



Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung



Lebens- kompetenzen

Lebenskompetenzen
in der Basisbildung

Gute Praxis funktioniert

SEITE 9

Humanisierung
und Bildung

Eine neue Aufgabe von Bildung

SEITE 12

Fußball und
Volksbildung

Was haben sie gemeinsam?

SEITE 31

Inhalt

Editorial

- 1 John Evers: Neue Leistungsvereinbarungen für die Erwachsenenbildung.
Eine vertane Chance!?

Wissenschaftspreise, Medienpreise

- 2 John Evers: Axel-Corti-Preis 2022 an Corinna Milborn

Schwerpunkt Lebenskompetenzen

- 3 Gerhard Bisovsky: Lebenskompetenzen – ein brauchbares Konzept für die Volkshochschulen?
9 Mareen Köpnick: Lebenskompetenzen in der Basisbildung
12 Ekkehard Nuissl, Ewa Przybylska: Humanisierung und Bildung.
Zur Aufgabe von Bildung in Zeiten schwindender Humanität

Bildungsthemen

- 18 Andrea Heiglauer, Alexandra Plattner: Basisbildung neu denken.
Ein ausbaufähiges Konzept in der Erwachsenenbildung?!
- 25 Monika Kastner und Ricarda Motschilnig: Basisbildung, community-basierte partizipative
Forschung und transformatives Lernen – vorteilhaft verwoben
- 30 Anerkanntes Zertifizierungsverfahren für BasisbildnerInnen
- 31 Franz Mock: You'll never learn alone. Fußball und Volksbildung im Spannungsfeld
- 35 Heike Kölln-Prisner: Learning Design: ist das wichtig für die Erwachsenenbildung?
- 39 Schweiz: Teilnahme an Weiterbildung weiter gesunken

Aus den Volkshochschulen

- 40 VÖV-Präsident Heinz Fischer: Volkshochschulen wirken gegen Spaltung der Gesellschaft
Hauptversammlung des Verbandes österreichischer Volkshochschulen (VÖV)
- 42 Stefan Vater: Transdisziplinärer Dialog
- 43 Peter Stoppacher, Manfred Saurug: Studie zur Gleichstellung in Kärnten –
Eine qualitative Annäherung
- 46 Peter Zwieler: Volkshochschul-Statistik 2020/21:
Ein Jahr geprägt von der Corona-Pandemie
- 48 Gerhard Bisovsky: Lichtbildersammlung des Österreichischen Volkshochschularchivs
öffentlich abrufbar
- 49 Gerhard Bisovsky: 100 Jahre Urania Bozen

Personalia

- 51 Gerhard Bisovsky: Silbernes Ehrenzeichen der Republik Österreich für Christof Dünser
- 52 John Evers: Ehrenzeichen des Landes Kärnten für Beate Gfrerer
- 53 Gerhard Bisovsky: Dennis Walter neuer Direktor des bifeb
- 55 Christian Stifter und Gerhard Bisovsky: Nachruf auf Sektionschef i.R. Dr. Hans Altenhuber

Rezensionen

- 56 Heribert Hinzen: Auf dem Weg zum Recht auf lebenslanges Lernen aller Erwachsenen
Werner Lenz:
- 58 Renée Schroeder: Was ist Leben? Die Geschichte des vielseitigen Moleküls RNA.
- 59 Paul Nurse: Was ist Leben? Die fünf Antworten der Biologie..
- 60 Florian Freistetter/Helmut Jungwirth: Eine Geschichte der Welt in 100 Mikroorganismen.
- 61 Melanie Challenger: Wir Tiere. Eine neue Geschichte der Menschheit.
- 62 Patrick Roberts: Die Wurzeln des Menschen. Wie der Dschungel die Erde formte,
das menschliche Leben hervorbrachte und unsere Zukunft bestimmt.
- 63 Henry Gee: Eine (sehr) kurze Geschichte des Lebens.
- 65 David Graeber/David Wengrow: Anfänge. Eine neue Geschichte der Menschheit.

AutorInnen

- 67 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
- 68 Impressum

Neue Leistungsvereinbarungen für die Erwachsenenbildung

Eine vertane Chance!?

JOHN EVERS

Die gemeinnützige Erwachsenenbildung ist ohnehin bescheiden: Seit Jahren fordern ihre VertreterInnen gerade einmal ein Prozent des Bildungsbudgets für die Förderung der entsprechenden Bildungsinstitutionen zur Verfügung zu stellen. Von einer solchen, bescheidenen Regelung – welche die Bundesmittel für die Erwachsenenbildung aber immerhin mehr als verdoppeln würde – kann allerdings im Rahmen der angekündigten neuen Leistungsvereinbarungen für die Erwachsenenbildung nicht die Rede sein. Lediglich eine Erhöhung um zehn Prozent steht im Raum, angesichts der aktuellen Inflation nicht mehr als eine überfällige Valorisierung. Für die Volkshochschulen bedeutet das, weiter fast zur Gänze auf Teilnehmenden-Beiträge sowie – in höchst unterschiedlichem Ausmaß – auf die Förderungen auf Landes- und Gemeindeebene bzw. Drittmittel angewiesen zu sein. Die Bundessubventionen aus den mehrjährigen Leistungsvereinbarungen machen demgegenüber im Durchschnitt nur zwei Prozent ihrer Einnahmen aus.

In der inhaltlichen Darstellung von VHS-Arbeit bedeuten die neuen Leistungsvereinbarungen demgegenüber sogar einen deutlichen Rückschritt zum Status quo. Bisher

wurde über das gesamte Leistungsspektrum der Volkshochschulen berichtet. Neben verbindlichen Zielen für alle KEBÖ-Verbände, konnten verbandsspezifische Schwerpunktziele formuliert werden. Die einmalige inhaltliche Breite und regionale Verankerung von Volkshochschularbeit ließ sich auf diese Weise realitätsbezogen abbilden. Im Gegensatz dazu gibt die neue Leistungsvereinbarung des Bundes lediglich vier Schwerpunktziele vor, nämlich

- Up- and Reskilling,
- Digitalisierung und digitaler Kompetenzaufbau,
- Teilhabe und Inklusion,
- Nachhaltigkeit.

Aufgrund des Ausschlusses von Bereichen mit Drittmittelförderung bei der Darstellung (z. B. Initiative Erwachsenenbildung oder Lehre mit Matura), können Volkshochschulen nur die Hälfte ihrer Leistungen bzw. ihres Leistungsspektrums anführen. Die neue Leistungsvereinbarung „verbietet“ darüber hinaus Doppelnennungen, also jeder Kurs bzw. jede Kursteilnahme muss ausschließlich einem der vier Schwerpunktziele zugeordnet werden. Dieser Ansatz entspricht nicht den aktuellen

Anforderungen von Bildung bzw. der Praxis von Bildungsarbeit, welche in einer komplexen Welt vernetzt zu denken und zu agieren hat.

Gerade Themen wie Nachhaltigkeit oder Digitalisierung sind hier quasi per Definition Querschnittsmaterien. Ihre Behandlung und Verankerung in allen Kursmaßnahmen gilt es zu bewerten und auch entsprechend zu finanzieren. Ebenso macht es wenig Sinn Teilnehmende mit Basisbildungsbedarf oder niedrigem Formalabschluss in nur einem Schwerpunktziel (konkret Up- and Reskilling) zu erfassen, sondern die Arbeit von Volkshochschulen u. a. danach zu bewerten, wie hoch sich die entsprechenden Anteile über alle Maßnahmen gerechnet darstellen. Eine Bewertung und Dotierung von Leistung in diesem Sinne, wäre zeitgemäß und innovativ. Schade um eine vertane Chance.

//

PS: Es freut mich an dieser Stelle mein erstes Editorial als neuer Generalsekretär des VÖV publizieren zu dürfen. Die redaktionelle Leitung der ÖVH liegt weiter bei Gerhard Bisovsky, wofür ich mich sehr herzlich bedanke.

Die nächste Ausgabe von „Die Österreichische Volkshochschule“ (ÖVH) wird sich im Schwerpunkt den Themen „Teilhabe und Inklusion“ widmen. Beiträge zum Schwerpunkt und zu den anderen Rubriken bitte bis Ende September 2022 an: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

Axel-Corti-Preis 2022 an Corinna Milborn

JOHN EVERS

„Liberté, Egalité, Mixité“ steht als ihr Lebensmotto auf der website von puls4.

Auf ihrem twitter-account ist u. a. zu lesen: „ist wem grad fad? würd gern ein bild von hannah arendt mit zitat „niemand hat das recht zu gehorchen“ posten. mag das wer basteln? #frauentag“

Und im persönlichen Gespräch hat sie mir erzählt, dass ihre Eltern, ihre ganze Energie in ihre Bildung gelegt haben.

Corinna Milborn hat Geschichte, Politikwissenschaft und Entwicklungspolitik aber auch Wirtschaft u. a. in Wien, Granada und Guatemala studiert. Die Dissertation liegt allerdings noch in irgendeiner – geistigen – Ablage, stattdessen begann sie Bücher zu schreiben. „Vermitteln war mir schließlich wichtiger als die Uni“ – hat sie mir verraten. Allerdings vollzieht sie weiter lebenslanges Lernen, geht bis heute z. B. hin und wieder auf die Universität und setzt sich dort in ein Seminar. In den Jahren 1998 bis 2002 war Corinna Milborn als WWF-Presse-sprecherin und Experte für Menschenrechtsfragen tätig. Erst dann folgte der Quereinstieg in den Journalismus:

Als Politikredakteurin beim österreichischen Nachrichtenmagazin „Format“ und Chefredakteurin der Menschenrechtszeitschrift „liga“. Große Bekanntheit erlangte sie durch die Moderation der Sendung „Pro und Contra – Der AustriaNews Talk“ auf dem Sender Puls 4 sowie die Moderation politischer Interviews vor z. B. Bundespräsidentenwahlen, EU-Wahlen

oder Nationalratswahlen. Als Informationsdirektorin der Sendergruppe „ProSiebenSat.1PULS 4 GmbH“ ist sie auch für Sendungen wie z. B. „Café Puls“ oder „Puls 4 News“ verantwortlich. In der Spielzeit 2013/14 des Burgtheaters wirkte sie als Moderatorin beim Projekt „Die letzten Zeugen“ von Doron Rabinovici und Matthias Hartmann mit. Seit Herbst 2015 kuratiert und moderiert sie die von Peter Turrini und Herbert Föttinger ins Leben gerufene Diskurs-Reihe „zeit.punkt Josefstadt“ am Theater in der Josefstadt in Wien.

Milborn erhält den Axel-Corti-Preis nicht zuletzt für ihr Eintreten für Demokratie und Pressefreiheit, konkret etwa im Kontext von „Reporter ohne Grenzen“. Sie glaubt fest an die Bedeutung von Bildung und valider Information. Ganz wichtig ist ihr die Menschen zu verstehen, Blickwinkel zu wechseln, um so politische Themen näherzubringen. Ganz offensichtlich mag sie Menschen, kommt gerne mit ihnen ins Gespräch und macht immer wieder eine bemerkenswerte Erfahrung, die ich voll und ganz teile: In den allermeisten Fällen gelingt es, die Themen und Fragen mit welchen Menschen in Gesprächen von sich aus kommen, zu lösen. Aus der Perspektive der politischen Bildung würde ich das eben ganz ähnlich sehen: Man muss bei den Themen ansetzen, welche die jeweils Teilnehmenden gerade bewegen, ihre Lebensrealität, ihren Alltag sehen und ernst nehmen, einfach immer wieder fragen, was interessiert, was bewegt euch eigentlich!?

Corinna Milborn hat bereits zahlreiche Preise und Auszeichnungen erhalten, zuletzt die „Romy“-Preis der Jury. Am 24. Juni erhielt sie den Axel-Corti-Preis 2022 im RadioKulturhaus Wien überreicht, den – wie eine Gratulantin auf Facebook geschrieben hat – „österreichischen Oscar“.

Herzlichen Glückwunsch von Seiten der gesamten gemeinnützigen Erwachsenenbildung Österreichs. //



Foto: Franz Johann
Morgenbesser/
flickr.com

Lebenskompetenzen - ein brauchbares Konzept für die Volkshochschulen?


 Schwerpunkt

GERHARD BISOVSKY Die Europäische Kommission arbeitet im Rahmen der Aktion 8 der Agenda für Erwachsenenbildung mit den Mitgliedsstaaten an einem Konzept von Skills for Life (Lebenskompetenzen). Damit soll die allgemeine und die berufliche Bildung ergänzt und besser verschränkt werden, aber auch die Erreichung der UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung unterstützt werden. Grundlage dafür ist der Aufbau „umfassender, hochwertiger und integrativer Systeme der Erwachsenenbildung“. Solche Systeme der Erwachsenenbildung sollen sich an alle Menschen richten. Explizit werden auch ältere Menschen angesprochen, die mit dieser Strategie besser erreicht werden sollen. Vor allem geht es aber um jene Menschen, die den „Zugang zum Lernen am dringendsten benötigen“. Besonders favorisiert wird nicht-formales Lernen, generationenübergreifendes, interkulturelles Lernen und gemeinschaftliches Lernen. Lokale Lernzentren wie Volkshochschulen, aber auch Bibliotheken, die Gemeinschaft vor Ort und die Zivilgesellschaft sollen zusammenarbeiten, um „Erwachsene zum Lernen zu motivieren und zu befähigen und so die Krisenresistenz zu fördern“. (European Commission o.J., S. 14).

In einer ersten Arbeitsdefinition wird das Konzept als ein breites Spektrum von Fähigkeiten erfasst, die in verschiedenen Lebensbereichen angewendet werden können. Es sind keine explizit beruflichen Fertigkeiten, sie können jedoch auch bei beruflichen Tätigkeiten und bei der Weiterbildung unterstützen. Vorgeschlagen werden sieben Dimensionen: (1) Resilience, empowerment and confidence building to cope with change, especially in times of crisis; (2) Digital skills to keep pace with ICT developments, avoid digital divide and access vital government and personal services, etc.; (3) Media literacy and critical thinking, civic skills to help citizens navigate among “fake news” or cyber fraud, increase the quality of democratic life by understanding how it works; (4) Consumer and financial literacy to help citizens protect themselves against bad financial moves and poverty to avoid a new crisis, manage their household; (5) Environmental literacy to sensitize citizens to sustainable development; (6) Dietary and health literacy: to raise citizens’

awareness about the importance of a healthy lifestyle; (7) Social and emotional literacy: develop self-confidence but also empathy, tolerance and non-violent communication with others, fight xenophobia and racism to better live together. (Bisovsky 2022).

Lebenskompetenzen sind in der Erwachsenenbildung nichts Neues. Insbesondere in der Basisbildung bzw. in der Grundbildung wird dieses Thema umgesetzt und der Beitrag von Maren Köpnick in dieser Ausgabe zeigt auf, welche Bedeutung den angesprochenen Dimensionen in den Kursen der Basisbildung zukommt.

Die Bedeutung von Lebenskompetenzen ist im Zuge von Krisen immer wieder hervorgetreten. Das ist aktuell wieder mit der COVID-19-Pandemie der Fall. Der Umgang mit Veränderungen, die Bewältigung von Krisen, die Solidarität der Menschen in Krisensituationen, die Teilhabe und die Gestaltung von Gesellschaft und Politik und darüber hinaus sind wichtige Dimensionen von Lebenskompetenzen. Mehrere politische Eruptionen und die Pandemie haben dem Thema Medienkompetenz eine besondere Bedeutung gegeben, aber auch die Finanzkompetenz, finanzielle Grundbildung sowie die Umwelt- und Gesundheitskompetenz haben an Bedeutung zugelegt. Schließlich hängen offene und demokratische Gesellschaften von aktiven BürgerInnen ab, die Informationen aus verschiedenen Quellen wahrnehmen, Quellen unterscheiden, Desinformationen erkennen, fundierte Entscheidungen treffen, widerstandsfähig sind und verantwortungsbewusst handeln. An Bedeutung gewonnen hat auch die bürgerschaftliche Kompetenz, denn Demokratie ist nicht mehr unhinterfragt und partizipative Modelle sind gefragt.

Besonders interessant an dem Konzept der Lebenskompetenzen ist, dass es nicht ausschließlich auf das Individuum fokussiert, wie das streckenweise beim Konzept der Resilienz der Fall ist, sondern auch die Gesellschaft und die Umwelt miteinbezieht und auf Veränderungen setzt. Daher ist es auch wichtig, dass Veränderungen in der Gesellschaft und in der Umwelt erkannt werden und dass Entwicklungen in Gang gesetzt werden, die sowohl den einzelnen wie auch alle Menschen betreffen. Daraus ergibt sich, dass das Wissen laufend zu erweitern ist, dass soziale Netze aufgebaut werden sollen, dass entsprechende Handlungsoptionen sichtbar werden und umgesetzt werden, um die Umwelt zu schützen und die Gesellschaft weiterzuentwickeln. Das Konzept der Lebenskompetenzen hat so gesehen eine politische und eine kritische Dimension und es schließt an ein Bildungsverständnis an, das den Menschen als Individuum wie auch eingebettet in eine Gemeinschaft sieht. Bildung beinhaltet die „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit“, die „Subjektentwicklung“, im Kontext des Verhältnisses zu sich selbst und zur Welt und meint auch die „veränderndproduktive Teilhabe an der Kultur“. Individualität und Gemeinschaftlichkeit sind zwei gleichwertige Dimensionen von Bildung. (Vgl. Gudjons 2008, S. 200).

Lebenskompetenzen umfassen verschiedene Fähigkeiten: Verstehen der Gesellschaft und der Umwelt, die uns umgibt; Erkennen von Veränderungen in der Ge-

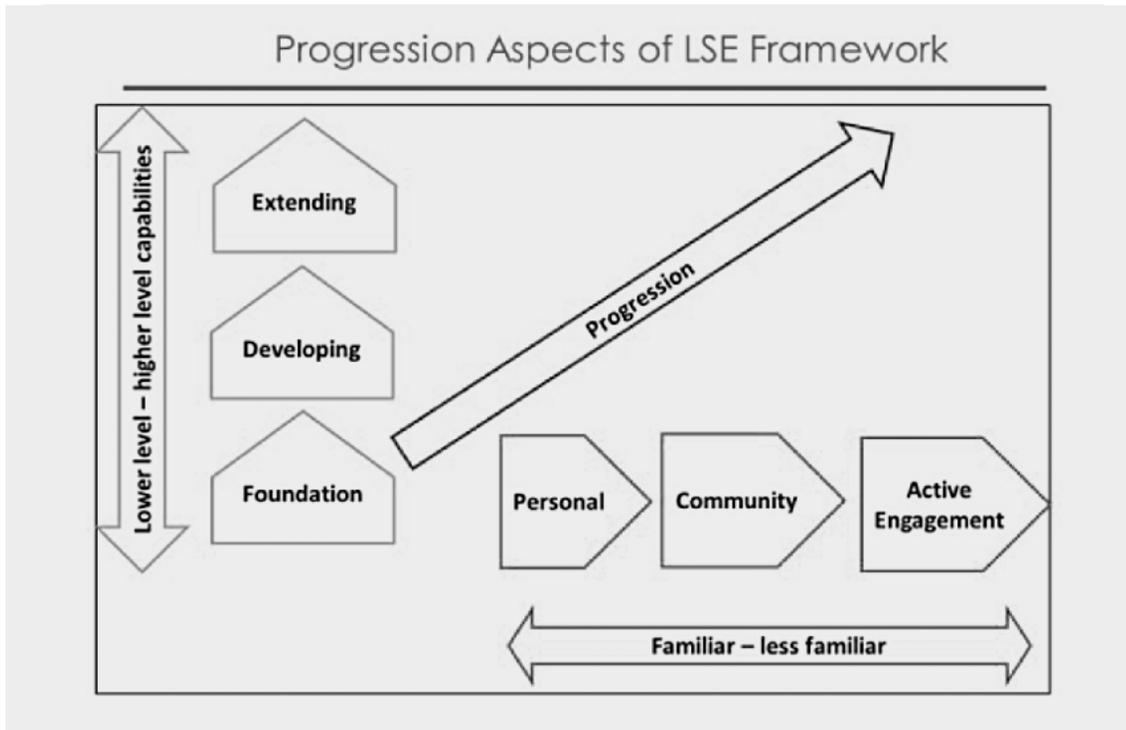
sellschaft und der Umwelt; rechtzeitig und erfolgreich in Hinblick auf solche Veränderungen tätig werden; Umsetzung früherer Erfahrungen in neuen Situationen; Wissensaneignung, Aufbau eines eigenen sozialen Netzes und Schutz der Umwelt (Javrh et al. 2017, S. 36).

LIFE SKILLS FOR EUROPE

Zum Thema Lebenskompetenzen fand im April 2022 eine EPALE-Konferenz statt, bei der das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet wurde und Beispiele aus Österreich vorgestellt wurden.¹ Präsentiert

wurden auch die Ergebnisse des Projektes „Life skills for Europe“, das 2018 abgeschlossen wurde. Besonders interessant ist an diesem Projekt, dass es sich explizit auf die Erwachsenenbildung bezieht und dass das entwickelte Rahmencurriculum über die Basisbildung hinausgeht. Denn es werden für alle definierten Arten von Fähigkeiten drei Stufen vorgeschlagen: Foundation, Developing und Extending, die als Grundlage für ein Lernmodell gesehen werden, das eine Entwicklung vom Individuum über die Gemeinschaft zum aktiven Engagement ermöglicht, wie diese Darstellung zeigt:

¹ Ein Rückblick auf die EPALE und Erasmus+ Konferenz 2002 „Life Skills im Fokus der Erwachsenenbildung“ findet sich auf der elektronischen Plattform für die Erwachsenenbildung EPALE. <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/rueckblick-auf-die-epale-und-erasmus-konferenz-2022-life-skills-im-fokus-der> (18.6.2022)



Quelle: Life Skills for Europe: Learning Framework, S.2: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/06/LSE-Capabilities-Framework-FINAL-WITH-CC.pdf> (18.6.2022)

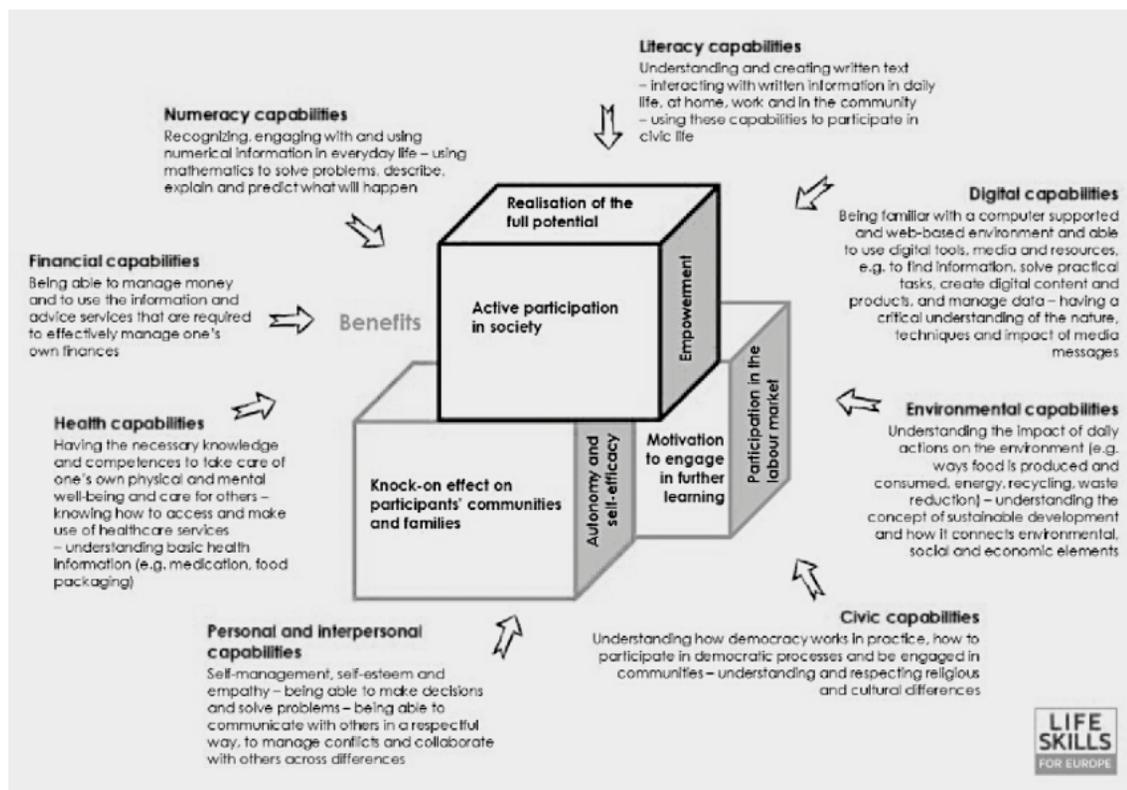
Die Beschreibung des dreistufigen Rahmencurriculums ist hier am Beispiel der „Personal and Interpersonal Capability“ dargestellt:

	Foundation	→ Developing	→ Extending
Personal empowerment	Understand what is meant by self-management and self-esteem. Identify solutions to problems Know when it is appropriate to listen and when to speak Give information clearly	Manage emotions effectively Effectively express feelings Understand how and when to use different communication skills Critically reflect and make decisions	Be aware of own personal strengths and weaknesses. Know how to use strengths and seek opportunities and support to learn and develop Be aware of own values and act in accordance with this in a way that is respectful to others
Relationships with others & local community	Understand appropriate interpersonal skills to build positive relationships	Recognise and respect different ideas, values and cultures Express and summarise different viewpoints. Work with others	Communicate empathetically Encourage and support others to express views and ideas Give constructive feedback
Active engagement	Put across a point of view or opinion appropriately	Communicate constructively in different environments	Proactively take a lead in working with others to solve problems Collaborate with others including ability to negotiate and compromise

A.a.O, S. 5

Die Lebenskompetenzen werden offen und kontextbezogen definiert: „Lebenskompetenzen sind ein wesentlicher Bestandteil der Fähigkeiten für das Alltagsleben und die Arbeit in einem bestimmten sozialen, kulturellen und Umwelt-Kontext. Die Arten von Lebenskompetenzen ergeben sich als Reaktion auf die Bedürfnisse des Einzelnen in realen Lebenssituationen.“ (<https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/?pid=10220>).

Wie zuvor erwähnt umfasst das Rahmencurriculum acht Arten von Fähigkeiten: Persönliche und zwischenmenschliche Fähigkeiten; Lese- und Schreibfähigkeit sowie Sprachkompetenz; Rechnen; Finanzkompetenz; digitale Kompetenz und Medienkompetenz; Gesundheitskompetenz; Umweltkompetenz sowie die Bürgerkompetenz. In der folgenden Grafik werden diese acht Fähigkeiten kurz beschrieben und ihr Nutzen für die einzelnen und für die Gesellschaft wird dargestellt.



Quelle: <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/?pid=10220>

Folgende Schlüsselbegriffe kennzeichnen das Konzept der Lebenskompetenzen bzw. werden verwendet:

Fähigkeiten (capabilities): Fähigkeiten hängen nicht vom Kontext ab. Unabhängig von den jeweiligen Umständen ermöglichen sie funktionale Reaktionen und Handlungen in einem breiten Spektrum unterschiedlicher Aktivitäten auf der Grundlage eines kritischen Urteilsvermögens. Sie sind zwischen verschiedenen Berufen übertragbar und ermöglichen vor allem die Teilhabe an der Gesellschaft und die persönliche Entwicklung.

Kompetenz: Kompetenz ist die Fähigkeit des Einzelnen, seine erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten im Einklang mit seinen Werten in komplexen, vielfältigen und unvorhersehbaren Situationen anzuwenden. Kompetenz besteht aus Wissen, Einstellung zum Wissen, kritischem Denken und verschiedenen Fertigkeiten.

Fertigkeiten (skills) sind wesentlich für die Integration und Teilnahme am Arbeitsmarkt, im Bildungsbereich und für die Lebensqualität. Fertigkeiten sind ein nützlicher und messbarer Teil einer Kompetenz. Sie sind übertragbar, was ein wichtiges Merkmal ist, da sie

in vielen sozialen Kontexten und Arbeitssituationen relevant sind. Sie können erlernt werden, sobald sie Gegenstand von Bildung und Politik sind. Fertigkeiten sind die Grundlage für ein vollwertiges Handeln der wissensbasierten Volkswirtschaften und Gesellschaften im 21. Jahrhundert.

Wissen ist das Ergebnis des Lernens und der Aneignung von Konzepten, Prinzipien, Theorien und Praktiken. Der Erwerb von Wissen findet in verschiedenen Umgebungen statt: im Bildungsprozess, bei der Arbeit und im Kontext des persönlichen und sozialen Lebens. (Javrh et al. 2022, S. 16-22)

Der Lebenskompetenzansatz ist ein umfassender Lernansatz, da er sich sowohl auf die Beschäftigungsfähigkeit bezieht wie auch auf das Alltagsleben in den Familien und in den jeweiligen Gemeinschaften. Das Konzept der Lebenskompetenzen geht über das Konzept der Grundfertigkeiten hinaus, da es mehr als nur eine Grundlage für das Überleben fördert. Die Definition ist offen für Änderungen und für Kombinationen von Kompetenzen. Lebenskompetenzen sollen ein „kompetentes Erwachsenenleben“ ermöglichen. (Vgl. Možina 2022).

LEBENS-KOMPETENZEN IN ÖSTERREICH

In der österreichischen Erwachsenenbildung lassen sich Beispiele für Lebenskompetenzen als einzelne Angebote finden. Eine kurze Internetsuche nach „Lebenskompetenz & Volkshochschule“ erbrachte Ergebnisse für Gesundheitskompetenz, soziale Kompetenz und Finanzkompetenz:

Durch ein umfassendes Bildungsangebot mit den Bereichen „Gesunde Ernährung“, „Work-Life-Balance und Bewegung“ und „Lebenskompetenz“ wurde die Gesundheitskompetenz von 298 Lernenden, insbesondere Menschen mit Basisbildungsdefiziten, Personen mit Migrationshintergrund und sozial und ökonomisch benachteiligten Menschen gefördert. Sie reflektierten das eigene Gesundheitsverhalten, lernten anhand praktischer Beispiele und theoretischem Input und erhielten so Sicherheit, sich im österreichischen Gesundheitssystem zu Recht zu finden. Die eigene Gesundheit steht wieder im Mittelpunkt.

Soziale Kompetenz – Mehr Lebensfreude – Lebenskompetenzen

Ein starkes Selbst: Selbstachtung heißt, einverstanden mit sich selbst sein. Handlungskompetenz heißt, umsetzen, was Sie sich vorgenommen haben. Wir stellen uns den Fragen: Was ich NICHT mehr will. – Warum weiß ich nicht, was ich will? Was brauche ich um glücklich und zufrieden zu sein? Zehn Lebensfreudetipps und 88 Tipps für die seelische Gesundheit. Grundsätzlich für Männer und Frauen ab 40+, es sind aber auch jüngere Teilnehmer/-innen willkommen.

<https://www.vhs00e.at/kursbuch/kurse-suchen?q=detail%2F20171WEGK2P0301%2FSoziale%20Kompetenz%20-%20Mehr%20Lebensfreude%20-%20Lebenskompetenzen&cHash=528086f9dd50015d7a6f5ef173d26c96>

Finanzkompetenz als Lebenskompetenz – Workshop 2

Unser Finanz- und Konsumsystem ändert sich dramatisch schnell. Die Digitalisierung beeinflusst unser Kaufverhalten. Rascher Informationszugang und schnelle Zahlungsabwicklung erleichtern einerseits den Erwerb von Waren, andererseits verleitet die Werbeflut zu unüberlegtem Kauf. Gleichzeitig verlieren wir durch Kartenzahlungen, kontaktloses Zahlen etc. immer leichter den Überblick über unser Geld.

In dieser Workshopreihe wird durch Theorie und Praxisaustausch versucht, dieser Entwicklung gegenzusteuern und die eigene Finanzkompetenz zu entwickeln und zu fördern.

Workshop 2: Wie erkenne ich eigene Verhaltensmuster und kann diese gegebenenfalls verändern? Welche Damenregeln gibt es im Umgang mit Geld? Wie kriege ich mein persönliches Finanzmanagement auf die Reihe? Welchen versteckten Fallen begegne ich im Alltag?

<https://www.vhs-burgenland.at/Termine/finanzkompetenz-als-lebenskompetenz-workshop-2/>

Eine Strategie „Lebenskompetenz“ findet sich im Kontext von Gesundheit und Resilienz aber auch von

Ermächtigung (Empowerment). Für die Umsetzung wurden Schulen gewählt.

Der Fonds Gesundes Österreich definiert Lebenskompetenzen als Fähigkeiten, die Menschen ermöglichen, ihr Leben zu gestalten und zu meistern. „Life skills“ geben Menschen die Kraft mit Veränderungen zu leben oder Veränderung in ihrer Umgebung herbeizuführen. Dazu gehört beispielsweise die Fähigkeit, Probleme zu lösen, die Kommunikationsfähigkeit, die Beziehungsfähigkeit oder die Fähigkeit, mit Stress umzugehen und ihn positiv zu bewältigen.² Diese „life skills“ sind auch die Basis von Gesundheitsförderung und Prävention. Die Förderung von Lebenskompetenzen ist als Bildungsauftrag in den Lehrplänen der Schulen verankert.³ Eine Evaluation des Impacts dieser Strategie ist nicht bekannt, im Fortschrittsbericht 2021 zur Österreichischen Jugendstrategie wird nur auf Materialien zum Thema life skills verwiesen.⁴

Für den Bereich der Erwachsenenbildung existiert (noch) kein ganzheitliches Konzept, einzelne Elemente der Lebenskompetenzen sind Themen von Angeboten in der allgemeinen Erwachsenenbildung.

Im Rahmen des Erasmus+ Projektes „Psychosoziale Basisbildung“ wird ein Praxisfeld für die Erwachsenenbildung eröffnet, das die individuelle Ebene mit der gesellschaftlichen und der strukturellen verknüpft und die Aufgaben für die Erwachsenenbildung definiert. Psychosoziale Basisbildung wird vor dem Hintergrund zahlreicher rasanter Entwicklungen und Herausforderungen begründet, die dazu führen, dass sich viele Menschen überfordert und erschöpft fühlen. Daher stellt sich die Frage, wie sich die Menschen trotz schwieriger Umstände als selbstbewusste und als selbstwirksame Individuen wahrnehmen können, die sich proaktiv zu diesen Entwicklungsdynamiken verhalten können. Psychosoziale Basisbildung wird in fünf Dimension verstanden: (1) Begleitung von Menschen auf der Grundlage eines ganzheitlichen Menschenbildes; (2) Erwerb, Erhalt und Erweiterung von fundamentalen Kompetenzen der verantworteten persönlichen Lebensführung und des konstruktiven sozialen Miteinanders; (3) Verfügen von Wissen um Handlungskompetenz zur persönlichen Entwicklung und zur Bewältigung von Krisen; (4) ein niederschwelliges Bildungsangebot, das für alle gesellschaftlichen Gruppen zugänglich ist und (5) ein Lernangebot, das pädagogische, lernpsychologische und neurobiologische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Erwachsenen berücksichtigt (Klingenberger und Walter 2021).

Das Konsortium des Life-Skills-for-Europe-Projektes sieht die Fähigkeiten nicht kontextbezogen. Es stellt sich daher die Frage zum Verhältnis von Lebenskompetenzen und beruflichen Kompetenzen. Diese Frage berührt auch die Thematik wieweit Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für den einen Bereich gelten, auch auf den anderen übertragen werden können. Diese Fragestellung wurde auch im AMS-Vorhaben „New Skills“⁵ vor dem Hintergrund der Digitalisierung diskutiert.

Nachdem nicht bekannt ist, wo die Entwicklung genau hingehen wird, ist es sehr wichtig darauf gut vorbereitet

2 <https://fgoe.org/glossar/lebenskompetenzen>

3 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/gesundheitsfoerderung.html>

4 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/III/III_00428/imfname.997782.pdf

5 https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS.info_530_-_Digitale.Kompetenzen.pdf (18.6.2022) <https://www.bundeskazleramt.gv.at/bundeskazleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2022/02/staatssekretaerin-plakolm-13-millionen-euro-fuer-die-psychosoziale-versorgung-von-jungen-menschen.html> (18.6.2022)

zu sein. Eine große Bedeutung wird der Lernfähigkeit und der Lernmotivation zukommen, die aber insbesondere im unteren Segment von Qualifikationen durch entsprechende Strukturen sicherzustellen sind, die den Zugang zum lebenslangen Lernen ermöglichen. Neben der Sicherung der Existenz sind Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungskompetenz und soziale Kompetenz als grundlegend zu sehen, wenn es um den Umgang mit unstrukturierten Problemstellungen und um soziale Interaktionen geht. (Bock-Schappelwein 2020).

Qualifikationsanforderungen können heute eher nur kurzfristig prognostiziert werden. Als zukunftssträftig kann eine gute Kombination aus Allgemeinbildung, Lernfähigkeit und vernetztem Denken gesehen werden, idealerweise in Kombination mit handwerklich-technischer Spezialisierung (Kopf 2020).

Die Digitalisierung führt uns vor Augen, dass die technischen Kompetenzen nur eine Seite der Medaille sind und sie sind wahrscheinlich auch noch leichter zu beherrschen. Nachdem sich im Zuge der Digitalisierung Strukturen, Prozesse und Geschäftsmodelle verändern, die neue Mindsets bei Mitarbeitern und Führungskräften erfordern, werden methodische, soziale und persönliche Kompetenzen eine höhere Bedeutung gewinnen.

Lebenskompetenzen wie auch berufliche Kompetenzen beinhalten auch soziale und transversale Kompetenzen, eine klare Abgrenzung kann nicht ausgemacht werden. Offen ist allerdings, ob ein Transfer von dem einen in den anderen Kontext so ohne weiteres möglich ist. Sicherlich wird es eine entscheidende Frage sein, auf welchem Bildungsniveau aufgebaut werden kann, welche Lernkompetenz und welche Lernmotivation vorhanden sind. Die Herausforderung schlechthin wird es sein, wie die Fertigkeiten und Kompetenzen von Personen mit niedrigen Bildungsniveaus verbessert werden können.

Die Pandemie hat zweifelsohne dazu geführt, dass einzelnen Dimensionen der Lebenskompetenzen eine größere Aufmerksamkeit seitens der Politik gewidmet wurde. Vor allem Fragen der Gesundheit, der psychosozialen Gesundheit und der Digitalisierung wird mehr denn je Aufmerksamkeit zuteil. Vor kurzem hat die Österreichische Bundesregierung auf die Warnungen von zahlreichen Experten reagiert und stellt nun Finanzmittel zur Verbesserung der psychosozialen Versorgung von Jugendlichen zur Verfügung.⁶

Das Thema der Medienkompetenz hat vor dem Hintergrund der zahlreichen Verschwörungstheorien und der ebenso zahlreichen fake news eine hohe Aufmerksamkeit erfahren und neben vielen Buchpublikationen, Beiträgen in seriösen Zeitungen und Medien gibt es dazu auch zahlreiche Veranstaltungen, die von der Erwachsenenbildung durchgeführt werden. Auch wenn es zweifelhaft ist, ob Menschen in ihren bubbles damit erreicht werden können, ist es doch sehr wichtig, dass es diese Veranstaltungen gibt und dass sich seriöse Medien und die Erwachsenenbildung damit auseinandersetzen.

Bei den digital skills wäre es gut und notwendig, ein niederschwelliges und kostengünstiges Angebot in die Umsetzung zu bringen. Damit könnten auch Querschnittsthemen wie beispielsweise die media literacy gut

verbunden werden, ebenso auch die health literacy, u. a.

Die Veranstaltungen zu den Dimensionen Resilienz und soziale Kompetenz, die von den Volkshochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Kontext der sogenannten Persönlichkeitsbildung durchgeführt werden, zeigen, dass auch diese Dimensionen der skills for life in der Öffentlichkeit angekommen sind und dass durchaus eine Auseinandersetzung stattfindet. Allerdings stellt sich die Frage, wer diese Angebote in Anspruch nimmt. Dazu gibt es Hinweise, dass es vor allem Mittelschichten sind, die an diesen Veranstaltungen teilnehmen.

