Veranstaltungsformaten anzutreffen sind, gibt es auch bei ganz ‚klassischen' Veranstaltungen oft die Möglichkeit, online Informationen zum Programm abrufen zu können oder weiterführende Informationen zu erhalten.

WIE LÄSST SICH DER PHYSISCHE RAUM BEI ONLINE VERANSTALTUNGEN GESTALTEN?

Während es bei Präsenz-Veranstaltungen aus meiner Sicht schon sehr normal ist, dass der Online-Zugang mitgedacht und aktiv genutzt wird, ist das bei Online-Veranstaltungen aus meiner Sicht mit der Präsenz-Ebene oft noch viel weniger der Fall. Das ist erst einmal nicht verwunderlich, denn während der Online-Zugang bei Präsenzveranstaltungen in der Regel von allen gleichermaßen genutzt werden kann, sind die physischen Räume bei Online-Veranstaltungen individuell sehr unterschiedlich und auch die Bereitschaft der TN, Einblicke in ihren privaten Raum zu gewähren, unterscheidet sich.

Dennoch gibt es erste gute Ideen und Ansätze. Die folgenden habe ich bereits selbst kennen gelernt oder ausprobiert:

- **Hands-On Workshops:** Die Lerngruppe bastelt/ baut/ malt/ experimentiert gemeinsam – und jede Person dabei bei sich im physischen Raum. Dabei wird jeweils vor der Kamera gezeigt, was gerade gemacht wird. In der Socializing-Variante kann Hands-On natürlich auch umgestaltet werden in gemeinsam Pizza essen oder Kuchen backen oder Wein trinken …
- **Hole xyz vor die Kamera:** Sehr verbreitet ist es, den physischen Raum im Rahmen von Energizern einzubinden. Zum Beispiel, indem Teilnehmende einen bestimmten Gegenstand holen und vor die Kamera halten. Oder auch z. B. mit Strange.Garden eine kollaborative Collage mit fotografierten Gegenständen aus ihrem physischen Raum erstellen.
- **Goodie Bag:** Vor der Veranstaltung erhalten alle teilnehmenden Personen eine ‚Goodie-Bag' geschickt. Darin finden sie z. B. Traubenzucker, Schokolade, Instant-Kaffee, Kekse oder auch nützliche Utensilien wie Notizzettel, Kugelschreiber oder Sticker. Während der Online-Veranstaltung können diese ‚Geschenke' dann zum Einsatz kommen. Da alle TN identische Dinge haben, sorgt das ‚in die Kamera halten' für ein Wir-Gefühl.
- **Live-Unpackig:** Gut mit der Goodie Bag zu verbinden ist ein Live Unpackig vor der Kamera. Alle TN erhalten ein Päckchen, aber packen es nicht allein, sondern gemeinsam vor der Kamera aus.
- **Arbeitsheft zum Ausfüllen:** Die pädagogisierte Variante der Goodie Bag sind Arbeitshefte zum Ausfüllen. Damit hatte ich bereits in Präsenzveranstaltungen experimentiert – und das nun auch in Online-Veranstaltungen versucht. Die Idee ist, dass die TN, die Lernschritte nicht auf dem Bildschirm sehen, sondern

ein Heft zugeschickt/ zum Ausdrucken bekommen, in dem sie ihre Notizen festhalten und Fragen beantworten können. Der Nachteil an dieser Methode ist, dass der Lernprozess dann wenig kollaborativ ist bzw. das sehr gezielt über die Videokonferenz angestoßen werden muss. Der Vorteil ist, dass das Heft gerade unsicheren und tendenziell orientierungslosen Personen Unterstützung und Struktur bietet.

- **Stadtrundgang**: Eine oder mehrere Personen der Lerngruppe übernehmen die Aufgabe einer ‚Stadtführung', d. h. spazieren durch ihre Stadt / ihren Ort und zeigen ihn den anderen Teilnehmenden über die Smartphone-Kamera.
- **Was meinen Deine Mitbewohner*innen?:** Unterschiedlich gut funktioniert meiner Erfahrung nach die Idee, die Lerngruppe um Mitbewohner*innen zu erweitern. Möglich ist das, wenn man z. B. Ideen entwickelt und ein Feedback von einer bisher unbeteiligten Person haben will. Oder auch Expert*innen zu Wort kommen, die mit einem zusammen wohnen. Ganz wunderbar fand ich z. B. einen Workshop zu Smartphone-Nutzung von Kindern und Jugendlichen für Eltern, in der die TN aufgefordert wurden, doch mal kurz ihre Kinder fragen zu gehen und dann mit den Antworten in die Videokonferenz zurück zu kommen. Das lässt sich natürlich auch umdrehen und mit anderen Themen ausprobieren. Und was immer gut funktioniert, sind Haustiere vor der Kamera :-)

WIE LASSEN SICH WEITERE ONLINE-RÄUME BEI ONLINE-VERANSTALTUNGEN ERSCHLIESSEN

Neben der jeweils dargestellten nachrangigen Ebenen gibt es bei Online-Veranstaltungen auch noch die nachrangige Ebene von potentiell vielen weiteren Online-Zugängen. Auch hier stellt sich die Frage der pädagogischen Gestaltung, die dann ähnlich wie die Gestaltung des Online-Zugangs bei Präsenzveranstaltungen aussieht. Gerade hier sehe ich noch viel Potential zur Gestaltung und zum gemeinsamen Ausprobieren. Unter anderem geht es mir dabei um die folgenden drei Aspekte:

- **Twittern von Online-Veranstaltungen:** Auch Online-Veranstaltungen haben Hashtags – und auch von Online-Veranstaltungen wird getwittert. Meine Selbstbeobachtung ist allerdings, dass ich das sehr viel weniger tue und auch deutlich weniger Tweets lese. Vielleicht braucht es hier ein bisschen gezielte Anstupser von Veranstaltungsseite: Sagt schon einmal vorher Hallo, teilt am Ende des Workshops Euer wichtigstes Learning, sagt drei Menschen ‚Danke', die euch heute inspiriert haben ….
- **Dokumentieren bei Online-Veranstaltungen:** Bei Online-Veranstaltungen geht die Tendenz dahin, dass Input aufgezeichnet oder vorab im Flipped-Format zur Verfügung steht. Meiner Erfahrung nach, wird Dokumentation damit nicht mehr so wichtig genommen, wie bei physischen Veranstaltungen, denn ‚das Wichtige' steht dann ja ohnehin schon alles online. Für mich macht eine gute Dokumentation aber gerade das Zusammenfassen, das kollaborative Zusammentragen und das Trasferieren in einen Anwendungskontext aus. Deshalb besteht hier aus meiner Sicht noch Denkbedarf, wie sich gute Dokumentationen bei Online-Veranstaltungen realisieren lassen.
- **Smartphone und Laptop:** Wer an einem Laptop einer Videokonferenz folgt, ist zum Teil damit überfordert, auch noch in vielen anderen Tabs zu arbeiten. Hier ist es meiner Erfahrung nach eine gute Möglichkeit, gezielt auf die Nutzung des Smartphones hinzuweisen und durchaus auch QR-Codes in Online-Präsentationen einzubinden. Wunderbar funktioniert z. B. Beteiligung mit dem Smartphone an Umfragen und Visualisierung der Ergebnisse in der Videokonferenz am Laptop.

FAZIT: WEITERDENKEN UND GEMEINSAM LERNEN

Im letzten Jahr haben wir alle die dargestellte automatische Hybridität von Lernangeboten auf die eine oder andere Weise erlebt. Auch wenn schon vieles ausprobiert wurde, so gibt es aus meiner Sicht gerade in Hinblick auf den physischen Raum als nachgelagerte Ebene oder die Möglichkeit zu multiplen Online-Zugängen bei Online-Veranstaltungen noch viel zu überlegen und zu erkunden. Von diesen Erfahrungen und Lernprozessen wird es dann auch maßgeblich abhängen, wie Bildungsveranstaltungen nach Corona aussehen werden und ob es uns jetzt aktuell gelingt, zunehmende Video-Konferenz-Müdigkeit zu überwinden. //

Alle im Boot!?
Digitale Basics für Alltag und Arbeitsmarkt – Erfahrungen und Perspektiven aus der Praxis

Nach einem herausfordernden Jahr ununterbrochener Arbeit für und mit Menschen mit Basisbildungsbedarf fand am 27. April 2021 die Online-Tagung „Alle im Boot!? Digitale Basics für Alltag und Arbeitsmarkt – Erfahrungen und Perspektiven aus der Praxis" des Geschäftsbereichs Initiative Erwachsenenbildung (IEB) der Wiener Volkshochschulen statt. Grundlage für die Tagung bildeten die Erfahrungen und Konzepte aus diesem letzten Jahr. ExpertInnen aus den Geschäftsbereichen „Öffentliche Aufträge" sowie dem Bereich „Pädagogik/lernraum.wien" wurden ebenso miteinbezogen.

Die insgesamt mehr als 150 TeilnehmerInnen aus verschiedenen Bereichen der österreichischen Bildungslandschaft – von Unterrichtenden bis zu den Fördergebern – zeigten, dass das Thema „Digitale Grundkompetenzen" besonders jetzt brandaktuell ist.

LEITUNGSTEAMS GESCHÄFTSBEREICH IEB DER WIENER VOLKSHOCHSCHULEN[1]

WIEN DIGITAL

In seiner Keynote erklärte Klemens Himpele (Leiter der Gruppe „Prozessmanagement und IKT-Strategie" der Stadt Wien) die Digitalisierungsstrategie der Stadt Wien. Einleitend stellte er die politische Dimension von Digitalisierung in den Mittelpunkt und erläuterte gesellschafts-, demokratie-, sozial- und frauenpolitische sowie ethische Aspekte. Dabei ging er auch auf Themen wie den Zugang zu Geräten, „digital divide – digitale Kluft", das Recht auf analogen Behördenkontakt wie auch auf strategische Überlegungen, etwa den staatlichen Einsatz von Algorithmen und die Notwendigkeit von interdisziplinärer Forschung zur Umsetzung von Digitalisierungsmaßnahmen ein. Im Anschluss erläuterte er die Digitale Bildungsstrategie 2030, die mit dem Punkt „Lebenslanges Lernen" über das Regelschulwesen hinausweist. Zum Abschluss präsentierte er digitale Tools der Stadt Wien, die die Kommunikation mit Behörden erleichtern sollen.

In ihrem Kommentar nahm Mareen Köpnick (Fachkoordinatorin IEB Basisbildung Jugendliche und junge Erwachsene sowie Unterrichtende IEB, Die Wiener Volkshochschulen) Bezug auf die positiven Aspekte der Digitalstrategie und unterstrich die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Verhinderung eines „digital divide" besonders für die Zielgruppe der BasisbildungsteilnehmerInnen. Dabei verwies sie auf Modellprojekte der Wiener Volkshochschulen (Campus Basisbildung, IT-Labor, Infrastrukturzugänge für TeilnehmerInnen, etc.). Zum Abschluss hob sie die Wichtigkeit unterschiedlicher Aspekte von digitalen Veränderungsprozessen, wie die frauenpolitische Dimension und gesellschaftliche und politische Teilhabemöglichkeiten, hervor.

WORKSHOPS

In sechs Workshops wurden dann spezifische Teilaspekte digitaler Kompetenzen im Alltag, im Unterricht und am Arbeitsmarkt diskutiert:

Workshop 1: Digitale (Alltags)Kompetenzen & das „Curriculum Basisbildung in der IEB"

Das „Curriculum Basisbildung in der IEB" beschreibt – neben vielen anderen – auch digitale Kompetenzanforderungen. Im Workshop erläuterte Friederike Weber (prospect Unternehmensberatung und beteiligt am Entwicklungsprozess des Curriculums) zunächst die theoretischen bzw. auch geschichtlichen Aspekte, indem sie z. B. unterschiedliche Definitionen von „digitaler (Alltags)Kompetenz" vorstellte und in Bezug auf ihre Kompatibilität zur Basisbildung analysierte. Auch erfuhr man, dass der Europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen und der Lehrplan für NMS die

1 Karin Bittner, Barbara Brunmair, Nikolaus Ecker, John Evers, Karin Farnberger, Monika Jordack, Astrid Klopf-Kellerer, Mareen Köpnick

Vorlagen für den Kompetenzbereich „Digitale Kompetenzen“ im „Curriculum Basisbildung in der IEB“ lieferten, hier wurde aber auch deutlich, an welchen Stellen es sich von diesen abgrenzt.

Nach dem Input wurden direkte Anknüpfungspunkte des Curriculums Basisbildung zur Lebenswelt der Teilnehmenden diskutiert. Viele Unterrichtende schilderten ihre Erfahrungen aus dem Distance-Learning und zogen in Bezug auf die digitalen Kompetenzen ihrer Teilnehmenden Bilanz. Aber auch die Herausforderungen von Teilen des Curriculums zu digitalen Kompetenzen kamen zur Sprache. Wichtig waren in diesem Zusammenhang Themen wie Bedürfnisorientierung, Alltagstauglichkeit und Partizipation.

Workshop 2: Kritische Medienkompetenz – digitale Sicherheit – Privatsphäre, digitaler Fußabdruck, Kostenfallen und Recht am eigenen Bild. Sicher online vom Babyfoto bis zum Shopping

Rosa Danner (Medienpädagogin und Trainerin bei saferinternet.at) bearbeitete mit den WorkshopteilnehmerInnen anhand konkreter Fallbeispiele Sicherheitsaspekte der Internet- und Handynutzung. Vom digitalen Fußabdruck bis zu Online-Betrug und Kostenfallen wurden viele Facetten digitaler Sicherheit angesprochen. Dabei standen vor allem die Anschlussfähigkeit für KursteilnehmerInnen und die Umsetzungsmöglichkeiten im Kursgeschehen im Fokus. Die TeilnehmerInnen des Workshops wurden sensibilisiert, worauf es bei der Vergabe von Passwörtern ankommt und wie man sichere Einstellungen an den Geräten vornimmt. Es wurde aufgezeigt, wie wertvoll Daten geworden sind – sie sind das „neue Gold“. Wenn etwas gratis ist, dann bist „DU“ das Produkt. Es lohnt sich also, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und sich vor Augen zu führen, welche Spuren man im Netz hinterlässt. Vor allem Jugendlichen ist das oftmals nicht bewusst und sie tappen in viele Fallen. Gutscheinfallen, Gewinnspiele, Fakeshops, Phishing-Nachrichten, Abo-Fallen, etc. boomen. Rat und Hilfe kann man sich bei der „Internetombudsstelle“, bei „Rat auf Draht“ oder „Watchlist Internet“ holen.