Im Herbst 2021 wurde die Österreichische Finanzbildungsstrategie präsentiert, die sich über acht Lebensphasen erstrecken soll, in denen Bürgerinnen und Bürger mit konkreten Finanzbildungsinitiativen unterstützt werden sollen.⁷ Als ein Beispiel guter Praxis ist der Finanzführerschein anzugeben, der bereits in Wien umgesetzt wird.⁸

KÖNNEN LEBENS-KOMPETENZEN ERLERNT WERDEN?

Auf eine abstrakte und theoretische Weise können Lebenskompetenzen nicht erlernt werden, denn sie bauen auf Erfahrungen auf, die im realen Leben gemacht werden. Die Menschen können jedoch durch viele Angebote, die es in den Volkshochschulen und in der Erwachsenenbildung bereits gibt, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden. Eine Kombination mit Beratungsangeboten und auch Erfahrungsgruppen bietet sich an.

Der Gruppenunterricht, der für die Volkshochschulen konstitutiv ist, eignet sich gut. Durch Bildung in Gruppen werden Emotionen und die empathische Fähigkeit sich in andere Personen einzufinden, und die damit einhergehende „Weltoffenheit“ der Menschen, unterstützt. Gruppenarbeit ist anregend, weil jedes Gruppenmitglied andere Vorkenntnisse, Ideen oder Erfahrungen mitbringt. Gruppenarbeit eignet sich gut zur Ideenfindung und zur Problemlösung. Argumentieren und Diskutieren wird in Gruppen gelernt, ebenso die Fähigkeit sein eigenes Wissen strukturiert und verständlich vorzubringen. Dies führt auch zu einer Festigung des eigenen Wissens. In Gruppen lernen Menschen, dass es verschiedene Perspektiven und unterschiedliche Standpunkte gibt, was im Idealfall zu mehr Toleranz und zur Klärung von Missverständnissen beitragen kann. Gruppen motivieren das Wir-Gefühl sich auf Lernprozesse einzulassen, eine gemeinsame Lernbereitschaft kann gefördert werden und Lernen geschieht auch durch Fordern. (Vgl. Klier 2015).

Das vom Konsortium des Life-Skills-for-Europe-Projekt vorgelegte Rahmencurriculum gibt eine gute Grundlage für die Konzeption von Lebenskompetenzen in den Volkshochschulen ab. Gegebenenfalls werden andere Rahmen hinzuziehen sein, wie beispielsweise der Europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen (DigComp). Diese Rahmen stellen eine Basis dar, denn die Lebenskompetenzen sind in weiterer Folge an die jeweiligen Kontexte anzupassen. Wie spezifisch sie dann tatsächlich sind, das wird sich in der Praxis zeigen.

6 <https://www.bmf.gv.at/ministerium/nationale-finanzbildungsstrategie.html> (18.6.2022)

7 <https://www.finanzbildung.wien/> und <https://www.finanzbildung.wien/finanzbildung-fuer-junge-arbeitssuchende> (18.6.2022)

Das Vorhandensein einer funktionierenden Struktur der Erwachsenenbildung ist jedenfalls eine wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung von Strategien wie die der Lebenskompetenzen.

Eine gut aufgestellte Erwachsenenbildung baut auf lokale und regionale Vernetzungen, auf einen laufen-

den Austausch von Erfahrungen auf allen Ebenen (lokal, national und international) und mit allen Stakeholdern und Akteuren. Bei den Lebenskompetenzen kommt der non-formalen Erwachsenenbildung eine große Bedeutung zu, daher sind ihre Strukturen unbedingt zu stärken. //

TAAT VOOR HET LEVEN/ LANGUAGE FOR LIFE

Das LSE-Konsortium präsentiert in seinem Report mehrere Beispiele guter Praxis. Auf ein Beispiel aus den Niederlanden soll hier aufmerksam gemacht werden. Es eignet sich auch für eine Umsetzung in Österreich, da es gut an vorhandenen Strukturen ansetzen kann.

Das Programm Language for Life wird in einer Zusammenarbeit zwischen Gemeinden und Veranstaltern von Niederländischkursen umgesetzt. Das Programm repräsentiert und schafft regionale Netzwerke und Infrastrukturen für die Bildung von Menschen mit erklärten Defiziten (z. B. die Gruppe der Migranten und älteren Migrantengesellschaften). Dieses Netzwerk besteht aus Gesundheits-, Wohlfahrts- und Sprach-Organisationen sowie Bibliotheken, regionalen Ausbildungszentren (ROCs) Unternehmen usw. Sein Ziel ist es, die Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse und digitalen Fähigkeiten zu verbessern. Weiters ist eine bessere geistige und körperliche Gesundheit das Ziel sowie eine bessere soziale Eingliederung, neue Leute kennenzulernen und einen Job zu finden, der ein besseres Einkommen ermöglicht.

Die SprachdirektorInnen und TrainerInnen dieser Programme können in jeder Region leicht geschult werden, um Personen mit fehlenden Grundkenntnissen zu erreichen. Eine Kombination aus LehrerInnen, geschulten Freiwilligen und gutem Lehrmaterial erzielt die größte Wirkung des Programms. Das methodische Konzept der Alphabetisierungszentren kann leicht auf andere europäische Länder adaptiert werden, ebenso wie die Tatsache, dass die Schulungen in der eigenen Umgebung der Lernenden stattfinden.

Ein Alphabetisierungszentrum ist eine niedrigschwellige Einrichtung in der Nachbarschaft, die Informationen für Menschen mit Lese- und Schreibproblemen bietet sowie für Freiwillige und LehrerInnen. Die Zentren befinden sich in öffentlichen Bibliotheken, in Unternehmen, Arbeitsagenturen und Krankenhäusern.

Der Literacy Screener als Teil des Programms ist ein Online-Tool, das innerhalb von 12 Minuten mögliche Lese- und Schreibprobleme erkennen kann. Das Instrument ist gültig, objektiv und

zuverlässig und wurde für Organisationen entwickelt, die einen schnellen Hinweis auf den Alphabetisierungsgrad ihrer KundInnen, KlientInnen oder MitarbeiterInnen wünschen. In fünf Jahren haben mehr als 40.000 Personen den Literacy Screener ausgefüllt, und dank des Screeners haben etwa 40 % der Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen eine Ausbildung begonnen. Mehr als 200 Organisationen in den Niederlanden nutzen den Screener, darunter Arbeitsämter, Gemeinden und Unternehmen. Nach Übersetzung und Anpassung an den lokalen Kontext kann das Screening-Instrument in jedem europäischen Land eingesetzt werden (es ist bereits online als kostenlose Demoversion in Englisch, Türkisch und Rumänisch). Darüber hinaus kann jede/r den entwickelten Numeracy & Digi Screener verwenden, um ihre/seine Rechenfähigkeiten schnell zu überprüfen und digitale Fähigkeiten zu ermitteln.

Weitere Informationen unter:
<https://www.taalvoorhetleven.nl/>

Verwendete Literatur

- Bisovsky, Gerhard (2022):** Adult Learning Country Report. A country report offering an analysis of the implementation of the flagship initiative on Skills for Life in the EU27. Arbeitsdefinition im zugrundeliegenden Template. Unveröff. Manuskript.
- Bock-Schappelwein, Julia (2020):** Aus der Veränderung der letzten Jahrzehnte für die Zukunft lernen und ableiten! In: Putz, Sabine, Sturm., René, Bliem, Wolfgang, Schmözl, Alexander (Eds.): Die new-skills-Gespräche des AMS Österreich, S. 41-46. Verfügbar unter: https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_142_143_new-skills.pdf (18.6.2022)
- European Commission (o.J.):** Communication on a European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22832&langId=en> [20.6.2022]
- Gudjons, Herbert (2008):** Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinhardt, 10., aktualisierte Auflage.

- Javrň, Petra, Možina, Estera & Volcjak, Diana (2017):** Report on Life Skills Approach in Europe. Slovenian Institute for Adult Education. Verfügbar unter: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/LSE-Report.pdf>
- Klier, Alexander (2015):** Social Learning. Eine Lerntheorie für das digitale Zeitalter. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. GdW-Ph 126 Juni 2015, Griffmarke 7.50.43, 53 Seiten.
- Klingenberg, Hubert, Walter, Dennis (2021):** Psychosoziale Basisbildung – Krisenfest und lebenswendig. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Herbst 2021, Heft 274/72. Jg. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2021-2/274-herbst-2021/bildungsthemen/psychosoziale-basisbildung-krisenfest-und-lebenswendig/> (18.6.2022)
- Kopf, Johannes (2020):** Wir kennen die neuen Qualifikationsanforderungen noch nicht wirklich, wir können aber mit einer fundierten Ausbildung viel antizipieren und flexibel reagieren. In: Putz et al., S. 47-52
- Možina, Estera (2022):** Life Skills für Erwachsene. Verfügbar unter: <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/life-skills-fuer-erwachsene> (18.6.2022)

Lebenskompetenzen in der Basisbildung



MAREEN KÖPNICK

EINLEITUNG

Basisbildung, wie wir sie bei den Wiener Volkshochschulen und insbesondere im Bereich der Initiative Erwachsenenbildung (IEB) verstehen, hat demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch-handlungsorientierte Lebensdimensionen im Fokus. Sie versteht sich als permanente gesellschaftliche Entwicklungsaufgabe, die aktive und selbstermächtigende Gestaltung der eigenen Zukunft zu ermöglichen. Hierzu zählen „klassische“ Kompetenzbereiche wie Alphabetisierung, die deutsche Sprache (inklusive aller vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben), weitere Sprache(n), Mathematik und Digitalisierung, aber auch sogenannte Alltagskompetenzen, die u. a. kritische Medienkompetenz, politische Handlungskompetenz, Lernkompetenz („Lernen lernen“) und Gender- und Diversitätskompetenz umfassen. Somit grenzt sich Basisbildung auch von einem autoritären Verständnis von Alphabetisierung im Sinne von lesen, schreiben oder rechnen lernen ab. Basisbildungsbedarf resultiert aus gesellschaftlichen Entwicklungen, die neue Herausforderungen für Menschen und ihr Handeln mit sich bringen. Reduzierte Möglichkeiten einer aktiven Mitgestaltung des gesellschaftlichen Umfelds, erschwelter Zugang zu Technologien und Information, zum Arbeitsmarkt und zu Aus- und Weiterbildungen bewirken Ausgrenzungen. Sie erschweren zudem die Auseinandersetzung mit einer sich laufend verändernden Umwelt. Dies gilt sowohl für Menschen mit deutscher Erstsprache als auch für Menschen mit anderen Erstsprachen, es gilt für Menschen mit unterschiedlichen Bildungshintergründen, Erfahrungen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (vgl. Fachgruppe Basisbildung: 2017).

Die neue Strategie der Europäischen Kommission zum Thema Lebenskompetenzen („Life Skills“) umfasst u. a. Resilienzförderung, digitale Kompetenzen, kritische Medienkompetenz, KonsumentInnen- und Finanzbildung, Nachhaltigkeitskompetenzen, Gesundheitskompetenz und soziale/emotionale Kompetenzen (vgl. Bisovsky 2022). Im Fokus soll non-formales, lebenslanges, interkulturelles und Gemeinschaftslernen stehen sowie ein inklusives System der Erwachsenenbildung, das alle erreicht, einschließlich SeniorInnen und Personen, die bisher vom Zugang zu Lernen ausgeschlossen waren bzw. nur schwer erreicht werden konnten. Auch Fern- und Online-Unterricht werden explizit erwähnt. Bildungszentren, Bibliotheken sowie die Gemeinschaft und die Zivilgesellschaft sollen unterstützt werden, damit sie Erwachsene motivieren und dazu befähigen, zu lernen und so ihre Widerstandsfähigkeit gegenüber Krisen zu stärken (vgl. Europäische Kommission: 2020).

Erfahrene BasisbildnerInnen erkennen im Modewort „Life Skills“ also kein neues Konzept, sondern erkennen viele der Alltagskompetenzen wieder, mit denen sie sich im Basisbildungsunterricht bereits auseinandersetzen. Da Basisbildung sich vor allem an den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden orientiert, haben „Life Skills“ bereits einen großen Platz im Unterrichtsgeschehen, da diese ja auch von den Teilnehmenden für ihren Alltag oder ihr Berufsleben eingefordert werden. Die politische Handlungskompetenz wird nun in der neuen „Life Skills-Strategie“ nicht explizit erwähnt, zählt aber unbedingt auch zu den bereits existierenden Querschnittskompetenzen in der Basisbildung. Dieser Artikel soll ein paar kurze

Schlaglichter auf Aspekte und Beispiele aus der Praxis (aus dem Bereich der IEB an den Wiener Volkshochschulen) werfen, in denen die Förderung von „Lebenskompetenzen“ bereits in der Basisbildung umgesetzt wird.

RESILIENZFÖRDERUNG („RESILIENCE, EMPOWERMENT AND CONFIDENCE BUILDING TO COPE WITH CHANGE“)

Basisbildung ist Empowerment! Indem im Unterricht niederschwellig und kleinschrittig und immer ausgehend von den bereits vorhandenen Kompetenzen der Lernenden vorgegangen wird, können alle Lernerfolge, so scheinbar klein sie auch sein mögen, sichtbar gemacht werden. Dadurch und durch die gemeinsame, systematische Reflexion des Lernprozesses wird die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden als AkteurInnen ihrer eigenen Lernprozesse gefördert.

Diese Kompetenzen sind aber auch abseits von Lernprozessen unabdingbar und zeigen besonders in Krisenzeiten den Umgang mit Unsicherheiten, Wandel und Umbrüchen. Hier lässt die Basisbildung ihre Teilnehmenden nicht allein: Während aller Lockdowns und vor allem zu Beginn der Covid-19-Pandemie waren Unterrichtende, ProgrammmanagerInnen und SozialpädagogInnen während der Unterrichtszeiten weiterhin telefonisch oder per Mail, in einigen Fällen auch persönlich, erreichbar und boten so eine enorme Stütze im neuen Krisenalltag. Vor allem die sozialpädagogische Beratung, die auch außerhalb des Krisenmodus für alle Teilnehmenden der Basisbildung einen wichtigen Baustein für die individuelle Resilienzförderung darstellt, hat sichergestellt, dass wir aufgrund der Pandemie keine/n TeilnehmerIn verloren haben

und hat Partizipationsmöglichkeiten und Räume für Selbstfürsorge eröffnet.

Auch das Lernen und der Austausch in kleinen Gruppen in der Basisbildung dient der Resilienzförderung: Schwierige Situationen, die einzelne Teilnehmende erlebt haben oder die sie beschäftigen (wie z. B. rassistische oder sexistische Diskriminierungserfahrungen), können zur Sprache gebracht und in der Gruppe besprochen werden. Aber auch gemeinsame Lebensrealitäten und positive Erfahrungen schweißen zusammen. Die untereinander vertraute Gruppe kann sich bestärken und motivieren und bietet den Einzelnen somit ein höchst emanzipatorisches Setting.

DIGITALE KOMPETENZEN („DIGITAL SKILLS“)

Die Förderung digitaler Kompetenzen ist bereits eine der „klassischen“ Basisbildungskompetenzen, früher noch unter „IKT“ bekannt. Der Umgang mit einfachen Textverarbeitungsprogrammen (z. B. auch anhand des Schreiben eines Lebenslaufs, den viele Teilnehmende brauchen), das Benutzen eines Fahrkartenautomaten oder das Schreiben von Emails waren schon immer wichtige Bestandteile des Basisbildungsunterrichts. Natürlich hat der Digitalisierungsprozess durch die Covid-19-Pandemie einen Riesensprung nach vorne gemacht und sowohl Teilnehmende als auch Unterrichtende sahen sich plötzlich mit einer neuen Unterrichtsrealität konfrontiert. Digitale Tools wurden ausgetestet, für diejenigen, die sich bewährt haben, wurden Lizenzen angekauft. Unterrichtende und Teilnehmende wurden zum Teil mit Endgeräten ausgestattet, um am Distance-Learning teilnehmen zu können.

Aus der anfänglichen Not wurde eine Tugend: Digitale Tools sind – in unterschiedlicher Ausprägung, da an die jeweiligen Zielgruppen angepasst – ein fixer Bestandteil in unserem Basisbildungsunterricht. In vielen Kursgruppen gibt es regelmäßige Distance-Learning-Tage, um digitale Tools nicht nur theoretisch kennenzulernen, sondern auch praktisch anwenden zu können. Die Förderung von Lebenskompetenzen basiert auf „Learning by doing“! So werden z. B. Arbeitsaufträge per Mail, über Messenger oder Moodle verschickt, die Teilnehmenden sollen ihre Antworten auch auf diesem Wege zurückschicken. Zwischendurch werden Online-Konferenzen abgehalten, um etwaige Fragen zu besprechen und Hilfestellung zu leisten. Die Kommunikation und der Austausch in der Gruppe verlagern sich

an diesen Tagen meist auf Messenger, das Moodle-Forum oder über Reaktionen bzw. Kommentare im Padlet.

Damit das funktioniert, müssen zu Beginn der Kurse einige Dinge erhoben und im Unterricht mit den Teilnehmenden erarbeitet werden: z. B. das Anlegen von E-mail-Adressen, das Registrieren auf einer Plattform wie Moodle, und, ganz wichtig: das Anlegen eines guten Passwortes und vor allem auch die Erinnerung daran. Hierfür haben Arbeitsgruppen eine Art „IT-Handreichung“ entwickelt, die allen Unterrichtenden für ihren Bereich zur Verfügung steht und eine Orientierung darstellt. Doch auch der regelmäßige kollegiale Austausch und interne Weiterbildungen zu digitalen Themen stellen sicher, dass die Förderung digitaler Kompetenzen im Basisbildungsunterricht am Puls der Zeit bleibt.

KRITISCHE MEDIENKOMPETENZ („MEDIA LITERACY AND CRITICAL THINKING, CIVIC SKILLS“)

Die Förderung digitaler Kompetenzen in der Basisbildung geht mit kritischer Medienkompetenz einher. Oft entfachen sich Diskussionen im Kurs, weil ein/e TeilnehmerIn von etwas Unglaublichem erzählt, das im Internet stand oder über digitale Kettenbriefe verbreitet wurde. Hier hat die Basisbildung im Hinblick auf eine informierte Partizipation an der Gesellschaft auch einen gesellschaftlichen Auftrag und bindet Themen wie die Seriosität von Quellen, das Konzept der Nachprüfbarkeit oder auch die Verbreitung von Verschwörungstheorien in den Unterricht mit ein.

Auch hier war natürlich zu Beginn der Covid-19-Pandemie viel zu tun: Viele Teilnehmende waren verunsichert ob der ungesicherten Informationen und vielen Fake News und Verschwörungstheorien im Umlauf. Die Förderung kritischer Medienkompetenz in Verbindung mit Resilienzförderung war zu dieser Zeit eine der Hauptaufgaben der Basisbildung und ein wichtiger Grund, warum wir uns entschieden haben, die Kurse trotz unabsehbarer Lockdowns und dem Sprung ins kalte Wasser, ins Distance-Learning, weiterzuführen.

Aber auch bei anderen gesellschaftlichen oder politischen Themen befasst sich die Basisbildung immer wieder mit dem Aufräumen von Mythen in Fake News, wie z. B. beim Thema „Covid-19-Impfungen“ oder ganz aktuell im Ukraine-Krieg. Hier wird auch immer wieder an die bereits erwähnte politische Handlungskompetenz angeknüpft, in deren Rahmen viel disku-

tiert wird, aber auch intensiv z. B. vor anstehenden Wahlen recherchiert und analysiert wird. Auch beteiligt sich die Basisbildung an der VHS Wien regelmäßig sehr breit an den von SOS Mitmensch organisierten „Pass-Egal-Wahlen“² und setzt sich in den Kursen mit gesellschaftlicher Partizipation auseinander.

KONSUMENTINNEN- UND FINANZBILDUNG („CONSUMER AND FINANCIAL LITERACY“)

Aufgrund der Alltagsbezogenheit von Basisbildung nimmt dieser Bereich einen großen Platz ein und wird auch kompetenzbereichsübergreifend unterrichtet. Ein Beispiel ist das Thema „Wohnen“, das sowohl im Sprach- als auch im Mathematikunterricht (z. B. die damit verbundenen Kosten ausrechnen oder Flächenberechnungen durchführen) und unter Einbezug digitaler Elemente (z. B. eine Wohnung anhand von Suchportalen im Internet herausfiltern) behandelt wird. Aber auch alltägliche Verträge, wie z. B. ein Handyvertrag, werden im Basisbildungsunterricht thematisiert. Wie kann man sie vergleichen und wie finde ich den für mich Besten? Welche Internetseiten können dabei helfen? Auf was muss ich achten („Kleingedrucktes“)? Das Entwicklungsprojekt „In.Bewegung“ unter der Mitarbeit der VHS Floridsdorf hat 2017 ein für die Basisbildung sehr brauchbares und niederschwelliges Lernmodul zum Thema „KonsumentInnenschutz“ publiziert³.

Natürlich spielen vor allem in diesem Bereich auch Exkursionen bzw. Workshops eine große Rolle. So z. B. gibt es immer wieder Kursgruppen, die das FLiP³ besuchen, in dem im Rahmen einer interaktiven Tour finanzielles Wissen niederschwellig erklärt und für das eigene Leben erfahrbar gemacht wird.

NACHHALTIGKEITSKOMPETENZEN („ENVIRONMENTAL LITERACY“)

Auch in diesem Bereich haben Exkursionen bzw. Workshops einen großen Einfluss und machen die Bedeutung dieser Kompe-

1 Vgl. <https://www.sosmitmensch.at/faq-pass-egal-wahl>

2 Vgl. <https://www.vhs.at/files/downloads/WyPQwEH-XuMsHI6ohTMYQwQPsLFN1m2w6nzuWSY2o.pdf>

3 Vgl. <https://www.financiallifepark.at/de/willkommen-im-flip-web>

4 Vgl. <https://www.umweltberatung.at/>

tenzen erfahrbar. So bietet z. B. die Umweltberatung⁴ als spezialisierte Einrichtung der VHS Wien verschiedene Workshops an, die sich mit Themen wie Nachhaltigkeit, Müllvermeidung, Klimaschutz etc. befassen und mit den Teilnehmenden der Basisbildung in intensiven Austausch treten.

Diese Themen sind aber Standard im Unterricht und bieten sehr viele Übungsmöglichkeiten, wie z. B. im Rahmen von Diskussionen die eigene Meinung auszudrücken und zu vertreten, oder auch gemeinsam zu überlegen, was man individuell und in der Gruppe tun kann, um zum Umwelt- bzw. Klimaschutz beizutragen. Auch die globale Perspektive kommt immer wieder vor, z. B. wenn der Weg einer Jeans oder eines Paar Sneakers nachverfolgt wird und die langen Lieferketten und großen Wertsteigerungen bei jedem Schritt meist für Erstaunen sorgen.

GESUNDHEITSKOMPETENZ („DIETARY AND HEALTH LITERACY“)

Ernährung und Gesundheit sind genauso schon immer Querschnittsthemen in der Basisbildung, auch aus dem Grund, weil sie sich als sehr niederschwellige und alltagsbezogene Themen für ganz unterschiedliche Zielgruppen, von Jugendlichen über Eltern bis zu SeniorInnen, anbieten. Sprechanklässe ergeben sich z. B. im Unterricht zu den individuellen Ernährungs- und Sportgewohnheiten der Teilnehmenden, Vokabeln können anhand der Ernährungspyramide trainiert werden. Dialoge umfassen Besuche bei ÄrztInnen oder im Spital und im Mathematikunterricht kann mit den Zahlen aus Nährwerttabellen gearbeitet werden.

Aber auch wichtige Tipps zur Gesundheitsvorsorge werden im Basisbildungsunterricht thematisiert und ausgetauscht. Die Covid-19-Pandemie hat auch das Thema „Hygiene“ stärker in den Vordergrund gerückt und die Gesundheitskompetenz somit gleich praktisch anwendbar gemacht, ganz im Sinne der „life skills“. Gerade im Bereich der Vorsorge werden mit den Teilnehmenden auch oft Workshops besucht, wie z. B. vom Institut für Frauen- und Männergesundheit,⁵ das auch genderspezifische Aspekte thematisiert.

SOZIALE/EMOTIONALE KOMPETENZEN („SOCIAL AND EMOTIONAL LITERACY“)

Basisbildungsunterricht fördert den Austausch in der Gruppe und bietet den Teilnehmenden somit die Möglichkeit, sich selbst in einer geschützten Umgebung auszuprobieren und in der Gruppe die Rolle(n)

einzunehmen, in der man sich wohlfühlt. Vor allem zu Beginn eines Kurses, aber auch zwischendurch, werden von den Unterrichtenden, aber auch z. T. den SozialpädagogInnen, gruppenspezifische Übungen angeleitet, die die Kursdynamik positiv beeinflussen.

Anhand unterschiedlicher Sozialformen im Unterricht lernen die Teilnehmenden, mit unterschiedlichen Menschen zusammenzuarbeiten und auf sie einzugehen, gleichzeitig aber auch, sich selbst auf unterschiedliche Weisen auszudrücken. Der Kurs wird also nicht nur als Ort des Lernens, sondern auch als Ort des sozialen Austauschs angesehen, an dem soziale und emotionale Kompetenzen gestärkt werden und Resilienz gefördert wird. Daher ist auch der Präsenzunterricht, trotz der fortschreitenden Digitalisierung, immer noch von großer Bedeutung und wird vor allem für die Basisbildungsteilnehmenden wohl nicht so bald von reinem Online-Lernen abgelöst werden.

AUSBLICK

„Life skills“ bzw. Lebenskompetenzen sind also inhärenter Bestandteil einer teilnehmendenorientierten und partizipatorisch-emanzipatorischen Basisbildung. Der Fokus der Europäischen Kommission auf diesen Begriff kann dennoch dazu beitragen, die Aufmerksamkeit wieder stärker auf diese Kompetenzen zu legen, die durch die Fokussierung auf die eher „klassischen“ Basisbildungskompetenzen im Rahmen des 2019 eingeführten „Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung“⁶ sicher in vielen Fällen aufgrund mangelnder Ressourcen ins Hintertreffen geraten sind.

Vor allem im Bereich der Resilienzförderung werden aktuell in kleineren Projekten neue Ansätze mit kreativen Methoden für die Basisbildung erarbeitet, wie z. B. auch bei der EPALE und Erasmus+ Konferenz 2022 sichtbar wurde.⁷ Aber auch die explizite Erwähnung der „life skills“ in Verbindung mit Fern- und Online-Unterricht ermöglicht die Weiterentwicklung von Methoden, die mehr Partizipation, Austausch und Kommunikation in diesen Formaten fördern. Wie oben beschrieben, hat der Kursort in der Basisbildung nicht nur, aber vor allem in Krisenzeiten auch eine wichtige stabilisierende Funktion, die in Fern- oder Online-Formaten nur schwer zu erfüllen ist.

Auch eine stärkere Einbettung der Basisbildung in „learning communities“ kann angedacht werden. Basisbildung kann und soll sich im Sinne des „lifelong learning“ mit

anderen Institutionen der Erwachsenenbildung vernetzen und Synergien nutzen. Ein gutes Vorbild hierfür sind in Wien bereits die Bildungsgrätzl,⁸ in denen Schulen und Kindergärten mit außerschulischen Einrichtungen kooperieren, wie z. B. den Wiener Volkshochschulen, Bibliotheken, Vereinen etc. Auch finden bereits gezielt Angebote der VHS an anderen Orten statt, wie z. B. in Schulen, Gemeindebauten oder in Parks. Die Basis- bzw. Erwachsenenbildung kann von solchen Kooperationen und aufsuchenden Maßnahmen nur profitieren und wichtige Impulse für diese „learning communities“ liefern. //

Literatur

- Bisovsky, Gerhard (2022):** Adult Learning Country Report. A country report offering an analysis of the implementation of the flagship initiative on Skills for Life in the EU27. Arbeitsdefinition im zugrundeliegenden Template. Unveröff. Manuskript.
- Fachgruppe Basisbildung (2017):** Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [6.5.2022].
- Europäische Kommission (2020):** Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN> [6.5.2022].

⁵ Vgl. <https://fem-men.at/>

⁶ Vgl. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf

⁷ Vgl. z. B. das Projekt „RESET“: <https://reset-eu.net/de/>

⁸ Vgl. <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/bildungsgratzl/>

Humanisierung und Bildung

Zur Aufgabe von Bildung in Zeiten schwindender Humanität

Schwerpunkt

Abstract:

Es gibt Anzeichen (wie aktuell den Überfall Russlands auf die Ukraine), dass das Prinzip der Humanität als Voraussetzung und Ziel gemeinsamer menschlicher Existenz an Bedeutung und an wertebindender Kraft verliert. Der Aufsatz fragt danach, welche Aufgabe sich daraus für die Bildung, insbesondere die Erwachsenenbildung, in dieser Situation ergibt. Explizit werden die grundlegenden Elemente der Humanität als Ziele und Ideale der Menschen, ihre Probleme in globalisierten kapitalistischen Gesellschaften und die Möglichkeiten von Bildung, in Richtung auf Humanität zu wirken. Dabei zeigt sich, dass Bildung selbst der Humanisierung bedarf, in ihren Ansätzen, Werten und Methoden, und dass sie nur im dialektischen Wechsel mit gesellschaftlicher Realität auf diese einwirken kann. Der Beitrag schließt mit einem – auch konkreten – Plädoyer für eine Neubesinnung der Rolle der Bildung und Erziehung in der Gesellschaft.

EKKEHARD NUISSL,
EWA PRZYBYLSKA

1.

Humanität ist mehr als Menschlichkeit, ein philosophisch-moralisches Konstrukt, das normativ dahintersteht. Der Topos vom „humanen Menschenbild“ lässt vermuten, dass es auch ein „inhumanes Menschenbild“ gibt, was ja der Realität entspricht, sofern mit „human“ gute Werte verbunden sind. Homo homini lupus – der Mensch hat seine schlechten Seiten, vielleicht mehr als gute. Humanität ist also nicht per se „gut“, sondern im gesellschaftlichen Konsens normativ als gut aufgeladen. Was aber ist das Gute? Wertschätzung des Anderen, moralische Grundhaltung, Solidarität, Gewaltfreiheit? Oder Anderes? Wir fragen danach, warum Humanisierung durch Bildung und Humanisierung der Bildung gerade heute immer wichtiger werden. Und warum Bildung ihre Aufgabe nur erfüllen kann, wenn sie ihre Rolle bei der Humanisierung der Gesellschaft nur verwirklichen kann, wenn sie sich reflexiv selbst humanisiert.

Die erziehungswissenschaftliche Sichtweise schaut mehr auf den Prozess, wie Humanität erzeugt wird und wie dazu beigetragen werden kann, dass es die „gute“ Humanität ist. Dieser Prozess ist Teil des Lernens, des Lernprozesses der Menschen. Menschen humanisieren sich im Lernen, sofern es die Lernprozesse darauf anlegen und dazu geeignet sind. Lehre kann dazu beitragen. Humanisierung als Prozess des didaktischen Handelns und des Lernens hat Humanität als Ziel und als Voraussetzung. Als Voraussetzung, weil ohne sie keine humanisierenden Lehr-Lernprozesse entstehen. Als Ziel, weil sie in einer humanen Gesellschaft Ziel allen Lernens ist.

Aber, und hier liegt die eigentliche Aufgabe, das Verständnis von der Humanität, die Werte der Humanität entstehen selbst erst im Prozess. Sie sind Teil eines intersubjektiven Aushandlungsprozesses, der von den Beteiligten vereinbart wird. Die Ethnologen wissen heute ein Lied davon zu singen: Die Idee von Humanität der westlichen Gesellschaften auf indigene Gesellschaften normativ zu übertragen ist nicht human, sondern inhuman. Es fehlt der Kern von Humanität: die gemeinsame Akzeptanz der damit verbundenen Werte. Dies zu erreichen ist genuine Aufgabe von Bildung, und ist ergebnisoffen, oder sollte es sein.

Bildung, besonders jedoch Erwachsenenbildung ist dagegen zu oft inhaltlich gefesselt, insbesondere durch ihre zunehmende Instrumentalisierung für Qualifikationen, die wie eine Zwangsjacke ihr kulturelles Potenzial bündigt. Das heutige Wort für Bildung heißt „Schlüsselkompetenzen“.

Wir leben in Zeiten des Wandels, des permanenten und immer schnelleren Umbruchs. Auch ohne empirische Analysen kann das gesehen werden an den Begriffen für die Gesellschaft, die atemlos erfunden und schnell wieder vergessen werden: moderne Industriegesellschaft, Postmoderne, Informations-, Risiko-, Erlebnis-, Wissens- und andere Gesellschaften. Es sind Versuche, den Kern einer sich herausbildenden neuen Gesellschaftsordnung zu bestimmen, Zukunftsperspektiven zu formulieren, die Konturen des Kommenden zu erkennen. Jedoch: die Arbeit an diesen Perspektiven ist verschüttet von den Krisen, die sich – von humanen Wesen selbst gemacht – in immer rascherer Folge ablösen und überlappen. Gesundheit (Pandemie), Klima (Erwärmung), Müll (Plastik), Wasser (Dürre), Ökonomie (Wirtschaftskrise), Migration – wie Dämonen dringen sie in die Diskurse und das Verständnis von Welt ein.

2.

Und ein anderer schrecklicher Dämon ist uns aktuell ganz nahegekommen: der Krieg. Der Einfall der Russen in ein kleineres, schwächeres Nachbarland, die Ukraine, erfolgte gewissermaßen vor unserer Haustür. Mord, Vertreibung, Flucht, Schreckensbilder aus zerbombten Städten, von hungernden Menschen, verwundeten Kindern, von Toten brennen sich bei uns ein. Die in Gewalt und Schrecken materialisierte Inhumanität kommt immer näher. Es ist eine schwere Bürde an grundlegenden Problemen und Bedrohungen, die uns alle betreffen, in Deutschland, in Europa, weltweit. Es ist die Entfernung

zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen, die uns Angst macht. Das Individuum scheint an seine Grenzen zu kommen – gegen die globalen Probleme kann es wenig oder nichts tun, auch wenn sie individuell wirken, ja vielfach ist es kaum möglich, die Ursachen und Dimensionen dieser Probleme auch nur zu verstehen.

Der Angriff Russlands auf die Ukraine betrifft unendlich viele Facetten von Bildung. Jede von ihnen trägt alles in sich, was Bildung ausmacht: Wissen, Verstehen, Gefühl, Moral, Ethik und Handlung. Jede von ihnen ist ein Aspekt von Humanität. Schon allein auf der Wissens-ebene stellt uns die Invasion Russlands vor einige Herausforderungen. Fragen des Völkerrechts und des Menschenrechts sind betroffen. Die Sanktionen der „westlichen“ Staaten verlangen nach einem Verständnis von wirtschaftlichen, von internationalen Zusammenhängen. Die kriegerischen Auseinandersetzungen bedürfen militärischer, logistischer und geographischer Interpretationen. Die Rolle von EU, NATO, UNO, ihre jeweiligen internen Prozesse, sind von hoher Komplexität politischen Handelns. Die Frage der Gefahr eines Dritten Weltkrieges schließlich erfordert eine permanente Bewertung der Handlungen und Worte der wichtigsten Akteure.

Dies sind jedoch nur einige der Felder, in denen Wissen und Verstehen gefragt sind. Es geht auch um die Ukraine selbst, ihre Geschichte und ihr Verhältnis zu Russland, um Kiew, das schon eine Metropole war, als Moskau sich erst aus einer Kleinstadt entwickelte. Um die Sprache und Kultur der Ukrainer. Um die Annexion der Krim durch Russland vor acht Jahren, die ebenso lange andauernden kriegerischen Geschehnisse im Donbass. Um politische Gruppierungen innerhalb der Ukraine. Um ihre Minderheiten und ihren Umgang mit ihnen. Es geht um die russische Propaganda-Maschinerie, die einer Gehirnwäsche gleich einem Millionenvolk einen Angriffskrieg als militärische Spezialoperation zum Schutze russischer Mitbürger und MitbürgerInnen verkauft. Und schließlich geht es um Psychologie, das Weltbild des Aggressors, sein Umfeld (die „Oligarchen“), seine Ziele und Visionen.

Die Welle der Flüchtlinge erfordert unsere Hilfsbereitschaft, unsere Humanität, ebenso wie die Not der Menschen, die weiterhin in der Ukraine leben und kämpfen. Die Auswirkungen des Krieges auf unsere eigene Ökonomie, unser Alltagsleben, bedürfen eines Verständnisses der Zusammenhänge. Und schließlich stellt sich uns täglich die brennende Frage, ob die von uns gewählten politischen Repräsentanten richtig handeln, verantwortlich, mit vorausschauendem und humanem Blick.

Es ist kaum vorstellbar, dass einzelne Individuen über ausreichende Informationen, über ein ausreichendes Wissen zu all diesen Aspekten verfügen. Zu Politik, Wirtschaft, Militär, Versorgung, Hilfe hören und sehen wir Worte und Bilder. Ist all dem zu vertrauen? Russinnen und Russen, die im Westen leben und hauptsächlich das russische Staatsfernsehen konsumierten, beginnen an dessen Vertrauenswürdigkeit zu zweifeln. Aber dieser Zweifel erstreckt sich – konsequenterweise – auch auf die

westlichen Medien. Wenn es möglich ist, in dem einen Medium ein so konsequent durchstrukturiertes Lügengerüst aufzubauen, ist es dies auch in einem anderen Medium. Da ist doch der direkten Kommunikation zu trauen, mit Menschen, die man kennt. Damit sind wir wieder beim Entstehen der vielen virtuellen Welten, in denen Fakten aller Art herumschwirren und kaum zu prüfen sind, im schlimmsten Falle in „Blasen“, die nach außen weitgehend abgeschottet sind. Nur Transparenz ermöglicht es, eigene Meinungen zu bilden, den Weg der Humanität zu gehen, nicht Informationsverbote, Gehirnwäsche und „Fake News“. Auch westliche Demokratien sind, wie wir in der Trump-Zeit erleben mussten, vor entsprechenden Versuchen nicht gefeit.

3.

Im Lichte des modernen philosophischen und gesellschaftlichen Denkens scheint das 21. Jahrhundert eine Ära der Depression, des Pessimismus und der Frustration zu sein. Große Ideologien brachen zusammen, visionäre Wahrnehmungsformen des Menschen und seiner Aktivitäten in der Welt verloren an Schwung. Seit José Ortega y Gasset weicht der Begriff der Humanisierung häufig dem Begriff der „Dehumanisierung“, der Entmenschlichung bedeutet und auf einen Prozess der Veränderung zwischenmenschlicher Beziehungen hinweist, deren Teilnehmer unpersönlich werden und deren Einstellung zu anderen eine objektive, analytische Form ohne Gefühle, Empathie und Affekte annimmt. Die Analogie dazu im Krieg sind die technischen Fernwaffen, Bomben und Raketen, die Menschen töten, ohne dass der Aggressor dies selbst noch wahrnimmt. Der Mensch ist universeller Existenzangst ausgesetzt. Die Reichen haben Angst, ihren Reichtum zu verlieren, die Armen glauben nicht daran, je ihr Schicksal verbessern zu können. Rückständigkeit und Demütigung wurden zusammen mit zunehmender sozialer Ungleichheit und Zweifeln an Solidarität zu den Hauptursachen für moralische Verwüstungen und zu einer Quelle sozialer Konflikte (Bauman: 1976, 2008). Die Demoralisierung, die durch Unanständigkeit, Unbeständigkeit von Bindungen, Vulgarität, Manipulation und Lügen zum Ausdruck kommt, schreitet voran (Beck: 1986; Beck, Giddens & Lash: 1994; Fukuyama: 1992).