Workshop 3: Kritische Medienkompetenz – Medienrezeption, Hass im Netz, Cybermobbing, Radikalisierung im Netz, Fake News und Verschwörungstheorien

Margot Kapfer (Referentin und Internationale Beauftragte am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien & langjährige Trainerin im Bereich Anti-Diskriminierung und [digitale] Zivilcourage) gab einen spannenden Einblick zu den Themen Hass im Netz, Cybermobbing, Fake- & Breaking News, Verschwörungserzählungen und digitale Zivilcourage. Sie präsentierte beliebte (Social Media) Plattformen und deren Risiken sowie die zentrale Bedeutung der Privatsphäre-Einstellungen im Kontext der genannten Aspekte.

Möglichkeiten zur Bekämpfung von Hass im Netz auf unterschiedlichsten Ebenen (auf der Ebene von Recht & Politik, bezüglich Plattformen & Technik und auf der Ebene der Prävention/Sensibilisierung sowie auf der persönlichen Handlungsebene) wurden ebenso aufgezeigt wie Strategien digitaler Zivilcourage, von denen sie eine ganze Bandbreite vorstellte, deren Kombination in der Praxis oft sinnvoll ist, um Betroffene bestmöglich zu unterstützen. Konkrete, hilfreiche Links, Materialien und Tools für die Praxis sowie Informationen über Melde-, Doku- und Beratungsstellen (z. B. „Beratungsstelle #GegenHassimNetz ZARA“) stießen bei den WorkshopteilnehmerInnen auf besonderes Interesse.

In der Frage- und Diskussionsrunde strichen die WorkshopteilnehmerInnen hervor, dass Hass im Netz oft analog und nicht digital beginnt bzw. sich fortsetzt, wie bedeutsam gute Schulung und analoge Begleitung beim Aufbau kritischer Medienkompetenz bei den TeilnehmerInnen sind und dass die Bedeutung bestimmter Plattformen keinesfalls unterschätzt werden dürfe (z. B. „TikTok“).

Workshop 4: Arbeitsmarktentwicklung und digitale Kompetenzen am Beispiel des Berufsfelds Pflege

Der Einstieg in den Pflegebereich ist für viele AbsolventInnen von IEB- und anderen Bildungsmaßnahmen attraktiv. Mit Trude Hausegger (prospect Unternehmensberatung) und Sabine Sramek (Pflegedirektorin Wohn- und Pflegeheim Kritzendorf) stellten zwei ausgewiesene Expertinnen die Ausbildungs- und Arbeitsmarktanforderungen im Bereich digitaler Kompetenzen in Pflege- und Gesundheitsberufen vor. Sabine Sramek erläuterte an Beispielen, dass die Pflege schon seit Längerem in der digitalen Welt angekommen ist. Abgesehen von der elektronischen Falldokumentation gibt es zahlreiche elektronisch gesteuerte Systeme wie Sturzdetektoren, Scanner, die Bewegungsmuster aufzeichnen, intelligente Matratzen etc., die die Situation der PatientInnen stabilisieren und verbessern, aber sich auch auf die Arbeitssituation des Pflegepersonals entlastend auswirken. Allerdings ist der Einsatz der Technik nicht um jeden Preis sinnvoll. Eine sensible kritische Auseinandersetzung mit den digitalen Möglichkeiten, die zu einem maßvollen und sinnvollen Einsatz („IT und Ethik“) führt, die Berücksichtigung von Erfahrungen und Bedürfnissen von PatientInnen und Pflegepersonal sowie Lernmöglichkeiten im Umgang mit Digitalisierung sind wesentliche Voraussetzungen für Akzeptanz, die den effektiven und effizienten Einsatz erhöht.

Die meisten digitalen fachspezifischen Kompetenzen, die notwendig sind, können in der Ausbildung erlernt werden. Digitale Basiskenntnisse wie Umgang mit Mobiltelefon, E-Mail, Ausfüllen von Online-Formularen, Internetrecherche in Verbindung mit kritischer Medienkompetenz (Suchen, Auswählen und Bewerten von

Informationen) etc. sollten allerdings beim Einstieg in die Ausbildung ebenso vorhanden sein wie soziale und personale Kompetenzen wie z. B. Verantwortungsbereitschaft, Entwicklungs- und Lernbereitschaft, Flexibilität und Selbständigkeit und Deutschkenntnisse auf Niveau B2.

Ein für das AMS entwickeltes Online Basisassessment („TEKI_Pflege") unterstützt Menschen, die sich für eine Ausbildung in Pflegeberufen interessieren, sich über eine Kombination strukturierter Online-Selbsteinschätzung, Reflexion, Kennenlernen der Berufsbilder, Übungen am Pflegesimulator etc. mit den eigenen Kompetenzen und den Anforderungen der Pflegeberufe auseinanderzusetzen. Derzeit gibt es dieses Assessment nur in deutscher Sprache. In der Diskussion war man sich allerdings schnell einig, dass es sinnvoll ist, InteressentInnen, die für Pflegeberufe sehr geeignet wären, die aber aufgrund ihrer Deutschkenntnisse noch nicht daran teilnehmen können, mit ins Boot zu holen, indem das Basisassessment in mehreren Sprachen (z. B. Arabisch, Farsi/Dari, Englisch etc.) angeboten wird.

Workshop 5: Basisbildungsarbeit im Kontext Digitalisierung – Erfahrungen, Herausforderungen, Potenziale

Im Workshop wurden von Angelika Hrubesch (lernraum.wien und Unterrichtende IEB, Die Wiener Volkshochschulen) aktuelle Ergebnisse einer Studie des lernraum.wien zur Fragestellung, wie Bildungsarbeit über digitale Kanäle mit benachteiligten Gruppen erfolgen kann, vorgestellt. Die Gestaltung von Bildungsprozessen im Umgang mit digitalen Medien und die Herausforderungen und Chancen, die sich daraus ergeben, standen im Mittelpunkt der Diskussionen. Um sich in virtuellen Räumen zu beteiligen, müssen davor grundlegende digitale Kompetenzen aufgebaut werden. Über Video-Lerntools werden private Lernräume zu öffentlichen. Wie kann ein gleichberechtigtes Miteinander erarbeitet, Vertrauen aufgebaut, wie können virtuelle Pausenräume und wie ein gutes Maß an Privatheit hergestellt werden? Kooperative Lernformen und der persönliche Kontakt sind nicht ersetzbar. Analoge und digitale Lehr- und Lernprozesse beeinflussen einander, es kommt darauf an, wie wir die jeweiligen Vorteile und auch Chancen nutzen können und wie es gelingen kann, neue virtuelle Wege zu erschließen, ohne analoge gehen zu wollen. „Digitalisierung" lässt uns dabei neue Denkweisen und Zugänge entwickeln.