Der in der Psychologie auftauchende Begriff „Infrahumanisierung“ verweist weniger auf den brutalen Prozess der Entmenschlichung anderer, als vielmehr auf eine mehr oder weniger subtile Einschränkung ihrer Menschlichkeit, indem anderen Menschen weniger Menschlichkeit als uns selbst oder unseren Angehörigen zugesprochen wird (Leyens u. a.: 2000). Und das, obwohl Offenheit gegenüber anderen Menschen, wie Hannah Arendt (1989) schreibt, gegenüber anderen Menschen eine Grundvoraussetzung für die Menschlichkeit in jeder Bedeutung dieses bedeutungsvollen Wortes sei. In diesem Sinne ist Offenheit ein grundlegendes, konstitutives Merkmal der Menschlichkeit, das alle Aspekte des menschlichen Seins in der Welt umfasst. Das geht in seiner Essenz weit über den Markt- und Berufskontext hinaus, der jene Bildungskonzepte dominiert, die heu-

te in der Praxis oftmals dazu führen, dass Menschen mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen ausgestattet werden, die für ein effizientes Funktionieren auf dem Arbeitsmarkt erforderlich sind – um dabei geflissentlich zu übersehen, dass Ausbilden und Erziehen doch heißt, dem Bilde der Menschheit erst wirklich zuzustreben.

Ein Merkmal der Neuzeit ist zweifellos das Ungleichgewicht zwischen der materiellen und der geistigen Dimension des Lebens, das Wilhelm Dilthey bereits an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert bemerkte und das in Opposition zu den Naturwissenschaften, die sich mit der materiellen Außenwelt der Natur befassen, die Geisteswissenschaften, die Wissenschaft von den geistigen Erfahrungen des Menschen, einführte. Edmund Husserl hat in seinem berühmten Vortrag „Die Krise der europäischen Menschlichkeit und Philosophie“ vom 7. Mai 1935 in Wien nachgewiesen, dass es mit dem Besitz instrumenteller Vernunft allein für den Menschen nicht getan ist. Objektive Tatsachen, so verkündete er, enthüllen keine lebensbezogenen Zusammenhänge, Ideale, Normen oder Bedeutungen und bieten keine existenzielle Unterstützung. Sein „Heroismus der Vernunft“, der in der Überwindung der instrumentellen Vernunft zu bestehen habe, wirkt in der Ära postfaktischer Wahrheiten noch herausfordernder, weil es heute schwierig ist, auf „objektive Tatsachen“ zu zählen. Wie dem auch sei, aus dem Denken und der Sprache unserer Zeitgenossen verschwand nicht nur der Begriff des Geistes, sondern mit ihm auch viele andere, einst wichtige Begriffe: „Glück, das durch Erfolg ersetzt wurde; Weisheit, die von einer Zivilisation des Wissens geleugnet wird; Theorie, in ihrer griechischen Urbedeutung als Kontemplation und Bewunderung für Wahrheit, Güte und Schönheit aufgefasst, wurde durch eine als effiziente Hypothese verstandene Theorie beseitigt“ (Gadacz: 2017, 223).

Ist es immer noch möglich, die Trends umzukehren, die eine weitere Infrahumanisierung der zwischenmenschlichen Beziehungen, eine Entmenschlichung des sozialen Lebens und – ganz allgemein gesagt – eine Erschöpfung der Erde heraufbeschwören? Gibt es in Zeiten der Spezialisierung, der Technisierung der Bildung, des Pragmatismus, des Primats von Lernergebnissen und der Transformation der Wissenschaft in ein Produktionsunternehmen überhaupt Raum für Überlegungen zur Humanisierung der Bildung? Mit anderen Worten, ist es noch möglich, Werte zu vermitteln, kulturelle Ressourcen zu nutzen und sich auf dem Gebiet eines neuen Humanismus wieder auf griechische „paideia“ und römische „humanitas“ zu besinnen?

4.

Aber wie könnte eine solche Bildung aussehen? Unter Berücksichtigung aller global stattfindenden, gesellschaftlich-zivilisatorischen Veränderungen und in der Perspektive kultureller Gegebenheiten sollte sie in erster Linie die Auswirkungen von Phänomenen und Prozessen abmildern und begrenzen, die eine Bedrohung für Menschen darstellen, wie z. B. Rivalitäten, extremer Individualismus, Ökonomisierung und immer stärkere Dissonanzen zwischen Wohlstandseliten und von Armut betroffenen

Schichten; Respekt für Menschlichkeit ausdrücken; einen goldenen Mittelweg zwischen „Sein“ und „Haben“ suchen; Hilfe bieten bei der Suche nach einem sinnvollen Leben, ausgedrückt in axiologischer Reife im kognitiven, emotionalen und moralischen Bereich. Die Erziehung gemäß dem Gedanken eines neuen Humanismus ist nichts anderes als eine Formel für die Bildung des Menschen als eines Subjekts, das sich Determinismus, Fatalismus, Verdinglichung und mechanistischer Reflexionstheorie entgegenzustellen vermag. Das Zusammenspiel vieler kognitiver Perspektiven ist hier nicht ohne Bedeutung. Immerhin erhalten wir von Kant und Descartes eine Botschaft über die aktive und tätige Rolle des wissenden Geistes und des Selbstbewusstseins des menschlichen Wesens, aus der Psychologie hingegen hinsichtlich des Bedürfnisses nach Selbsterkenntnis, Selbstbewusstsein, der Fähigkeit zum Lenken des eigenen Lebens und von Kreativität. Die Soziologie liefert wiederum Voraussetzungen für die Aktivität und die Fähigkeit, die Gegenüberstellung von Mensch und Welt zu überwinden sowie Zusammenarbeit und Autonomie zu fördern.

Es ist unstrittig, dass Bildung „das heute vorherrschende Medium [ist], über das soziale Ungleichheit produziert und reproduziert wird“ (Quenzel & Hurlmann: 2019, 3). Die Folgen der Bildungsarmut sind ebenfalls bekannt und empirisch begründet (z. B. Stiglitz: 2015; Moosbrugger u. a.: 2019; Keim u. a.: 2019). Zeitgenössische Denker liefern zahlreiche Inspirationen für ihre Erneuerung, um sie menschlicher, gerechter und humaner zu gestalten. Das Fundament derartiger Modernisierungsvorschläge ist der Glaube, dass die Welt eine andere sein kann; dass es alternative Entwicklungsmöglichkeiten gibt; dass es nicht zu spät ist, um Apathie und Krise zu überwinden und die Menschheit vor ihrem endgültigen Fall zu schützen. Einer der wesentlichen Gedanken zu „guter Bildung“ für heute ist das Konzept von Zygmunt Bauman, der in der lebenslangen Erziehung die Unabdingbarkeit der „Ermächtigung“ des Menschen zum Treffen rationaler Entscheidungen aufdeckt, indem er in dieser menschlichen Eigenschaft die Voraussetzung dafür sieht, um die Bedingungen für das Treffen von möglichen und realen Entscheidungen überhaupt zu schaffen. Bauman will vor allem staatsbürgerliche Bildung, Achtung der Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Selbstverwaltung, Verantwortung und Solidarität, eine Bildung, die Schluss macht mit der Abgrenzung und Abwendung von Bedürftigen und Verletzten, Ausgeschlossenen und Opfern der wirtschaftlichen Globalisierung. „Die Menschheit steckt in der Krise – und der Ausweg aus ihr führt über zwischenmenschliche Solidarität“, so Bauman (2016, 26).

Viele Humanisten teilen die Position Baumans und fordern, dass Bildung für Krieg, Aggression und Gewalt einer Bildung Platz machen soll, die solche Ideen, Einstellungen und Verhaltensweisen fördert, die für eine Zeit des Friedens angemessen sind. Ein Blick auf jene Spiele, die heute unsere Kinder faszinieren, und auf Medieninhalte, die junge Menschen erreichen, genügt, um zu wissen, welche Schwierigkeiten zu meistern sind.

Wie kann man sich angesichts solcher Phänomene

auf die Kategorie der Subjektivität beziehen, die die Geistes- und Sozialwissenschaften unermüdlich einfordern und die sie unter anderem mit dem Bewusstsein der Beziehung des Individuums zur Außenwelt, dem Verstehen der Umgebung und der sich daraus ergebenden Situationen, mit der Fähigkeit zum Entdecken von Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen Phänomenen sowie dem Erkennen der Rolle ihres eigenen Verhaltens in deren Hervorbringung in Verbindung bringen? Subjektivität ist das Antonym zu Vergegenständlichung, ein Ausdruck des Strebens nach der Befähigung des Individuums, eine Bedingung für das Treffen rationaler, sich auf die Zukunft auswirkender Entscheidungen, sowie die Fähigkeit zum Ablehnen verlockender, aber undurchführbarer Vorschläge. Der bulgarische Politikwissenschaftler Iwan Krastew (2017, 44–45) stellt fest: „Der Ehrgeiz des neuen Populismus besteht darin, Menschen ohne ein zukunftsgerichtetes Projekt zu unterstützen. In diesem Sinne handelt es sich um eine Doktrin, die sich ideal an die Erwartungen von Gesellschaften anpasst, deren Bürger vor allem Konsumenten sind, die ihre Anführer als Kellner betrachten, die ihre Wünsche so effizient wie möglich zu erfüllen haben“. Die „Abkürzung“ – wie Bauman (2010, 2016) die populistischen Erzählungen nennt – ist doch in Wirklichkeit „ein Weg ins Nirgendwo“. Ein Beispiel dafür ist das gegen Migranten gerichtete Narrativ, das suggeriert, dass die Welt ohne Neuankömmlinge sicherer und frei von Ungewissheiten sein würde.

Nicht ohne Bedeutung für die Humanisierung der Bildung sind immer zahlreichere Konzepte in Bezug auf die wechselseitige Korrelation von Freiheit und Gleichheit. Humanisten – basierend auf den Ergebnissen von Forschungen zur Reproduktion kultureller Unterschiede, die durch Umgebungen der Primärsozialisation und Inkulturation bestimmt werden – plädieren dafür, dass die universellen Rechte jedes Einzelnen in der Erziehung so weit wie möglich umgesetzt werden, um soziale Bindungen und politische Partizipation aufzubauen (z. B. Bernstein: 2000). Sie schaffen breite Programme zur strukturellen und funktionalen Prävention sozialer Ungleichheiten beim Zugang zu Kultur und zu einem menschenwürdigen Leben (z. B. Therborn: 2006). Sie sind jedoch in modernen demokratischen Staaten, deren System von den zwei Grundprinzipien Freiheit und Gleichheit getragen wird, weder universell noch leicht zu akzeptieren (Rawls: 1975). Die Betonung der Freiheit über die Gleichheit führt dazu, dass jegliche Unterschiede gerechtfertigt und als natürlich behandelt werden, wobei deren Abmilderung dann nur auf Grundlage freiwilliger Hilfe oder Gnadenakte möglich ist. Dies ist in der neoliberalen Ordnung der Fall, die Bildung den Regeln des freien Marktes unterwirft. Nur eine umfassende Demokratie, die den Grundsatz der sozialen Gleichheit betont, führt systemische Maßnahmen herbei, die ungleiche Differenzen zu Beginn und in späteren Phasen des menschlichen Lebens zu verhindern helfen (Rawls: 1975).

Es besteht kein Zweifel daran, dass das, was sich im Bildungsbereich vor unseren Augen abspielt, die Zukunft von Gesellschaften bestimmen wird. Was sind die wichtigsten pädagogischen Herausforderungen und

welche Maßnahmen sollten zur Humanisierung des sozialen Lebens ergriffen werden, insbesondere Bildungsprozesse, die sich über das gesamte menschliche Leben erstrecken? Was sollten wir lernen und wie?

5.

Das Verständnis dieser Frage wird zum Schlüssel für das Verständnis der Bildungspolitik und die Entwicklung der Bildungssysteme in den reichen westlichen Ländern. Was ist Politik? Sie hat Analogien zur Pädagogik, ein Prozess, der die menschliche Identität gestaltet sowie Bedürfnisse, Identifikationen, Werte und Verständnisweisen einer Welt formt, die immer weniger humane Formen aufweist. Und doch bilden die Politiken dieser Welt Ideologien und die soziale Ordnung aufrechterhaltende Formen.

Ein genauer Blick auf die Politik der liberalen Demokratie, das Verstehen ihrer Grenzen ist nicht gleichbedeutend mit dem Suchen nach ihren Mängeln, sondern vielmehr ein Weg der Erforschung der Möglichkeiten zur Anpassung und Verbesserung ihrer derzeitigen Institutionen, einschließlich von Bildungseinrichtungen. Gegenwärtig diskutiert niemand mehr die These, dass jene, die Bildung in einen Korporatismus führenden neoliberalen Reformen nichts anderes als die Politisierung von Bildung im Sinne des Interessensspiels bestimmter sozialer Gruppen sind. Der Einblick in das Wesen, die Anatomie und den Sinn des Neoliberalismus, obwohl bereits von Pierre Bourdieu und Michel Foucault signalisiert, ist angesichts seiner neuen Einflüsse auf die Kultur des Lehrens und Lernens nach wie vor ein dringendes Bedürfnis. Lernen wird nicht nur instrumentalisiert und polarisiert, sondern vor allem entmenschlicht, einseitig praktisch ausgerichtet und nimmt einen oberflächlichen und passiven Charakter an. Daher sollte man nicht nur nach den Herausforderungen für die moderne humanisierte Bildungswelt fragen, sondern auch nach ihren Auswirkungen auf den individuellen und sozialen Aspekt. Ein neues kritisches Bewusstsein in diesem Bereich zu schaffen, die Ziele, Methoden, Motivationen und Qualitätsstandards zu verstehen, die dazu führen, dass Menschen nicht nur zu eifrigen Produzenten oder leidenschaftlichen Konsumenten, sondern ebenso zu Menschen mit autonomer Handlungsfähigkeit und intrinsischer Motivation erzogen werden, wird damit zum wichtigsten Bedürfnis gegenwärtiger Bildungsprozesse.

Jeder Versuch, Herausforderungen an Lehr- und Lernprozesse im Kontext ihrer Humanisierung zu lösen, muss zwangsläufig fragmentarisch, unvollständig und selektiv sein. Unabhängig von der Bedeutung einzelner Themen gehören jedoch die technischen Herausforderungen, die mit der Kombination von Biotechnologie und Informationstechnologie verbunden sind, zu den dringendsten. Die zentrale gesellschaftspolitische Frage lautet: Wie lässt sich in unserer Zeit der Besitz sensibler Daten regulieren und dabei gleichzeitig die eigene und persönliche Einzigartigkeit schützen? Hierbei geht es gleichfalls um den Sinn und das Vertrauen in die liberale Erzählung, die noch vor nicht allzu langer Zeit unbestreitbar schien. Es handelt sich dabei auch um eine

politische Herausforderung, denn die beiden Grundwerte Freiheit und Gleichheit sind gleichermaßen bedroht. Die Entwicklung von Informationstechnologie und Biotechnologie muss sich auf irgendeine Weise mit globaler Zusammenarbeit verbinden lassen. Demgegenüber zielen jegliche Nationalismen, Religionen und Kulturen eher auf Teilung statt auf das Hervorbringen gemeinsamer globaler Handlungen. Hier müssen sich die dringendsten Bildungsaktivitäten mit Lösungen für Migrationsprobleme befassen. Wie wir wissen, bringen Migrationen dauernde Probleme und menschliche Dramen mit sich: die Erfahrung von Leid, Ungleichheit, Ausbeutung, Angst, Zusammenstöße von Kulturen und häufig Destabilisierung.

Hier zeigt sich eine weitere Herausforderung, nicht nur in Bezug auf die Verzweigung, sondern gerade auch mit Blick auf die Hoffnung. Wir müssen uns fragen: Wie kann man lernen, Verzweigung zu überwinden und seine eigenen Ängste und Befürchtungen zu kontrollieren? Wie erzieht man Menschen zu Hoffnung und Demut gegenüber den eigenen Einschätzungen? Eine Bewertung ist immer auch mit einer weiteren Herausforderung in Bezug auf die Kategorie der Wahrheit in einer Welt verbunden, in der globale gesellschaftliche Prozesse zu kompliziert bzw. vernetzt sind, um noch von einer einzelnen Person verstanden zu werden. Woher soll sie also wissen, was die Wahrheit über die Welt ist? Wie man nicht der Lüge, düsteren Ideologien und gezielter Desinformation zum Opfer fällt?

Die nächste Herausforderung ist das Erlernen von Widerstandskraft. Wie kann man leben, wenn alte Erzählungen zusammenbrechen, aber noch keine neuen ihren Platz eingenommen haben? Die grundlegende Frage ist die, was und wie man lernen sollte, um im Labyrinth eines Lebens zu bestehen, dessen einzige Konstante der Wandel ist. Die Antwort darauf scheint einfach zu sein. Es ist die Rückkehr zu den humanistischen Universalien des gesellschaftlichen Lebens, das heißt das, was die Würde der menschlichen Person schützt und gleichzeitig die Gesellschaft als Gemeinschaft zusammenhält. Dem ist noch hinzuzufügen, dass sich die Entwicklungsziele eines guten menschlichen Lebens auf eine Schlüsselannahme beziehen müssen, und zwar die, dass der Staat und seine Bildungspolitik gegenüber all ihren Konzepten und Varianten neutral zu bleiben haben. Oder anders gesagt: die „gute Gesellschaft“ muss erst in einem öffentlichen Raum entstehen, der durch unsere Rechte definiert ist, aber ungeachtet jener Differenziertheit von Rechten, die uns zustehen.

Diese einfache Annahme des Kommunitarismus mag in der Welt der offensiven Bildungspolitik des entmenslichten Korporatismus utopisch erscheinen. Aber wir haben immer noch die Wahl, wir können uns immer noch genauso anstrengen, zu lernen und uns selbst kennenzulernen, um unsere Menschlichkeit auf ethische Weise zu gestalten. Jerzy Skolimowski (2003, 42–43) appelliert besonders an Wissenschaftler und WissenschaftlerInnen: „Es stimmt einfach nicht, dass Moral und wissenschaftliche Erkenntnis getrennte Wege gehen. Alles ist miteinander verbunden. Wenn das System im Mo-

rast versinkt, dann versinken auch unser Denken, unser Handeln und unsere moralischen Entscheidungen“.

6.

Es scheint so, als ob wir das alles wissen würden, die Bildung sich aber, statt auf einen neuen Humanismus zuzusteuern, eher entmenschlicht. Formulieren wir daher zwei Schlüsselkategorien, ohne die die menschliche Existenz in Lernprozessen steril und ineffizient wird. Das sind: Grenzüberschreitung und Selbstverwirklichung. Der metaphorische Grenzraum und seine Durch- und Überschreitung scheinen in der humanistischen Bildung aus mehreren Gründen von grundlegender Bedeutung zu sein. Die menschliche Existenz ist ohne ständige Entscheidungen und das Einlassen auf einen Mehrdeutigkeitsdiskurs unmöglich. Nach dem Konzept von Michail Bachtin (1979) kann sie nicht außerhalb des Dialogs verwirklicht werden. Ebenfalls nah an dieser Idee ist die dialogische Herangehensweise Martin Bubers (2008) an das Leben, bei der nur die Beziehung zum „Du“ das Entstehen des „Ich“ ermöglicht. Es gibt daher im metaphorischen Grenzraum keinen Platz für eine dogmatische, autoritäre Sicht der Welt; sein konstitutives Merkmal ist die Polyphonie, d.h. die Gleichwertigkeit, Gleichheit und gegenseitige Koexistenz verschiedener Weltbilder, verschiedener Diskurse und Realitätserzählungen, die Menschen auf unterschiedliche Weise erfahren.

Selbstverwirklichung ist wiederum ein Prozess, bei dem die menschlichen Potenziale und Fähigkeiten aktualisiert werden können und in dessen Rahmen ein Glücksgefühl erlangt werden kann. Dieser Prozess kennt keine Grenzen und besteht im fortschreitenden Aufbau eines ganzheitlichen Selbstverständnisses und dem Streben nach dessen Verwirklichung im Laufe lebenslanger Bildung (Schulz: 1990). Sie ist also mit dem notwendigen Gefühl von Lebenssinn, der Aktualisierung menschlicher Fähigkeiten, der Selbstverbesserung und von auf die Veränderung der Welt abzielenden Aktivitäten verbunden. Diese beiden Perspektiven der Selbstverwirklichung – die existentielle und die gesellschaftliche – stehen nicht im Widerspruch zueinander, sondern ergänzen sich sogar. Beide regulieren den Prozess der Selbststeuerung durch Reproduktion und durch die Schaffung von Kultur. Dies wurde einst von den Philosophen der Frankfurter Schule hervorgehoben, die argumentierten, dass das Aufwachen in der Wertewelt einer bestimmten Kultur gleichzeitig in einer Aura der Befreiung von eben jener Art der kulturellen Verstrickung durch sich selbst realisierende, kreative, auf die Zukunft gerichtete kritische Handlungen stattfinden sollte.

Zukunftsentwürfe sind von der Tagesordnung praktisch verschwunden, vor allem von der politischen Tagesordnung. Visionen von der Reichweite der Französischen Revolution, des Kommunistischen Manifests, der Menschenrechtscharta sind Vergangenheit. Vergeblich sucht man nach humanen Konzepten wie Thomas Morus' Bericht über die Insel „Utopia“ (1516), auf der Privateigentum abgeschafft, Arbeitszeit begrenzt, Kopf- und Handarbeit gleichwertig und die Bildung von Männern und Frauen gleich ist. Wo sind die Modelle, Ideen,

Visionen, die weiterreichen als bis zum Ende einer Legislaturperiode? Die Werte formulieren und Ziele festlegen, die eine humanere und lebenswertere Gesellschaft umreißen und die Menschen zum Weg dahin motivieren?

Wer, wenn nicht die Erwachsenen, welche die gegenwärtige Gesellschaft steuern und für eine lebenswerte Zukunft verantwortlich sind, kann diese Perspektiven und Rahmungen geben? Doch dazu bedarf es einer Bildung, die wertorientiert ist, die befähigt, in die Zukunft zu schauen, einer Erwachsenenbildung, die sich mit den Menschen entfalten kann.

Es gibt viel zu tun für eine solche Erwachsenenbildung. Sie hat dazu beizutragen, Problemlösungen und Visionen in einzelnen gesellschaftlichen Bereichen zu entwickeln, wissenschaftlich und mit humanen Werten, etwa in der Arbeitswelt, der Ökologie, der Kultur und Sprache, dem Verhältnis von Männern und Frauen, in Bildung und Ausbildung, in sozialen und familiären Belangen. Nicht nur das: Sie hat auch kohärente Zusammenhänge dieser Bereiche herzustellen, ohne die Zukunft nicht gedacht werden kann.

Es gilt, daran zu erinnern, dass schon zu den Frühzeiten einer im Grundsatz diskutierten Erwachsenenbildung gefordert wurde, sie habe den Wandel nicht zu verwalten, sondern zu gestalten. Oder, genauer: die Menschen dazu zu befähigen, diesen Wandel zu gestalten.

Es ist zweifelhaft, ob der Fokus auf dem betrieblichen und beruflichen Lernen, wie ihn der Adult Education Survey (AES) immer wieder zeigt, diese Aufgabe erfüllen kann. Gewiss, es gibt zahlreiche vielversprechende Ansätze in der heutigen Erwachsenenbildung. Aber wir brauchen – vor allem auch politisch – eine deutlich breiter und tiefer angelegte Lernkultur, ein Bildungssystem, das kohärent mit den anderen Lebensbereichen wie Arbeit und Alltag und in sich selbst vernetzt ist, wir brauchen Initiativen, die zu weiterreichender und umfassender Bildung aufrufen und sie ermöglichen.

7.

Was kann Bildungsarbeit tun? In Russland hat die Erziehungsministerin angeordnet, dass in allen Schulen Sonderunterricht zu Ursache und Verlauf der „militärischen Spezialoperation“ in der Ukraine stattzufinden hat – Bildung als Propagandainstrument. Befragungen zeigen, dass die Mehrheit der russischen Bevölkerung den kriegerischen Überfall auf das Nachbarland gutheißt. Kann man es ihr verübeln angesichts der medialen Gehirnwäsche, der die Russen tagtäglich ausgesetzt sind? Kann Bildung zur Humanität im Zeichen von Aggression, Gewalt und Krieg überhaupt stattfinden? In der westlichen Welt? In der Erwachsenenbildung? Kritisches Urteilsvermögen, humane Werte, Vertrauen – wird genug getan? //

Literatur

Arendt, Hannah (1989): Menschen in finsternen Zeiten. München: Piper.

Bachtin, Michail M. (1979): Die Ästhetik des Wortes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bauman, Zygmunt (1976): Socialism: The Active Utopia. New York: Holmes and Meier Publishers.

Bauman, Zygmunt (2000): Ponowoczesna szkoła życia. In: Zbigniew Kwieciński (Hrsg.), Alternatywy myślenia o/dla edukacji (S. 151–170). Warszawa: IBE.

Bauman, Zygmunt (2008): Does Ethics Have a Chance in a World of Consumers? Cambridge/Mass.: Harvard University Press.

Bauman, Zygmunt (2016): Strangers at Our Door. Cambridge: Polity Press.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (2008): Die Neuvermessung der Ungleichheit unter den Menschen: Soziologische Aufklärung im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott (1994): Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Stanford: Stanford University Press.

Buber, Martin (2008): Ich und Du. Stuttgart: Reclam.

Bernstein, Basil (2000): Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique. Boston: Rowman and Littlefield.

Gadacz, Tadeusz (2017): Uniwersytet w czasach marnych. In: Iwona Błaszczak, Tomasz Maliszewski & Ewa Smuk-Stratenwerth (Hrsg.), Uniwersytety Ludowe XXI wieku (S. 221–229). Grzybów: Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne Ziarno.

Fukuyama, Francis (1992): The End of History and the Last Man. New York: The Free Press. Keim, Sylvia, Klärner, Andreas, Knabe, André & Berger, Peter A. (2019): Soziale Folgen der Bildungsarmut. In: Gudrun Quenzel & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), Handbuch Bildungsarmut. (S. 585–602). Wiesbaden: Springer VS.

Krastev, Ivan (2017): After Europe. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Leyens, Jacques-Philippe, Paladino, Paola M., Rodriguez-Torres, Ramon, Vaes, Jeroen, Demoulin, Stéphanie, Rodriguez-Perez, Amando & Gaunt, Ruth (2000): The Emotional Side of Prejudice. The Attribution of Secondary Emotions to Ingroups and Outgroups. In: Personality and Social Psychology Review, 4 (2), 186–197.

Moosbrugger, Robert, Bacher, Johann, Kupfer, Antonia & Prandner, Dimitri (2019): Bildungsarmut und politische Teilhabe. In: Gudrun Quenzel & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), Handbuch Bildungsarmut (S. 555–579). Wiesbaden: Springer VS.

Rawls, John (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Quenzel, Gudrun. & Hurrelmann, Klaus (2019): Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In: Gudrun Quenzel & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), Handbuch Bildungsarmut (S. 3–25). Wiesbaden: Springer VS.

Schulz, Roman (1990): Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska. Warszawa: PWN.

Skolimowski, Henryk (2003): Załamanie się wiedzy. In: Irena Wojnar (Hrsg.), Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych (S. 42–58). Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.

Stiglitz, Joseph (2015): Der Preis der Ungleichheit. München: Siedler Verlag.

Therborn, Göran (Hrsg.) (2006): Inequalities of the World: New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approaches. London: Verso.

Basisbildung neu denken

Ein ausbaufähiges Konzept in der Erwachsenenbildung?!

ANDREA
HEIGLAUER,
ALEXANDRA
PLATTNER

EINLEITUNG

Gemäß PIAAC Studie (2012/13) verfügen rund 240.000 in Österreich lebende Erwachsene trotz Schulbildung nicht über hinreichende Grundkompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben, Alltagsmathematik und digitale Kompetenzen. Ein Fünftel der SchülerInnen verlässt nach wie vor die Pflichtschule, ohne die Grund-Kulturtechniken ausreichend zu beherrschen. Dazu kommt die nach wie vor große gesellschaftliche Tabuisierung hinsichtlich grundlegender Defizite im Lesen, Schreiben und Rechnen und der damit auftretenden Schwierigkeiten in der Bewältigung des persönlichen Alltags. Die herausfordernden Zeiten der Covid19-Pandemie haben diese Situation zusätzlich verschärft.

In der Landschaft der österreichischen Erwachsenenbildung haben sich daher seit vielen Jahren sogenannte Basisbildungskurse für betroffene Personen als eine entsprechend geschützte Nische etabliert, um Bildungsdefizite nach- bzw. aufzuholen. Mit den niederschweligen, kostenlosen und regional zugänglichen Angeboten der Basisbildung soll die Voraussetzung für die Teilhabe am

gesellschaftlichen Alltag verbessert und ein positiver Zugang zum Lernen entwickelt werden.

Eine der größten Herausforderungen ist es dabei, Menschen mit Bildungsbenachteiligung zu erreichen und sie zu motivieren, ein Basisbildungsangebot in Anspruch zu nehmen.

Im Rahmen des Entwicklungsprojektes ‚Basisbildung neu denken‘ versuchten die Kärntner Volkshochschulen als langjähriger Projektträger von Basisbildungskursen zusammen mit dem Kärntner Bildungswerk und dem Verein für Bildung und Lernen neue Wege zu finden, um auf das Angebot der Basisbildung aufmerksam zu machen und Basisbildungsangebote noch vielfältiger, bunter und abwechslungsreicher zu gestalten.

Dabei stützte sich das Projekt auf drei Säulen:

- Positive-Deviance-Ansatz
- Offenes Lernlabor
- Kompetenzfeststellung

GRUNDLAGEN DES POSITIVE-DEVIANCE-KONZEPTE¹

Das Konzept basiert auf der Annahme, dass es in den meisten (gesellschaftlich benachteiligten) Communities Personen gibt, die in klar umgrenzten, schwierigen Lebensbereichen – trotz gleicher Rahmenbedingungen – einen erfolgreicherer Lebensweg beschreiten als andere, derselben Gemeinschaft zugehörige Personen. Damit gelingt es diesen Menschen, ihre Lebenssituation nachhaltig zu verbessern. Sie werden daher als „Positive Deviants“ (PDs), also positive Ausreißer, bezeichnet.

Ausgehend von dieser Annahme sieht das PD-Konzept einen mehrschrittigen Prozess vor, in dem die sogenannten PDs sowie ihre erfolgreichen Strategien und Herangehensweisen identifiziert und anschließend auf und für die betroffene Community umgelegt werden, um auf diese Weise nachhaltig positive Effekte für die gesamte Gemeinschaft zu erreichen. Ungünstige Strategien werden dabei nach und nach durch förderliche Handlungsweisen ersetzt. Die als PDs identifizierten



¹ Vgl. <https://positivedeviance.org/> [20.02.2021].

Personen fungieren in diesem Prozess als sogenannte Role Models. Dies impliziert, dass aus der Community heraus für die Community und auch mit der Community gearbeitet wird.

ÜBERTRAGUNG DES PD-ANSATZES AUF DIE BASISBILDUNG

Personen mit Basisbildungsbedarf stellen ein in sich sehr inhomogenes Personenfeld (Community) dar, das durch einen individuell unterschiedlich ausgeprägten Lernbedarf charakterisiert und quer durch alle Alters-, Berufs- und Gesellschaftsgruppen sowie geografisch auf alle Regionen des Bundesgebietes verstreut ist.

Dennoch scheinen Personen mit Basisbildungsbedarf insgesamt von durchgängig ähnlichen und damit gemeinsamen „Begleit-Problemen“ betroffen zu sein.

Dazu zählen beispielsweise:

- Probleme bei der Suche nach einer geeigneten Arbeitsstelle oder Schwierigkeiten in der Bewältigung der Arbeitsaufgaben in bestehenden Jobs,
- Schwierigkeiten in der Bewältigung täglicher Lebensanforderungen, in denen (schrift-)sprachliche, mathematische und/oder digitale Kompetenzen erforderlich sind,
- Einschränkungen im sozial-gesellschaftlichen Kontext bis hin zur sozialen Isolation.

Vor dem Hintergrund all dieser Faktoren ließ sich eine entsprechende Community, bestehend aus Menschen mit Basisbildungsbedarf, vermuten. Daher erschien das PD-Konzept als ein erfolgversprechender, bislang ungenutzter Ansatz, um Personen mit Basisbildungsbedarf verstärkt zu erreichen und sie dabei nach dem partizipativen Prinzip

„Von Teilnehmenden für Teilnehmende“ zu unterstützen und ihre Lebenssituation nachhaltig zu verbessern.

AUFFINDEN VON PDs IM KONTEXT BASISBILDUNG

Auf der Suche nach sogenannten Positiven Ausreißern im Kontext Basisbildung zeigte sich im Vergleich zu anderen PD-Projekten sehr bald allerdings eine auffallende Hürde – und damit auch ein wesentlicher Unterschied zum klassischen PD-Konzept: Es erwies sich als schwierig, trotz entsprechend hoher Zahlen hinsichtlich betroffener Personen, eine Basisbildungs-Community, ausgehend vom Community-Verständnis nach dem PD-Ansatz, zu finden. Die Suche nach PDs musste daher auf einzelne Personen eingeschränkt und darüber hinaus auf zusätzliche Personenkreise ausgeweitet werden, die über entsprechende Netzwerkarbeit erreicht werden konnten, und deren Haltungen, Fähigkeiten und Potenziale durchaus für Personen mit Basisbildungsbedarf von Relevanz waren. Die angesprochenen Personen wurden mittels eines eigens ausgearbeiteten Fragebogens im Rahmen von Einzel- bzw. Kleingruppensettings durchgeführten Interviews zu ihren erfolgreichen Strategien und Handlungsweisen, Sichtweisen und Lebenseinstellungen befragt.

ERGEBNISSE AUS DEN PD-INTERVIEWS

Trotz teils erheblicher Unterschiede bezüglich des Alters, des Bildungsstandes und des kulturellen sowie sozialen Hintergrundes der befragten Personen kristallisierten sich gemeinsame oder zumindest ähnliche Strategien und Handlungsweisen heraus, über die in den Gesprächen immer wieder erzählt wurde und die in der folgenden Übersicht auszugsweise dargestellt sind.

Ich setze Grenzen und sage auch einmal „Nein“.

Ich schaue auf mich selbst, damit es mir und in weiterer Folge den anderen gut geht.

Ich respektiere andere Menschen und schätze sie.

Ich nehme mir Zeit für andere Menschen.

Ich habe Menschen, die mich unterstützen und mir helfen.

Ich spreche offen über meine Lese- und Rechtsschreibschwäche.

Ich bin sehr hartnäckig. Wenn ich mir etwas in den Kopf setze, dann erreiche ich das auch.

Ich höre nicht auf das Gerede der anderen Menschen. Ich gehe meinen Weg.

Ich bin offen für Neues und lerne gerne dazu.

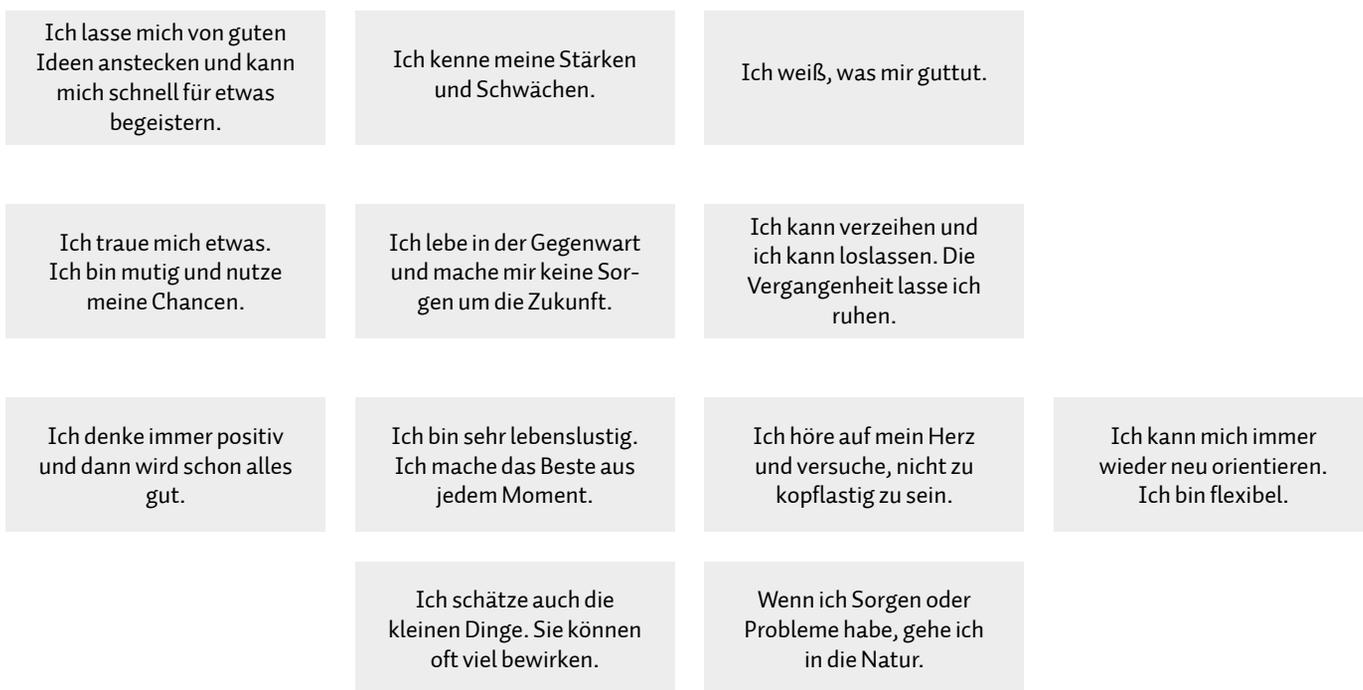
Ich bemühe mich täglich darum, ein besseres Leben zu haben, und gebe nicht auf.

Ich probiere einfach, ich mache einfach. Andere reden, ich tue es.

Was man mir sagt, mache ich. Ich kann mich auf alles gut einstellen.

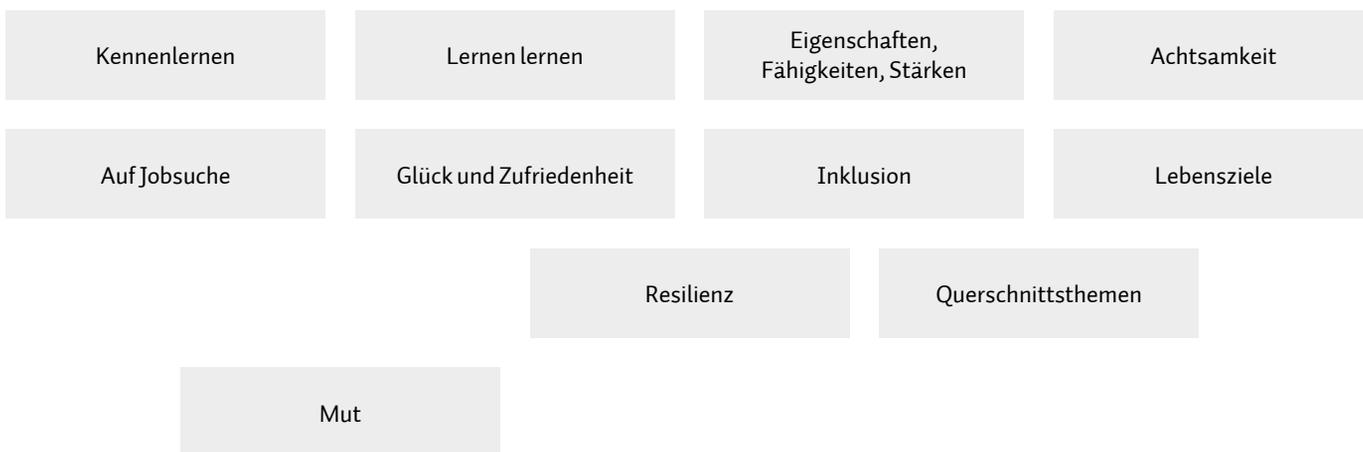
Ich mache das, was mir Spaß macht.

Ich belohne mich, wenn mir etwas gut gelungen ist.