Workshop 6: Online-Beratung in Bildungsprojekten – Erfahrungen aus dem digitalen Beratungsalltag

Im vergangenen Jahr nahmen Distance-Beratungen im Sozial- und Bildungsbereich stark zu. Die „Bildungsberatung in Wien" hat damit langjährige Erfahrungen. Peter Oplatek und Barbara Glattauer ließen die TeilnehmerInnen an diesem Erfahrungsschatz Anteil haben. Ergänzt wurde ihr Input durch die Erfahrungen des VHS-Jugendcoachings und anderer BeraterInnen in- und außerhalb der Wiener Volkshochschulen. Im Rahmen des Workshops nahmen die ReferentInnen Bezug auf die Besonderheiten der unterschiedlichen Beratungsformate, von der Telefon-, über die E-Mail- bis hin zur Social Media-Beratung. Einig war man sich, dass die Vielfalt des Beratungsangebots auch einer methodischen Vielfalt bedarf, die den TeilnehmerInnen und den zur Verwendung kommenden technischen Tools entsprechen muss. Dafür muss beispielsweise auch der entsprechende Arbeitsrahmen (Raum und Zeit) strukturiert geplant und geschaffen werden. „Distance Beratung darf nicht zur Zwischendurch-Beratung werden". Zum Abschluss wurden Möglichkeiten und Ideen für die Nutzung von Distance-Formaten über die Zeit von Covid-19 und damit verbundenen Kontakteinschränkungen hinaus diskutiert.

John Evers, Geschäftsbereichsleiter der IEB/Die Wiener Volkshochschulen, resümiert: „Das rege Interesse an der Tagung ist vor allem auch eine Anerkennung der Erfahrungen und Leistungen der KollegInnen in den Bereichen Unterricht, Sozialpädagogik und Programmplanung im letzten Krisenjahr. Besonders positiv möchte ich mich zudem auf den Grundsatz der Digitalisierungsstrategie der Stadt Wien beziehen. Hier soll nämlich jede/jeder Zugang zur Digitalisierung erhalten, niemand, der das nicht kann oder will, soll aber auf öffentliche Leistungen verzichten müssen. Dieser offene, inklusive Ansatz entspricht genau auch unserem Verständnis von Bildungsarbeit." //

Barbara Prainsack: Vom Wert des Menschen. Warum wir ein bedingungsloses Grundeinkommen brauchen.

Wien: Brandstätter Verlag, 2020, 191 Seiten.

WERNER LENZ

Wie schnell sich der Erwerbsstatus und die davon abhängige Lebenssituation ändern können, hat die Pandemie zu spüren gegeben. Der Wille zu einem sozialen Auffangnetz ist zwar bei allen europäischen politischen Parteien vorhanden. Uneinig sind sie aber, wie es gestaltet sein soll. Grundeinkommen ist auf alle Fälle ein Signalbegriff in dieser aktuellen Diskussion.

Die Politikwissenschafterin an der Universität Wien, Barbara Prainsack, legt zu dieser Thematik ein erklärendes Buch vor. Es ist aber kein direktes Plädoyer für ein Grundeinkommen. Das Buch will über die komplexe Diskussion informieren. Die Autorin schildert ihre anlassbezogenen Gespräche, die sie auf internationalen Reiserouten führte, bietet sachkundige begriffliche Erklärungen und erhellende theoretische Hintergrundinformation.

Wie bleibt die Würde von Menschen in unterschiedlichen Lebensbedingungen geschützt? Wie kann verlässliche Solidarität gewährt werden? Solche und ähnliche Fragen leiten die Autorin. Am Beispiel des 2019 zur Einführung eines Grundeinkommens abgehaltenen Volksbegehrens in Österreich äußert sie sich etwas skeptisch. Nur 70.00 gaben ihre Unterschrift – im eklatanten Unterschied zum Volksbegehren „Rauchen", das rund 900.000 Stimmen erhielt.

Prainsack zeigt die Vorbehalte gegen ein Grundeinkommen auf: „Wird damit eine Kultur der Arbeitslosigkeit eingeführt?" „Werden Menschen fürs Nichtstun bezahlt?" „Werden dann die Menschen faul und gegen produktive Arbeit voreingenommen, wenn sie ohnedies vom Staat Geld bekommen?" Allerdings, argumentiert die Autorin, gibt es bislang keine Studien, die solche Annahmen bestätigen. Bisherige, eher zaghafte Versuche in Finnland und Kanada belegen eher das Gegenteil.

Kenntnisreich werden die unterschiedlichen Formen, in denen Grundeinkommen schon auftritt oder soziale Sicherung angestrebt wird, vorgestellt: Grundrente, Hartz IV (für erwerbsfähige Hilfsbedürftige), Andrew Youngs Vorschlag „Geld für alle", eine Einkommenssteuergutschrift für wenig Verdienende in den USA oder die Nutzung von Gewinnanteilen aus Öl-Einnahmen in Norwegen zur Sicherung des Staatshaushalts und anderes mehr.

Außerdem werden der Zusammenhang von Armut und Migration, die Bedeutung von Angeboten zum „Upskilling", dem Erlernen neuer Fähigkeiten in Aus- und Fortbildung sowie der sich ändernde Stellenwert von Arbeit mit seinen ökonomischen, sozialen und individuellen Aspekten diskutiert.

Insgesamt registriert die Autorin aufgrund bisheriger Erfahrungen Vorteile bei Geldzahlungen gegenüber Sachwerten. Letztere beeinträchtigen die Autonomie und Freiheit der EmpfängerInnen und verhindern langfristige Planungen und Investitionen. Wie Grundeinkommen als ein System von Geldleistungen überhaupt finanziert werden könnte, zeigt die Autorin für Österreich anhand einer konkreten Modell-Rechnung.

Mit ihrem Buch will die Autorin verdeutlichen, dass ein Grundeinkommen nicht mit der Investition von Geldmengen zu erreichen ist. Ein umfassender Systemwandel, der ökonomische und soziale Veränderungen erfordert, wäre notwendig. Die bisherigen Bemühungen, meint die Autorin, öffnen auf alle Fälle einen Weg, der weiterhin analysiert, erprobt und beschritten werden sollte. Denn er betrifft die psychische und physische Gesundheit vieler Menschen. Die Vorteile eines Grundeinkommens aus Sicht der Autorin sind: Es entlastet viele Menschen in erschwerten Lebensbedingungen und gibt Gelegenheit, innezuhalten und nachzudenken, was sie tatsächlich wollen. Die Chance auf einen Systemwandel steht dann offen.

Wird ein Grundeinkommen eingeführt, erhofft sich Barbara Prainsack, dass mehr Menschen die damit verbundenen Möglichkeiten wahrnehmen, alternative Denkweisen zu erproben, umzudenken, innezuhalten und zu reflektieren. Das Buch empfiehlt sich für Leserinnen und Leser, die sich solchen Intentionen, generell im Bildungswesen und besonders in der Erwachsenenbildung, verpflichtet wissen. //

Bernd Stegemann: Die Öffentlichkeit und ihre Feinde.