Aus diesen gemeinsamen Strategien und Handlungsweisen wurden in der Folge die nachstehend aufgelisteten Themenfelder abgeleitet, welche in den offenen Lern-

laboren Kernelemente der Lernprozesse bildeten und über welche die Grund-Kulturtechniken trainiert werden sollten:



DAS OFFENE LERNLABOR

- Die offenen Lernlabore stellen
- mit ihrer Grundstruktur von Basisbildungskursen und den dazugehörigen Lernfeldern Sprache, Mathematik und IKT,
- eingebettet in den PD-Ansatz und daraus abgeleiteten Themen,
- mit einer umfassenden Kompetenzanalyse

- und gestützt auf OTELO-Prinzipien,² den Kern des Projektes „Basisbildung neu denken“ dar.

² Vgl. OTELO Wirkungsbericht (2011–2015): Netzwerk für Innovationskultur. Verfügbar unter: <https://www.oteloegen.at/projekte/otelo-wirkungsbericht-2020/> [2.12.2021].

KERNELEMENTE EINES OFFENEN LERNLABORS

(OLL)

- Ziel des im Projekt entwickelten offenen Lernlabors war es, bildungsbenachteiligte Personen im ländlich/kleinstädtischen Kontext mittels eines niederschweligen Basisbildungsangebotes zu unterstützen. Das Angebot war auf Freiwilligkeit ausgerichtet, um diesem grundlegenden Prinzip der Basisbildung gerecht zu werden. Freiwilligkeit darf in diesem Kontext aber nicht als Unverbindlichkeit missverstanden werden. Freiwilligkeit sollte dabei unterstützen, selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernverhalten aufzubauen und damit im Sinne von Empowerment Selbstvertrauen und -bewusstsein hinsichtlich der individuellen Kompetenzen zu stärken.
- Der Fokus in den offenen Lernlaboren wurde, dem Basisbildungs-Prinzip der Zielgruppen- und Lernzielorientierung entsprechend, auf die individuelle, teilnehmerInnenorientierte Stärkung der Grundkulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen/Mathematik sowie IKT gelegt. Allerdings sollten diese Basiskompetenzen entlang von Themen vertieft werden, die aus den PD-Interviews abgeleitet worden waren. Mit den aus den PD-Interviews abgeleiteten Themen war auch das Prinzip des Lebensweltbezugs, der in der Basisbildung ein zentrales Element darstellt, gewährleistet. Gleichzeitig konnte einer Verschränkung von Lernfeldern und Kompetenzen, wie in der Basisbildung vorgesehen, ausreichend Raum gegeben werden.
- Das Lernangebot in den offenen Lernlaboren wurde im Unterschied zu regulären Basisbildungsangeboten des Weiteren schwerpunktmäßig dahingehend ergänzt, einen besonders engen Bezug zur persönlichen Berufs- und Arbeitsplatzsituation herzustellen. Entsprechend wurden der individuelle Lernbedarf, persönliche Kompetenzen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten auf formaler und informeller Ebene auf bestehende mögliche zukünftige Arbeitsplatzsituationen im Sinne von Anschlussperspektiven fokussiert. Gleichzeitig sollten mit diesem Fokus Bildungsprozesse als lohnend begriffen sowie Bildung als Wert verstanden werden. Auch hiermit wurde dem Prinzip des Lebensweltbezuges entsprochen.
- Besonderes Augenmerk wurde in allen offenen Lernlaboren auf die Einbindung digitaler Lernmöglichkeiten gelegt, da das Projekt eine gleichsam digitale Offensive vorsah. Die entsprechenden Lernmöglichkeiten kamen als Querschnittsmaterie sehr individuell und breit gefächert zum Einsatz.
- Die Methoden und Materialien, die entlang der aus den PD-Interviews abgeleiteten Themen im Rahmen des Projekts entwickelt wurden, sind erwachsenengerecht und inklusiv aufbereitet. Damit wird dem Basisbildungsprinzip von erwachsenengerechtem Lernmaterial und entsprechenden Lernsettings Rechnung getragen.
- In Übereinstimmung mit den Prinzipien der Basis-

bildung, die sich aus den angeführten Zielen ableiten lassen, konnten auch die Prinzipien von OTELO nämlich „Freiwilligkeit“, „Stärkung von Selbstwirksamkeit im Prozess der Potenzialentfaltung“, „Begegnung auf Augenhöhe“ sowie das „Teilen von Wissen, Erfahrung und Ressourcen“, als wichtige Säulen der offenen Lernlabore aufgegriffen werden.

ZIELGRUPPE

Die offenen Lernlabore waren sowohl für reine Frauengruppen als auch für gemischte Gruppen mit Männern und Frauen ausgerichtet. Zur Zielgruppe zählten Personen

- mit Basisbildungsbedarf,
- im erwerbsfähigen Alter,
- mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache ab Sprachniveau A2.

RAHMENBEDINGUNGEN DER LERNLABORE

Die strukturellen Rahmenbedingungen der Lernlabore wurden so gestaltet, dass bestmöglich auf vielfältige Lebensweisen Rücksicht genommen wurde. Alle Lernlabore zeichneten sich durch folgende Kriterien aus:

- Die Kurse waren kostenlos.
- Die Kurse fanden in Kleingruppen statt (max. zehn Personen). So war es den jeweiligen TrainerInnen möglich, auf die einzelnen Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen.
- Soweit als möglich wurden die Kurstage und die Kurszeiten mit den Lernenden abgesprochen. Daher waren die einzelnen Lernlabore zeitlich und auch inhaltlich unterschiedlich konzipiert.
- Ein Durchgang umfasste bei allen Lernlaboren mindestens 25 Wochen, wobei hier auch vielerorts, im Hinblick auf die Zeit des Lockdowns, um mehrere Wochen verlängert wurde.
- Einstieg und Ausstieg waren flexibel geregelt.
- Die Kurszeiten wurden, wenn möglich, so gewählt, dass sie für erwerbstätige Personen und nicht-erwerbstätige Personen gleichermaßen zugänglich waren.
- Die Kursräumlichkeiten wurden nach Möglichkeit so gewählt, dass sie für die Kursteilnehmenden auch zu Fuß, mit dem Fahrrad oder öffentlich erreichbar waren.
- Da der Anteil der Frauen in der Basisbildung weit aus geringer ist, wurde bei der Kurskonzeption besonders auf die Bedürfnisse von Frauen Rücksicht genommen (Vormittagskurse, Frauengruppen, intensiver Kontakt mit Kooperationspartnern).
- Das Lernen mit Hilfe von digitalen Tools wurde verstärkt und gefördert.
- Einzelcoachingstunden begleiteten alle Lernlabore, um eine bedarfsorientierte Unterstützung in sämtlichen Lebenssituationen gewährleisten zu können.

Das Lernangebot gliederte sich in fünf Bereiche:



ERSTGESPRÄCH, LERNSTANDS- UND KOMPETENZERFASSUNG, AKTIONSPLAN

Nach individuellen und persönlichen Erstgesprächen und einer entsprechenden Bedarfsanalyse fanden zu Lehrgangsbeginn **Lernstandserfassungen** statt, um festzustellen, welche Ressourcen vorhanden waren und an welchen gearbeitet werden sollte. Die Lernstandserfassung war ein Modell zur Erfassung der Kompetenzen der Teilnehmenden in den Lernfeldern Sprache, Mathematik, IKT und Lernen lernen. Diese stellte das Fundament dar, um gemeinsam mit den TeilnehmerInnen die Kursplanung über die Lehrinhalte zu erstellen und in weiterer Folge die Kompetenzfeststellung durchzuführen. Auf Basis des Kompetenzvalidierungsverfahrens des Rings Österreichischer Bildungswerke wurde für die Lernlabore eine adaptierte, sehr niederschwellige Kompetenzfeststellung konzipiert.

Das Ziel dieser **Kompetenzfeststellung** war es, vorhandene Kompetenzen zu eruieren und sichtbar zu machen. Ausgangspunkt des Kompetenzfeststellungsverfahrens waren individuell ausgewählte Aktivitäten der TeilnehmerInnen, anhand derer Kompetenzen identifiziert, beschrieben und in einer für den Arbeitsmarkt und die persönliche Weiterentwicklung relevanten Art und Weise bewertet werden konnten. Daraus ergab sich eine gute Verknüpfbarkeit mit dem Positive-Deviance-Ansatz und dessen Konzentration auf die Problemlösungsfähigkeit der Teilnehmenden. Die Erfassung der Kompetenzen erfolgte mit dem Ziel der Entwicklung individueller Aktionspläne in Bezug auf weiterführende Bildungsprozesse.

Anhand von folgenden zentralen Fragen wurde versucht, die Stärken und Fähigkeiten der Teilnehmenden zu erfassen:

- Was machen Sie gerne und gut?
- Was haben Sie früher gerne und gut gemacht?
- Warum machen Sie das besonders gerne?
- Was machen Sie dabei genau?

- Welche Fähigkeiten brauchen Sie dazu?
- Welche Fähigkeiten/Stärken wollen Sie weiterentwickeln?

Teilnehmende der offenen Lernlabore erlangten dadurch Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen. Die Motivation zur eigenen Weiterentwicklung wurde gestärkt. Die Lernenden wurden im Lernprozess angeregt, und Gelerntes wurde besser verwertet, was zu weiteren Lernanstrengungen führte. Durch den Einsatz von verschiedenen Tools im Kontext von kompetenzorientierten Methoden war gesichert, dass für die jeweilige Person ein entsprechendes Kompetenzprofil erstellt werden konnte, um dadurch einerseits die jeweiligen Kompetenzen sichtbar zu machen, andererseits an diesen weiterzuarbeiten und sie gegebenenfalls auszubauen. Ein sehr individueller Zugang wirkte sich positiv auf die Motivation der einzelnen TeilnehmerInnen am Kurs aus. Das Bewusstsein über die eigenen Stärken und Talente wurde geschärft und sie bekamen Unterstützung, diese im beruflichen wie auch in persönlichen Bereichen einzusetzen.

Die Ergebnisse dieser beiden Verfahren mündeten schließlich in einem personalisierten **Aktionsplan** für die jeweilige teilnehmende Person, der regelmäßig reflektiert und evaluiert wurde.

LERNPHASE

Der Aktionsplan diente als Orientierungshilfe und als Lernplan für die Teilnehmenden. Im Hinblick auf die Lernfelder der Basisbildung wurden Lernziele formuliert und festgehalten. Dies ermöglichte einen dynamischen Prozess, der laufend reflektiert und evaluiert wurde.

Neben der individuellen, teilnehmerInnenorientierten Stärkung der Grundkulturtechniken wurde in der Lernphase explizit ein persönlichkeitsbildender und -stärkender Schwerpunkt gesetzt, indem jene aus den Strategien und Handlungsweisen der PDs abgeleiteten Themenfelder gezielt integriert wurden.

Dadurch sollten besonders auch soziale Kompetenzen und Möglichkeiten zur Stärkung des Selbstkonzeptes der Lernenden gefördert werden. Strategien und Handlungsweisen, die anderen Personen in ähnlichen Lebenssituationen geholfen hatten, sollten als Anknüpfungspunkt für die eigene Problemlösefähigkeit und deren Weiterentwicklung dienen. Damit lag der Fokus im Sinne des PD-Konzeptes auf dem Prinzip „Von Teilnehmenden für Teilnehmende“ und war in dieser Form doch etwas Neues im Angebotsportfolio der Basisbildung. Es zeigte sich ein hohes Interesse an diesen „neuen“ Themen (Mut, Resilienz, Achtsamkeit, Glück und Zufriedenheit, Lernen lernen, Kennenlernen, Inklusion, Eigenschaften/Fähigkeiten/Stärken, Jobsuche, Lebensziele und Querschnittsthemen), da sie einerseits das Gruppengefühl stärkten und andererseits auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen, Zielen und Wünschen anregten. So dienten die Lernlabors nicht nur als Möglichkeit zum Lernen, sondern konnten auch als Begegnungsräume verstanden werden, in denen sich Menschen trafen, um sich zu diesen Schwerpunktthemen auszutauschen und gewonnene Erkenntnisse respektive positive Erfahrungswerte anderer Menschen mit ähnlichen Problemlagen auf das eigene Leben zu übertragen.

Schon in der Konzeption der Lernlabore wurde auf das Lernen mit Unterstützung von digitalen Tools großer Wert gelegt. Aufgrund der pandemiebedingten Lockdowns innerhalb der Projektlaufzeit wurde dieser digitale Schwerpunkt verstärkt und ausgebaut und so fanden Kurse auch im Distance Learning statt. Die Teilnehmenden und auch die TrainerInnen konnten innerhalb kürzester Zeit zahlreiche neue digitale Werkzeuge ausprobieren und damit experimentieren. Vor allem das Smartphone wurde als neues Lernmedium eingesetzt und diente als stetiger Lernbegleiter.

Während der gesamten Kurslaufzeit gab es auch die Möglichkeit, im Einzelsetting mit den Teilnehmenden zu arbeiten, um so noch besser auf die Bedürfnisse und Bedarfe der Personen eingehen zu können. Es war genügend Zeit, um mit den Lernenden einen detaillierten Aktionsplan zu erstellen und auch für die Zeit nach dem Kurs Anschlussperspektiven zu erarbeiten. Die TrainerInnen nahmen hier eine sehr unterstützende und begleitende Rolle ein, die sich oft nicht nur auf den Lernprozess und die berufliche Weiterentwicklung bezog, sondern häufig auch in den sozialpädagogischen Bereich reichte.

ANSCHLUSSPERSPEKTIVEN

Da die offenen Lernlabore sowohl einen maßgeblichen Schwerpunkt auf die Erweiterung der persönlichen Kompetenzen mit Blick auf Anschlussperspektiven am Bildungssektor als auch am Arbeitsmarkt legten, wurden unterschiedliche Ebenen herangezogen, um entsprechende Perspektiven möglichst vielfältig zugänglich zu machen. Einige Beispiele hierfür sind:

- Coachings über die Bildungsberatung Kärnten.
- Verfassen von Lebensläufen und Bewerbungen, Üben von Vorstellungsgesprächen.
- Gezielte Suche nach interessanten Weiterbildungsmöglichkeiten, Lernplattformen, Praktika und Ausbildungen.
- Integrieren des regelmäßigen Lernens als fixer Bestandteil des Alltags außerhalb der Kurszeit.
- Erstellen von individuellen Plänen für die Zeit nach den offenen Lernlaboren.
- Überblick über die vorhandenen Kompetenzen zu schaffen, um einerseits das Selbstbewusstsein zu stärken und andererseits gestärkt und gut vorbereitet für den Arbeitsmarkt zu sein.

ERFAHRUNGSWERTE

Das Entwicklungsprojekt „Basisbildung neu denken“ hat deutlich gezeigt, dass es für die Basisbildung lohnend ist, ergänzende Ansätze zu erproben, neue Schwerpunkte zu setzen und Prinzipien aus bereits bestehenden Konzepten mit jenen der Basisbildung zu verknüpfen.

Auch wenn der PD-Ansatz nicht in der Form für die Basisbildung umgesetzt werden konnte, wie in seiner ursprünglichen Community-Konzeption angedacht, so war er dennoch ein wertvoller Impulsgeber in Bezug auf die Identifikation von Strategien, die zur Bewältigung herausfordernder Lebenssituationen von Teilnehmenden in der Basisbildung dienlich sein können. Über die Identifizierung von PDs und deren erfolgreichen Strategien gelang es, alltagsrelevante Themenfelder herauszukristallisieren, die eng damit verbunden sind, sinnstiftende und positiv-lebensverändernde Handlungsweisen in individuell herausfordernden Lebenssituationen zu nützen. Diese Themenfelder wurden in den Lernlabors ausgiebig in unterschiedlichen Formaten und auf unterschiedlichen Lernniveaus erprobt. Die Erfahrungswerte der PDs waren somit ein ganz wesentlicher Beitrag dazu, andere, von ähnlichen Schwierigkeiten und Problemlagen betroffene Menschen zu unterstützen. So konnte der wesentliche Aspekt des PD-Ansatzes, nämlich individuelle Gelingens-Strategien für eine größere Anzahl an Personen zugänglich zu machen, erfolgreich in das Projekt eingebunden werden.

Das im Rahmen des Projektes genutzte Kompetenzfeststellungsverfahren zur individuellen Erfassung formeller und informeller Kompetenzen sowie zur Lernstandserhebung in Bezug auf Sprache, Mathematik und digitale Fähigkeiten bewährte sich, da dadurch stärkenorientiert an bestehende Ressourcen angeknüpft werden konnte und für die Teilnehmenden maßgeschneiderte Aktions- und Lernpläne erstellt wurden. Gerade im Hinblick auf die im Projekt fokussierte Anschlussfähigkeit am Arbeitsmarkt, aber auch in Bezug auf aktuell bestehende Arbeitsstellen war die Kompetenzfeststellung eine Maßnahme, die Potenziale sichtbar macht sowie entsprechende Strategien und Übungsmöglichkeiten zur zielgerichteten, persönlichen Weiterentwicklung an die Hand gibt.

Es ist ein Alleinstellungsmerkmal dieser Art von Bildungsangebot, sich flexibel und schwerpunktmäßig

auf die Bedarfe der Lernenden zu fokussieren. Generell wurde von den Teilnehmenden die hohe Flexibilität, die in den offenen Lernlaboren sowohl durch die Kursstruktur als auch in Bezug auf die Lerninhalte gegeben war, als sehr positiv und hilfreich bewertet. Für die meisten Teilnehmenden stellte die Form der offenen Lernlabore eine völlig neue Kurs- und Lernerfahrung dar, die im Gegensatz zu anderen Kursformaten, als motivierender, zielführender und alltagstauglicher beschrieben wurde. Lernen darf als Prozess verstanden werden und muss nicht zwingend einen direkt messbaren Outcome mit sich bringen.

Offene Lernlabore basierend auf dem PD-Ansatz können in jedem Fall als ausbaufähiges Konzept in der Erwachsenenbildungslandschaft eingeordnet werden.³ //

³ Alle entwickelten und verwendeten Unterlagen sowie eine umfassende Methodensammlung werden auf der Website der Kärntner Volkshochschulen in Kürze veröffentlicht (www.vhsktn.at) und zum Download zur Verfügung stehen. Ebenso wird dort die Modellschreibung zum Projekt abrufbar sein.

FEEDBACK VON DEN TEILNEHMENDEN

„Ich habe so viele neue Worte kennengelernt, viel Neues. Ich mache Achtsamkeitsübungen im Alltag und Achtsamkeit mit Sprache, das kenne ich jetzt auch. Ich ‚muss‘ nicht, ich kann, ich darf.“

„Ich bin viel selbstständiger und traue mir mehr zu. Vor ein- einhalb Jahren hätte ich diese Schritte nicht gemacht!“

„Für mich war der Kurs so toll! Ich habe viel am Computer gelernt und viele neue Sachen, wie Achtsamkeit, kennengelernt. Das tut mir so gut.“

„Für mich war das Thema Selbstfürsorge ganz wichtig und neu. Der Kurs hat mir sehr gut gefallen! Eine tolle Gruppe.“

„Ich übernehme schon viele Worte vom Kurs. Meine Schwester hat mich ganz erstaunt gefragt, woher ich diese Worte kenne.“

„Es war so ein tolles Klima im Kurs! Es war schön zu lernen. Das war wegen den Trainerinnen und den Teilnehmerinnen.“

„Ich bin dankbar für die Coaching Gespräche, da wird so vieles geordnet und es hilft mir sehr! - Achtsam sein!“

„Ich möchte diesen Kurs am liebsten weitermachen!“

„Es war kein Druck und kein Stress.“

Basisbildung, community-basierte partizipative Forschung und transformatives Lernen – vorteilhaft verwoben

Der „Forschungskurs Lernen“ als eine Ressource der Hoffnung für Bildung und Forschung

Wie lässt sich – aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Perspektive – partizipativ angelegtes Forschen in der Basisbildung für Erwachsene unter Einbezug der „transformative learning theory“ begründen und welche Erkenntnisse und weiterführenden Überlegungen resultieren aus einem solchen Ansatz? Dieser Fragestellung widmeten sich die Autorinnen in dem in der Zeitschrift „Adult Education Quarterly“ 2021 erschienenen Beitrag „Interconnectedness of Adult Basic Education, Community-based Participatory Research, and Transformative Learning“ (Kastner & Motschilnig: 2021), der hier in einer deutschen Kurzfassung kursorisch wiedergegeben werden soll. Um die umfangreichere englische Originalversion¹ im Sinne eines offenen Zugangs zu wissenschaftlichem Wissen frei zugänglich zu machen, übernahm die Universität Klagenfurt die Open-Access-Publikationskosten² – ganz im Sinne der in diesem Kurzbeitrag aufgezeigten Verwobenheit theorie- und forschungsbezogener Entscheidungen, demokratischer Lernräume und gemeinsamer Wissensproduktion. Im Zentrum der vorliegenden Ausführungen steht der „Forschungskurs Lernen“.

MONIKA KASTNER
UND RICARDA
MOTSCHILNIG

1. EINFÜHRUNG: LERNEN GEMEINSCHAFTLICH GESTALTEN UND ERFORSCHEN

Basisbildung als Erwachsenenbildungspraxis, community-basierte partizipative Forschung als sozialwissenschaftlicher Ansatz und die Theorie des „transformative learning“ können für die Erforschung des Lernens Erwachsener vorteilhaft miteinander verknüpft werden. Alle drei sind durch geteilte Grundwerte verbunden.

Das Konzept der Basisbildung für Erwachsene basiert auf der Arbeit von Freire (1972, 1998) und zielt darauf ab, die persönliche Weiterentwicklung und Emanzipation zu fördern und soziale Gerechtigkeit voranzubringen.

In den letzten 20 bis 25 Jahren wurde hier ein ökonomischer Diskurs dominant (Yasukawa & Black: 2016; Zeuner & Schreiber-Barsch: 2018, 31–34): Vermeintliche (Bildungs-)Defizite wurden und werden individualisiert, indem die Verantwortung dem Individuum zugeschrieben wird – die gesellschaftlichen Strukturen von Benachteiligung und sozialer Ungleichheit werden damit aktiv verschleiert.

Die Basisbildungspraxis wird dieser Logik folgend primär mit der Wettbewerbsfähigkeit von Wirtschaftssystemen und entsprechender individueller Beschäftigungsfähigkeit begründet. Kritisch emanzipatorisch plädieren Tett und Hamilton (2020) denn auch für die Bedeutung der Berücksichtigung und des Austauschs pädagogischer/andragogischer Grundwerte³, die den neoliberalen Idealen der Kommodifizierung und des Wettbewerbs widersprechen, und dafür, dass die Bildungsforschung als Ressource der Hoffnung für Widerstand und Wandel fungiert, indem sie lokale Erfahrungen dokumentiert und die Perspektiven der Teilnehmer bei der Untersuchung von Forschungsproblemen wertschätzt.

Der hier vorgestellte „Forschungskurs Lernen“ (2016–2018) ist ein solch lokales empirisches Beispiel. Das Vorhaben einer Kooperation zwischen andragogischer Bildungspraxis und akademischer Bildungsforschung wurde von einer Forschungsgruppe gestaltet, deren Mitglieder unterschiedliche Hintergründe haben: Zum Ersten waren es fünf erwachsenenpädagogische Fachkräfte, nämlich zwei Lehrende und drei Programmverantwortliche in der Basisbildung, zum Zweiten waren es neun Erwachsene mit Feldexpertise aufgrund von Basisbildungsteilnahme und zum Dritten waren es zwei Mitglieder mit einem akademischen Hintergrund (die Autorinnen dieses Beitrags).

Ausgewählte Beispiele aus dem Forschungsprozess, die im Zentrum der folgenden Ausführungen stehen sollen, legen das Potenzial eines demokratischen Lernraums nahe. Damit erwies sich der Forschungskurs Lernen für alle Beteiligten als eine Ressource der Hoffnung für Bildung und Forschung, die auf (Selbst-)Ermächtigung, Emanzipation, Partizipation und kollektives Handeln zur Humanisierung, Demokratisierung und sozialen Gerechtigkeit abzielen. Diese Grundwerte stehen im Gegensatz zur Verengung des Lehrplans in der Basisbildung, der da heißt: weg von Emanzipation und hin zu funktionalen Fertigkeiten (Tett, Merrill & Fragoso: 2020, 10).

¹ Der Beitrag ist über folgenden Link abrufbar: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/07417136211044154> [30.5.2022].

² Der offene Zugang zu wissenschaftlichem Wissen spiegelt die Begründungen für eine partizipativ angelegte Wissensproduktion und das Bemühen um Wissenschaftskommunikation (die an Universitäten sogenannte „dritte Mission“) wider: Wissenschaft soll der Gesellschaft dienlich sein und diese gedeihlich voranbringen.

³ Die Übersetzungen wurden in Form von Paraphrasen (als sinngemäße Wiedergabe) vorgenommen.

2. HINTERGRUND: DREI STRÄNGE VORTEILHAFT VERWOBEN

Nachfolgend werden Überlegungen zur Basisbildungspraxis, zum partizipativen Forschungsstil und zur andragogischen Lerntheorie skizziert, die zeigen, warum und wie sich diese Ansätze ergänzen und überschneiden.

2.1 EINE BEFÄHIGENDE UND EMANZIPATORISCHE PRAXIS: DAS HANDLUNGSFELD BASISBILDUNG

In Österreich wurde die Basisbildung in den frühen 1990er-Jahren initiiert und hat sich zu einem bedeutenden Teil der Erwachsenenbildungslandschaft entwickelt. 2012 wurde die Initiative Erwachsenenbildung, ein nationales Förderprogramm unter Schirmherrschaft des Bildungsministeriums, implementiert. Davor war die Basisbildung projektförmig entwickelt worden, beginnend mit einem Pilotangebot von 1990 bis 1995 an der Volkshochschule Floridsdorf (Brugger, Doberer-Bey & Zepke: 1997). Dieses erste Angebot begründete eine nationale Konzeption von Basisbildung: Inspiriert durch die kritischen und emanzipatorischen Positionen von Freire und den New Literacy Studies, ergänzt durch den humanistischen Bildungsansatz der Volkshochschulen, ausgerichtet auf (Selbst-)Befähigung durch LernerInnen-Zentrierung und orientiert an lebensbreitem und lebenslangem Lernen (Cennamo, Kastner & Schlögl: 2018). In den Jahren 2018 und 2019 wurden politisch motivierte Brüche im nationalen Basisbildungsbereich zu Wegweisern einer sich verändernden Landschaft (Cennamo, Kastner & Schlögl: 2020). Zuvor gültige Ansätze wurden geschwächt und breit geteilte Qualitätsstandards in Frage gestellt. Dies fügte sich in das Gesamtbild der Reduzierung von Basisbildung auf bloße Weiterqualifizierung des Humankapitals.

Unter Bezugnahme auf Freires (1972) dialektische Überlegungen zur Rolle von Bildung – Domestizierung oder Befreiung? – und seine Überzeugung, dass Bildung nicht neutral sein kann (ebd., 173), ebnete sich der Weg der Autorinnen für die Wahl eines partizipativen Forschungsansatzes.

2.2 PERSPEKTIVEN VERBINDEN UND GEMEINSAM FORSCHEN: DER PARTIZIPATIVE FORSCHUNGSSTIL

2015 nahmen die Autorinnen gemeinsam mit BasisbildungsexpertInnen der Volkshochschule Floridsdorf, von ISOP Steiermark und den Kärntner Volkshochschulen die Forschungsarbeit auf. Diese Anbieter hatten bereits über viele Jahre hinweg Basisbildung als ermächtigende und emanzipatorische Praxis entwickelt und umgesetzt und unterstützten die Forschungsidee, die Stimmen von Lernenden und PraktikerInnen einzubeziehen.

Freires Konzeption von Alphabetisierung, wie sie in „Pädagogik der Unterdrückten“ (1998) dargelegt ist, fordert, mit den Unterdrückten (und nicht für sie) in einem dialogischen und problemorientierten Modus zu handeln und zu reflektieren, um Bewusstseinsbildung und kritisches Denken zu fördern. Freire hat (wie auch andere SozialwissenschaftlerInnen und AktivistInnen

aus dem globalen Süden) eine zentrale Rolle bei den Ursprüngen der partizipativen Forschung gespielt (Hall: 1981, 8). Die partizipative Forschung verbindet nach Hall (1992, 16) sozialwissenschaftliche Forschung, pädagogische Arbeit und Lernen sowie soziales Handeln, begünstigt die unterdrückten, ausgebeuteten, armen oder anderweitig marginalisierten Individuen und Gruppen und sieht keinen Widerspruch zwischen den Zielen der kollektiven Ermächtigung und der Vertiefung des sozialen Wissens. Der Zweck partizipativer Bemühungen besteht nicht einfach darin, die Ungerechtigkeiten in der Welt zu dokumentieren, sondern sie zu verändern (Etmanski, Dawson & Hall: 2014, 22).

In Solidarität mit den TeilnehmerInnen und den PraktikerInnen und um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu würdigen und einzubeziehen, wurde für den Forschungskurs Lernen folglich die community-basierte Variante gewählt, die eine gemeinsame Sache (Unger: 2014, 27–29) zentral setzt und dem Defizit-Narrativ (Belzer & Pickard: 2015, 259) widerspricht. Partizipativ meinte, dass die Mitglieder einer Community signifikante Kontrolle über einige, wenn nicht sogar alle Teile des Forschungsprozesses haben (Etmanski, Dawson & Hall: 2014, 8), basierend auf respektvollen Beziehungen sowie nicht-dominanten Arten des Denkens, Seins, Handelns und Wissens (ebd., 9). Dies erfordert kommunikative und sichere Räume (Bergold & Thomas: 2012, Abs. 12–16).

2.3 DIE KRAFT DES „TRANSFORMATIVE LEARNING“: EIN THEORETISCHER RAHMEN UND EIN FUNDAMENT FÜR ANDRAGOGISCHE PRAXIS UND FORSCHUNG

Dialog, Reflexion, Perspektivverschränkung und Ko-Produktion von Wissen in der partizipativen Forschung schlugen eine Brücke zu Mezirows „desorientierenden Dilemmata“ und seinem Konzept der Perspektiventransformation (nach wie vor zentrale Bestandteile der „transformative learning theory“). Zudem bestand in Österreich eine vergleichsweise frühe Referenz (siehe Kokkos: 2012, 293 zum Beginn der Debatte in Europa), die „transformative learning“ und Basisbildung miteinander verband. In der Dokumentation des Pilotangebotes an der VHS Floridsdorf verwies Brugger nämlich auf Mezirows Theorie der Perspektiventransformation als Heuristik zur Erklärung der Entscheidung, an Basisbildung teilzunehmen (Brugger, Doberer-Bey & Zepke: 1997, 104–106). Eine hier aufgrund der gebotenen Kürze nicht ausführlich darstellbare, aber im Originalbeitrag nachlesbare Literaturübersicht (Kastner & Motschilnig: 2021, 6 f.) zeigt transformative Lernergebnisse in der Basisbildung auf, die von tiefgreifenden Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln zeugen (Wright, Cranton & Quigley: 2007; Cranton & Wright: 2008; King & Heuer: 2009; Johnson, Duckworth, Apelbaum & McNamara: 2010; Duckworth & Ade-Ojo: 2016; Walker: 2017; Tett: 2019).

Mezirow (2006, 26–28) begründete, aufruhend auf konstruktivistischen, humanistischen Elementen und jenen der kritischen Theorie, „transformative learning“ als positive Veränderung von begrenzenden Bezugsrahmen

(Denkweisen, Denkgewohnheiten, Bedeutungsperspektiven), Annahmen und Erwartungen. Desorientierende Dilemmata setzen „transformative learning“ in Gang, wobei Transformationen epochal sein können, also plötzliche und größere Umorientierungen, oft verbunden mit Lebenskrisen, oder auch Ergebnisse von kumulativen Prozessen sein können mit einer progressiven Abfolge von Einsichten. Die „transformative learning theory“ wurde von Mezirow selbst und vielen anderen über die Jahre weiterentwickelt. Aktuell steht sie als umfassendes Theoriegebäude bereit, das danach strebt, Dualismen zu überwinden und rationale und extrarationale Prozesse, individuelle Veränderung und soziale, kollektive Veränderung, autonomes und relationales Lernen in den Blick zu nehmen (Cranton & Taylor: 2012, 3; so auch Hoggan, Mälkki & Finnegan: 2017, 54–56). Wenngleich Taylor (2007, 188) die einzigartige Kompatibilität zwischen Aktionsforschung und transformativem Lernen hervorhebt, so wird später festgestellt, dass es kaum Studien gibt, die dann stattfinden, wenn sich transformatives Lernen vollzieht, oder Studien vorliegen, die dem kritischen Paradigma entsprechen, und damit fragen, was sein könnte oder sein sollte (Taylor & Cranton: 2013, 42). Hierfür werden partizipative Ansätze als vielversprechend vorgeschlagen, denn im Mittelpunkt von Mezirows Theorie steht die persönliche Transformation, während für Freire das Ziel der Bildung darin besteht, sich durch kritische Reflexion und Handeln (Praxis) der verschiedenen unterdrückerischen Kräfte in der Welt bewusst zu werden, um sie zu verändern (Merriam & Kim: 2012, 65 f.).

Obwohl Basisbildung, community-basierte partizipative Forschungsansätze und „transformative learning“ als Praxis- und Theorieperspektive perfekt zusammenzupassen scheinen, sind bislang nur wenige entsprechend ausgerichtete Vorhaben ausfindig zu machen (Johnson, Duckworth, Apelbaum & McNamara: 2010 sowie Tulloch et al.: 2017).

3. GEMEINSAM LERNEN, PARTIZIPATIV ZU FORSCHEN: AKTION UND REFLEXION

In diesem Abschnitt wird in der gebotenen Kürze der „Forschungskurs Lernen“ skizziert. Als co-gestalteter Erfahrungs- und Lernraum wird an ihm die vorteilhafte Verwobenheit von Basisbildungspraxis, partizipativem Forschungsstil und andragogischer Lerntheorie sichtbar.

3.1. CO-GESTALTUNG DES FORSCHUNGSKURSES LERNEN: VORBEREITUNG UND UMSETZUNG

Folgende Prinzipien wurden in der Vorbereitungsphase von den Berufswissenschaftlerinnen und den professionellen Fachkräften als handlungsleitend festgelegt:

- Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit des Forschungsvorhabens.
- Reziprozität von „Lernenden“ und „Lehrenden“/Thematisieren und Reflektieren von Machtverhältnissen.
- Transparente Entscheidungsprozesse und geteilte Verantwortung mithilfe des dialogischen Prinzips, konstanter Reflexion und Sicherstellung von Beteiligung.

- Spiegeln von didaktischen Prinzipien und der Arbeitsatmosphäre in der Basisbildung: förderlich und wertschätzend und auf bewährte Methoden der Erwachsenen(basis)bildung zurückgreifend, wie z. B. Storytelling, Visualisierung, demokratische und transparente Entscheidungsfindung, Verwendung einfacher (Fach-)Sprache u.Ä.
- Aufwandsentschädigung in Form eines Werkvertrages für die ForscherInnen mit Feldexpertise aufgrund von Basisbildungsteilnahme.

Um ForscherInnen mit Feldexpertise, d.h. (ehemalige) Basisbildungsteilnehmende für den Forschungskurs Lernen zu gewinnen, wurde eine Einladung in der örtlichen Volkshochschule verteilt. Während des ersten eintägigen Treffens im Mai 2017 wurden die Forschungsfrage und die handlungsleitenden Prinzipien erklärt. Neun Personen, die die Einladung angenommen hatten, gaben ihre informierte Zustimmung, im Projekt als ForscherInnen mitzuarbeiten. Das zweite zweitägige Treffen fand im Juni 2017 statt. Gemeinsam wurden vier Forschungsfragen formuliert: Warum lernst du? Was hilft dir beim Lernen? Was hilft dir nicht beim Lernen? Wie veränderst du dich durch Lernen? Eine Vorauswahl an Forschungsmethoden wurde vorgestellt, und die Gruppe entschied sich für Einzel- und Gruppeninterviews sowie Photovoice. Wir übten gemeinsam das Führen und Aufzeichnen von Interviews, erstellten einen schriftlichen Leitfaden und testeten Photovoice. Gemeinsam erstellten wir einen Forschungsplan. Während der Sommermonate erhoben alle ForscherInnen Daten und tauschten Audiodateien und kommentierte Fotos über unsere WhatsApp-Gruppe aus. Im September 2017 wurde die Datenanalyse während des dritten eintägigen Forschungstreffens durchgeführt. Die von Jackson (2008) entwickelte Methode zur gruppenbasierten Analyse von qualitativen Daten wurde für Audiodateien und Photovoice adaptiert. In vier Kleingruppen wurde die Datenanalyse durchgeführt, wobei jede Gruppe eine der vier Forschungsfragen analysierte. Die Ergebnisse wurden anschließend präsentiert und diskutiert. Im September 2018 traf sich die Gruppe erneut für zwei Tage, um zu reflektieren und Bilanz zu ziehen. Alle ForscherInnen waren sich einig, dass eine Fortsetzung der Forschung auf partizipative Weise wünschenswert und notwendig ist. Unter den gegebenen Bedingungen dieses Pilotprojekts (zeitliche und budgetäre Einschränkungen) war es nicht möglich, gemeinsam als Forschungsgruppe einen Forschungsbericht zu verfassen und Ergebnisse zu kommunizieren. Gardner (2018) berichtete über Strategien für kollaboratives Schreiben, die für künftige partizipative Forschungsprojekte in der Basisbildung inspirierend und hilfreich sein könnten.

3.2. DESORIENTIERENDE DILEMMATA – UND IHR POTENZIAL

Desorientierende Dilemmata sind als fruchtbare und kreative Triebkräfte in partizipativen Forschungsprozessen zu begreifen. Denn solche Irritationen provozieren neue Perspektiven und Bewegungen im Denken über gewohnte Standpunkte, Einstellungen und Wahrneh-

mungen (Kastner, Motschilnig & Cennamo: 2018, 367). Weil der Prozess von allen ForscherInnen mitgestaltet und das Wissen gemeinschaftlich generiert wird, können grundsätzlich alle Beteiligten desorientierende Dilemmata erfahren. Damit ist ein community-basierter partizipativer Forschungsprozess im Feld der Basisbildung ein gemeinsam geschaffener Raum für individuelles und kollektives (möglicherweise transformatives) Lernen für alle beteiligten ForscherInnen (siehe auch Anderson & Braud: 2011).

Es folgt eine Skizze, die auf der kritischen Selbstreflexion der beiden Berufswissenschaftlerinnen (den Autorinnen) beruht, gefolgt von einer Skizze, die auf Daten aus dem Forschungsprozess beruht und die Stimmen von Forschungskolleginnen einschließt (mehr dazu in Kastner & Motschilnig: 2021, 11–13).