Stuttgart: Klett-Cotta 2021, 384 Seiten.

WERNER LENZ

„Die Öffentlichkeit ist ein unangenehmer Zeitgenosse geworden." Die Schnittfläche freier Meinungen mit dem freien Austausch von Ansichten war seit der Aufklärung ein verlässliches Forum demokratischer Verhältnisse. Doch ein radikaler Strukturwandel der Öffentlichkeit ist im Gang. Bedingt durch Globalisierung und technologischen Fortschritt können Einzelne Botschaften nicht nur weltweit empfangen, sondern auch senden. Zunehmend wird unklar, ob nicht viele Meldungen von künstlichen Stimmen stammen.

Bernd Stegemann, Dramaturg und Professor für Theatergeschichte an der „Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch" in Berlin, analysiert diese „erhitzte Öffentlichkeit". Er diagnostiziert Reizbarkeit, Aggressivität und fehlende Selbstkritik. Das Anthropozän, das Zeitalter, in dem Menschen als naturgestaltende Faktoren wirken, sieht sich mit einem Lebensraum Erde konfrontiert, der eigenen Gesetzen folgt und Grenzen hat.

Der Autor stellt die Fragen, ob die Öffentlichkeit – sie ist die Voraussetzung für demokratische Veränderungen – das Anthropozän entsprechend begreifen kann und ob ausreichend viele Menschen ihre Verhaltensweisen ändern können. Mit Skepsis beurteilt Stegemann öffentliche Kommunikationsformen, Protest und Wut, die wenig helfen. Er ortet Denkblockaden und vermisst ein adäquates Herangehen der Öffentlichkeit an die Komplexität des Anthropozäns. Deshalb schlägt er ein ökologisches Denken auf Basis der Systemtheorie vor, um sich der neuen Herausforderung zu stellen. Entgegen der Philosophie der Postmoderne und deren Tendenz zur Beliebigkeit stützt sich die Systemtheorie auf Grenzziehungen. Sie versteht die Gesellschaft als Summe sozialer Systeme, wovon keines allein existieren kann.

Mit dieser Betrachtungsweise erörtert der Autor differenziert die gesellschaftliche Problemlage, wobei er die politische Öffentlichkeit als das System sieht, in dem alle sozialen Systeme aufgrund von Kommunikation aufeinandertreffen. Ein ökologisches Denken ergibt sich, weil die Systemtheorie die Gesellschaft – analog zur biologischen Umwelt – als ein nicht planbares Zusammenwirken verschiedener Akteure versteht.

Wir sollen, mahnt Bernd Stegemann, uns von einfachen Lösungen nicht verleiten lassen, auf die bestehenden Widersprüche nicht vergessen und uns keiner „Komplexitätsmüdigkeit" hingeben. Er fordert „Transzendenztauglichkeit": das heißt, sich mit komplexen, ungelösten und noch unerklärlichen Aufgaben zu beschäftigen sowie sich einzugestehen, dass die Feinde der Öffentlichkeit in uns allen sitzen.

Stegemann verzeichnet die Widersprüche in neoliberalen Gesellschaften und beschreibt postmoderne Sackgassen: Atomisierung von Gesellschaft, Auflösung von Zusammenhängen, alles für relativ erklären, außer der Behauptung, alles ist relativ. Eine „offene Öffentlichkeit", die sich selbst als gemeinsame Aufgabe bewusst wird, „[…] ist so unvorstellbar wie das Ende des Neoliberalismus" (S. 116). Erörtert wird neben dem zerstörerischen Einfluss auf die Öffentlichkeit durch neoliberal agierende Konzerne – sie nutzen z. B. den Kampf gegen Diskriminierung als Mittel zur Verhinderung von Gewerkschaften – auch die daraus folgende „spaltende Kommunikation".

Der Autor sieht uns in einem globalen Konkurrenzkampf, in einem Strudel beschleunigten Untergangs. Im Hinblick auf Wissenschaft mit politischem Auftrag sieht er die Gefahr, dass die politische Debatte endet, sobald eine Wahrheit alternativlos für gültig erklärt wird.

Ob wir den bestehenden Entfremdungen entkommen, ist für den Autor keineswegs sicher. Genauso wenig wie zu bezweifeln ist, ob wir ein gemeinsames Nachdenken über die Natur schaffen, weil dadurch schon lange bestehende Werte und Wahrheiten in Frage gestellt werden und es frustrierend erscheint, die Änderungen unserer Lebensformen gegen viele Milliarden anderer Menschen durchzusetzen.

Stegemanns Hoffnung und Vorschlag in einer Situation, von der wir wissen, Schreckliches wird passieren, aber noch nicht wissen, wie wir uns davor schützen können: Die Ratlosigkeit angesichts der komplexen Problematik zur Grundstruktur einer neuen Öffentlichkeit zu erklären und beginnen, ökologisch, systemtheoretisch zu denken. Dafür, meint Stegemann, braucht es Demut in einer Welt, die den Lauten und Panischen gehört.

Ein anspruchsvolles Buch, das eine neue geistige Einstellung sowie Mut und Ausdauer für ein ökologisches Bewusstsein fordert. Es vermittelt die wohlbedachte Herausforderung an Erwachsene, Ökologie als Provokation anzuerkennen und die Öffentlichkeit als Markt der gewaltfreien Kommunikation zurückzugewinnen.

Ein Bildungsziel inklusive den didaktischen Weg liefert der streitbare Autor gleich mit (S. 283): „Die neue, noch nicht öffentliche Einsicht besteht darin, dass der Kampf um die Erde nur gewonnen werden kann, wenn er nicht als Kampf geführt wird."

Das Buch empfiehlt sich für den wissenschaftlichen Diskurs über die Ziele von Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie für die Professionalisierung. //

Judith Kohlenberger: Wir.

Wien: Verlag Kremayr & Scheriau 2021, 105 Seiten.

WERNER LENZ

„Wir" ist ein Konstrukt. Dem ist nach kurzem Nachdenken zuzustimmen. Gibt es mehrere „Wir", denen wir angehören? Wer gehört zu welchem Wir? Wer wird davon ausgeschlossen? Auf welche Weise werden wir zu einem größeren Wir? Diese und andere Fragen beschäftigen die österreichische Kulturwissenschaftlerin Judith Kohlenberger. In ihrem übersichtlichen, verständlich formulierten Buch gibt sie klare Antworten.

Judith Kohlenberger schreibt mit optimistischer Feder. Sie plädiert für ein Wir, das nicht andere ausgrenzt und abwehrt, sondern ein Miteinander und ein Füreinander betont, aber Debatten, Diskussionen und auszutragende Konflikte nicht scheut. Es geht nicht um ein „Gleichmachen" sondern um ein Wir, „[…] in dem auch das Du und das Ich Platz haben" (S. 16). Zu dieser Vision will das Buch beitragen.