- Ernsthafte Zweifel in eine produktive Erinnerung verwandeln: Ricarda beobachtete und problematisierte mehrfach, dass wir, die beiden Berufswissenschaftlerinnen, die Zügel in der Hand hielten (nicht zuletzt aus Zeitgründen), wenn es um die Vorbereitung, Leitung und den Abschluss von Gruppenarbeiten ging. Es war das ihr Ringen um den Einbezug aller ForscherInnen in alle Entscheidungen. Das verbindende Element zwischen der Einhaltung wissenschaftlicher Standards und sozialer Aktion in partizipativ angelegten Forschungsprojekten ist der individuelle und kollektive Aufbau von Kapazitäten bei allen Beteiligten. Um ihre ernsthaften Zweifel in eine produktive Erinnerung umzuwandeln, würde Ricarda mehr Zeit damit verbringen, gemeinsam über Machtpositionen und Hierarchien innerhalb der Forschungsgruppe und allgemein über soziale Machtverhältnisse in Lern-/Forschungssituationen nachzudenken und zu fragen, was sein könnte oder sein sollte (Taylor & Cranton: 2013, 42). Es braucht Zeit, Bereitschaft, Unterstützung und Gelegenheit für das Erkunden von Optionen für neue Rollen, Beziehungen und Handlungen und für den Aufbau von Fähigkeiten und Selbstvertrauen in neuen Rollen und Beziehungen (Mezirow: 2006, 28).
- Neue Dinge in einer unterstützenden Gruppe ausprobieren: Wir forschen gemeinsam! Als wir die Verfahren zur Datenerhebung übten, wurde deutlich, dass einige von uns zum ersten Mal als ForscherIn tätig werden würden. Während es einfach war, unsere gemeinsam formulierten Forschungsfragen zu beantworten, war es eine Herausforderung, selbst ein Interview zu führen. Bei der Besprechung und Festlegung unseres Forschungsplanes kam es zu einem Moment der Irritation (wahrnehmbar als Überraschung, Unsicherheit, Zögern und Nervosität), gefolgt von der Erkenntnis, dass wirklich alle Beteiligten Daten erheben würden. In unserer abschließenden Sitzung reflektierten wir die empirische Arbeit, die wir erfolgreich geleistet haben. Mehrere ForscherInnen schilderten ihre anfängliche Ratlosigkeit angesichts der ungewohnten Aufgabe. Rückblickend stellten sich mit der Erfüllung dieser Aufgabe Sicherheit, Zuversicht und schließlich Freude und Stolz ein. Eine Forscherin (die anonym bleiben möchte) schloss: „Es ist so viel

Aufbauarbeit. Und dann ist man soweit, wo es richtig starten könnte und es [das Projekt] ist dann aus. Dies ist ein Hinweis auf Veränderungen in ihrem emotionalen Selbst, ihrer Beziehung zu anderen, ihrer Selbstwahrnehmung und ihren Zukunftsvorstellungen“ (Tett: 2019, 164) und zeigt die Behauptung des eigenen Wachstums und der eigenen Stimme (King & Heuer: 2009, 179).

4. COMMUNITY-BASIERTE PARTIZIPATIVE FORSCHUNG IN DER BASISBILDUNG: EINE RESSOURCE DER HOFFNUNG

Die in diesem Beitrag behauptete und anhand eines Beispiels umrissene Verwobenheit von Basisbildungspraxis, partizipativem Forschungsstil und „transformativem learning“ als Praxis- und Theorieperspektive muss in jedem neuen Forschungsvorhaben auf dialektische, beteiligungs- und problemorientierte Weise gemeinschaftlich verhandelt und begründet werden. Die Verbindung ist nicht festgeschrieben und nicht stabil – vielmehr sollte das Ringen und Aushandeln eine beständige Erinnerung daran sein, dass Forschung im Feld der Basisbildung stets mit Fragen von Macht und Hierarchie und andragogischen Grundwerten verwoben ist. Diese Art der sozialen Aktion mit den Zielsetzungen der demokratischen Wissensproduktion verbunden mit der (Selbst-)Befähigung von Individuen und einer ganzen Forschungsgruppe und des Strebens nach sozialer Gerechtigkeit kann einen (wie auch immer gestalteten) Basisbildungslehrplan bereichern, weil diese Form der sozialen Aktion weit über die Zielsetzung der Vermittlung rein funktionaler Grundfertigkeiten hinausreicht.

Community-basierte partizipative Forschung bietet die Möglichkeit, Transformationen auf individueller und kollektiver Ebene von innen heraus zu untersuchen. Für die Wahrnehmung, Reflexion und (empirische) Fassung solcher Phänomene ist die von Hoggan (2016) vorgeschlagene Typologie dienlich. Sie würde die Fähigkeit einer Forschungsgruppe fördern, die Stimmen, also die Expertise, von TeilnehmerInnen und Basisbildungsfachkräften in die Wissensproduktion über Lernprozesse und Lernergebnisse in der Basisbildung einzubeziehen, um deren Breite und Tiefe herauszuarbeiten und gut sichtbar zu machen.⁴ Im Hinblick auf die Zielsetzung der sozialen Veränderung, des Strebens nach sozialer Gerechtigkeit, soll mit einem Hinweis von Hoggan, Mälkki und Finnegan (2017, 58) auf Mezirow geschlossen werden, der tiefe Formen der kritischen Reflexion von Individuen mit dem aktiven Aufbau von demokratischen Lernräumen verbunden hat. Community-basierte partizipative Forschung in der Basisbildung kann einen solchen Raum für soziales Handeln schaffen und wird damit zu einer Ressource der Hoffnung auf Veränderung. //

⁴ Ein entsprechend ausgerichtetes Forschungsprojekt ist in Planung. Zur Vorbereitung dieses Vorhabens wurde bei der „International Transformative Learning Conference 2022“ eine „Experiential Session“ zum Thema „Deepening the understanding of transformative learning processes and outcomes“ eingereicht und umgesetzt (Kastner: 2022).

Literatur

- Anderson, Rosemarie & Braud, William (2011):** Transforming self and others through research. Transpersonal research methods and skills for the human sciences and humanities. Albany: State University of New York Press.
- Belzer, Alisa & Pickard, Amy (2015):** From heroic victims to competent comrades. Views of adult literacy learners in the research literature. In: *Adult Education Quarterly*, 65 (3), 250–266. DOI: 10.1177/0741713615580015.
- Bergold, Jarg & Thomas, Stefan (2012):** Participatory research methods: A methodological approach in motion. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13 (1), 110 paragraphs. DOI: 10.17169/fqs-13.1.1801.
- Brugger, Elisabeth, Doberer-Bey, Antje & Zepke, Georg (1997):** Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Cennamo, Irene, Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2018):** (Dis-)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung: Explorations zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In: Daniela Holzer, Bettina Dausien, Peter Schlögl & Kurt Schmid (Hrsg.), *Forschungsinself. 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. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela9204.
- Cranton, Patricia & Wright, Brenda (2008):** The transformative educator as learning companion. In: *Journal of Transformative Education*, 6 (1), 33–47. DOI: 10.1177/1541344608316961.
- Cranton, Patricia & Taylor, Edward W. (2012):** Transformative learning theory. Seeking a more unified theory. In: Edward W. Taylor & Patricia Cranton (Hrsg.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice* (S. 3–20). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Duckworth, Vicky & Ade-Ojo, Gordon O. (2016):** Journey through transformation: A case study of two literacy learners. In: *Journal of Transformative Education*, 14 (4), 285–304. DOI: 10.1177/1541344616644682.
- Freire, Paulo (1972):** Education: Domestication or liberation? In: *Prospects*, 2 (2), 173–181.
- Freire, Paulo (1998 [1970]):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Etmanski, Catherine, Dawson, Teresa & Hall, Budd L. (2014):** Introduction. In: Catherine Etmanski, Budd L. Hall & Teresa Dawson (Hrsg.), *Learning and teaching community-based research. Linking pedagogy to practice* (S. 3–22). Toronto: University of Toronto Press.
- Gardner, Morgan (2018):** Writing together for academic publication as a youth-adult PAR team: Moving from distance and distaste towards Transformative Engagement. In: *Educational Action Research*, 26 (2), 205–219. DOI: 10.1080/09650792.2017.1329093.
- Hall, Budd L. (1981):** Participatory research, popular knowledge and power: A personal reflection. In: *Convergence*, 14 (3), 6–19.
- Hall, Budd L. (1992):** From margins to center? The development and purpose of participatory research. In: *The American Sociologist*, 23 (4), 15–28.
- Hoggan, Chad D. (2016):** Transformative learning as a metatheory. Definition, criteria and typology. In: *Adult Education Quarterly*, 66 (1), 57–75. DOI: 10.1177/0741713615611216.
- Hoggan, Chad D., Mäikkö, Kaisu & Finnegan, Fergal (2017):** Developing the theory of perspective transformation. Continuity, intersubjectivity, and emancipatory praxis. In: *Adult Education Quarterly*, 67 (1), 48–64. DOI: 10.1177/0741713616674076.
- Jackson, Suzanne F. (2008):** A participatory group process to analyze qualitative data. In: *Progress in community health partnerships: research, education, and action*, 2 (2), 161–170. DOI: 10.1353/cpr.o.0010.
- Johnson, Carrie, Duckworth, Vicky, Apelbaum, Cindi & McNamara, Marie (2010):** A tale of two adult learners: From adult basic education to degree completion. In: *NADE Digest*, 5 (1), 57–67.
- Kastner, Monika (2022):** Deepening the understanding of transformative learning processes and outcomes. Experiential Session. Michigan State University & Grand Rapids Community College. International Transformative Learning Conference 2022. Online [9.4.2022].
- Kastner, Monika & Motschilnig, Ricarda (2021):** Interconnectedness of Adult Basic Education, Community-Based Participatory Research, and Transformative Learning. In: *Adult Education Quarterly*. Advance online publication. DOI: 10.1177/07417136211044154.
- Kastner, Monika, Motschilnig, Ricarda & Cennamo, Irene (2018):** A lived journey into participatory research in adult literacy education. (Transformative) learning(s) from a social laboratory. In: Marguerite Welch, Victoria Marsick & Dyan Holt (Hrsg.), *Building transformative community: Enacting possibility in today's times*. Proceedings of the XIII Biennial Transformative Learning Conference (S. 366–369). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- King, Kathleen P. & Heuer, Barbara P. (2009):** Transformative learning in adult basic education. In: Jack Mezirow, Edward W. Taylor & Associates (Hrsg.), *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace, and higher education* (S. 172–181). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kokkos, Alexis (2012):** Transformative learning in Europe. An overview of the theoretical perspectives. In: Edward W. Taylor & Patricia Cranton (Hrsg.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice* (S. 289–303). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, Sharan B. & Kim, SeonJoo (2012):** Studying transformative learning. What methodology? In: Edward W. Taylor & Patricia Cranton (Hrsg.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice* (S. 56–72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack (2006):** An overview on transformative learning. In: Peter Sutherland & Jim Crowther (Hrsg.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (S. 24–38). London – New York: Routledge.
- Taylor, Edward W. (2007):** An update of transformative Learning theory. A critical review of the empirical research (1999–2005). In: *International Journal of Lifelong Education*, 26 (2), 173–191. DOI: 10.1080/02601370701219475.
- Taylor, Edward W. & Cranton, Patricia (2013):** A theory in progress? Issues in transformative learning theory. In: *RELA*, 4 (1), 35–47. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela5000.
- Tett, Lyn (2019):** Transforming learning identities in literacy programmes. In: *Journal of Transformative Education*, 17 (2), 154–172. DOI: 10.1177/1541344617750277.
- Tett, Lyn & Hamilton, Mary (2020):** Resisting neoliberalism in education: Resources of hope. 10 key strategies. Verfügbar unter: <http://wp.lancs.ac.uk/literacy-research-centre/2020/01/24/resisting-neoliberalism-in-education-resources-of-hope/> [21.4.2022].
- Tett, Lyn, Merrill, Barbara & Fragoso, António (2020):** Editorial: The changing landscapes of literacy and adult education. In: *RELA*, 11 (1), 7–11. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.relae20.
- Tulloch, Shelley, Kusugak, Adriana, Chenier, Cayla, Pilakapsi, Quluaq, Uluqsi, Gloria & Walton, Fiona (2017):** Transformational bilingual learning. Re-engaging marginalized learners through language, culture, community, and identity. In: *Canadian Modern Language Review*, 73 (4), 438–462. DOI: 10.3138/cmlr.4052.
- Unger, Hella von (2014):** Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Walker, Jude (2017):** Shame and transformation in the theory and practice of adult learning and education. In: *Journal of Transformative Education*, 15 (4), 357–374. DOI: 10.1177/1541344617699591.
- Wright, Brenda, Cranton, Patricia & Quigley, B. Allan (2007):** Literacy educators' perspectives on transformation and authenticity, adult education research conference. Conference proceedings. Adult Education Research Conference, Conference Proceedings. Halifax, NS, Canada. Verfügbar unter: <https://newprairiepress.org/aerc/2007/papers/107/> [21.4.2022].
- Yasukawa, Keiko & Black, Stephen (Hrsg.) (2016):** Beyond economic interests. Critical perspectives on adult literacy and numeracy in a globalised world. Rotterdam – Boston: Sense Publishers.
- Zeuner, Christine & Schreiber-Barsch, Silke (2018):** Lebenslanges Lernen: Positionen, Konzepte, Programmatiken, Befunde. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–24.

Anerkanntes Zertifizierungsverfahren für BasisbildnerInnen

Das neu entwickelte Qualifikationsprofil BasisbildnerIn ist die Grundlage für das Anerkennungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich (wba), das die Kompetenzen von BasisbildnerInnen sichtbar macht.

Das Qualifikationsprofil wurde von der wba im Auftrag des Bildungsministeriums gemeinsam mit ExpertInnen aus der Basisbildung entwickelt. Interessierte können sich bei der wba für das Zertifikat „Zertifizierte/r Basisbildner/in“ anmelden.

Das Qualifikationsprofil ist auch die Grundlage für die Konzeption von Ausbildungslehrgängen für BasisbildnerInnen, die von den Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten werden können. Mit dem Qualifikationsprofil liegen lernergebnisorientierte Beschreibungen der fachlichen und methodischen Kompetenzen für die Planung und die Durchführung von Lernprozessen in der Basisbildung vor.

Zielgruppe für das neue wba-Zertifikat sind Personen, die bereits über Praxiserfahrung als BasisbildnerIn oder über entsprechende Teilqualifikationen verfügen.

Personen, die in die Basisbildung einsteigen wollen können über einen Lehrgang für BasisbildnerInnen die zusätzlichen Qualifikationen erwerben.

Personen mit dem wba-Abschluss „Zertifizierte ErwachsenebildnerIn“ können darauf aufbauen und die spezifischen Kompetenzen für die Basisbildung erwerben.

BildungsanbieterInnen, die Ausbildungslehrgänge für (angehende) BasisbildnerInnen anbieten und bei der Initiative Erwachsenenbildung zur Anerkennung einreichen möchten, steht ein eigener Leitfaden zur Verfügung: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Leitfaden_f%C3%BCr_Anbieter_von_Ba-Bi-Lehrg%C3%A4ngen.pdf

BMBWF: DIE ERSTEN 30 ABGESCHLOSSENEN ZERTIFIKATE WERDEN GEFÖRDERT

Die ersten 30 Zertifikate, die bis Ende 2023 abgeschlossen werden, werden vom Bildungsministerium gefördert. Kostenlos sind die Standortbestimmung und die Zertifikatsgebühren bei der wba sowie die Zertifizierungswerkstatt am bifeb (excl. Aufenthaltskosten). Voraussetzung ist, dass die Person in einer von der Initiative Erwachsenenbildung geförderten Maßnahme tätig ist.//

WEITERE INFORMATIONEN UNTER:

<https://wba.or.at/de/aktuelles/news/232-basisbildung-neues-qualifikationsprofil.php>

You'll never learn alone. Fußball und Volksbildung im Spannungsfeld

FRANZ MOCK

Seine erste Pressekonferenz beim FC Liverpool beendete Jürgen Klopp mit folgenden Worten: „I am the normal one.“ Nicht nur als Liverpoolfan beeindruckt mich dies bis heute nachhaltig. Denn es lässt sich eine wunderbare Analogie zum Grundgedanken der Volksbildung ziehen: In Jürgen Klopps Satz steckt mehr als die Absicht, sich von Jose Mourinho, dem als „the special one“ bekannten Trainer des FC Chelsea abzugrenzen. Mourinho prahlt bei öffentlichen Auftritten, gibt sich arrogant und inszeniert sich als Einzelkämpfer. Klopp ist ein Trainer für alle. Bodenständig, nicht abgehoben und vor allem nahbar. Bei Liverpool ist jede/r willkommen, unabhängig vom sozialen Status. Getreu der legendären Liverpool-Hymne „You'll never walk alone“. Freilich ergibt sich durch den inklusiven Zugang eine erste Gemeinsamkeit von Volkshochschulen und Fußballclubs, deren SpielerInnen und Fans. Der offene, diskriminierungsfreie Zugang findet sich nicht nur im Leitbild der Wiener Volkshochschulen,¹ sondern auch in jenen diverser Fußballvereine.² Der Themenkomplex Fußball und Volksbildung ist bisher jedoch kein besonders beachteter. Und das, obwohl es bereits 1919/20 in der Wiener Urania den Vortrag „Sommer sport: Fußball und Hockey (mit Lichtbildern)“³ oder auch 1953 an der Volkshochschule Ottakring einen Vortrag inklusive Filmvorführung für Jugendliche über die Geschichte des Fußballsports und das österreichische Wunderteam zu bestaunen gab.⁴ Hervorzuheben ist in diesem Kontext die Vortragsreihe „Aktuelle Probleme Österreichs. Geht es mit dem österreichischen Fußballsport wieder aufwärts?“, welche 1977/78 an der Volkshochschule Brigittenau stattfand und mit damaligen Stars wie Robert Sara⁵ oder dem Nationaltrainer Helmut Senekowitsch⁶ zu glänzen wusste. Der Fußball war also bereits sehr früh im Programm der Wiener Volkshochschulen eingezogen, führte aber dennoch eine Schattenexistenz. Dabei eignet sich Fußball besonders, um historische, gesellschaftspolitische sowie genderspezifische Aspekte abzuhandeln und in einem Setting moderner Volksbildung zu präsentieren. Der Volkssport Fußball begeistert Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozioökonomischem Hintergrund. Auf den Fantribünen verschwinden soziale Zuschreibungen. Fußball ist ein emotionaler Urknall – oft liegen nur wenige Minuten zwischen Tränen der Trauer und Tränen der Freude. Kurz: Fußball lässt so gut wie niemanden kalt, jede/r hat eine Meinung dazu. Auch wenn es die ist, dass man sich nicht für Fußball interessiert. Gerade aus diesem Grund war er seit jeher selbst Spielball politischer und wirtschaftlicher Prozesse.

Von März bis April 2022 fand mit „Das Runde muss ins Eckige. Faszination Fußball“ eine eigene Reihe an den Wiener Volkshochschulen statt, die sich mit Vorträgen den gesellschaftspolitischen Fragen des runden Leders widmete.⁷ Die Vorträge widmeten sich dem Sportklub Rapid Wien und seiner Rolle im Nationalsozialismus, dem jüdischen Sportverein und ersten österreichischen Meister im Profifußball Hakoah Wien (dessen Fußballabteilung heute leider nicht mehr existent ist), Rassismus, Diskriminierung und Präventionsarbeit im Fußball sowie abermals Rapid Wien mit dessen heute abgerissenen Hanappi-Stadions in Form von Lost-Places-Fotografie und einer architektonischen Einführung. Diese waren nicht nur gut besucht, sondern öffneten die Wiener Volkshochschulen auch als Diskursraum für ein sporthistorisch begeistertes Publikum. Es zeigt sich, dass Fußball und Volksbildung nicht nur Berührungspunkte und Parallelen aufweisen, sondern durchaus Synergien bilden. Mit diesem Aufsatz möchte ich einen ersten Über- und Ausblick zu diesem Spannungsfeld aufzeigen. Um den Rahmen nicht zu sprengen, werde ich mich bewusst auf die Wiener Volkshochschulen und deren Geschichte sowie auf die Fußballvereine First Vienna FC 1894 und Rapid Wien konzentrieren.

WORKING CLASS HEROES? EIN KURZER HISTORISCHER VERGLEICH

Eine erste Analogie findet sich in den Anfängen der Wiener Volksbildung und dem Wiener Fußball. Denn in beiden Fällen war (auch) das liberale Bürgertum die treibende Kraft für eine Institutionalisierung. Liegen die Gründung des Wiener Volksbildungsvereins 1887 und der Vereinsgründung des First Vienna FC 1894 nur wenige Jahre auseinander, so wurden dabei doch unterschiedliche gesellschaftliche Vorstellungen verfolgt. Über den Ursprung der Wiener Volksbildung schreibt Christian H. Stifter: „Hinter diesen vereinsrechtlich organisierten Institutionen aufklärerischer Bildungsarbeit und Wissensvermittlung stand das Bemühen, die Mängel des öffentlichen Schulwesens zu kompensieren und den Ausschluss der Bevölkerungsmehrheit von Zugang höherer Bildung

1 Vgl. <https://www.vhs.at/de/ueber-die-vhs/leitbild> [22.5.2022].

2 Vgl. <https://www.skrapid.at/de/startseite/verein/der-sk-rapid/leitbild> bzw. <https://www.firstviennafc.at/downloads/statuten-first-vienna-fc-1894.pdf> [22.5.2022].

3 Vgl. http://archiv.vhs.at/vhsarchiv_suche.html?result=5&id=81451&count=15 [22.5.2022].

4 Vgl. http://archiv.vhs.at/vhsarchiv_suche.html?result=6&id=738092&count=15 [22.5.2022].

5 Vgl. http://archiv.vhs.at/vhsarchiv_suche.html?result=11&id=930055&count=15 [22.5.2022].

6 Vgl. http://archiv.vhs.at/vhsarchiv_suche.html?result=15&id=930053&count=15 [22.5.2022].

7 Vgl. <https://www.vhs.at/de/fussball> [22.5.2022].

aufzuheben, wofür sich sozialreformerische liberale Bürgerliche und die aufsteigende sozialdemokratische Arbeiterbewegung gleichermaßen einsetzten⁸. Sind die Anfangsjahre der Wiener Volksbildung von philanthropischen Intellektuellen wie Eduard Leisching und Ludo M. Hartmann geprägt, so trifft dies auch auf die Geburtsstunde des österreichischen Fußballs zu. Dessen Wiege liegt in den Gärten des Barons Nathaniel Rothschild im noblen Wiener Gemeindebezirk Döbling. Der englische Gärtner James Black und Franz Joli – der eben von einem Studienaufenthalt in England zurückgekehrte Sohn des Garteninspektors – veranstalteten ein erstes Spiel in der Gartenanlage der Rothschilds. Dieser verbot ihnen zwar weitere Spiele in seiner Anlage, finanzierte jedoch mit der Kuglerwiese ein eigenes Spielgelände. Zudem kam er für den Trainings- und Spielbetrieb auf.⁹ Fußball blieb jedoch vorerst ein Vergnügen, das bürgerlichen Kreisen vorbehalten war. Spieler und Funktionäre entstammten der gehobenen Schicht und Mittelklasse, während die Arbeiterschaft durch eigene Vereinssatzungen davon ausgeschlossen war.¹⁰ Alexander Juraske widerspricht dieser These jedoch in Bezug auf den First Vienna FC, bei dem kein solcher Paragraph zu finden ist.¹¹ Der damalige Spielstil wird – analog zur Bürgerlichkeit – als filigran und von Fairness und Selbstdisziplin geprägt beschrieben. Auch das Publikum war durchwegs aus dem bürgerlichen Milieu entstammend, was auch der Höhe der Ticketpreise geschuldet war.¹² „Es war anfangs eine Klasse, nicht eine Stadt oder Nation, die sich im Fußball Gestalt verschaffte“¹³. Interessant ist dabei, dass auch heute – trotz des Image des Volkssportes – die Arbeiterschaft in Spielklassen wie der englischen Premier League oder der spanischen La Liga durch horrenden Eintrittspreise vom Stadionbesuch ausgeschlossen wird. Verfolgte die Wiener Volksbildung schon seit ihrer Gründung ein offenes Konzept, so sollte es bei den Fußballvereinen noch etwas dauern. Christian H. Stifter schreibt in seinem Buch „Geistige Stadterweiterung“ treffend davon, dass die Volkshochschulen schnell zu einem attraktiven Erlebnisort der Massen wurden.¹⁴ Untere Gesellschaftsschichten fanden einen Raum vor, der sie nicht ausschloss, sondern aufnahm. Jener offene Zugang zu Bildung und Wissen trägt auch heute noch zu Selbstbehauptung, Partizipation und Bewusstseinsbildung bei. Es dauerte jedoch nicht lange, bis der Fußball als sportliches Phänomen das Gewand der Bürgerlichkeit abstreifte und die breite Gesellschaft erreichte. Bereits vor 1900 existierten kleinere Gassen- und Gstättenteams in der Wiener Vorstadt. Das Spiel entwickelte sich durch jene Klubs aus der Vorstadt auch kampfbetonter.¹⁵ Es entsteht jenes proletarische Selbstbewusstsein, das dem Fußball zugeschrieben wird und das Vereine noch heute als Image pflegen. Ein Beispiel dafür ist der 1897 gegründete 1. Wiener Arbeiter Fußball-Club, aus dem der SK Rapid hervorging.¹⁶ Es kam dabei zu einer Dichotomie der Klassen: Auf der einen Seite bürgerliche Cityklubs, auf der anderen Seite Vereine aus der Vorstadt. Zwar entstammten immer mehr Spieler der Arbeiterschaft, Vorstände, Funktionäre und Mäzene entstammten jedoch weiterhin dem bürgerlichen Spektrum.¹⁷

„Das Eindringen der Arbeiter in den Fußballsport blieb nicht auf das Publikum beschränkt. Auch Vereine, vor allem die Vorstadtklubs, rekrutierten ihre Aktiven zunehmend aus der Arbeiterschaft und viele neue Klubs entstanden überhaupt auf Initiative von Arbeitern, auch wenn sie nicht ohne bürgerlichen Vorstand und einem Fabrikbesitzer als Mäzenen auskamen.“¹⁸

Einen nicht zu unterschätzenden Berührungspunkt finde ich nicht nur darin, dass der Wiener Fußball vor allem in den 1920er-Jahren eine Synergie aus Kaffeehaus (dem Begegnungsort der damaligen intellektuellen Bürgerlichkeit) und Fußball – Hochkultur und Populärem – bildet (man denke hier an Friedrich Torbergs berühmtes Gedicht über Matthias Sindelar).¹⁹ Tendieren kulturelle und intellektuelle Eliten traditionell dazu, sich von proletarisch geprägten Kulturen zu distanzieren, so nimmt Wien hier eine Sonderstellung ein.²⁰ „Fußball im modernen Wien

8 Stifter, Christian H. (2019): Volkshochschulen im Roten Wien. In: Werner Michael Schwarz, Georg Spitaler & Elke Wikidal (Hrsg.), *Das Rote Wien 1919–1934. Ideen – Debatten – Praxis* (S. 114). Basel: Birkhäuser Verlag. (Katalog zur 426. Sonderausstellung des Wien Museums).

9 Vgl. <https://www.firstviennafc.at/vereinsgeschichte.html> [22.5.2022].

10 Vgl. Marschik, Matthias (2005): *Massen, Mentalitäten, Männlichkeit. Fußballkulturen in Wien* (S. 34). Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz – Edition Seidengasse. (Enzyklopädie des Wiener Wissens. Band 1: Fußball. Hrsg. v. Hubert Christian Ehalt).

11 Vgl. Juraske, Alexander (2017): „Blau-Gelb ist mein Herz“. Die Geschichte des First Vienna Footballclub 1994. Wien: Promedia Verlag, 10.

12 Vgl. Marschik (2005): *Massen, Mentalitäten, Männlichkeit*, a.a.O., 34–36.

13 Ebd., 36.

14 Stifter (2005): *Geistige Stadterweiterung*, a.a.O., 54.

15 Marschik (2005): *Massen, Mentalitäten, Männlichkeit*, a.a.O., 37–38.

16 Vgl. Rosenberg, Jakob & Spitaler, Georg (2011): *Grün-weiß unterm Hakenkreuz. Der Sportklub Rapid im Nationalsozialismus (1938–1945)*. Unter Mitarbeit von Domenico Jacono und Gerald Pichler. Hrsg. v. SK Rapid und Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes. Wien: SK Rapid/Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes, 36.

17 Vgl. Marschik (2005): *Massen, Mentalitäten, Männlichkeit*, a.a.O., 43.

18 Ebd., 47.

19 Vgl. Maderthaler, Wolfgang & Horak, Roman (2014): *Die Eleganz des runden Leders. Anmerkungen zur Wiener Fußballschule der Zwischenkriegszeit*. In: David Forster, Jakob Rosenberg & Georg Spitaler (Hrsg.), *Fußball unterm Hakenkreuz in der Ostmark*. Wien: Verlag die Werkstatt GmbH, 25.

20 Vgl. Maderthaler & Horak (2014): *Die Eleganz des runden Leders*, a.a.O., 27.

war mehr als bloß ein Spiel, das die Massen in einem vorher nicht gekannten Ausmaß zu mobilisieren vermochte. Der Sport, das ganze Spektakel bestimmte sich aus einem komplexen Zusammenspiel vorstädtischer Alltagskulturen und einer ganz spezifischen, eben wienerischen Form von Bürgerlichkeit. Es war ein populäres Vergnügen, das die Durchmischung von vorstädtisch-proletarischen und innerstädtisch-urbanen Lebenswelten, das Ineinanderfließen von Massenkultur mit Elementen der Bohème und der Kaffeehauskultur repräsentierte.²¹ Auch die Volkshochschulen bleiben eine Schnittstelle der Wissenschaft und des Volkes. Klasse, Ethnien und Geschlechterzugehörigkeit verschwinden in der inhomogenen Hörschaft.²² Stifter schreibt dabei hinsichtlich der Zeit vor 1934 von einer „[...] partiell realisierten gesellschaftlichen Utopie, deren moderne Spezifika (Solidarität, Egalität, Liberalität) etwas vorwegnahmen, was in der damaligen Gesellschaft nirgendwo sonst, geschweige denn in öffentlichen Bildungseinrichtungen vorkam, nämlich die tatsächliche, konkrete Verbrüderung von Wissenschaft und Arbeit, von Kopf und Hand.“²³ Hier möchte ich eine Brücke vom Fußball der Zwischenkriegszeit zur Volksbildung jener historischen Periode schlagen. Denn ich meine hier ein Wiener Spezifikum zu erkennen: Jene Heterogenität – die Vermischung der Arbeiterschaft und des intellektuellen Bürgertums – scheint in diesem Kontext einzigartig zu sein. Dies ist historisch gesehen sicherlich dem roten Wien der 1920er-Jahre geschuldet, in welchem der Volksbildung als Bildungsbewegung freilich ein besonderer Stellenwert zukommt. Doch Reformen wie der Achtstundentag und Erholungsurlaub wirkten sich durch die gewonnene Freizeit nicht nur auf den Bereich der Bildung aus. Die Arbeiterschaft eroberte sich in einem erwachten kollektiven Selbstbewusstsein neue Bereiche und Räume. Dem Fußballplatz als Freizeitvergnügen kam hier eine hohe Rolle zu.²⁴ Zudem rekrutierten bürgerliche Vereine ihre Spieler ebenso aus der Arbeiterschaft, während proletarische Klubs der Vorstadt auf die materielle Unterstützung eines Mäzens angewiesen waren. Es kommt hier nicht nur zu einer Durchmischung der Klassen: Der kulturelle Schmelztiegel Wien eröffnete das Zusammenspiel von Menschen verschiedener Herkunft. Ein Unterschied zur Volksbildung jener Jahre offenbart sich jedoch im Genderaspekt: Frauen waren vom Spiel im Verein ausgeschlossen, während die Volksbildung ein friedliches Nebeneinander der Geschlechter ermöglichte. Dies ist insofern spannend, da der Fußball vor allem in den ersten Jahren kein männlich konnotierter Sport war. Der Fußball wurde in seinen Wertigkeiten „maskulinisiert“ und verdrängte die Frauen zudem auch nahezu von der Tribüne. Ein Umstand, der sich heute zum Glück geändert hat.

SI – SI – SIMMERING! FUSSBALL, VOLKSBI- L- UND COMMUNITY

Si – Si – Simmering! hallt es am Wochenende von der altherwürdigen Had, dem Platz des 1. Simmeringer Sportklubs. Dieser hat seine besten Jahre sportlich zwar hinter sich, kann allerdings als prototypisch für die Arbeit in einem Grätzl gewertet werden, welche ich in Analogie

zur heutigen Volksbildung sehe. Schon früh bildeten sich in der Vorstadt proletarisch geprägte Teams. Spieler und Zuseher lebten meistens in der direkten Umgebung, es kam zu einer grätzlverbundenen Vereinskultur. Dies ist auch heute noch spürbar. So wirbt die Wiener Viktoria damit „der beste Club in Meidling zu sein“, während die Fans der Vienna ironisierend mit Blick auf den noblen Bezirk Döbling davon singen, vor dem Porsche oder dem 5-Sterne-Hotel zu schlafen. Gerade in integrativer Hinsicht nehmen jene Vereine eine prägende Rolle ein, denn Menschen verschiedenster Herkunft und sozioökonomischem Hintergrunds verfolgen ein gemeinsames Ziel. Jedoch entstanden in diesem Umfeld auch neue Lernräume. So können Kinder und Jugendliche zwischen acht und 15 Jahren jeden Dienstag und Donnerstag in der Kantine des 1. SC Simmering kostenlos lernen und werden dabei von LehrerInnen und StudentInnen betreut.²⁵ Die Wiener Viktoria bietet ein Programm für Jugendliche des Vereins an, die weder die Schule besuchen noch eine Lehre absolvieren. Dabei wird ein individueller Ausbildungsplan entworfen.²⁶ Wie die Wiener Volkshochschulen präsentieren sich diese Vereine als inklusive, niederschwellige Lern- und Begegnungsräume. Nicht nur sportlicher Erfolg, auch Bildung wird als Ermächtigung begriffen. Stefan Vater hat einen Bezug der Community-Orientierung zu den Wiener Volkshochschulen hergestellt.²⁷ Diesen Bezug sehe ich als weiteres, prägnantes gemeinsames Merkmal. Denn auch bei den Volkshochschulen herrscht ein starker, von Regionalität geprägter Communitygedanke. Nicht ohne Grund befinden sich Volkshochschulen wie Erlaa oder die Großfeldsiedlung nicht nur am Stadtrand, sondern inmitten kommunaler Wohnhausanlagen. Bewusst dort errichtet, wo die Menschen leben. Mit 33 Standorten in ganz Wien bezeichnen sich die Wiener Volkshochschulen zurecht als regionaler Bildungsnahversorger. Ein gemeinsames, gemeinschaftsförderndes Lernen, welches zur Partizipation der umliegenden Bevölkerung beiträgt, findet in beiden Fällen erfolgreich statt. Sowohl der integrative als auch bildungspolitische Wert ist daher in beiden Fällen ein hoher.

²¹ Ebd., 26.

²² Vgl. Stifter (2005): „Geistige Stadterweiterung, a.a.O., 58.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. Maderthaner & Horak (2014): Die Eleganz des runden Leders, a.a.O., 25.

²⁵ Vgl. <https://www.simmeringer-sc.at/web/integration/lerclub-2/> [22.5.2022].

²⁶ Vgl. <http://www.wiener-viktoria.at/ausbildungsfoerderung-jugendliche/> [22.5.2022].

²⁷ Vgl. Vater, Stefan: Erwachsenenbildung, Volkshochschularbeit und Community-Orientierung. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2018-2/266-winter-201819/schwerpunkt-community-education/erwachsenenbildung-volkshochschularbeit-und-community-orientation/> [22.5.2022].

(LERN-)ORTE DER DEMOKRATIE UND ERINNERUNG

Auf den demokratiepolitischen Auftrag, welchen die Wiener Volkshochschulen seit ihrer Gründung verfolgen, ist schon an mehreren Passagen eingegangen worden. Eine Demokratisierung des Wissens konnte seit jeher nur durch Bildung erreicht werden. Jenes progressive Potenzial in Bezug auf Demokratisierung der Gesellschaft zeigt sich unmittelbar nach Kriegsende in der Aufarbeitung der Erinnerungskultur. Christian Stifter weist darauf hin, dass bereits im Wintersemester 46/47 und dem folgenden Sommersemester Vorträge dazu an den Volkshochschulen stattfanden.²⁸ Bis heute stellen Vorträge und Veranstaltungen, welche die nationalsozialistischen Gräueltaten behandeln, eine immens wichtige Säule in der demokratiepolitischen Arbeit der Wiener Volkshochschulen dar. Sie sind ein Lernraum, in dem Erinnerungskultur stattfindet und erlebbar wird. Widmet man sich dem Fußball der letzten Jahre, so kann festgestellt werden, dass auch die Tribüne mitsamt ihren AkteurInnen ein vergleichbares Potenzial entfalten kann. Diverse Vereine wie die Austria oder Rapid haben ihre dunkle Vergangenheit während des Nationalsozialismus in Büchern und den Vereinsmuseen aufgearbeitet. Als herausragendes Beispiel kann etwa das Buch „Grün-Weiss unterm Hakenkreuz. Der Sportklub Rapid im Nationalsozialismus (1938–1945)“ angeführt werden. Immer wieder gibt es auch Aktionen aktiver, engagierter Fans. In Österreich machen etwa oftmals die Fanszenen der Vienna, des Wiener Sportklubs oder von Blau-Weiss Linz durch politische Choreographien, Transparente und Aktionen auf gesellschaftspolitische Missstände aufmerksam. Der Fußballplatz kann auch ein Lernort der gemeinsamen Erinnerung sein. Ich möchte hier auf eine Aktion der Fans der Vienna näher eingehen, welche dies verdeutlicht. 2018 publizierten engagierte Viennafans einen eigenen Band mit dem Titel „Vertrieben und ermordet. Jüdische Mitglieder des First Vienna Football Club 1894“. In diesem findet sich nicht nur die Geschichte des Vereins während des Holocausts wieder. Es wird auch der ermordeten Funktionäre und Spieler gedacht – besonders eindrucksvoll dem 1942 ermordeten Rudolf Grünwald, der jüdischer Herkunft und Leiter der Fußballsektion war. Im Zuge der Veröffentlichung wurde Rudolf Grünwald mit einer eigenen Choreographie auf der Tribüne gedacht. Weiters finden sich auch ein Bericht über das ehemalige israelische Blindeninstitut (dies stand auf der Hohen Warte 32, in unmittelbarer Nähe des Stadions) und ein Interview mit Hans Menasse (österreichische Fußball- und Viennalegende, dem durch einen Kindertransport die Flucht vor den Nationalsozialisten gelang) darin.²⁹

Fußball und die Volkshochschulen faszinieren die Gesellschaft seit dem 19. Jahrhundert. Die Begeisterung dafür ist bis heute ungebrochen. Sowohl die Volkshochschulen als auch die Fußballplätze sind Orte, an denen Menschen zusammenkommen und das gemeinsame Erleben im Vordergrund steht. Dem Artikel liegt die Hoffnung zugrunde, dass eine vertiefende Auseinandersetzung folgen möge. //

Literatur

- Gebetsberger, Daniel, Juraske, Alexander, Rauchberger, Annika, Tuczek, Jan & Volgger, Max (2018):** Vertrieben und ermordet. Jüdische Mitglieder des First Vienna Football Club 1894. Wien: First Vienna Football Club 1894 Supporters
- Juraske, Alexander (2017):** „Blau-Gelb ist mein Herz“. Die Geschichte des First Vienna Footballclub 1994. Wien: Promedia Verlag.
- Maderthaler, Wolfgang & Horak, Roman (2014):** Die Eleganz des runden Leders. Anmerkungen zur Wiener Fußballschule der Zwischenkriegszeit. In: David Forster, Jakob Rosenberg & Georg Spitaler (Hrsg.), Fußball unterm Hakenkreuz in der Ostmark (S. 24–33). Wien: Verlag die Werkstatt GmbH.
- Marschik, Matthias (2005):** Massen, Mentalitäten, Männlichkeit. Fußballkulturen in Wien.. Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz – Edition Seidengasse. (Enzyklopädie des Wiener Wissens. Band 1: Fußball. Hrsg. v. Hubert Christian Ehalt).
- Rosenberg, Jakob & Spitaler, Georg (2011):** Grün-weiß unterm Hakenkreuz. Der Sportklub Rapid im Nationalsozialismus (1938–1945). Unter Mitarbeit von Domenico Jacono und Gerald Pichler. Hrsg. v. SK Rapid und Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes. Wien: SK Rapid/Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes.
- Stifter, Christian H. (2005):** Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887–2005. Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz – Edition Seidengasse. = Enzyklopädie des Wiener Wissens, Band 3: Volksbildung. Hrsg. v. Hubert Christian Ehalt).
- Stifter, Christian H. (2019):** Volkshochschulen im Roten Wien. In: Werner Michael Schwarz/Georg Spitaler & Elke Wikidal (Hrsg.), Das Rote Wien 1919–1934. Ideen – Debatten – Praxis S. 114–119). Basel: Birkhäuser Verlag. (Katalog zur 426. Sonderausstellung des Wien Museums).
- Stifter, Christian (1996):** Aspekte der Demokratiezentriertheit ‚moderner‘ Erwachsenenbildung am Beispiel der Popularisierung von Wissenschaft. In: Christian Stifter & Gerhard Bisovsky (Hrsg.), »Wissen für Alle«. Beiträge zum Stellenwert von Bildung in der Demokratie (S. 110–136). Wien: edition vhs.
- Vater, Stefan (2018):** Erwachsenenbildung, Volkshochschularbeit und Community-Orientierung. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2018-2/266-winter-201819/schwerpunkt-community-education/erwachsenenbildung-volkshochschularbeit-und-community-orientation/> [22.5.2022].
- Weitere Quellen:**
<http://archiv.vhs.at/vhsarchiv.suche.html?result=5&id=81451&count=15>
<http://archiv.vhs.at/vhsarchiv.suche.html?result=6&id=738092&count=15>
<http://archiv.vhs.at/vhsarchiv.suche.html?result=11&id=930055&count=15>
<http://archiv.vhs.at/vhsarchiv.suche.html?result=15&id=930053&count=15>
<https://www.firstviennafc.at/vereinsgeschichte.html>
<https://www.firstviennafc.at/downloads/statuten-first-vienna-fc-1894.pdf>
<https://www.skrapid.at/de/startseite/verein/der-sk-rapid/leitbild>
<https://www.vhs.at/de/fussball>
<https://www.vhs.at/de/ueber-die-vhs/leitbild>

²⁸ Vgl. Stifter, Christian (1996): Aspekte der Demokratiezentriertheit ‚moderner‘ Erwachsenenbildung am Beispiel der Popularisierung von Wissenschaft. In: Christian Stifter & Gerhard Bisovsky (Hrsg.), »Wissen für Alle«. Beiträge zum Stellenwert von Bildung in der Demokratie (S. 121). Wien: edition vhs.