Ausgangspunkt für die Autorin ist: Es gibt nicht ein Wir, sondern viele. Die Familie, der Sportverein, die Region, die Nation u. a. können jeweils ein Wir repräsentieren. Mit der Globalisierung sind die Möglichkeiten noch vielfältiger geworden. Sehr schnell macht die Autorin klar: Wir ist nicht festgefügt, es bleibt flüchtig, fluid, flüssig. Das Wir war nie homogen, erläutert Judith Kohlenberger, die gemeinsamen Merkmale waren und sind nie absolut und universell, sondern vom Kontext abhängig und in ihrer Bedeutsamkeit variabel.

Aufgrund unserer verschiedenen sozialen Rollen gehören wir alle einem diversen Wir an. Zugehörig zu sein, bringt Rechte und Macht, es bedingt unsere Lebenschancen. Ein Wir-Gefühl wird für das eigene Leben – so belegen Befragungen – sehr wichtig genommen. Nachdrücklich hält die Autorin fest: Das Wir inkludiert und exkludiert, es definiert, was wir nicht sind – wir sind nicht die anderen!

Kernaussage von Judiths Kohlenbergers Reflexionen ist: Das jeweilige Wir entsteht über längere Zeiträume und bleibt prozesshaft. Am Beispiel des Wahlrechts wird dies gezeigt, ein anderes Beispiel wäre der Zugang von Frauen zur Bildung und zur akademischen Gemeinschaft.

Judith Kohlenberger schlägt als Definition vor (S. 27): „Das Wir ist ein ständiger Streit, den wir aushalten müssen." Anstelle schaler Harmonie präferiert die Autorin produktive Konflikte. Hinter Konflikten steht letztlich die Debatte um die Verteilung materieller Güter. In Gesellschaften wie unserer, in denen das Wir bunter und vielfältiger geworden ist, entsteht ein „Integrationsparadox": Gelingende Integration erhöht Konfliktpotenzial. Denn die gegenseitige Annäherung und der intensivere soziale Austausch bewirken eine vermehrte, oft auch mühsame und anstrengende Auseinandersetzung miteinander. Judith Kohlenberger spricht von „Wachstumsschmerzen" in einer Streitkultur, in der man nicht wegschaut oder still duldet, es aber auch nicht zum offenen Kampf kommen lässt.

Direkt und indirekt schlägt die Autorin gesellschaftliches Lernen vor: zu lernen mit Bedrohungen zu leben, aber auch zu lernen von Pluralität zu profitieren. Zum gesellschaftlichen Lernen zählt auch, sich abzugrenzen, nicht aber andere durch „Othering" („Fremdmachung") abzuwerten. Ein Leitsatz der Kulturwissenschafterin lautet (S. 75): „Beenden wir Ausgrenzung und stärken die schwächsten Mitglieder unserer Gesellschaft, so stärken wir alle."

Die Lektüre schärft politisches Bewusstsein für die soziale Dynamik und Bedingtheit unserer Existenz. Ein im besten Sinne populärwissenschaftliches Buch, das mit klarer Sprache die Komplexität des Zusammenlebens mit vielen aktuellen Beispielen die gesellschaftspolitische Entwicklung verdeutlicht.

In ihrer Forderung nach gesellschaftlichem Lernen, wozu institutionalisierte Erwachsenenbildung beitragen kann, vergisst die Autorin aber nicht auf den Beitrag jedes/r Einzelnen: Stereotypen im Denken, Sprechen und Handeln zu überprüfen, sowie auf jene Situationen zu achten, in denen wir von einem – andere ausgrenzenden – sozialen System profitieren.

Wer zum Wir gehören will, schreibt die Autorin gegen Ende ihres Buches, soll sich dafür auch verantwortlich fühlen. Praxisorientierte Konsequenzen für alle Ebenen des Bildungswesens lassen sich leicht daraus ableiten.

In der Erwachsenenbildung können und sollen diesbezügliche Bildungs- und Lernprozesse – vor allem im Hinblick auf die Zielsetzung Integration – gefördert werden. Das Buch bietet interessante Anregungen dafür. //

Martin Grassberger: Das leise Sterben. Warum wir eine landwirtschaftliche Revolution brauchen, um eine gesunde Zukunft zu haben.

Salzburg – Wien: Residenz Verlag 2021, 335 Seiten.

WERNER LENZ

Wachrütteln will das Buch: vor allem Personen, die meinen, ihr persönliches Konsumverhalten kann nichts bewirken oder landwirtschaftliche Produktion und der Schutz der Natur betreffen sie nicht. Zugleich wird ein individualistisches, abgrenzendes Menschenbild verabschiedet. Ich und Außenwelt sind nicht getrennt. Wir Menschen sollen uns in erster Linie nicht als Individuen betrachten, sondern als lebende Ökosysteme, die in einer seit Millionen Jahren andauernden Evolution in Partnerschaft mit Mikroben entstanden sind. Die Umwelt zu zerstören bedeutet deshalb, die Menschheit zu zerstören.

Auf diesem ökologischen Menschenbild basieren die warnenden Aussagen von Martin Grassberger, Universitätsprofessor für Gerichtsmedizin, Experte für Humanbiologie und Evolutionäre Medizin in Wien. Seine integrierende, interdisziplinäre wissenschaftliche Position lässt ihn Gesundheit und Krankheit im Zusammenwirken von Evolution, Ökologie, Landwirtschaft, Ernährung und Lebensstil beurteilen.

Martin Grassberger warnt eindringlich: die Artenvielfalt geht rasch zurück. Das bedeutet in unserer komplex verwobenen Welt, dass von diesem „leisen Sterben" biologische, medizinische und soziale Bereiche betroffen sind. Er nennt u. a. das Absterben fruchtbarer Äcker, die Zunahme von Krankheiten, das Bauernsterben, den Verlust ländlicher Traditionen, die Reduktion von Saatgutvielfalt und von Nutztierrassen bis hin zum Verschwinden traditioneller Ernährungs- und Kochkultur.

Das „leise Sterben" beruht auf Nichtwissen, auf dem Mangel, Zusammenhänge zu erkennen, auf der Gier von Konzernen, auf dem Verdrängen nachhaltiger Landwirtschaft sowie auf der schleichenden Epidemie chronischer Krankheiten.

Aufrüttelnd informativ stellt Grassberger die neuen Epidemien der letzten Jahrzehnte, die sogenannten „nichtübertragbaren Krankheiten", in den Vordergrund. Dazu gehören u. a. Herz-Kreislauf, Stoffwechsel, autoimmune Störungen, Demenz, Diabetes, Krebs, Allergien. Auffällig ist, sie nehmen mit wachsendem Wohlstand, mit Industrialisierung und westlicher Lebensweise zu, stehen mit Ernährung und Problemen im Magen-Darm-Trakt in Zusammenhang.

Zu diesen Informationen im ersten Teil, das Buch umfasst drei, kommen noch weitere über unsere Nahrung, die Landwirtschaft und sehr ausführlich über die industrielle Landwirtschaft, über das längst vor sich gehende Artensterben sowie über den Verlust der Biodiversität hinzu. Insgesamt diagnostiziert Grassberger, die Menschheit und die Erde befinden sich in einem kritischen Zustand. Da er sich aber nicht zu den „Alarmisten" zählt, hält er diesen noch für verbesserbar.