²⁹ Vgl. Gebetsberger, Daniel, Juraske, Alexander, Rauchberger, Annika, Tuczek, Jan & Volgger, Max (2018): Vertrieben und ermordet. Jüdische Mitglieder des First Vienna Football Club 1894. Wien: First Vienna Football Club 1894 Supporters.

Learning Design: ist das wichtig für die Erwachsenenbildung?

HEIKE KÖLLN-
PRISNER¹

WARUM IST LEARNING DESIGN PLÖTZLICH EIN BERUF?

Nicht erst durch die Pandemie und den damit (halb)erzwungenen Wechsel zu deutlich mehr Online-Lernen in allen Bildungsbereichen ist die Frage aufgekommen, wie denn das Lernen, gerade in Angeboten/Kursen, die eine längere Zeitspanne abdecken, gestaltet werden soll. Ziele, Inhalte, Medien, Orte, Sozialformen, unterschiedliche Formen der Begegnung (synchron/asynchron) stehen zur Disposition. Es geht im Kern auch um die Frage, was eigentlich bei der Gestaltung des Lernens im Vordergrund stehen soll. In diesem Zusammenhang fällt vermehrt der Begriff des Learning Designs, ein ganzer Berufszweig entstand: der/die Learning DesignerIn, oft auch als „Instructional DesignerIn“ gesucht. (Dies ist nicht das gleiche, dazu später mehr). Eine Sichtung von Stellenanzeigen zeigt, dass Learning DesignerInnen nicht nur in Hochschulen und großen (meist kommerziellen) Weiterbildungseinrichtungen gesucht werden, sondern auch von großen Konzernen, die eine breite Weiterbildung für ihre MitarbeiterInnen anbieten. Allerdings fällt dabei sofort auf, dass diese Stellen praktisch immer im engen Zusammenhang mit E-Learning oder der Entwicklung von Online-Lerninhalten, begleitet vom Aufbau von Lernmanagement-Systemen (LMS), stehen. Dies ist eine Engführung, die nicht gerechtfertigt ist. Dazu später mehr. Aber was ist denn nun Learning Design?

DEFINITION UND INHALTE DER TÄTIGKEIT: WAS MACHT EIN/E LEARNING DESIGNERIN?

Lernen gestalten: das muss ja jede/r, der/die sich in diesem Feld professionell tummelt. Es nützt mir nichts, wenn ich weiß, um was es geht, ich muss es auch vermitteln können. Ich muss Lernen ermöglichen, um mit R. Arnold zu sprechen. Dazu gehört weit mehr als mein „Wissensvorsprung“, der ist in Zeiten von schnell verfügbaren Informationen vielleicht gar nicht mehr wichtig. Meine Gestaltungsaufgabe umfasst weit mehr. Was genau?

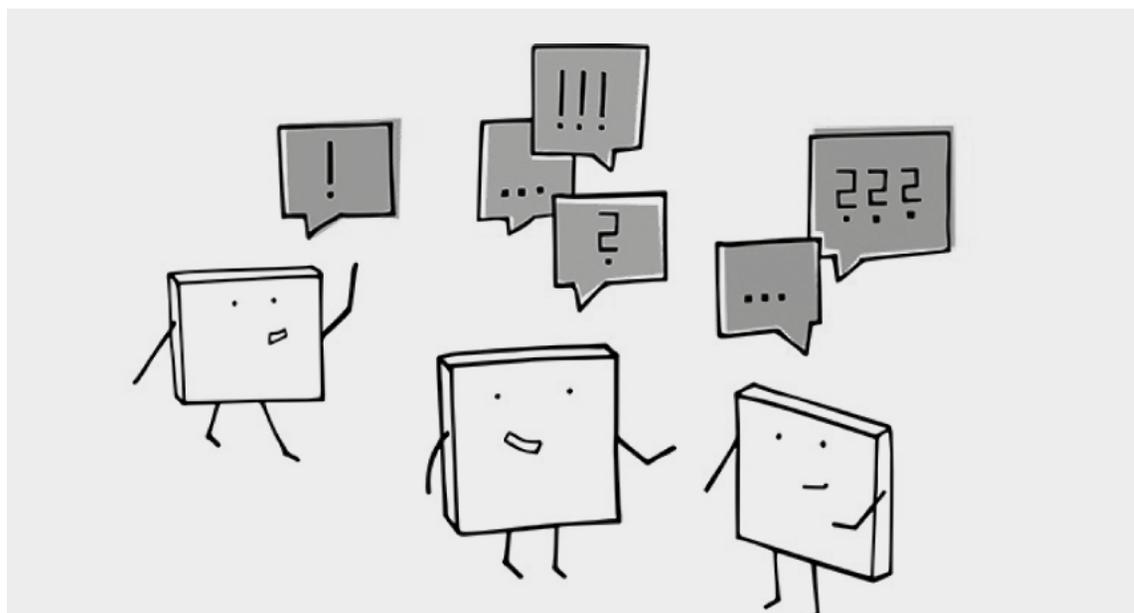
Eine aus meiner Sicht gute Definition von Learning Design habe ich auf einer kommerziellen Plattform (<https://www.smartsparrow.com/what-is-learning-design/>) gefunden, sie basiert auf den ersten Veröffentlichungen zu dem Thema von Ron Oliver. (Die Übersetzung ist von mir).

Danach ist „[...] Learning Design ein Rahmenkonzept, das die Lernerfahrung (und -erlebnisse und -ergebnisse) von Lernenden unterstützen soll“. Dazu müssen Lehrende die Frage nach allen Komponenten der Lernumgebung stellen:

Was soll gelernt werden? Warum soll es gelernt werden? Wo soll es gelernt werden? Wie (!) soll es gelernt werden? Wann soll es gelernt werden? Mit wem gemeinsam soll es gelernt werden?

Alle diese Fragen haben es in sich. Sie erfordern bewusste Entscheidungen der Planenden über die Struktur, die Inhalte, Sozialformen, pädagogische Strategien, die Technologie, Lernorte, Lernzeiten. Dazu kommt in abschlussbezogenen Angeboten noch die Frage, wann und mit welchen Mitteln und mit welchen Instrumenten die Überprüfung des Lernstoffes erfolgen soll/muss. Außerdem muss geplant werden, wie und wann Lernende Feedback geben können. Aber zu allererst steht die Frage: Welche Bedürfnisse, Erfahrungen, Lernwünsche haben die Lernenden selbst? Sie stehen im Zentrum des Gestaltungsprozesses.

Bildnachweis: manfred-
steger | Pixabay.com



¹ Zuerst erschienen in EPAL: <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/learning-design-ist-das-wichtig-fuer-die-erwachsenenbildung>. Mit freundlicher Genehmigung der Autorin.

HIER SETZT SICH DER BEGRIFF DES LEARNING DESIGNS AUCH AB VON ÄHNLICHEN BEGRIFFEN:

Instructional Design. Zu diesem Begriff hat wb-web ein Dossier (<https://wb-web.de/material/methoden/was-ist-instructional-design.html>) erstellt, das die folgende Definition gibt:

„[...] Instructional Design (ist) der Prozess, bei dem Inhalte in Lerninhalte umgewandelt werden – sie werden gesichtet und sortiert (teilweise auch aussortiert) und in ein Format gebracht, das für die Lernenden sinnvoll, interessant und einfach zu verstehen ist“.

Der Unterschied zum Learning Design besteht im Blickwinkel: Im Mittelpunkt des Instructional Design steht der Lernprozess und wie die Lehrenden ihn gestalten können. Der Ansatz des Learning Design stellt dagegen die Lernenden mit ihren Bedürfnissen in den Vordergrund. So zumindest die gängige Unterscheidung. In der Praxis vermischen sich, z. B. bei Stellenanzeigen, die beiden Begriffe stark.

Mediendidaktik ist in jedem Fall der noch engere Begriff, es geht um den (pädagogisch und didaktisch begründeten) Einsatz von Technik/Medien, damit das Lernziel erreicht werden kann.

Curriculum-Design bezieht sich auf Schule und Universität und ist nach K. Schweitzer „[...] ein Begriff, der zur Bezeichnung einer absichtsvollen, zielgerichteten, systematisch geplanten Organisation von Instruktionseinheiten in einem Kurs benutzt wird“. (Übersetzung der Autorin).

Im Bereich der Erwachsenenbildung wird Kursplanung häufig als die Tätigkeit verstanden, die sich wesentlich auf die Inhalte der Angebote und ihre richtige Abfolge und Zusammensetzung kümmert, ohne die Frage zu beantworten, wie denn nun didaktisch-methodisch das Lernziel erreicht werden kann, und für wen es geeignet ist.

Wie schlagen sich gängige Definitionen von Learning Design in entsprechenden Stellenanzeigen nieder?

Aus einer typischen Stellenanzeige für den Job einer/Learning DesignerIn werden die Tätigkeiten (und damit zusammenhängenden Kompetenzen) sehr deutlich. (Dies ist nur ein Auszug, aus Gründen des Datenschutzes gebe ich hier keine Quelle an):

- Entwickeln und Überarbeiten von Online-Lernmaterialien,
- Zusammenarbeit mit Fachpersonen zur Identifikation von Trainingsbedarfen für die Zielgruppe, Entwicklung von Kursinhalten,
- Scripts für Video- oder Audioinhalte schreiben,
- Bereitstellen von Übungen und Aktivitäten zur Anreicherung von Lernprozessen,
- Management eines LMS.

In dieser Stellenanzeige wird deutlich, dass die Aufgabe nur im Bereich des Online-Lernens angesiedelt ist. Das gibt der Begriff des Learning Design aber keineswegs vor, es geht (wie man später, bei der Erklärung der Lerntypen nach Laurillard noch sehen wird) lediglich darum, das elektronisch gestützte Lernen gleichberechtigt mitzudenken.

LEARNING DESIGN: IST DAS AUCH FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG WICHTIG?

Die kurze Antwort lautet: ja. Die längere Antwort ist immer noch: ja, denn auch in der Erwachsenenbildung erwarten Teilnehmende, Geldgeber, Organisationen eine gut geplante Abfolge von Inhalten, die das Lernziel erreichen können. Wichtiger aber noch ist: Die Ausgangsfrage „Welche Lernerlebnisse und -erfahrungen ermöglichen den Teilnehmenden den besten Lernerfolg?“ ist für eine lernerzentrierte Erwachsenenbildung von essentieller Bedeutung. Der/die Lernende steht im Mittelpunkt, hier muss bereits die Zieldefinition ansetzen. Was können die Lernenden erreichen, wie kann ihnen dies bei ihrer Lebensbewältigung oder bei der Teilhabe an der Gesellschaft helfen, wie können sie darüber hinaus Lernen selbst als wichtige und fruchtbare Beschäftigung erleben? Wie können ihre Selbst(lern)kompetenzen gestärkt werden? (Siehe dazu den hervorragenden Artikel von D. Stahl auf EPALE – <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/doerte-stahl-digitale-lernszenarien-und-fortbildungen-fuer-die-erwachsenenbildung>). Dies ist besonders für vulnerable Gruppen von großer Bedeutung. Natürlich ist die Intensität der Beschäftigung mit dem Thema Learning Design auch abhängig vom Format der Angebote.

ALTER WEIN IN NEUEN SCHLÄUCHEN ODER WIRKLICH EINE NEUE QUALITÄT?

Eine gute Frage ist immer: ist das wirklich neu oder wird hier nur eine immer schon praktizierte Tätigkeit unter einem neuen schillernden Namen verkauft? Angesichts der vielen (teuren) Angebote, sich zum/zur professionellen Learning DesignerIn ausbilden zu lassen, muss diese Frage erlaubt sein.

Aber neben altbekannten Kompetenzen gibt es einige qualitative Unterschiede.

Das sind neben der schon mehrfach beschriebenen Fokussierung auf die Lernenden und ihr Lernerlebnis/ihre Lernerfahrung vor allem die folgenden Aspekte:

Das Konzept des Learning Design hat viele Verbindungen zum Design Thinking. Auch hier geht es um eine streng auf den Enduser/die Enduserin fokussierte Vorgehensweise, um deren Beteiligung im Prozess der kreativen Erstellung von Prototypen als Lösungen für erkannte Probleme. Der sehr gute Artikel (<https://epale.ec.europa.eu/et/node/162998>) von EPALE-Botschafter Tino Boubaris² sagt dazu alles, daher kann ich hier beruhigt auf diesen Artikel und die bereitgestellten Materialien des entsprechenden Projektes verweisen.

Konsequent angewendet, bezieht sich Learning Design keineswegs nur auf Online-Lernen, sondern auf jedes Lernen, egal für welche Zielgruppe. Allerdings ist die über alle Ebenen des Designprozesses mitgedachte Frage, ob in Präsenz oder online oder hybrid, ob synchron oder asynchron gelernt werden soll neu. Eine einfache Übersetzung von Präsenzlernen auf Onlinelernen mit gleichen Methoden vernachlässigt die Tatsache, dass die unterschiedlichen Formen auch andere Möglichkeiten eröffnen und eine andere Vorgehensweise (didaktisch und methodisch) erfordern. Bildung in der Digitalität ist mehr als digitalisierte Bildungsinhalte.

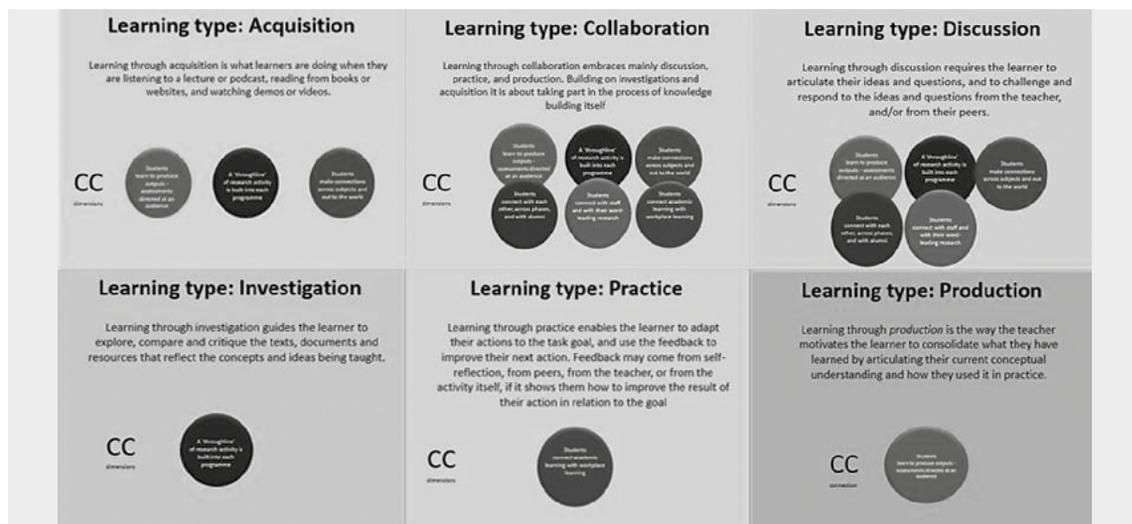
² Siehe: <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/design-thinking-der-erwachsenenbildung-eine-methode-mit-potential>

Eine Besonderheit ist auch, dass das Konzept des Learning Design aus dem Bereich der Hochschuldidaktik entstammt. Warum ist das wichtig? Die Trennung der Bildungsbereiche in vier Säulen (neben Schul- und Berufsbildung dann eben Hochschul- und Erwachsenenbildung) ist nicht mehr durchgängig haltbar. Dazu kann ich auf einen anderen EPAL- Artikel (<https://epale.ec.europa.eu/de/blog/n-epale-s-milla-hyp-oe>) verweisen, diesmal von mir. Dort werden Beispiele aufgezeigt, wie diese Grenzen zunehmend verschwinden und eher Kooperation und Übergänge im Vordergrund stehen (sollten). Dazu sollte das Lernen der Bereiche voneinander gehören.

DAS EU-Projekt ABC LEARNING DER UCL FÜR HOCHSCHULEN

Das EU-Projekt „ABC to VLE“ (<https://abc-ld.org/abctovle/>) (2018–2020) hat unter Leitung des University College London und mit Beteiligung von elf weiteren Universitäten aus zehn Ländern das Thema Learning Design ganz praktisch aufgezeigt. Das Projekt bietet neben einer Einführung in das Thema das Konzept eines 90-minütigen Sprint-Workshops zur Anwendung an, außerdem Materialien dazu in allen Partnersprachen. Das lohnt sich wirklich!

Bildnachweis: EU Projekt ABC to VLE. Ein Klick auf das Bild öffnet die Datei in einem neuen Browser-Tab (https://cpb-eu-w2.wpmucdn.com/blogs.ucl.ac.uk/dist/a/38/files/2015/04/learning_types_all_cards.jpg).



DIANE LAURILLARD UND DIE SECHS LERNTYPEN („LEARNING TYPES“)

Das Projekt stützt sich bei der Konzeption des Sprint-Workshops auf die von Diane Laurillard entwickelten Lerntypen. Diese sind nicht zu verwechseln mit den „Lerntypen“, wie sie lange in der Vorstellung vieler PädagogInnen vorhanden waren: der visuelle Typ, der auditive Typ, der haptische Typ, der kommunikative Typ, so z. B. von F. Vester beschrieben.

Diese zu stark auf das Individuum bezogene Vorstellung von Lernen ist schon länger in Zweifel gezogen, vor allem, weil die Lernumgebung und die unterschiedlichen Typen von Lernen (= zu Lernendem) nicht betrachtet werden, auch nicht der Vorteil von Lernen in der Gruppe.

Laurillard, die am University College London u. a. das Zentrum für die Entwicklung digitaler Lehre geleitet hat, stellt sechs Typen von Lernen vor, die sich gegenseitig ergänzen und sich auf unterschiedliche Sphären beziehen, z. B. auf die Interaktion zw. Lehrenden und Lernenden, aber eben auch auf die Lerngelegenheiten, die sich in der Interaktion zwischen Lernenden ergeben. Die Lerntypen sind alle sinnvoll und ermöglichen aus Sicht von Laurillard überhaupt erst „high quality learning“. Hier eine kurze Vorstellung:

- Akquisition: Aneignung von Lernstoff durch rezeptives Verhalten, z. B. in Vorträgen;
- Investigation: eigenständige Suche nach Antworten auf Fragen, nach Quellen, ohne „Regieanweisungen“,

also mit Suchbewegungen, z. B. Literaturrecherche oder Interviews von ExpertInnen;

- Diskussion: Verarbeitung von neuem Wissen in der Auseinandersetzung mit anderen, dabei auch die Schaffung neuen Wissens bei Einzelnen, z. B. Fokusgruppen, Kleingruppenaufgaben;
- Kollaboration: Zusammenarbeit von Individuen mit dem Ziel der gemeinsamen Erschaffung von neuem Wissen, z. B. die Erstellung eines Seminarwikis;
- Produktion: Erstellung von Produkten, die das neue Wissen darstellen, z. B. ein Recherchebericht, eine Hausarbeit;
- Praxis: der Einsatz von neuem Wissen in der Praxis, z. B. bei Praktika, im Labor.

Diese Lerntypen sind zum besseren Verständnis auf Karten visualisiert, und auf der Rückseite stehen dazu passende Methoden, dabei besonders: für Präsenzlehre wie für Onlinelernen – wobei das heute nicht mehr in einem Gegensatz zueinanderstehen müsste.

Für eine weitaus ausführlichere Beschäftigung mit diesem Ansatz empfehle ich die Vorträge von D. Laurillard (<https://ki.instructure.com/courses/115/pages/diana-laurillards-six-learning-types>), in Deutsch auch gut dargestellt von lehrblick.de (<https://lehrblick.de/curriculumsentwicklung-so-einfach-wie-das-abc/>), einer Website der Universität Regensburg, dort gibt es auch die Materialien des ABC-Projekts in Deutsch zum freien Download. Dort habe ich auch die Beschreibung der Workshop-Idee gefunden.

DIE IDEE DES WORKSHOPS FÜR LEARNING DESIGN IN 90 MINUTEN

Das Projekt bietet das Konzept für einen Workshop an, der in 90 Minuten das Einüben und Anwenden von Learning Design ermöglichen soll. Dabei sind sechs Schritte zu befolgen:

1. Ein Tweet über das Ziel des Kurses/Seminars (d.h. eine kurze Zusammenfassung im Twitterstil, mit wenigen Worten).
2. Die Auswahl/Zuordnung von Lerntypen nach Laurillard zu den Inhalten. Welche Lernerfahrungen sind wichtig? Wann muss das Lernen verarbeitet werden, wann soll es Phasen der Produktion geben? Die Lerntypen werden als Karten zu den Inhalten zugeordnet. Am besten wird dieser Schritt visualisiert.
3. Das Lernformat wird festgelegt: Soll das Seminar/der Kurs online, offline oder in einer Mischung erfolgen? Dieser Schritt mag aber auch überflüssig sein, weil es bereits eine Festlegung gibt. Trotzdem ist es wichtig, zu überlegen, ob einzelne Schritte online sein sollen, auch wenn ansonsten das Seminar in Präsenz stattfindet.
4. Die Karten für die Lerntypen werden jetzt umgedreht: Auf der Rückseite stehen Vorschläge für Methoden/Sozialformen, mit denen man z. B. das Lernen in der Praxis oder die Kollaboration ermöglichen kann. Der Clou: Diese an Laurillard orientierten Karten unterscheiden sich, je nachdem, ob online oder offline gelernt wird.
5. Wo nötig, werden nun Schritte zur Evaluation und zur Überprüfung des Gelernten eingeplant.
6. Zuletzt werden weitere nötige Schritte bis zur Umsetzung skizziert.

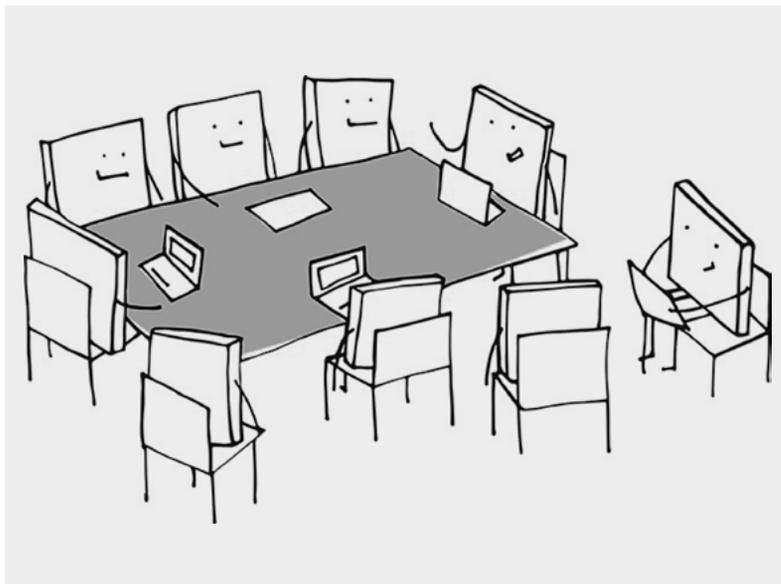
Das klingt erst einmal einfach, aber es steckt viel Überlegung dahinter, vor allem ist die radikale Frage nach den Lernerlebnissen, die ermöglicht werden sollen, hier im Vordergrund. Warum allerdings auf der Seite von lehrblick.de das Ganze als Curriculumentwicklung bezeichnet wird, ohne den weitergehenden Anspruch des Learning Design dabei zu berücksichtigen, bleibt mir unverständlich.

Tatsächlich haben schon während des Projekts und auch nach seiner Laufzeit viele europäische Universitäten diese Workshop-Idee übernommen in ihren Angeboten zur Verbesserung der Hochschuldidaktik.

(WIE) LÄSST SICH DIES FÜR DIE EB ÜBERSETZEN?

Aus meiner Praxis an der Hamburger Volkshochschule weiß ich, wie groß der Bedarf nach Fortbildungen zur didaktisch-methodischen Fortbildungen, besonders für neue KursleiterInnen, ist.

Hier wäre ein Ansatzpunkt, gleichzeitig den für die Erwachsenenbildung wichtigen Blick auf den/die Lernenden in das Zentrum zu stellen, anders als z. B. in der Hochschule, in der häufig das Thema dominant ist. Insofern plädiere ich dafür, Learning Design auch einen angemessenen Platz in der Erwachsenenbildung zuzugestehen. Sicher ist das nicht für alle Formate in der EB nötig oder sinnvoll, aber es gibt durch-



aus längere Kurse, Seminare, Workshop-Reihen oder dergleichen, die eine sorgfältige Planung unter diesem Aspekt verdienen. Im Zentrum steht dann nicht der Inhalt, sondern das Ziel, Lernerlebnisse und -erfahrungen in der Auseinandersetzung mit einem Thema zu machen.

MÜSSEN WIR ALLE LEARNING DESIGNERIN WERDEN?

Die kurze Antwort ist schon wieder: ja. Die gute Nachricht: Zu großen Teilen sind wir es schon, wenn wir bisher bereits den Blick auf Lernerlebnisse und -erfahrungen der Teilnehmenden gerichtet haben. Was aber sicher neu dazu kommt, und dies ist (schmerzlich) deutlich geworden in der Pandemie, ist: Die Frage, ob und wenn ja wir in Präsenz, online oder hybrid lernen und lehren, wird, wenn sie nicht mehr aus der Not heraus beantwortet werden muss, sorgfältiger überlegt werden müssen. Dazu gehört dann auch die Frage, wie ich das Beste aus den jeweiligen Lernräumen für die Lernenden kombiniere. Denkverbote und -gebote wie „Yoga online geht aber gar nicht“ oder „Sprachen lernen ist online eben einfach“ helfen nicht. Dies bedeutet neues Lernen für die TrainerInnen, aber auch die Bereitstellung anderer technologischer Möglichkeiten durch Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Das (mittlerweile interaktive) Kompetenzmodell GRETA (<https://www.greta-die.de/webpages/greta-interaktiv>), das vom DIE und anderen Einrichtungen entwickelt wurde, führt Learning Design nicht auf, am ehesten ist dies wohl in dem Bereich Didaktik und Methodik verankert. Es fehlen dort auch technische Kenntnisse, die für das Lehren in Online-Umgebungen befähigen.

Es muss aber weiterhin die Frage, wer durch welche Form der Bildung ausgeschlossen wird, beantwortet werden, gegebenenfalls neu. Aber ohne diese Bemühungen ist die Bildungsrevolution, die wir brauchen, nicht zu machen. //

Schweiz: Teilnahme an Weiterbildung weiter gesunken¹

Bildeten sich vor fünf Jahren noch durchschnittlich 62 % der Erwachsenen im Verlauf eines Jahres weiter, sind es jetzt nur noch 45 %. Das zeigen die neuesten Zahlen des Bundesamtes für Statistik (BFS). Den massiven Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung erklärt das BFS mit der Pandemie. Ob die Beteiligung nach der Pandemie wieder steigen wird, ist allerdings ungewiss. Der SVEB (Schweizerischer Verband für Weiterbildung) fordert deshalb Maßnahmen, um die Weiterbildungsteilnahme zu stützen.

Die aktuellen Zahlen des BFS stammen aus der Befragung «Mikrozensus Aus- und Weiterbildung», die alle fünf Jahre durchgeführt wird. Die Resultate beziehen sich auf das Jahr 2021 und zeigen, dass die Weiterbildungsaktivität der erwachsenen Bevölkerung im Vergleich zur letzten Befragung von 2016 von 62 % auf 45 % gesunken ist. Dies entspricht einem Rückgang um mehr als ein Viertel (27 %).

Ein ähnliches Bild zeigte schon die Arbeitskräfteerhebung (SAKE), deren Resultate das BFS im April publiziert hatte. Im Unterschied zum Mikrozensus erfasst die jährliche SAKE nicht die Weiterbildungsaktivität des gesamten Jahres, sondern der vier Wochen vor der Befragung. Die quartalsweise erfasste SAKE zeigt für 2021 im Vergleich zu 2016 einen noch höheren Rückgang als der Mikrozensus. Gemäss SAKE ist die Beteiligung von total 26 % im Jahr 2016 auf 17 % in 2021 gesunken, was einem Rückgang um mehr als 35 % entspricht.

BERUFLICHE WEITERBILDUNG STEHT IM ZENTRUM

Der weitaus größte Teil der Weiterbildungen wird gemäß Mikrozensus aus beruflichen Gründen unternommen: 30 % der Bevölkerung zwischen 25 und 74 Jahren bilden sich ausschließlich aus beruflichen Gründen weiter, 7 % ausschließlich aus außerberuflichen Gründen und bei 8 % spielen beide Gründe eine Rolle.

Thematisch stehen bei der beruflichen Weiterbildung «Wirtschaft, Arbeit» (29 %), «Wissenschaft, Technik» (18 %), «Informatik» (17 %) und «Gesundheit» (15 %) im Zentrum. Bei der außerberuflich motivierten Weiterbildung sind es die Themenbereiche «Sport, Kunst, Kreatives» (29 %) «Wissenschaft, Technik» (15 %) und «Sprachen» (13 %).

DISPARITÄT BLEIBT HOCH

Unverändert hoch ist die Teilnahmedisparität zwischen hoch und gering qualifizierten Personen. Beträgt die Teilnahmequote bei Personen mit einem tertiären

Abschluss fast 62 %, liegt sie bei Personen mit einem Abschluss auf Stufe Sek II bei knapp 38 % und bei Personen ohne nachobligatorische Ausbildung bei nur 16 %.

Eine wichtige Rolle spielen auch der Arbeitsmarktstatus, das Pensum, das Alter und die berufliche Stellung. Generell gilt, dass Personen, die erwerbstätig, jünger als 55 Jahre, in einem hohen Pensum oder einer höheren beruflichen Position tätig sind, mehr Weiterbildung nutzen als Personen, die in kleinen Pensen (unter 50 %) arbeiten, selbstständig, nicht erwerbstätig oder über 55 Jahre alt sind.

Nur geringe Unterschiede stellt das BFS hingegen zwischen der Weiterbildungsaktivität von Männern und Frauen fest. Beim Migrationsstatus zeigt sich eine etwas tiefere Beteiligung von Personen der ersten Generation mit Migrationshintergrund. Bei der zweiten Generation unterscheidet sich die Teilnahmequote kaum von jener der Personen ohne Migrationshintergrund

PERSPEKTIVE DER ANBIETER

Die vom Mikrozensus aufgezeigte Entwicklung bei der Weiterbildungsbeteiligung spiegelt sich in den periodischen Befragungen von Weiterbildungsinstitutionen durch den SVEB. Gemäss letztjährigem SVEB-Branchenmonitor brach das Weiterbildungsangebot im ersten Pandemiejahr 2020 um rund 40 % ein. Die Hälfte der Anbieter verzeichnete für 2021 eine sinkende Nachfrage. Allerdings erwarteten die Anbieter für 2021 eine langsame Erholung der Nachfrage sowie ihrer wirtschaftlichen Situation. Die Zahlen des BFS zeigen nun in die entgegengesetzte Richtung: Gemäss SAKE hat sich die Weiterbildungsbeteiligung im zweiten Pandemiejahr 2021 nicht erholt, sondern im Gegenteil nochmals deutlich reduziert.

Die Erhebung des SVEB-Branchenmonitors für 2021 ist in Gang. Sie wird zeigen, was diese Entwicklung für die Weiterbildungsanbieter und die Branche insgesamt bedeutet. Sollte die Weiterbildungsaktivität der Bevölkerung dauerhaft abnehmen, hat dies gravierende Konsequenzen nicht nur für die Institutionen, sondern vor allem für die Kompetenzen verschiedener Bevölkerungsgruppen und damit auch für deren berufliche und gesellschaftliche Teilhabe.

POLITISCHER HANDLUNGSBEDARF

Der SVEB fordert deshalb mit Nachdruck gezielte Maßnahmen, um die Weiterbildungsnachfrage zu stützen. Bereits 2021 hat er dem Bund dazu in einem Positionspapier² mehrere Vorschläge unterbreitet. Bewegt hat sich bisher wenig. Notwendig ist zudem ein Dialog zwischen Bund, Kantonen, Sozialpartnern sowie den Weiterbildungsakteuren, damit gemeinsame Ziele und Maßnahmen verabschiedet werden können. //

¹ <https://alice.ch/de/informiert-bleiben/newsroom/detail/teilnahme-an-weiterbildung-weiter-gesunken/> [6.6.2022]. Die Rechtschreibung wurde an die in Österreich gültige angepasst.

² Siehe: https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Bildungspolitik/Positionspapier_SVEB_Massnahmenpaket.pdf



VÖV-Präsident Heinz Fischer: Volkshochschulen wirken gegen Spaltung der Gesellschaft

Hauptversammlung des Verbandes österreichischer Volkshochschulen (VÖV)

Anlässlich der 34. Hauptversammlung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen am 2.5.2022 in der VHS Wiener Urania würdigte VÖV-Präsident Dr. Heinz Fischer die Aktivitäten der Volkshochschulen: „Volkshochschulen tragen durch ihre Bildungsarbeit viel dazu bei, dass die Spaltung der Gesellschaft – befördert durch „Fake News“ – aktiv bekämpft wird.

Der scheidende Generalsekretär Gerhard Bisovsky (ganz links) und der neue Generalsekretär John Evers (rechts im Bild). Ehrengast Bürgermeister Michael Ludwig (4. von links). Der neu gewählte Vorstand des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen: V.l.n.r.: Elisabeth Deinhofer (Burgenland), Wolfgang Moser (Steiermark), Ingrid Heihls (Rechnungsprüfung), Christopf Kröpfl (Steiermark), Belmir Zec (Oberösterreich), Hans Spieß (Burgenland), Iris Ratzenböck-Höllnerl (stv. Pädagogische Referentin, Oberösterreich), Ulrike Königsberger-Ludwig (Schriftführerin, Niederösterreich), Barbara Joshua (Rechnungsprüfung), Heinz Fischer (Präsident), Gerwin Müller (Vorstandsvorsitzender, Kärnten), Stefan Fischnaller (stv. Finanzreferent, Vorarlberg), Beate Gfrerer (Pädagogische Referentin, Kärnten), Günter Kotrba (Finanzreferent, Salzburg), Karl Bader (stv. Vorstandsvorsitzender, Niederösterreich). Nicht im Bild: Christian Deutsch (stv. Vorstandsvorsitzender, Wien), Birgit Brandauer (stv. Schriftführerin, Tirol), Nicole Slupetzky (Salzburg), Michael Grabher (Vorarlberg), Herbert Schweiger (Wien).

Foto: Michaela Obermair

Ebenso zeigen aktuelle Studien, wie die Volkshochschulen als regionale Bildungspartnerinnen positiv auf unser Zusammenleben wirken.“ VÖV-Präsident Fischer würdigte darüber hinaus die Arbeit des scheidenden VÖV-Generalsekretärs Dr. Gerhard Bisovsky und wünschte dessen Nachfolger Dr. John Evers alles Gute.

BÜRGERMEISTER MICHAEL LUDWIG: VOLKSHOCHSCHULEN ARBEITEN FÜR SOZIALEN ZUSAMMENHALT

Ebenso stieß der Wiener Bürgermeister und langjährige Vorsitzende des VÖV, Dr. Michael Ludwig, zur diesjährigen Hauptversammlung: „Es ist mir ein Anliegen, Generalsekretär Dr. Gerhard Bisovsky persönlich für seine Arbeit zu danken und in den Ruhestand zu verabschieden. In unsere gemeinsame Arbeitsperiode fielen unter anderem der VÖV-Vorsitz für die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ), die Verhandlungen mit dem Bildungsministerium über den finanziellen Rahmen für die Arbeit des VÖV, die Umsetzung der „Initiative Erwachsenenbildung“ sowie zahlreiche demokratiepolitisch wichtige Initiativen. Ich teile mit Dr. Bisovsky die Überzeugung, dass neben berufsbezogener Bildung auch der soziale Zusammenhalt und eine inklusive Gesellschaft zentrale bildungspolitische Herausforderungen sind, für die es spezifische Angebote zu schaffen beziehungsweise weiterzuentwickeln gilt. Die 256 Volkshochschulen in Österreich sind ein Garant für genau diese Bildungsarbeit.“

Der Vorstandsvorsitzende des VÖV, Dr. Gerwin Müller schloss sich den Ausführungen des Wiener Bürgermeisters an und hob ebenfalls das Wirken von Dr. Bisovsky hervor: „Vor allem demokratiepolitische Projekte hat Gerhard Bisovsky als Generalsekretär forciert. Er fuhr mit BerufschülerInnen nach Brüssel, um ihnen die EU näher zu bringen oder entwickelte mit dem Demokratie-MOOC ein Ausbildungstool für ErwachsenenbildnerInnen.“

Die Vorsitzende des pädagogischen Ausschusses des VÖV, Mag.^a Beate Gfrerer wies auf die Innovationskraft der Volkshochschulen während der letzten Jahre hin: „Die Volkshochschulen waren sehr rasch in der Umstellung auf digitale Formate. Ebenso haben wir erfolgreich einen Schwerpunkt zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung gesetzt.“ Finanzreferent Mag. Günter Kotrba forderte demgegenüber nachdrücklich eine Erhöhung der Bundesfinanzierung im Rahmen der neuen Leistungsvereinbarung mit dem Bildungsministerium. Das sei unbedingt notwendig, um die Arbeit des VÖV auch in Zukunft zu sichern.