Im zweiten Teil erklärt der Autor „Die unsichtbaren Zusammenhänge". Er spannt den Bogen vom Beginn des Lebens auf der Erde vor etwa 3,5 Milliarden Jahren bis zum Auftreten und Herausformen des modernen Menschen seit wenigen zehntausenden Jahren. Grassberger definiert den Menschen als Holobiont – als „Gesamtlebewesen", einen mehrheitlich von Mikroben besiedelten Makroorganismus. Also: „Ich" ist sehr viele, aber krank: Das Mikrobiom ist geschädigt, Umweltchemikalien irritieren, Ernährung bewirkt metabolische Störungen, Ökosysteme werden zerstört, eine imperiale Lebensweise entfremdet uns von der Natur.

Im dritten Teil kommen die Hoffnungen des Autors zum Tragen. Wir wissen, meint Grassberger, was getan werden soll, und es gibt Protagonisten, die schon neue Wege gehen. Solche positive Alternativen und ihre Vertreter, Initiativen und Bemühungen werden vorgestellt. Für Österreich wird die seit 2015 bestehende steirische „Ökoregion Kaindorf" genannt.

Grassberger lehnt das neoliberale Menschenbild – egoistische, gierige, nach immer mehr Besitz strebende Menschen – ab. Er hält die Menschen für altruistisch, allerdings geleitet von „Polit- und Wirtschaftspsychopathen". Mit Vorschlägen „Was Sie sofort für Ihre Gesundheit tun können" – nämlich dem Versprechen der profitorientierten Konzerne zu misstrauen und vermehrt auf regionale Versorgung zu setzen – entlässt uns, nun aufgeklärt, der Autor in unsere eigene Verantwortung.

Grassberger ist ein aufklärendes Buch gelungen. Es vermittelt viel Information, bietet aber auch viele Gelegenheiten, über das eigene Verhalten und wie es zustande kam, nachzudenken. Die Lektüre spornt an, mit anderen im sozialen Umkreis ins Gespräch zu kommen – „Ich" ist eben auch sozial betrachtet viele.

Das Buch ist für die Haus- aber auch für jede andere Bibliothek zu empfehlen. //

Werner Wintersteiner: Die Welt neu denken lernen – Plädoyer für eine planetare Politik. Lehren aus Corona und anderen existenziellen Krisen (Edition Politik, Band 119).

Bielefeld: Transcript Verlag 2021, 209 Seiten.

WERNER LENZ

Eine „große Transformation" ist notwendig. Die Corona-Krise hat bewusstgemacht, wie sehr Geschehnisse zusammenhängen. Wir sollten, um große Katastrophen abzuwehren, unsere ökonomischen, sozialen und ökologischen Beziehungen radikal verändern. Dass es dazu schon viele Ideen, Überlegungen und Vorschläge gibt, belegt dieses Buch. Es ist eine Zusammenschau, ein Plädoyer für eine „große Transformation".

Die Zusammenstellung entsprechenden Wissens hat Werner Wintersteiner, Universitätsprofessor für Friedensforschung an der Universität Klagenfurt, in fünfzehn Abschnitten vorgenommen. Anstoß und Ausgangspunkt ist die Corona-Epidemie, die mehr Aufmerksamkeit für globale Zusammenhänge und notwendige Veränderungen bringen könnte.

Unter dem Titel „Politische Dilemmata" erörtert der Autor, mit Bezug auf den französischen Philosophen Edgar Morin, die Begriffe „Anthropolitik" oder „Politik der Zivilisation". Sie sollen als „mehrdimensionale" Politik, unter den Bedingungen der Globalisierung, eine „solidarische Menschheitspolitik" realisieren. Das Politische, folgert Wintersteiner, ist immer neu zu erfinden, indem neue Themen und neue, bisher weniger beachtete Gruppen miteinbezogen werden: eine planetare Politik, „als Politik zur Erhaltung und förderlichen Gestaltung des menschlichen Lebens auf dem Planeten Erde […]". (S. 84).

In der Folge behandelt Wintersteiner das Verhältnis von Sicherheit und Freiheit, Gesundheit und Demokratie, die Rolle des Nationalismus und die Funktion Europas als Solidargemeinschaft. Dies führt zum Problemkreis „soziale Transformation" und zur Kritik an der bestehenden „imperialen Lebensweise". Wintersteiner plädiert gegen die herrschende Kriegskultur und für einen geistigen Paradigmenwechsel zu einer Kultur des Friedens.

Die Rolle von Bildung und Lernen wird in den letzten beiden Abschnitten explizit hervorgehoben. Der Autor verweist auf den Anstoß durch die Corona-Krise. Sie hat zu aktuellen Manifesten und Äußerungen der Zivilgesellschaft geführt, eine „große Transformation" zu realisieren. Der Friedensforscher listet zahlreiche programmatische Dokumente auf, die dazu beitragen wollen, „die Globalisierung der Solidarität (zu) erlernen". Entsprechende Ansätze in der Medien- und Bildungspraxis, die Entwicklung einer „kognitiven Demokratie" – sie soll ausreichend Bildung für alle gewährleisten – beinhalten die letzten Abschnitte. Wenn die Ungewissheit am Beispiel der Pandemie das Verhältnis des bisher Möglichen zum Unmöglichen verändern konnte, ist dann Ungewissheit eine Chance, neu denken zu lernen? Zumindest, so ist der Autor zu verstehen, eine Ermutigung.

Bei den Zitaten des Autors aus Gedichten findet sich auch eine Zeile von Ingeborg Bachmann: „Die Uniform des Tages ist die Geduld". Auch ein Gedanke Hölderlins könnte der Intention des Autors entsprechen: „Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch …". Die Lektüre vermittelt demgemäß eine dezente, hoffnungsvolle Stimmung und vermeidet gezielten Aktivismus.

Die Publikation, mit ihren vielen Hinweisen auf Literatur und Best-Practice-Beispiele, unterstützt sicherlich im Bereich politische Bildung Lehrende und Lernende. //

AutorInnen

Gerhard Bisovsky, Dr., geb. 1956. Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und Redakteur der ÖVH (Die Österreichische Volkshochschule).
Kontakt: *gerhard.bisovsky@vhs.or.at*

Karin Bittner, Mag.[a], geb. 1967, Fachkoordinatorin für Pflichtschulabschluss und Sozialpädagogische Beratung an der VHS Wien.
Kontakt: *karin.bittner@vhs.at*

Elisabeth Brugger, Dr.[in], geb. 1954. Erwachsenenbildnerin. Langjährige Pädagogische Leiterin der Wiener Volkshochschulen und Pädagogische Referentin des VÖV.
Kontakt: *e.brugger@a1.net*

Barbara Brunmair, Mag.[a], geb. 1978, Fachkoordinatorin für Basisbildung Deutsch als Zweitsprache (Erwachsene) & Mama lernt Deutsch an der VHS Wien.
Kontakt: *barbara.brunmair@vhs.at*

Nikolaus Ecker, BA, geb. 1975, Sozialarbeiter, Leitung JUBIZ, IEB in der VHS Wien.
Kontakt: *nikolaus.ecker@vhs.at*