Herbert Schweiger, Geschäftsführer der Wiener Volkshochschulen, bedankte sich bei Dr. Bisovsky für die gute Zusammenarbeit und gratulierte seinem Nachfolger Dr. John Evers: „Dr. Bisovsky organisierte in herausragender Weise die kollegiale Kooperation mit den Landesverbänden und ist eine wichtige Stimme für die gesamte Erwachsenenbildung in Österreich. Gemeinsam haben wir in der Volkshochschularbeit aber gerade auch die letzten beiden schwierigen Jahre gemeistert. Die Volkshochschulen sind etwa heute ganz weit vorn, wenn es um das Thema Innovation und Digitalisierung geht. Vor allem aber haben wir auch in den vergangenen Monaten gemeinsam jene Angebote durchgehend ermöglicht, die sich an bildungsbenachteiligte Personen richten, also zum Beispiel Formate für VHS-Teilnehmende mit Basisbildungsbedarf. Es freut mich daher besonders, dass der neue Generalsekretär Dr. John Evers als ehemaliger Leiter dieses Bereichs an den Wiener Volkshochschulen hier eine besondere Expertise in seine neue Funktion einbringen kann. Dr. Gerhard Bisovsky ist und bleibt als Gründungsdirektor der Volkshochschule Meidling aber ebenfalls immer in spezieller Weise mit den Wiener Volkshochschulen verbunden.“

SCHEIDENDER VÖV-GENERALSEKRETÄR BISOVSKY: ERFOLG DER VHS-ARBEIT LIEGT IN DER VIELFÄLTIGKEIT

„Den Erfolg der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen macht ihre Vielfältigkeit aus. Die VHS-Bildungsangebote richten sich an alle Menschen in ihren verschiedenen Lebenslagen und in unterschiedlichen Lebensphasen. Besondere Anliegen sind den Volkshochschulen Demokratiebildung, Bildung für den sozialen Zusammenhalt und Wissenschaftsvermittlung, die bereits seit Jahrzehnten umgesetzt werden. Denn die Volkshochschulen sind ein Kind der Aufklärung und eine Tochter der Demokratie,“ so Bisovsky. //

VÖV-PRESSEAUSSENDUNG:

https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20220503_OTS0131/voev-praesident-heinz-fischer-volkshochschulen-wirken-gegen-spaltung-der-gesellschaft

Transdisziplinärer Dialog Erwachsenenbildung: Effekte und Wirkungen von Erwachsenenbildung - Wider Benefits des Lebenslangen Lernens (BeLL)

STEFAN VATER

Erwachsenenbildung wirkt, unter diesem Motto veranstalteten die Donauuniversität Krems (Monika Kil, Filiz Keser-Aschenberger) und der Verband Österreichischer Volkshochschulen (Stefan Vater, Gerhard Bisovsky) am 9. Mai 2022 eine Abschlusstagung zum Projekt BeLL. Den „treasure within“ (Jaques Delors) nachzuweisen bildet die Herausforderung einer evidenzbasierten Weiterbildungsforschung und ist wohl auch Notwendigkeit in einer Zeit, die auf Konkurrenz setzt, vergleicht und abmisst. Im transdisziplinären Dialog wurden die Forschungsergebnisse der österreichischen Benefits-of-Lifelong-Learning-Studie – kurz BeLL – ebenso vorgestellt wie die internationale Vorgängerstudie.¹ Die Studien zeigen den Beitrag der allgemeinen Erwachsenenbildung zum Kompetenzerwerb von TeilnehmerInnen auf, zu aktiver BürgerInnenschaft und aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen und Zielen wie Up- und Reskilling, Digitalisierung, Teilhabe und Inklusion sowie Gesundheit und Nachhaltigkeit.

Eröffnet wurde die von **Stefan Vater** und **Filiz Keser-Aschenberger** moderierte Tagung, an der 60 Personen online und 15 der Donauuniversität vor Ort teilnahmen, von Stefan Oppl, dem Dekan der Donauuniversität Krems.

Monika Kil (DUK) präsentierte den theoretischen Rahmen, den diskursiven Kontext und einige Aspekte der österreichischen BeLL Studie. Wer profitiert von Erwachsenenbildung, sind es tatsächlich nur die Einzelnen, oder profitiert auch die Allgemeinheit von allgemeiner Erwachsenenbildung? Die BeLL-Studienergebnisse zeigen eindeutig: Bildungsteilnahme an allgemeiner Erwachsenenbildung wirkt und nutzt der Allgemeinheit und der Gesellschaft. Finanziert wird sie hingegen vor allem von den Individuen und teilweise von Kommunen oder Vereinen. Kil betonte: „Die Politik muss wissen, dass allgemeine Erwachsenenbildung, nach CORONA und den Lockdowns und Einschränkungen wieder stattfinden muss“.

Bettina Thöne-Geier vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – vergleichbar der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des VÖV – umriss die Ziele der europäischen BeLL-Studie von 2011 bis 2014 und verwies auf ein eindeutiges Ergebnis der Studie: allgemeine Erwachsenenbildung wirkt und nutzt. Verantwortlich für die Wirkungen sind Inhalte, Methodik der Erwachsenenbildung und das soziale Zusammentreffen im Kurs. Allgemeine Erwachsenenbildung erhöht das Selbstbewusstsein und auch das Vertrauen in sich und die anderen, sie verbessert das körperliche und mentale Wohlbefinden, sie hilft, soziale Netzwerke zu knüpfen und erhöht die Lust auf mehr Bildung über die allgemeine Erwachsenenbildung hinaus. Der Bildungssoziologe würde sagen, Erwachsenenbildung erhöht die Bildungsaspiration. BeLL zeigt: je mehr Kurse, desto mehr Benefits, so Thöne-Geier. In Kurzform kann festgehalten werden, dass allgemeine Erwachsenenbildung Menschen insbesondere in sozialen Transformationsprozessen unterstützt.

Gerhard Bisovsky betonte bei seinem letzten Auftritt als Generalsekretär des VÖV bei einer Podiumsdiskussion die lange Tradition der Auseinandersetzung mit den Wirkungen von Erwachsenenbildung im VÖV und in der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle. So war beispielsweise Tom Schuller (University of London, zuvor OECD) schon 2012 im Rahmen einer Kooperationsveranstaltung mit dem Institut Français² Gast im Jour Fixe Bildungstheorie und berichtete über die Wider Benefits. Bisovsky betonte, dass allgemeine Erwachsenenbildung auch angesichts der Ergebnisse von BeLL, die sie evidenzbasiert als eine Übungswerkstatt oder Schule der Demokratie ausweise, nicht die Unterstützung und Wahrnehmung findet, die ihr zustünde.

„If you think education is not important, try ignorance!“

„Wenn du denkst, dass Bildung nicht wichtig ist, dann versuche es mit Ignoranz/Unwissen!“
(Katharina Popovic)

Katharina Popovic (Universität Belgrad und Internationaler Rat für Erwachsenenbildung – ICAE) betonte die Notwendigkeit von Erwachsenenbildungsforschung, besonders angesichts gesellschaftlicher Transformationen und Herausforderungen wie Demokratieverfall, Krieg, Klimakrise und einer neu aufgehenden Schere der Armut.

In der anschließenden Podiumsdiskussion betonte **John Evers**, der designierte Generalsekretär des VÖV, die besondere Rolle der Volkshochschulen als offene Räume des Lernens, die mehr sind als Stätten der Wissensvermittlung. Sie sind ein offener Sozialraum, der besonders für weniger Bildungserfahrene und Begüterte Lernmöglichkeiten eröffnet. In Zeiten von „fakenews“ ist zudem der Anspruch, dass alle Angebote der Volkshochschulen wissenschaftsbasiert sein müssen, auch ein gesellschaftspolitisches Statement.

¹ Vgl. <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf>

² Vgl. <https://adulteducation.at/de/news/termine/jubilaeumstagung-10-semester-jour-fixe-bildungstheorie>

Therese Reinel vom Bildungs- und Heimatwerk Niederösterreich betonte die Rolle der allgemeinen Erwachsenenbildung als Bildungsnahversorger, deren Augenmerk nicht nur auf messbaren Ergebnissen liegt, sondern auch auf Bildungsprozessen.

In der nachfolgenden Diskussion wurde die Notwendigkeit einer Förderung von Erwachsenenbildung betont

und ihre Rolle als verlässliche Partner der öffentlichen Hand. //

MEHR ZU DIESER VERANSTALTUNG

verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/17289-erwachsenenbildung-wirkt-positiv-auf-die-gesundheit.php>

Studie zur Gleichstellung in Kärnten – Eine qualitative Annäherung

Das Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung (IFA) in Graz hat für die Kärntner Volkshochschulen eine Studie zur Gleichstellung in Kärnten erstellt. Die Studie wurde im Rahmen des Projektes „FEM – Frauen entfalten Möglichkeiten“¹ gemacht, welches aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Frauenreferates des Landes Kärnten finanziert wird. Ziel des Projektes FEM ist es, benachteiligten Frauen wieder eine vermehrte Chance für eine zufriedenstellende berufliche Teilhabe zu eröffnen. Die Kärntner Volkshochschulen wollen damit gezielte Maßnahmen setzen, um eine gleichwertige Erwerbspartizipation zu gewährleisten, Benachteiligungen zu beseitigen, dequalifizierte Beschäftigung zu vermeiden und die Beschäftigung von Frauen zu fördern. Die Studie basiert auf ExpertInneninterviews mit 28 VertreterInnen von relevanten Einrichtungen und Institutionen auf Landes- und Regionsebene. Die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgte in Abstimmung mit dem FEM-Team, welches auch die Vorinformation der Kontaktpersonen vornahm. Bemerkenswert an dem Projekt FEM und an der Studie ist, dass es nicht nur um Bildungsmaßnahmen geht, sondern auch um umfassende politische Maßnahmen.

PETER
STOPPACHER,
MANFRED SAURUG

DIE WICHTIGSTEN ERGEBNISSE IN KÜRZE

Eine Zusammenfassung der Befunde in der gegenständlichen Analyse lautet, dass auf dem Weg zu mehr Gleichstellung der Geschlechter zwar einiges geschehen ist, jedoch sehr langsam, und vieles noch offen ist. Noch immer führen Lohnungleichheiten, traditionelle Familien- und Rollenbilder mit der weitgehenden Übernahme von Aufgaben der Familienarbeit durch Frauen sowie betriebliche Rekrutierungsmuster und Zuschreibungen an die Leistungsfähigkeit und die flexible Einsetzbarkeit von Frauen zu massiven Benachteiligungen bei ihrer Teilhabe am Berufsleben. Statistische Daten zur Erwerbsbeteiligung, zu Einkommensunterschieden oder zu Kinderbetreuungsquoten belegen zwar diskriminierende Strukturen im Einzelnen, aber erst die Zusammenschau vieler Faktoren, die in der gegenständlichen Analyse angestrebt wurde, lässt die strukturelle Benachteiligung vieler Frauen in einem Ausmaß erkennen, das zu Aussagen führt, dass „Frauen in jedem Fall – ob mit oder ohne Kinder – am

Arbeitsmarkt vorverurteilt“ seien, mit allen negativen Folgen für die Abhängigkeit vom Partner, das Selbstbewusstsein, die gesellschaftliche Anerkennung oder die soziale Absicherung im Alter, in dem vielen Frauen ein „Pensionsprekariat“ droht.

Solange nicht grundlegende Rahmenbedingungen, etwa in Bezug auf gleiche Bezahlung oder auf die Verteilung der Familienarbeit mittels Karenzmodellen, die Nachteile einer Abwesenheit vom Erwerbsleben auf Männer und Frauen gleichmäßig verteilen, verändert werden, sind aus Sicht von Befragten trotz vieler einzelner, jedoch zu kurz greifender Maßnahmen (wie z. B. das Kinderstipendium des Landes, um Kinderbetreuung leistbarer zu machen, das „Papa-Monat“, Betriebskindergärten, das gesetzlich fixierte Rückkehrrecht zur Vollzeit oder die vorgesehene Aufstockung der Stunden von Teilzeitbeschäftigten vor einer Neueinstellung etc.) auch keine substantiellen Fortschritte, sondern nur graduelle Verbesserungen zu erwarten. Einzelne Maßnahmen allein „ändern nichts an diskriminierenden Rahmenbedingungen und Strukturen“, welche vor allem Frauen vor die Entscheidung „Familie oder Berufskarriere“ stellen. Das Thema „Gleichstellung“ wird immer noch überwiegend individualisiert gesehen und die Probleme benachteiligter Frauen werden stigmatisiert. Konsens herrscht auch weitgehend darüber, dass Gleichstellung keine Priorität in Firmen habe, Arbeitsplätze nicht familienfreundlich gestaltet und Frauen aufgrund ihrer wegen Familien- und Betreuungsarbeit zugeschriebenen geringeren Verfügbarkeit bei Einstellungen schwerwiegende Nachteile erleiden. Nur langsam würden sich Betriebskulturen, vielfach unter ökonomischen Gesichtspunkten, in Richtung Chancengleichheit verändern.

LEBENSITUATIONEN VON BENACHTEILIGTEN FRAUEN

Für benachteiligte Frauen wie die Zielgruppen von FEM potenzieren sich die Diskriminierungsrisiken aufgrund des Geschlechts und werden weiters in strukturschwachen Regionen mit einem geringen Angebot an Arbeits- und Ausbildungsplätzen sowie unterstützender Infrastruktur verstärkt. Für viele Benachteiligungen greifen Bildungs- und Beratungsangebote zu kurz, teilweise

¹ Siehe: <https://www.vhsktn.at/projekte/detail/C64/fem-frauen-entfalten-moeglichkeiten>. Die gesamte Studie kann beim IFA Steiermark angefordert werden: <https://ifa-steiermark.at/kontakt/>

wird der Ruf nach mehr Ausbildungen für benachteiligte Frauen als „Gerede“ empfunden, wenn sich Frauen damit *„berumschlagen, einen Kinderbetreuungsplatz für das dreijährige Kind zu finden“* oder *„sich plagen, überhaupt einigermaßen über die Runden zu kommen.“*

Zu den benachteiligten Frauen, die von vorneherein mit Startnachteilen aufgrund des Zusammenwirkens oft mehrerer Faktoren wie soziale Herkunft, Bildungsstand, körperliche oder psychische Beeinträchtigung, vererbter Armut und Ausgrenzung, Migrationshintergrund in das Berufsleben treten, häufig auch keine abgeschlossene Ausbildung aufweisen und früh zu arbeiten beginnen und daher auch schon früh oft leidvolle Erfahrungen in wenig wertschätzenden Arbeitsumgebungen machen, kommen jene hinzu, die in späteren Lebensphasen, sehr oft in Zusammenhang mit Kindern, einen Knick in ihrer Berufstätigkeit erleben. Eine längere Abwesenheit vom Arbeitsmarkt erschwert den Wiedereinstieg, eine Teilzeitarbeit reduziert in den allermeisten Fällen die innerbetrieblichen Aufstiegschancen, in Bewerbungsgesprächen von Frauen ist eine gesicherte Kinderbetreuung eine zentrale Frage. Oft gibt es in den Wohnumgebungen der Frauen weder genügende und zeitlich passende Betreuungsangebote noch adäquate familienfreundliche Arbeitsstellen. Für niederqualifizierte Frauen stehen meist nur Arbeitsplätze mit hohen Flexibilitätsanforderungen im Gastgewerbe und Tourismus, im Handel, der Pflege oder der Reinigung zur Verfügung. Eine Alternative sei das Auspendeln zur Arbeit *„nach Graz und Klagenfurt, dort ist der Verdienst gleich um 200 Euro höher“*, verbunden mit der Gefahr der späteren Abwanderung mit langfristig negativen Folgen für Gemeinden.

Unter den benachteiligten Frauen sind aus der Erfahrung der ExpertInnen häufig solche, die *„unter Druck stehen und viel zu wenig auf sich schauen und alles einsetzen bis zum Punkt, wo sie dann, nicht mehr mitkommen“* und von der Arbeitsgesellschaft *„ausgegrenzt“* werden. Beobachtet werden immer mehr auch jüngere Frauen mit gesundheitlichen Einschränkungen, die schon *„körperlich und psychisch niedergefahren sind“*. In schwierigen „Beschäftigungskarrieren“ ist es für Befragte auch nachvollziehbar, wenn sich Betroffene aus dem Arbeitsmarkt – wenn möglich – zurückziehen, sich auf die Kinder konzentrieren und sich die *„psychologisch bedeutsame innere Zufriedenheit zu Hause holen.“* Gerade mit Kindern verliere der Beruf an Wichtigkeit, oft um den Preis großer Abhängigkeit vom Partner und drohender fehlender sozialer Absicherung bei Trennungen. Viele Frauen würden auch ihre beruflichen Ambitionen oder Ausbildungswünsche verschieben, bis *„die Kinder größer sind“*, dabei aber oft den Anschluss, das notwendige Selbstvertrauen und – verstärkt durch traditionelle Einstellungen im Umfeld – die Motivation zu neuen Anläufen verlieren.

Positiv – auch als Anknüpfungspunkt für Initiativen wie FEM – vermerkt wird, dass sich in der langen Zeit vorherrschenden *„duldenden Verständnis von Frauen“* doch immer mehr Sprünge und Veränderungen zeigen würden. Wären Frauen früher lange in *„diskriminierenden Situationen“* verblieben und hätten *„viel durchgestanden“*, würden jetzt Frauen öfters *„ihre Situation hinterfragen und*

ihre Bedürfnisse wahrnehmen“, z. B. dass sie, wenn die Kinder aus dem Haus sind, *„neue Wege beschreiten“* und sich umorientieren. Auch jüngere Frauen würden schon auf ihre Gesundheit achten, sich eine Auszeit nehmen und *„nach einer Pause nochmals durchstarten wollen.“* Es gäbe immer mehr *„mutige Frauen“*, die beruflich etwas Neues versuchen wollen.

Um Benachteiligungen zu reduzieren und mehr Chancengerechtigkeit zu erreichen ist es aus Sicht der befragten ExpertInnen unerlässlich, sowohl die persönliche als auch die strukturelle Dimension der benachteiligenden Lebenssituationen zu fokussieren. Wenn das gelinge, könnten mehrere Seiten profitieren. Frauen, die wieder eine gangbare berufliche Perspektive finden, Betriebe, denen ein neues Potential erschlossen wird und langfristig auch Gemeinden durch die Verhinderung von weiblicher Abwanderung mit allen negativen Folgeerscheinungen.

BEURTEILUNG DES ANGEBOTS VON FEM

Das Projekt FEM wird von den ExpertInnen unisono begrüßt. Der Ansatz mit aufsuchendem Charakter, das individualisierte Vorgehen, die Verbindung von Information, Empowerment, Beratung, Coaching, Unterstützung und innovativen Lernangeboten sowie individuellen beruflichen Qualifikationen wird entsprechend den eigenen Erfahrungen mit sozialen und regional benachteiligten Frauen als notwendig und gemäß ihren Lebensbedingungen in hohem Ausmaß als sinnvoll erachtet, vor allem wenn es gelingt, mit FEM vorbereitend und stützend zu agieren und entsprechend den individuellen Bedarfen das durchaus breite Spektrum an Beratung und Weiterbildung in Kärnten zu ergänzen. Daher wird von möglichen NetzwerkpartnerInnen auch hohes Interesse an einer Kooperation signalisiert und versichert, dass der Bedarf an einer Nutzung von FEM (besonders im ländlichen Raum) besteht.

Angesichts von Erfahrungen mit häufiger Mehrfachbelastung und auch existenziellen Nöten von benachteiligten Frauen sei eine Vernetzung der Unterstützungseinrichtungen unbedingt erforderlich. Im Sinne einer Förderung der Resilienz und Lösungsorientierung sei es zunächst zentral, das Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und die Eigenverantwortung von Frauen zu stärken, Rollenbilder und Verhältnisse zu hinterfragen, während der Begleitung über längere Zeit offene Ohren für persönliche und familiäre Probleme zu haben sowie ressourcenorientiert Handlungskompetenzen zu erweitern. In Bezug auf Anforderungen und Chancen am Arbeitsmarkt sei eine konstruktive Konfrontation mit eigenen Ideen, Voraussetzungen und Zielvorstellungen sowie der bisherigen Berufs- und Bildungslaufbahn notwendig. Gerade Bildungsferne hätten *„viele negative Erinnerungen im Kopf“*, die ihre Motivation und ihr Durchhaltevermögen beeinträchtigen würden. Wichtig sei es auch, darauf hinzuwirken, was bislang *„alles erreicht“* wurde, und nicht nur auf das, was alles nicht gelungen ist.

ALLGEMEINE GEGENSTEUERUNGSANSÄTZE

Die Benachteiligung von Frauen erfordert viele unterschiedliche Antworten – differenziert nach den haupt-

sächlich zugrundeliegenden Faktoren. Anstelle einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung in Hinsicht auf das Projekt FEM, die im Kapitel zu den strategischen Ableitungen im Detail dargestellt sind, werden hier kurz die von den befragten ExpertInnen genannten wichtigsten allgemeinen Gegensteuerungsansätze, um mehr Chancengerechtigkeit zwischen den Geschlechtern zu erreichen, zusammengefasst. Diese reichen von infrastrukturellen Maßnahmen über Sensibilisierungs- und Bewusstseinsarbeit bis hin zu gezielten Förderprogrammen für benachteiligte Frauen, wie das Projekt FEM eines darstellt.

Wichtig sei es aber, neben all den Angeboten, welche die Arbeitsmarkt- und Berufschancen von Frauen erhöhen helfen sollen, auf der strukturellen Ebene anzusetzen und Gleichstellung als Querschnittmaterie, welche alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens betrifft, zu positionieren. Diesbezüglich wird vor allem der Ausbau der öffentlichen oder betrieblichen Kinderbetreuung eingefordert, um Frauen mehr Partizipation in jeglicher Hinsicht – ob Arbeit, Ausbildung, gesellschaftliches Leben, Kommunalpolitik – zu ermöglichen. Augenmerk sei vor allem auf die Leistbarkeit und auf passende und ausgeweitete Zeiten zu legen, je nach Bedarf der Eltern und Kinder sowie den regionalen Arbeitsplatzangeboten auch mit flexiblen Zusatzangeboten mit Kleingruppen, Tagesmüttern etc. So zum Beispiel seien in Tourismusregionen, aber auch für Angestellte im Handel, in der Altenbetreuung und Pflege längere Öffnungszeiten und Betreuung auch an Sonntagen notwendig.

Auf keinen Fall sollten Teilhabeprobleme am Arbeitsmarkt individualisiert werden. Unter anderem sei das in der Diskussion um Teilzeitarbeit zu sehen. Vielfach würde versucht, alles auf die einzelnen Frauen „*abzuladen*“, sie sollten eben „*länger arbeiten*“, was angesichts der Lebensverhältnisse nicht angebracht sei. Einerseits sei Vollzeitarbeit für viele benachteiligte Frauen „*gar nicht zu schaffen*“, andererseits würde es die entsprechenden Stellen auch gar nicht geben. Aus dieser Perspektive wäre eine Entkopplung der Teilzeitarbeit und der Versicherungs- bzw. Altersarmutsthematik durch entsprechende gesetzliche Regelungen dringend notwendig. Es müssten gesellschaftspolitische Antworten auf der Verhältnisebene gefunden werden – etwa bessere Entlohnung, familienfreundlichere Arbeitszeiten und Rahmenbedingungen, eine bessere und höhere Anrechnung von Kinderbetreuungszeiten, eventuell auch eine Art von Grundeinkommen² für Benachteiligte, das gewährleisten könnte, dass Personen „*den Kopf frei bekommen*“ für Zukunftspläne und eine Weiterentwicklung, und sich nicht nur ständig um die Alltagssicherung kümmern müssten.

Abschließend werden die wichtigsten allgemeinen Anregungen für strukturelle Veränderungen im Sinne eines Vorschlagskatalogs für politische AkteurInnen kurz aufgelistet.

HANDLUNGSANREGUNGEN

Ebene Förderung von Gleichstellung

Verstärktes „Mainstreaming“ für Gleichstellung auf allen Ebenen;

Gleichstellung als Querschnittmaterie durch institutionalisierte Vernetzung forcieren;

Forcierte Top-down Unterstützung für vermehrte Gleichstellung;

Sprachliche Positionierung von Gleichstellung als Materie, die alle betrifft, z. B. „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ statt von „Frauenarbeit und Kinderbetreuung“.

Zuständige Stellen (Länder, Gemeinden, Regionalstrukturen, Interessenvertretungen etc.) für langfristig tragbare Rahmenbedingungen einbinden.

Gesetzlicher Anspruch auf eine Kinderbetreuung auch vor dem letzten Kindergartenjahr.

Nach Geschlecht aufgeschlüsselte Daten, die die Entwicklung der Lebenssituationen von Frauen und Männern transparent darstellen, geschlechtsspezifische Ungleichheiten aufzeigen und zielgruppengerechte Entscheidungen und Maßnahmen ermöglichen.

Ebene Aufbrechen von Rollenbildern – Aufteilung der Familienarbeit

Orientierung an Regelungen der nordischen Länder in punkto Karenzteilung, Betreuungsarbeit, Verantwortung für Kinder etc.

Erweiterte Anrechnung von Kinderbetreuungszeiten über vier Jahre hinaus, Erhöhung der Beitragsgrundlage sowie Forcieren des (verpflichtenden) Pensions-splittings.

Verstärkte Berufsberatung mit nicht geschlechtsspezifischem Fokus in Schulen – Image der Lehre „aufpeppen“, mehr Berufsorientierung auch in weiterführenden Schulen.

Ebene Regionale Infrastruktur

Ausbau des öffentlichen Verkehrs, um den Zugang zu Arbeitsplätzen, Ausbildungsstätten, Institutionen und Behörden oder Einrichtungen der Daseinsfürsorge zu erleichtern.

Ergänzende flexible kleinräumige Verkehrsmittel (Sameltaxis, Anruftaxis, Rufbusse etc.).

Flächendeckende Kinderbetreuungsangebote ab einem Jahr – „es muss für jede Entscheidung der Familie eine Lösung da sein“.

Ausbau der Betreuungsdienste und haushaltsnahen Dienste in den Kommunen, um eine Berufstätigkeit zu erleichtern.

Ebene Wirtschaft und Betriebe

Lebensphasenbezogene Arbeitszeitmodelle in den Betrieben – flexibleres Entgegenkommen bei Kernarbeits- und Gleitzeiten;

Forcieren von attraktiven Angeboten für Mädchen und Frauen im nichttraditionellen Bereich;

Förderung von Männerkarenzen in Betrieben – auch bei Führungskräften;

² Anlog dem Pilotprojekt „Sinnvoll tätig sein in Heidenreichstein“.

Siehe dazu den Beitrag in „Die Österreichische Volkshochschule“: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2021-2/273-fruehjahrssommer-2021/schwerpunkt-bildungsbenachteiligung/sinnvoll-taetig-sein-ein-grundeinkommensexperiment/>

Umstellung der Betriebskulturen bei Terminen für Meetings, Treffen, Jour fixes etc.
Verringerung der Lohnungleichheit und höhere Grundgehälter in Branchen mit vielen Frauen.

Ebene spezielle Maßnahmen zur Unterstützung von benachteiligten Personen

Vermehrte Anstrengungen in Schulen, um soziale Nachteile auszugleichen – bessere Förderungen, Ganztageschulen als Lösung;
Förderung des Führerscheins als wichtige „Grundqualifi-

kation“ bei entsprechenden Lebenslagen;
(Verpflichtende) Wiedereinstiegsberatung kurz vor Auslaufen des Karenzgeldes, „Inklusionsketten“ für die Reintegration besonders arbeitsmarktfremder Personen;
Bessere Regelung des Zuverdienstes in der Sozialhilfe neu für SozialhilfebezieherInnen;
Höhere Nettoersatzrate beim Arbeitslosengeld – Frauen sind Krisenverliererinnen;
Virtuelles (geldwertes) Bildungskonto durch Pflege- und Familienarbeit, das autonom für Ausbildungen, Umschulungen etc. genutzt werden könnte. //

Volkshochschul- Statistik 2020/21: Ein Jahr geprägt von der Corona-Pandemie

PETER
ZWIELEHNER

Der Statistikbericht 2022 über das Kursjahr 2020/21 der Volkshochschulen lässt eine erste Bilanz über die Rückgänge im Betrieb der Volkshochschulen im Zusammenhang mit der Corona-Krise zu. Der Vorgängerbericht beinhaltete die Leistungsdaten vom September 2019 bis zum August 2020: Der erste Lockdown im März 2020 brachte große Teile des Kurs- und Veranstaltungsbetriebes zum Stillstand, ein großer Teil des Kursbetriebes war für dieses Arbeitsjahr aber bereits absolviert. So einschneidend die Maßnahmen für die Volkshochschularbeit auch waren, die in der letzten Statistik abgebildeten Rückgänge haben in ihrem (relativ mäßigen) Ausmaß doch einige überrascht.

Der aktuell vorliegende Statistikbericht für 2020/21 berichtet über ein volles Arbeitsjahr unter Bedingungen der Pandemie und lässt die Rückgänge der VHS-

Bildungsarbeit in ihrem vollen Umfang einschätzen. Im Folgenden sollen an dieser Stelle ein Überblick über die zentralen Leistungsdaten der Volkshochschulen präsentiert werden und einige Schlaglichter auf interessante Veränderungen geworfen werden. Um abzusehen, welche Trends und Entwicklungen für die Zukunft aus den Daten abzulesen sind, bedarf es in nächster Zeit noch vertiefende Analysen. Wie immer in der VHS-Statistik: Sie ist eine Zusammenschau in Zahlen der Leistung einer Bildungsorganisation mit einer großen institutionellen Vielfalt.

Im Arbeitsjahr 2020/21 wurden 30.180 Kurse mit 221.265 Teilnahmen abgehalten. Das bedeutet einen Rückgang bei der Anzahl der Kurse um ein Drittel gegenüber dem Vorjahr und 47 Prozent bei den Teilnahmen. Im Vergleich mit dem Vor-Pandemie-Arbeitsjahr 2018/19 summieren sich die Rückgänge auf 40 Prozent beziehungsweise 56 Prozent bei den TeilnehmerInnen. Die Veränderungen der Anzahl der Unterrichtseinheiten entspricht in etwa der der Anzahl der Kurse. Insgesamt hatte der Kursbetrieb 2020/21 einen Umfang von 487.000 Unterrichtseinheiten und hat sich damit mehr als halbiert im Zuge der Einschränkung der Corona-Pandemie.

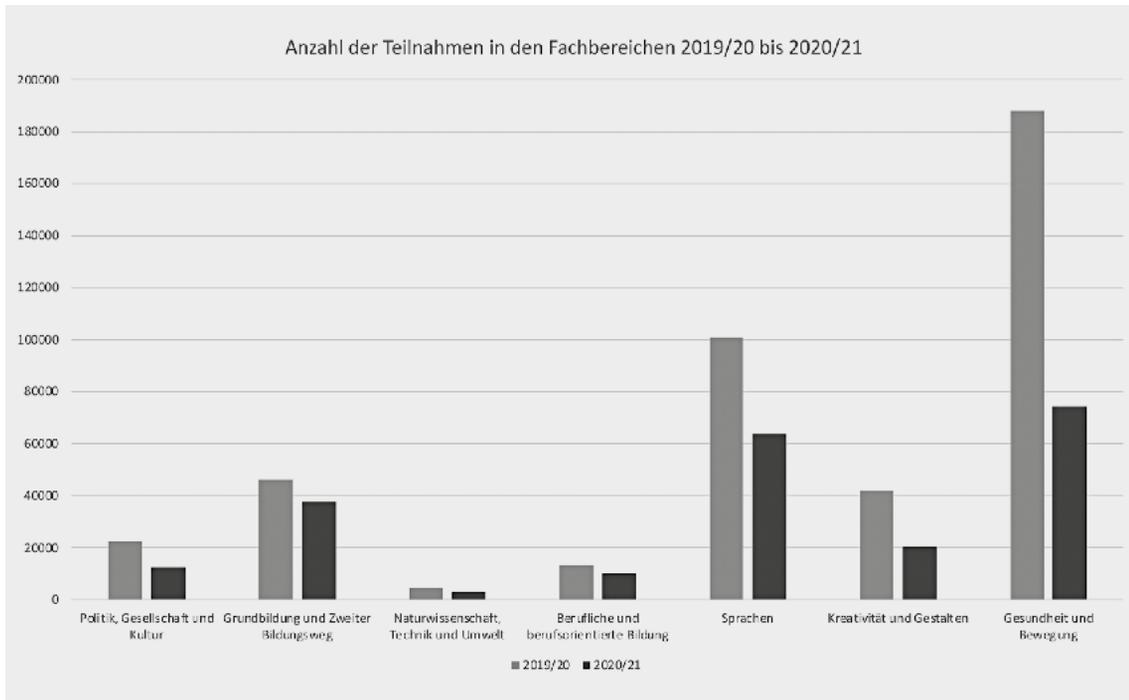
Besonders groß in der Zwei-Jahres-Rückschau ist der Rückgang bei den Besuchen in Kurzveranstaltungen mit minus 78 Prozent ausgefallen. Ein Minus von 78 Prozent ist hier zu beobachten. 57.500 Besuche wurden 2020/21 gezählt, zwei Jahren zuvor noch 260.000.

ALTERSGRUPPEN UND FACHBEREICHE (IM KURSBETRIEB)

Nicht alle Fachbereiche waren von den Rückgängen im gleichen Ausmaß betroffen. Beim Aufrechterhalten des Kursbetriebes unter Pandemie-Bedingungen kam es zu einer Prioritätensetzung, die auch in der Statistik ablesbar ist. Der größte Rückgang bei den Teilnahmen ist im Fachbereich „Gesundheit und Bewegung“ mit minus 60 Prozent zu verzeichnen. Da er gleichzeitig auch der teilnahmenstärkste Fachbereich ist, fällt der Rückgang mit minus 113.000 Teilnahmen auch in absoluten Zahlen

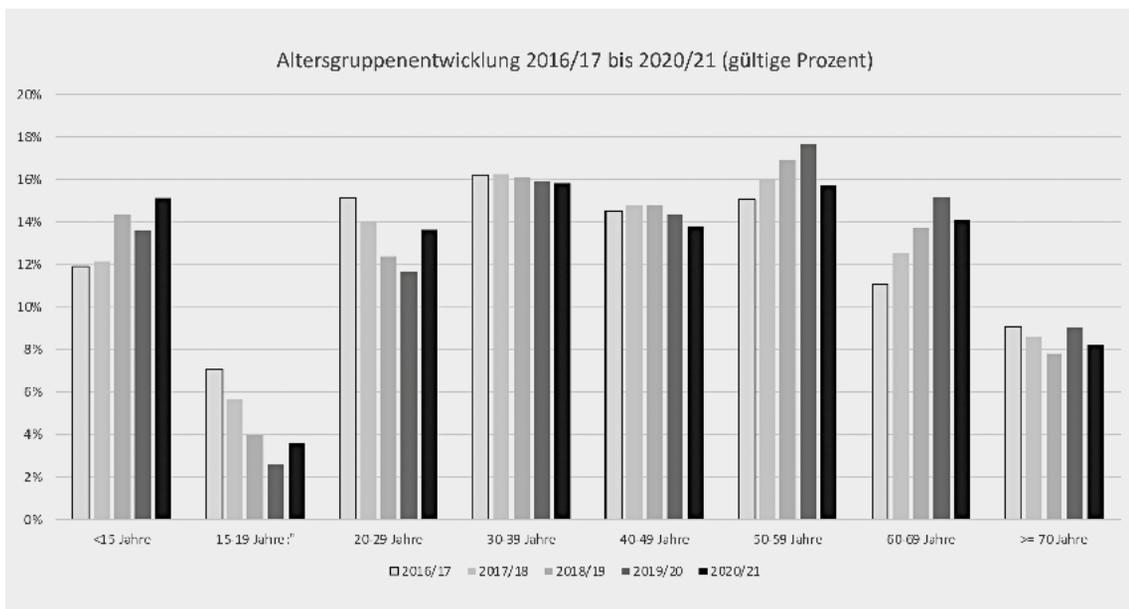
besonders ins Gewicht. Demgegenüber ist der Rückgang beim Fachbereich „Grundbildung und Zweiter Bildungsweg“ mit minus 19 % am geringsten ausgefallen.

Hier waren die Volkshochschulen besonders bemüht, den Betrieb für Personen mit Basisbildungsbedarf aufrecht zu erhalten.



Daran lässt sich erahnen, dass es auch bei den Alterszusammensetzung der Teilnahmen zu markanten Verschiebungen gekommen sein muss. Besonders groß war der Rückgang bei den Teilnahmen in der Altersgruppe 50 bis 59 Jahre. Mit aller Vorsicht aufgrund der von externen Einflüssen verursachten sprunghaften Veränderungen im Jahresvergleich, lässt sich vielleicht zumindest auf eine langfristige Tendenz hinweisen, die in der aktu-

ellen Statistik besonders sichtbar wird: Der Trend zu einer eher ausgeglichenen Altersstruktur der Teilnahmen. Dominierten früher die mittleren Altersgruppen (30 bis 60 Jahre) das Bild der Volkshochschulen, sehen wir in der aktuellen Statistik gleich sechs gleich große Altersgruppen. Nur die Altersgruppe der Jugendlichen (15 bis 19 Jahre) und die über 70-Jährigen sind deutlich weniger vertreten. //



Lichtbildersammlung des Österreichischen Volkshochschularchivs öffentlich abrufbar

GERHARD
BISOVSKY

Das Österreichische Volkshochschularchiv verfügt über den fast vollständig erhaltenen Bestand der Lichtbildervorträge der Wiener Urania. Die rund 60.000 handkolorierten Glasbilder konnten noch rechtzeitig, bevor die Urania durch zwei Bombentreffer im Zweiten Weltkrieg schwer beschädigt wurde, in die Volkshochschule Ottakring verbracht werden. Sie stellen heute ein wichtiges zeitgeschichtliches Dokument dar, in dem sie die „Welt von gestern“ in einem farbigen Licht erscheinen lassen. Die ältesten Bilder stammen aus den 1880er Jahren. Bereits 1911 verfügte die Urania über einen Bestand von 500 sogenannte Repertoirevorträge mit Glasbildern, der zusammen mit vielen Einzelvorträgen in der Ersten Republik auf 940 Vorträge anwuchs.

Nun ist eine Auswahl dieser handkolorierten Glasbilder über den APA-PictureDesk zugänglich. Dies ist im Zuge einer langjährigen Kooperation des Archivs mit der Bildagentur Imagno zustandekommen, die jüngst ihr 20-jähriges Bestehen feierte und zu brandstaetter images wurde. Der Verleger und Sammler Christian Brandstätter besitzt mit vier Millionen Fotografien die größte private Fotosammlung Österreichs. Sie dokumentiert die Zeit-, Kultur- und Kunstgeschichte seit dem Beginn der Fotografie vor 180 Jahren. Darüber hinaus werden die Nachlässe bedeutender FotografInnen verwaltet. Der komplette Bestand von brandstaetter images steht über APA-PictureDesk zur Verfügung und somit auch eine Auswahl der Glasbildersammlung des Österreichischen Volkshochschularchivs: „Ende der 19. Jahrhunderts etablierte sich die Projektion von Glasdiapositiven im Rahmen der Volksbildung um neueste Erkenntnisse in Geografie, Naturwissenschaft und Technik anschaulich zu machen oder aus fernen Ländern zu berichten. Die weitgehende Authentizität der Farbgebung bei handkolorierten Diapositiven spielt heute eine wichtige Rolle und zeigt die Farben einer versunkenen Welt.“¹

In der Reihe „Die Welt von gestern in Farbe“ im Brandstätter Verlage sind bereits acht Bildbände erschienen: Wien, Niederösterreich, Salzkammergut, Venedig, Mythos Alpen, Bayern, Berlin und Steiermark.² Einzelne handkolorierte Wien-Bilder sind als groß-

formatige Reproduktionen in der Dauerausstellung des Leopold Museums zu sehen.

Die Lichtbildervorträge wurden mit dem sogenannten Skioptikon durchgeführt. Das Skioptikon ist ein Apparat zur Wandprojektion von Diapositiven, „gewissermaßen der analoge Vorläufer des heutigen Beamers“. 1885 wurde das Skioptikon von dem Wiener Schulreformer Johann Poruba nach einem internationalen Unterrichtskongress nach Wien gebracht (vgl. Stifter 2008).