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

Karin Farnberger, Mag.[a], geb. 1966, Fachkoordinatorin für Brückenkurse und Programmmanagerin für Basisbildung Jugendliche und junge Erwachsene und für Brückenkurse in der IEB an der VHS Wien,
Kontakt: *karin.farnberger@vhs.at*

Nele Hirsch ist Bildungswissenschaftlerin mit dem Fokus auf Lernen und Lehren in einer Kultur der Digitalität. Gründerin des eBildungslabors. Mit dieser Initiative setzt sie sich für gute Bildung für alle ein.
Kontakt: *https://ebildungslabor.de/*

Angelika Hrubesch, Mag.[a], MAS, geb. 1976. Leiterin AlfaZentrum und wissenschaftliche Mitarbeiterin im lernraum.wien der Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: *angelika.hrubesch@vhs.at*

Karl Anton Immervoll, geb. 1955, Theologe, Schuhmacher und Musiker, bis 2020 Betriebsseelsorger im Oberen Waldviertel, seit 2021 Bundesseelsorger der Kath. Arbeitnehmer*innenbewegung Österreichs (KABÖ).
Kontakt: *https://karl-immervoll.at/*

Monika Jordack, Mag.[a], Studium der Pädagogik, Erwachsenenbildnerin, Projektleiterin Initiative Erwachsenenbildung der Wiener Volkshochschulen
Kontakt: *monika.jordack@vhs.at*

Martin Klemenjak, FH-Prof. Mag. (FH) Mag. Dr., geb. 1977. Fachhochschulprofessor für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter/Erwerbsleben und Leiter der Forschungsgruppe „Lernen im Prozess der Arbeit" (LiPA) an der Fachhochschule Kärnten.
Kontakt: *m.klemenjak@fh-kaernten.at*
blog.fh-kaernten.at/klemenjak

Astrid Klopf-Kellerer, Mag.[a], geb. 1962. Programm-Managerin und Fachkoordinatorin für Basisbildung mit Erwachsenen mit Deutsch als Erstsprache und ab Sprachniveau B1 mündlich an der VHS Wien, Pädagogin, Lernberaterin, Legasthenie-und Dyskalkulietrainerin, Trainerin zur Kompetenzerfassung nach CH-Q Studium der Pädagogik und Bildungswissenschaftlichen Psychologie an der Universität Klagenfurt.
Kontakt: *astrid.klopf-kellerer@vhs.at*

Mareen Köpnick, Mag.[a], geb. 1987, Fachkoordinatorin für Basisbildung für Jugendliche und junge Erwachsene und Unterrichtende in der IEB an der VHS Wien.
Kontakt: *mareen.koepnick@vhs.at*

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

Wolfgang Moser, Dr., geb. 1964. Sprachstudium in Graz, Prag, Avignon, Debrecen und Lissabon, diplomierter Bildungsmanager (wba), Direktor der Österreichischen Urania für Steiermark.
Kontakt: *moser@urania.at*

Nadja Pospisil, Mag.[a], geb. 1987, Studium der Politikwissenschaft; Mediensprecherin der Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: *nadja.pospisil@vhs.at*

Peter Schlögl, Univ.-Prof. Dr., geb. 1967, Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Universität Klagenfurt und wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung in Wien.
Kontakt: *peter.schloegl@aau.at*

Annette Sprung, Univ.-Prof.[in] Dr.[in], geb. 1968. Professorin für Migration und Bildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz und Leiterin des Arbeitsbereiches „Migration – Diversität – Bildung".
Kontakt: *annette.sprung@uni-graz.at*

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

Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung
Frühjahr/Sommer 2021, Heft 273/72. Jg. ISSN 0472-5662

Redaktion:
Dr. Gerhard Bisovsky
Telefon +43 1 216 4226, Fax +43 1 216 4226-30,
E-Mail: voev@vhs.or.at, Internet: www.vhs.or.at
Redaktionssekretariat: Christine Rafetseder
Für den Inhalt verantwortlich: Dr. Gerhard Bisovsky
Verband Österreichischer Volkshochschulen
Pulverturmgasse 14, A-1090 Wien
ZVR: 128988274
ATU 66337038

Layout: schaefer-design.at
Bezugsgebühren:
Abonnement Printabo jährlich (drei Ausgaben) € 30.
Einzelheft: € 15.
Bankverbindung:
IBAN AT02 1100 0094 7310 0700. BIC BKAUATWW
DVR 0475581
Für unverlangte Rezensionsstücke 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

8.-9.7.2021
Online

Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation.

7. Österreichische Berufsbildungs-Forschungskonferenz

Informationen und Anmeldung:

https://www.bbfk.at/konferenz-2021/thema

23.-25.8.2021
Leibnitz und Online

BNE-Sommerakademie: Wie wir mit Bildung Gesellschaft verändern

Information und Anmeldung:

https://www.umweltbildung.at/denken-sie-gross-wie-wir-mit-bildung-gesellschaft-veraendern/

8.-14.9.2021
Online-Kurs

Wie unterrichte ich im Bewegungsbereich Hybrid oder Online?

Gut gerüstet sein für alle Fälle

Informationen und Anmeldung:

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

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.

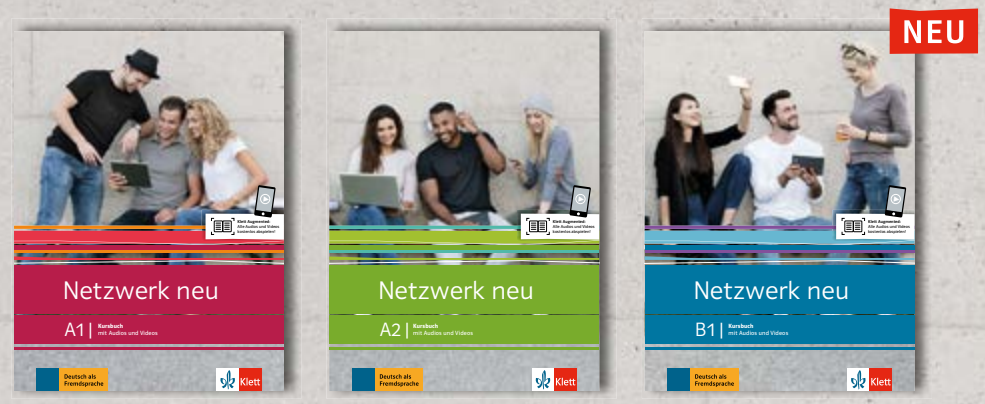
Demokratie MOOC. Ein Projekt des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und des Demokratiezentrum Wien. Kostenfrei auf der iMOOX Plattform der TU Graz. Gefördert aus Mitteln des Bundeskanzleramtes, des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, der Kammer für Arbeiter und Angestellte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

Demokratiezentrum Wien www.demokratiezentrum.org · Verband Österreichischer Volkshochschulen · Bundeskanzleramt · AK · Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung · ZukunftsFonds der Republik Österreich

demooc.at

P.b.b. 02Z032708 M Erscheinungsort Wien – Verlagspostamt: 1090 Wien

© dieter mayr photography



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

Z34942

Deutsch als Fremdsprache

Sprachen fürs Leben!

Klett