Besonderes Aufsehen erregte die Urania 1905 durch den Lichtbildvortrag „Durch die Wiener Quartiere des Elends und Verbrechens“, der die Armut in manchen Teilen Wiens zeigte. Diese erschütternde Darstellung erregte sowohl die gesamte Presse als auch den Wiener Gemeinderat, die eine sofortige Einstellung forderten. Trotz der Proteste wurde der Vortrag weitergeführt und bis 1908 insgesamt 300 Mal gezeigt.³ //

Literatur

Christian H. Stifter (2008): Die Skioptikon-Lichtbildervorträge der Wiener Urania. In: Christian Brandstätter (Hg.): Die Welt von gestern in Farbe. Wien – München: Brandstätter, S. 220–221. Verfügbar unter: https://schirmacherproject.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_schirmacher/Stifter_Skioptikon-Lichtbildervortra...ge_der_Wr...Urania.pdf

¹ <https://www.picturedesk.com/bild-disp/search/specialsLB.action?ts=1655631405488&data=eyJjiciI6WosInJiemiKJoiTDEzMDUyMDYiLCJjcyI6MSwicmJ6cGFoaCI6IiIsIm5ycCI6MjAwLCJwbiI6ImXo&searchID=e732e7d3-8056-4a22-94ff-a3c45a8boace>

² Siehe: <http://archiv.vhs.at/index.php?id=vhsarchiv-bilbaende>

³ Vgl. https://austria-forum.org/af/AustriaWiki/Urania_%28Wien%29



100 Jahre Urania Bozen

Am 25. Oktober 2021 wurde im Waltherhaus in Bozen das 100jährige Jubiläum der Gründung der Urania Bozen gefeiert.

GERHARD
BISOVSKY

100 Jahre Urania Bozen sind auch 100 Jahre Kulturgeschichte Südtirols, die von Menschen geprägt sind, die sich mit aller Kraft und gegen zahlreiche Widernisse für die Kultur einsetzten und noch immer einsetzen. Daran erinnerten **Oswald Rogger**, Präsident der Volkshochschule Südtirol und der Leiter der Urania Bozen, **Stefan Demetz**, in ihren Reden. Demetz sprach über die ersten Jahre des Vereins von den Gründern rund um den ersten Präsidenten Gustav Richter, Franz Sylvester Weber, Hans Lucerna und Ernst Mumelter, die den Verein 1921 unter widrigen Umständen gründeten bis hin zur erzwungenen Pause unter dem faschistischen Regime. Rogger stellte sich in seiner Rede die Frage, was vom Gründungsgedanken und der ersten Phase geblieben ist: „Volksbildung“ bzw. „Bildung für alle“ gelten nach

V.l.n.r: Gerhard Bisovsky, Generalsekretärs des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Oswald Rogger, Präsident der VHS Südtirol, Erhard Busek, Österreichischer Vizekanzler und Bundesminister für Wissenschaft und Unterricht A.D., Barbara Pixner, Direktorin der VHS Südtirol, Stefan Demetz, Leiter Urania Bozen.

Foto: Peter Grund/Volkshochschule Südtirol

wie vor. **Barbara Pixner**, die Direktorin der Volkshochschule Südtirol: „Die VHS bzw. die Urania sind die pure Vielfalt, Kreativität und Innovation – und das von 1921 bis heute.“

Festredner waren der ehemalige österreichische Vizekanzler **Erhard Busek** und VÖV-Generalsekretär **Gerhard Bisovsky**. Busek betonte die Bedeutung der Erwachsenenbildung: „Von der Erwachsenenbildung kommen Impulse zur Weiterentwicklung des Bildungswesens durch die Erweiterung von Themen und Inhalten, Einsatz neuer Lehr- und Lernmethoden, die Auseinandersetzung mit bildungsfernen Personen, die Durchlässigkeit des Bildungssystem und nicht zuletzt die Beachtung des Gender/Diversity-Prinzips“.

Bisovsky betonte die Wirkungen der Bildungsarbeit der Volkshochschulen: „Menschen, die unter Benachteiligung leiden, profitieren am meisten vom Lernen an den Volkshochschulen. Die Bildungsarbeit der VHS wirkt auf die einzelnen Menschen, auf den so wichtigen sozialen Zusammenhalt und in Zukunft vermehrt auch auf Nachhaltigkeit.“

Auch von politischer Seite gab es lobende Worte für die VHS und die Urania. **Landeshauptmann Kompatscher** erinnerte in seinen Video-Grußworten an das Bonmot Nelson Mandelas: „Bildung ist die wichtigste Waffe, die Welt zu verändern (...) In der Gründungszeit der Urania Bozen war Bildung die wichtigste Waffe, um Tradition, Sprache und Kultur zu bewahren.“

Bildungslandesrat **Philipp Achammer** richtete drei Wünsche an die Volkshochschulen Südtirols: „Erstens: Hören Sie niemals auf, für Chancengerechtigkeit im Zugang zu Bildung zu kämpfen. Zweitens: Bildung wird in Zukunft viel weiter gefasst werden als heute, informelles Lernen wie bei der VHS werde dabei immer wichtiger. Drittens: Die VHS bietet Menschen neben Wohnort und Arbeitsplatz einen dritten Ort für Menschen. Bitte tun Sie das auch in Zukunft!“

An der gut besuchten Veranstaltung haben aus Österreich die VÖV-Vorstandsmitglieder **Nicole Slupetzky**, Direktorin der VHS Salzburg und **Stefan Fischnaller**, Direktor der VHS Götzis und Obmann der Vorarlberger VHS, teilgenommen. Mit dabei war auch die langjährige Pädagogische Referentin des VÖV und pädagogische Leiterin der VHS Wien, **Elisabeth Brugger**.

Zu Geschichte und Gegenwart der Urania Bozen wurde ein Film gedreht: Regie & Produktion: **Stefan Nicolini**, Kamera & Schnitt: **Christoph Wieser**. Der Film, der auch auf RAI Südtirol ausgestrahlt wurde, schildert die Anfänge der Urania-Bewegung in Bozen, die mit dem Raketenpionier Max Valier eng verbunden sind, die intensive Vereinstätigkeit, dessen Auflösung durch den Faschismus, die Jahre des Aufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg und die vielfältige, ehrenamtliche Arbeit der OrtsstellenleiterInnen heute.

<https://www.youtube.com/watch?v=8B6HSFuSe8g> //

Quelle

Pressemitteilung der VHS Südtirol

DIE VOLKSHOCHSCHULE SÜDTIROL

Die Volkshochschule Südtirol – kurz VHS – ist die traditionsreichste Einrichtung im Bereich der Weiterbildung in Südtirol. Über 600 Kursleitende sind in 26 Ortstellen, die über das Land verteilt sind, tätig. Die VHS Südtirol bietet vielfältige Weiterbildung auf hohem Niveau in den Bereichen Kultur & Gesellschaft, Sprachen, Beruf, EDV & Multimedia, Gesundheit & Bewegung und Hobby & Freizeit.

<https://www.volkshochschule.it>

Silbernes Ehrenzeichen der Republik Österreich für Christof Dünser

Für seine Verdienste um die Erwachsenenbildung wurde dem langjährigen führenden Mitarbeiter der VHS Götzis, Mag. Christof Dünser, das Silberne Ehrenzeichen der Republik Österreich verliehen.

GERHARD
BISOVSKY

Generalsekretär Martin Netzer führte in seiner Laudatio aus, dass Christof Dünser ein entscheidender Mitgründer, erster Programmverantwortlicher und Geschäftsführer der VHS Götzis gewesen sei, ein wichtiger „Player“ für die Entwicklung und Professionalisierung der Volkshochschulen in Vorarlberg insgesamt und insbesondere für die VHS Götzis – bis hin zur notwendigen Installierung eines hauptamtlichen Geschäftsführers. Impulse für die Vorarlberger Erwachsenenbildung setzte er auch als Vorsitzender der ARGE Vorarlberger Erwachsenenbildung 1994/95 durch eine „gelebte“ Verbindung scheinbarer Bildungsgrenzen, sei es zwischen BHS und AHS, zwischen Schule und Erwachsenenbildung, oder auch zwischen Berufs- und Allgemeinbildung. Damit zusammenhängend ermöglichte er die kreative Entwicklung von Projekten aller Art, bedarfsorientiert sowie ohne Standesdünkel: etwa Lehrgänge für den außerordentlichen Lehrabschluss im kaufmännischen Bereich, Maturaabschlüsse im Abendgymnasium bzw. später bei der Berufsreifeprüfung, kombiniert auch mit sozial notwendigen

Bildungsabschlüssen Benachteiligter in den Lehrgängen zum Pflichtschulabschluss, und nicht zuletzt – als originellstes Beispiel – die Vorbereitungslehrgänge für die Aufnahmeprüfung der Polizeischule. Er spielte eine führende Rolle in der Etablierung der Berufsreifeprüfung in Vorarlberg, forcierte die Zusammenarbeit mit Bildungspartnern in Wien und dem Ministerium, in dessen Auftrag er eine Kostenanalyse in Bezug auf die Finanzierung der Abendgymnasien für Berufstätige erstellte.

Christof Dünser erhielt bereits 2001 das Goldene Verdienstzeichen der Republik Österreich, 2004 das Bundesverdienstzeichen für ehrenamtliches Engagement, 2010 das Große Verdienstzeichen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und ist seit 2011 Ehrenmitglied der VHS Hohenems und seit 2016 der VHS Götzis. //

Vgl. <https://www.gsi-news.at/2022/04/18/silbernes-ehrenzeichen-der-republik-oesterreich-fuer-christof-duenser/>



Foto: Willy Haslinger



Foto: LPD Kärnten/Just

Ehrenzeichen des Landes Kärnten für Beate Gfrerer

Die Pädagogische Referentin des VÖV und Geschäftsführerin der Kärntner Volkshochschulen, Beate Gfrerer, wurde von Landeshauptmann Peter Kaiser mit dem Ehrenzeichen des Landes Kärnten ausgezeichnet. Beate Gfrerer erhielt die Auszeichnung für ihr Engagement für das lebensbegleitende Lernen in Kärnten, so Peter Kaiser in seiner Laudatio.

JOHN EVERS

BEATE GFRERER – STRATEGIN DER VOLKSBILDUNG

Als „Strategin der Volksbildung“ bezeichnete sie die „Kleine Zeitung“ angesichts ihres 25-jährigen Dienstjubiläums bei den Volkshochschulen. Weiter wird im Artikel berichtet: „Das Feuer brennt noch immer“, sagt Beate Gfrerer (54), wenn sie über ihre 25-jährige Tätigkeit für die Kärntner Volkshochschulen erzählt. „Es war mir nie langweilig, immer war die Leidenschaft dabei“. Wer sie kennt, glaubt ihr das aufs Wort. Strahlt sie doch nicht nur Energie und ansteckende Lebensfreude aus, sondern setzt ihre Tatkraft ständig in neue Bildungsprojekte um, um Menschen zu motivieren, sich weiterzuentwickeln. Dafür wurde die Geschäftsführerin der VHS Kärnten,

die vor zehn Jahren zur pädagogischen Referentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen gewählt wurde, gestern bei der Mitgliederversammlung geehrt. (Kleine Zeitung 15.3.2022)

Es war mir eine besondere Freude, Beate Gfrerer für den VÖV im März die entsprechende Auszeichnung zu überreichen, gewissermaßen mein erster offizieller Akt als – zu diesem Zeitpunkt noch designierter – Generalsekretär. Der Eindruck, dass hier eine Vollblut-Volksbildnerin eigentlich immer im Dienst ist, hat sich auch seither immer wieder für mich bestätigt. Nahezu täglich sind wir im Austausch, immer für die „gemeinsame Sache VHS“. Beate Gfrerers VHS Weg begann 1995 in Bokensdorf, zwei Jahre später erfolgte die Anstellung an der VHS Kärnten. Weitere Stationen waren dann die Leitung der VHS Villach, pädagogische Leitung der VHS Kärnten und schließlich deren Geschäftsführung. Was Beate Gfrerer motiviert verriet sie dem Bezirksblatt, nämlich der „Glaube daran, dass Bildung der einzige Weg zur Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit ist.“ Besonderes Augenmerk wird dabei auf die regionale Arbeit gelegt: 3.500 Kurse werden jährlich an über 70 Kursorten an der VHS Kärnten angeboten, 24.000 Teilnahmen werden gezählt. „Mir ist es wichtig, dass wir auch in jenen Regionen sind, in denen die Menschen nicht mobil sind“, so Gfrerer. Während man sich in den vergangenen Jahren sehr auf die Arbeitnehmerbildung konzentriert hat, soll ab heuer der Fokus wieder verstärkt auf die älteren Mitbürger gelegt werden. Dafür ist man auch mit dem VHS-Mobil, einem umgebauten Lkw-Anhänger, unterwegs. (https://www.meinbezirk.at/kaernten/c-lokales/gfrerer-bildungsarbeit-ist-starkem-wettbewerb-ausgesetzt_a5224501) //

Dennis Walter neuer Direktor des bifeb

Dennis Walter, Mitglied des Pädagogischen Ausschusses des VÖV und an der Volkshochschule Salzburg als Abteilungsleiter tätig, wurde zum neuen Direktor des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb) in St. Wolfgang bestellt.



Foto: CC BY, Sonja Sillipp, Zuschnitt: CONEDU, auf erwachsenbildung.at

GERHARD
BISOVSKY

Die Verbindung von Wissenschaft der Erwachsenenbildung und Praxis ist ihm ein besonderes Anliegen. Das bifeb sieht er als einen Begegnungsraum von PraktikerInnen der Erwachsenenbildung und WissenschaftlerInnen. Im Interview mit Jeremias Stadlmair (bifeb) begründet er das so: „Erwachsenenbildung als Praxis ist schon Jahrhunderte alt. Fast schon komplementär dazu haben wir mit der Erwachsenenbildungswissenschaft eine – zumindest im engeren Sinne – noch relativ junge Disziplin, die sich meines Dafürhaltens jedoch durch ihre besondere Praxisfeldnähe auszeichnet. In der Kombination haben wir einen Möglichkeitsraum, der neugierigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als auch Praktikerinnen und Praktikern reizvolle Optionen bietet. Dies betrifft sowohl forschende Aktivitäten wie auch Gestaltungspotenziale im Praxisfeld – und alles was dazwischenliegt.“

Walter sieht Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung als eng zusammengehörend, denn so wie „die Erwachsenenbildung von der arbeitsfeldnahen Forschung der Wissenschaft profitiert, generiert die Praxis fortlaufend neue Forschungsfragen und Erkenntnisinteressen, die eine solche Praxisnähe überhaupt erst ermöglichen“. Daher hält er es für wichtig, dass „systematische Begegnungs- und Austauschräume“ geschaffen werden, „in denen Praktikerinnen und Praktiker sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler immer wieder konstruktiv aufeinandertreffen“.

Das bifeb versteht Dennis Walter als „Kompetenzzentrum für die Weiterentwicklung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich“ und als „Impulsgeber oder Innovationstreiber der Profes-

sionalisierungsbewegungen im Feld“. Trends und Bedarfe sollten aufgespürt werden und in „passgenaue Weiterbildungsangebote“ transformiert werden. Walter setzt dabei auf einen kooperativen Ansatz: „Bei diesem Vorhaben sind wir nicht allein auf uns gestellt, sondern wir können auf ein gewachsenes Netzwerk an professionellen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern zurückgreifen“. Weiters sieht er das bifeb als „Serviceinstitut“ insbesondere bei den Themen Digitalisierung, Nachhaltigkeit und Diversität.

Auf die Frage nach der Positionierung in Bezug auf Präsenz und/oder digitale Veranstaltung antwortet er, dass es nicht darum gehe, die „Mehrwerte von Präsenzveranstaltungen neu zu definieren oder sich gezielt als Online-Bildungsanbieter zu positionieren. Es geht darum, unterschiedlichste Bildungsräume systematisch und vor allem didaktisch begründet zusammenzuführen und zu verschmelzen. Das eine kann nicht mehr ohne das andere existieren. Ich glaube sogar, dass der Begriff des hybriden Settings zukünftig eher noch eine funktionale Ausweitung erfahren wird: Klassische Lernräume mischen sich mit informellen Orten, mit Ruheräumen, mit kooperativen oder kollaborativen Spielarten, mit performativen und kreativen Settings, mit diversen Medien als auch Technologien und in logischer Schlussfolge werden sich damit einhergehend natürlich auch die Lernenden- und Lehrendenrollen verändern“.

Vgl. <https://erwachsenbildung.at/aktuell/nachrichten/17290-die-neugierde-fuer-wissenschaft-und-praxis-treibt-mich-an.php>

Nachruf auf Sektionschef i.R. Dr. Hans Altenhuber (1924-2022)

CHRISTIAN
STIFTER UND
GERHARD
BISOVSKY



Foto: Österreichisches
Volkshochschularchiv
(Fotostudio Willi
Haslinger)

Das Lebenswerk von Sektionschef i. R. Dr. Hans Altenhuber steht für die Gestaltung der österreichischen Erwachsenenbildung in einer sehr wichtigen Entwicklungsphase von 1970 bis in die 1990er-Jahre. Vieles, was nach seiner Pensionierung in der Erwachsenenbildung weiterentwickelt und umgesetzt wurde, geht auf sein Wirken zurück.

Hans Altenhuber war von 1971 bis 1989 im Unterrichtsministerium tätig. Bis 1976 hat er die Abteilung Erwachsenenbildung geleitet. Anschließend war er als Sektionschef mit den Hauptagenden Sport und Erwachsenenbildung befasst und hat maßgeblich zur Modernisierung und Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung beigetragen.

Hans Altenhuber wurde am 15. November 1924 in Purkersdorf bei Wien geboren, wo er die Volksschule absolvierte. 1942 legte er am humanistischen Gymnasium in Wien-Hietzing die Matura ab und wurde sogleich zum Militärdienst eingezogen. 1946 kehrte er aus der amerikanischen Kriegsgefangenschaft heim und begann unmittelbar darauf mit dem Studium der Geschichte, Philosophie, Pädagogik und Germanistik an der Universität Wien. Nach Ablegung der Lehramtsprüfung 1949 schloss er trotz schwerer wirtschaftlicher Nöte und dauerndem Nebenerwerb mit einer Dissertation bei Univ.-Prof. Dr. Richard Meister ab. „Die Geschichte des Faches Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien von 1850 bis 1922“ lautete der Titel seiner Dissertation.

Schon seine erste Tätigkeit als Berufsberater für Maturanten und Studenten beim Landesarbeitsamt Wien, wo er bis zum Jahr 1961 angestellt war, konfrontierte ihn direkt mit Bildungsfragen. Hans Altenhuber wechselte in das Bundesministerium für soziale Verwaltung und stieg dort zum Referatsleiter für berufliche Rehabilitation, Nach- und Umschulung auf, wo er unter anderem die Durchführungserlässe für das Arbeitsmarktförderungsgesetz ausarbeitete.

Bereits davor war Hans Altenhuber bis 1963 nebenberuflich als Pädagogischer Referent im Verband Wiener Volksbildung tätig gewesen. Er wirkte an der Ausarbeitung der Grundsatzerklärung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (1961) mit und war in Wien mit der bezirksübergreifenden Koordinierung der Volkshochschulangebote und mit der Qualitätssicherung für den Unterricht betraut.

In seiner Funktion als Programmkoordinator, aber insbesondere auch als Vortragender, Kurs- und Seminarleiter sowie durch eine Fülle an Publikationen brachte Hans Altenhuber sowohl sein Interesse an den neuen Medien (Film, Rundfunk und Fernsehen) als auch sein spezifisches Interesse für die Zeitgeschichte ein. Seiner Initiative ist es zu verdanken, dass die Wiener Volkshochschulen noch vor der Etablierung der Zeit-

geschichte als universitärem Fach durch eine Vielzahl von Veranstaltungen der langjährigen Tabuisierung der jüngeren Vergangenheit vehement entgegenzutreten. Mit dem Fernsehpreis der Österreichischen Volksbildung, für den er den Vorsitz in der Jury führte und mit der Einführung von Fernsehklubs an Volkshochschulen bereitete er zudem den Boden für einen kritisch-reflektierten Umgang mit dem neuen Medium innerhalb der Erwachsenenbildung.

Im Mai 1971 wurde er vom damaligen Unterrichtsminister Dr. Fred Sinowatz als Abteilungsleiter in das Unterrichtsministerium berufen. Seine vielfältigen Berufserfahrungen, seine gute Kenntnis der Praxis aber auch sein fundiertes theoretisches Wissen prädestinierten ihn für diese Aufgabe.

Auf großen internationalen Tagungen wie beispielsweise den UNESCO-Weltkonferenzen für Erwachsenenbildung (1971 Tokio, 1985 Paris) oder auf Tagungen des Europarates referierte Hans Altenhuber über die österreichische Situation und schuf wichtige Kontakte auf internationaler Ebene.

Als Herausgeber und Buchautor setzte er wesentliche Impulse für die theoretische und für die historiografische Auseinandersetzung mit der Erwachsenenbildung. Neben der Intensivierung der Politischen Bildung und der Verbesserung des Schul- und Sportstättenbaus trug er durch eine Reihe zukunftsweisender Maßnahmen zur Erhöhung des gesellschaftlich-politischen Stellenwerts der Erwachsenenbildung bei.

Die Gründung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs im Jahre 1972 war wegweisend, sodann die Durchsetzung des Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes (1973), der Ausbau des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung in Strobl (BIFEB), die Einrichtung eines EDV-gestützten Dokumentationssystems (DOKEB) oder die Aktion „Stellenlose Lehrer in der Erwachsenenbildung“ (1983), die durch die Anhebung des hauptberuflichen Personals wesentlich zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung beitrug.

Nicht zuletzt ist es auch Hans Altenhubers großes Verdienst, zweimal eine Verdoppelung der Subventionsmittel des Unterrichtsressorts (1972, 1984) erreicht zu haben. Davon kann die Erwachsenenbildung heute nur träumen.

Für seine Leistungen wurde er mit einer Vielzahl an Ehrungen bedacht, so unter anderem mit dem Großen Goldenen Ehrenzeichen für die Verdienste um die Republik. Auch nach seiner Pensionierung blieb Hans Altenhuber überaus aktiv und der Erwachsenenbildung verbunden: Als Präsident des Instituts für Wissenschaft und Kunst (IWK), als Autor wissenschaftlicher Publikationen, durch seine Mitarbeit in verschiedenen Volkshochschul-

gremien sowie als Vorsitzender des Vereins zur Geschichte der Volkshochschulen und tatkräftiger Förderer des Österreichischen Volkshochschularchivs.

Hans Altenhuber vereinigte im besten Sinn des Wortes die Verbindung von Praxis und Theorie der Erwachsenenbildung und von Politikgestaltung.

Als ich (G.B.) an meiner Dissertation über staatliche Erwachsenenbildungspolitik nach 1970 arbeitete, führte ich mit Hans Altenhuber ein mehrstündiges Interview. Darin beeindruckte er nicht nur durch sein großes Wissen und seine theoretische Kompetenz, sondern auch durch sein kluges Agieren in der Politikgestaltung für Erwachsenenbildung. Hans Altenhuber stand zeitlebens für die gemeinsame Gestaltung, für Zusammenarbeit, für eine „kooperative Steuerung“ der Bildungspolitik.

Mit Hans Altenhuber verliert die Österreichische Erwachsenenbildung einen Ihrer herausragendsten und engagiertesten Vertreter in der Zweiten Republik.

Die österreichischen Volkshochschulen und die gesamte österreichische Erwachsenenbildung werden Sektionschef i. R. Dr. Hans Altenhuber ein ehrendes Andenken bewahren. //

AUSGEWÄHLTE SCHRIFTEN VON UND ÜBER

HANS ALTENHUBER:

Stifter, Christian H. & Filla, Wilhelm (Hrsg.) (2013): Plädoyer für eine gesellschaftspolitische Erwachsenenbildung. Festschrift für Hans Altenhuber. Hrsg. v. Österreichisches Volkshochschularchiv. Innsbruck – Wien – Bozen: Studien-Verlag 2013 (Materialien zur Geschichte der Volkshochschulen, Bd. 6).

Altenhuber, Hans & Pfnigl, Aladar (Hrsg.) (1965): Bildung. Freiheit. Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner. Hrsg. v. Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen 1965.

Altenhuber, Hans (Hrsg.) [1985]: Handbuch für die Praxis in der Erwachsenenbildung. Bd. 2. Hrsg. v. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien.

Altenhuber, Hans (1995): Universitäre Volksbildung in Österreich 1895–1937. Wien: Österreichischer Bundesverlag (Zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 1).

Altenhuber, Hans (1975): Zur Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 1: Veranstaltungsformen. Bericht der Projektgruppe Terminologie der KEBÖ. Wien 1975 (Erwachsenenbildung in Österreich. Sonderreihe, Heft 7).

Altenhuber, Hans (Hrsg.) (1986): Entwicklungsplanung. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1986 (Erwachsenenbildung in Österreich, Sonderheft).

Auf dem Weg zum Recht auf lebenslanges Lernen aller Erwachsenen

Sammelrezension

Hans Schütze: Bildungsrecht. Einführung und Überblick.

Münster – New York: Waxmann 2022 (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement 23).



Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.): Recht und Finanzierung der Weiterbildung. Hessische Blätter für Volksbildung (1/2022).

Frankfurt am Main: wbv 2022.



HERIBERT HINZEN

Beide Publikationen erschienen im Frühjahr 2022. Zu diesem Zeitpunkt setzte ich mich mit Fragen auseinander, die sich aus einer Neuorientierung des Menschenrechts auf Bildung hin zu einem Menschenrecht auf lebenslanges Lernen ergeben. Unterorganisationen der Vereinten Nationen – insbesondere die ILO (Internationale Arbeitsorganisation) und die UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Soziales und Kultur) – haben der Interpretation einer Reduktion des Rechts auf (schulische) Bildung den Kampf angesagt und die Forderung einer Förderung von Bildungschancen

über den gesamten Lebenslauf in den Vordergrund gerückt. ILO fragt in einer Studie mit Recht: Wenn es ein Anrecht („entitlement“) auf lebenslanges Lernen für alle Berufstätigen geben soll, dann muss dies auch für die zwei Milliarden Menschen gelten, die im informellen Sektor leben und arbeiten. Die UNESCO liegt hier auf gleicher Wellenlänge und fordert mit dem gerade veröffentlichten Bericht der International Commission on the Futures of Education einen neuen Sozialvertrag, der dieses Menschenrecht auf lebenslanges Lernen für alle garantiert.

Die UNESCO verweist unermüdlich auf

die Bedeutung der Mitgliedsstaaten in diesem Prozess. Also versuchte ich mich etwas schlau zu machen, was dies denn mit dem Blick auf das Bildungsrecht, insbesondere für Erwachsene, bedeuten würde. Vorab: Beide hier angezeigten Publikationen waren hierbei für mich sehr hilfreich.

Hans G. Schütze ist in der Tat das Gelingen, was der Untertitel aussagt: Einführung und Überblick. Es ist der studierte und praktizierende Jurist in Verwaltung und Bildungsforschung, mit Etappen in Deutschland und an Universitäten in vielen Ländern, der hier seine Erfahrungen und seine Sicht

auf die Dinge zusammenfasst, was auch gut in eine Studienreihe zu Bildungs- und Wissensmanagement passt. Hilfreich sind kapitelweise weiterführende Fragen sowie Literatur zu Vertiefung.

Der Text ist übersichtlich gegliedert und beginnt mit grundsätzlichen Fragen, was denn das Recht auf Bildung eigentlich beinhaltet. Es folgen Kapitel zum Schulrecht, zu Hochschul- und Wissenschaftsrecht, zum Recht auf Berufsbildung sowie zum Recht auf Weiterbildung. Hier wird dann schnell deutlich, wie stark außerhalb des Bildungssystems liegende Regelungen, etwa Tarifverträge, Einfluss nehmen können. Dem Bildungsurlaub ist ein eigenes Unterkapitel gewidmet, anschaulich erläutert am Beispielfall „Radtour als Bildungsurlaub“ und dem Hinweis auf den entsprechenden Rechtsstreit. Hilfreich sind die vielen weiteren Beispielfälle in jedem Kapitel.

Wenn ich zum eingangs geschilderten Kontext zurückkehre, dann sind natürlich insbesondere auch die beiden Schlusskapitel zum lebenslangen Lernen und der rechtlichen Umsetzung sowie das Internationale und Europäische Bildungsrecht von besonderem Interesse. Hierbei sind die Rückbezüge auf den Beginn der 2000er-Jahre und die unternommenen Anstrengungen um eine Strategie des lebenslangen Lernens wichtig, vor allem der Bericht einer Expertenkommission zur Finanzierung des lebenslangen Lernens. Der Ausblick auf die Zuständigkeiten und Verbindlichkeiten, die sich aus Rechtssetzungen der Vereinten Nationen, des Europarates und der Europäischen Union ergeben, sind in einer tabellarischen Übersicht mit Blick auf die Organe, die Judikative, die Zielsetzungen und deren jeweilige Relevanz für das Bildungsrecht dargestellt.

Die zehn Beiträge der Hessischen Blätter bieten eine erfreuliche Bandbreite von Fragestellungen im Hinblick auf Anspruch, Recht und Finanzierung, wobei insbesondere auf die Erwachsenenbildung bzw. Wei-

terbildung fokussiert wird – zwei Begriffe, die fast synonym verwandt werden. Das Heft hat eine Grobgliederung in eher einführende Aspekte, inklusive eines Blicks in die Bayerische Verfassung (Küspert), sowie in die zwei großen Blöcke Wissenschaft und Praxis. Auf einige Artikel sei im Folgenden besonders hingewiesen.

Einen fundierten Überblick über die vielfältigen Aspekte des Weiterbildungsrechts liefert zu Beginn Ekkehard Nuissl, ehemals langjähriger Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz Institut für Lebenslanges Lernen (DIE). Er beleuchtet dabei die kommunale, Landes- und Bundesebene, beginnend bei den jeweiligen Verordnungen bis hin zu Tarifverträgen. Für die Rechtstexte wird auf das Praxishandbuch Recht der Weiterbildung verwiesen, das er mit Peter Krug seit 2004 herausgibt. Das Recht auf Bildungsfreistellung (Heinemann) sowie Weiterbildungsberatung im Kontext einer nationalen Strategie (Schiersmann) geben detaillierte Einblicke. Der Blick nach Schweden erlaubt ein Verständnis dafür, warum dort die Zahlen der Beteiligung besonders hoch sind (Fejes, Andersson).

Der Praxisteil beginnt mit den Volkshochschulen und ihrer Bedeutung für die kommunale Infrastruktur. Klaus Hebborn mahnt einen hohen Investitionsbedarf nicht nur mit Blick auf die digitale Bildung ein. Nordrhein-Westfalen hat seit Anfang 2022 ein novelliertes Weiterbildungsgesetz, in der die kommunale Pflichtaufgabe und die finanzielle Förderung weiterhin große Bedeutung haben (Sokolowsky, Schöll). Das Heft rundet ein Beitrag zur bildungspolitischen Bedeutung des Europäischen Sozialfonds für die Erwachsenenbildung ab (Bisovsky).

Insgesamt erfreulich ist, dass die Heft-herausgeber der Finanzierung der Erwachsenenbildung im Zusammenhang des lebenslangen Lernens so große Beachtung beigemessen haben. Mir klingen immer noch Sätze von früher im Ohr: „Ohne Moos

nichts los“, so die Worte eines Volkshochschulleiters oder Ministerialbeamten, der bedauerte, nur eine „policy on paper“ zu haben.

Beide Publikationen bezeugen, wie eng Politik, Gesetzgebung und Finanzierung verzahnt sein müssen, wenn sie Wirksamkeit entfalten sollen.

Die obigen Hinweise auf die vielfältigen Aspekte der angezeigten Publikationen entstanden in einem internationalen Kontext. Die UNESCO veranstaltet seit ihrer Gründung im Jahr 1949 alle zwölf Jahre die Weltkonferenz für Erwachsenenbildung CONFINTEA (Conférence internationale sur l'éducation des adultes), im Juni 2022 findet die CONFINTEA VII in Marrakech statt. Alles was dabei diskutiert und beschlossen wird, enthält, nachdem die Vorbereitungen über nationale Berichte und regionale Treffen gelaufen sind, eine globale Dimension. Das UNESCO-Institut für lebenslanges Lernen (UIL) in Hamburg setzte eine Arbeitsgruppe ein, die einen Entwurf für die spätere Abschlusserklärung (Marrakech Framework for Action, MFA) erarbeitete und diesen im Mai an alle 193 Mitgliedsstaaten zur Beratung versandt hat. Darin finden sich Sätze wie: „We strongly affirm education, including ALE, as a fundamental human right“, wobei ALE als Kürzel für Adult Learning and Education breiter verstanden wird als Erwachsenenbildung. Das MFA fordert dementsprechend in Richtung Umsetzung: „translate the vision of a right to lifelong learning into reality, hence creating a culture of lifelong learning that is adapted to each Member State.“

Dieses große Ziel wird von den Mitgliedsstaaten beschlossen werden und bildet sodann die Herausforderung für die nächsten Jahre.

Für den deutschsprachigen Raum liegen mit den beiden Publikationen wichtige Texte vor, die hoffentlich auch genutzt werden. Übersetzungen in die englische Sprache wären für die internationalen Prozesse freilich sehr hilfreich. //

Renée Schroeder: Was ist Leben? Die Geschichte des vielseitigen Moleküls RNA.

Wien: Picus Verlag 2021, 88 Seiten.



WERNER LENZ

Leben ist ein Prozess, der von einer starken Energiequelle getrieben wird. Einige besonders gut geeignete Atome und Moleküle setzen diese Energie um. Sie erhöhen dabei die eigene Komplexität und bauen Strukturen auf, die sich selbst vermehren können. Ihre komplexe Organisation halten sie aufrecht, weil sie Informationen hervorbringen und sie vererben können.

Auf diese Weise definiert Renée Schroeder, Naturwissenschaftlerin an der Universität Wien, seit vier Jahrzehnten professionelle Erforscherin der Ribonukleinsäure und aktive Kräuterbäuerin, das Leben. Mit der gut überschaubar, strukturiert und konzis verfassten Publikation, legt Schroeder die schriftliche Fassung eines Vortrags, gehalten im Rahmen der „Wiener Vorlesungen“ im Frühjahr 2021, vor. Der Titel des Buches ist gleichlautend gewählt mit einem Buch (1926) des österreichischen Physikers Erwin Schrödinger (1887–1961). Aus Sicht des Physikers hatte Schrödinger zur biologischen Fragestellung nach dem, was das Leben ist, erklärt: Lebende Systeme schaffen Ordnung. Renée Schroeder transponiert (S. 18): „Das Leben ist ein Kampf gegen Unordnung.“

Der Entropie widerstehend – der Begriff aus der Thermodynamik besagt, dass sich Systeme ohne Energiezufuhr auflösen – gelingt es Lebewesen Energie (z. B. Essen, Atem) aus ihrer Umgebung aufzunehmen und mit Hilfe von Stoffwechsel Ordnung zu schaffen und zu erhalten.

Mit konzentriertem Blick auf die Forschungen der letzten Jahrzehnte zeigt Schroeder die Zelle und somit das Leben, als sich selbstorganisierendes – autopoietisches – System. Komplexe Lebewesen entwickeln sich aus einfachen Strukturen in einer Evolution ohne Ziel. Diese kleinsten Dinge – Atome, Moleküle – gilt es aufzuspüren, um zu erklären, wie Leben unter entsprechenden Rahmenbedingungen entstand. Schroeder spannt den Bogen vom Urknall vor zirka 13,8 Milliarden Jahren über die Entstehung der Erde vor etwa 4,5 Milliarden Jahren bis zu den ersten Lebewesen eine weitere Milliarde Jahre später. Eine Ursuppe war nach heutigem Wissensstand, Nährboden für eine Urzelle namens LUCA (Last Universal Common Ancestor). Der Homo sapiens bewegt sich übrigens erst seit etwa 200.000 Jahren im Karussell des Lebens.

Die Autorin stellt wissenschaftliche Erkenntnisse, Forschung und ihre Entwicklung populär verständlich vor und erläutert Begriffe mit ihren Zusammenhängen. Die Publikation Schroeders entspricht volksbildnerischem Ethos. Eine Wissensde ermöglicht, Anteil an ihrem Wissen zu nehmen, damit Lesende jeweils eigenes, individuelles Wissen aufbauen können.

Für die Bereichskategorie Naturwissenschaften sowie als rasche Information über „das Leben“ für alle Interessierten empfehlenswert. //

Paul Nurse: Was ist Leben? Die fünf Antworten der Biologie.

Berlin: Aufbau Verlag 2021, 184 Seiten.



WERNER LENZ

Das Universum entwickelt sich, lehrt der zweite Hauptsatz der Thermodynamik, in die Richtung von Unordnung und Chaos. Wie gelingt es Lebewesen jeder Generation, Ordnung und Gleichförmigkeit zu bewahren, sich am Leben zu erhalten?

Die Frage, wie Leben gelingt, beschäftigte den englischen Nobelpreisträger, den Biologen Sir Paul Nurse, schon als Teenager. Seine Forschungswege und die dabei gewonnenen Erkenntnisse legt er in charmant unterhaltsamer Weise vor – Wissenschaft in Augenhöhe als individueller und als gemeinschaftlicher Prozess. Das Gefühl, beim Lesen dem Autor nahe zu sein und ihn vortragen zu hören, stellt sich wohl auch deshalb ein, weil Nurse an seiner wissenschaftlichen Tätigkeit inklusive der emotionalen Dimension und der vieler seiner KollegInnen durch die Art seines kommunikativen Schreibens teilhaben lässt.

Schwierigkeiten und Erfolgserlebnisse, die Mühen der Ebene, überraschende Entdeckungen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse – die Komplexität der Natur und des Lebens werden verständlich. Nurse weckt Neugier, indem er Forschungen und Fragen präsentiert, die noch ungelöst und unbeantwortet sind und die auf weitere Erkundung warten.

Der „Sir“ vermittelt die Bedeutung biologischer Erkenntnisse für aktuelle wichtige Entscheidungen – Ernährung, Gesundheit, Fortpflanzung, Schutz vor Pandemie – und die Einsicht, dass zwischen allen Lebewesen auf unserem Planeten Verbindungen bestehen. Unabhängig von wissenschaftlichen Vorkenntnissen der Lesenden will der Autor mit seinem Buch Verständnis und „besseres Gespür“ für das „was Leben ist“, erreichen. Das Buch kommt diesem Ziel sicherlich optimal nahe.

Über fünf Stufen, basierend auf fünf Grundideen der Biologie, führt Paul Nurse umsichtig zu drei Prinzipien, um „Leben“

zu erklären. Die Stufen und Grundideen betreffen die Zelle, das Gen, die Evolution durch natürliche Selektion, das Leben als Chemie und Leben als Information.

Das Erkennen der Zellen setzte die Erfindung des Mikroskops zu Beginn des 17. Jahrhunderts voraus. Die Zelle, mit ihrer Vielfalt an Formen und Größe, gilt als einfachstes Gebilde, als „Atom der Biologie“, das lebt. Darauf beruht die etwa zweihundert Jahre alte Zelltheorie. Menschen haben etwa 30 Billionen Zellen, jede davon ist von einer Membran geschützt, ausgestattet mit der Fähigkeit sich zu verändern und auf sich verändernde Zustände der Außenwelt zu reagieren. Jeder Mensch, lehrt Nurse, ist kein isoliertes, individuelles Wesen, „sondern eine riesige, sich ständig wandelnde Kolonie aus menschlichen und nichtmenschlichen Zellen“ (S. 21).

Gene sind die Baumeister und Organisatoren jeder Zelle, sie geben Anweisungen der Reproduktion an jede Generation weiter. Die dabei auftretenden Mutationen ermöglichen Anpassungen und Neuerungen. Nurse betont die universelle Gleichheit der menschlichen Genome – der gesamten Erbinformation eines Organismus. Das sollten wir berücksichtigen. Die Fähigkeit des Organismus sich zu bewahren und sich an veränderte Bedingungen anzupassen, führt zur Evolution. Ihrer Selektion, Nurse spricht von einem selektiven Prozess, verdanken wir die Vielfalt der Lebensformen. Ein gewisses Gleichgewicht zwischen Konstanz und Wandel hilft einer Art, erfolgreich zu sein. Leben wird aber auch durch chemische Prozesse bestimmt, erläutert Nurse in einem weiteren Kapitel, und bedarf der Fähigkeit, Informationen zu verarbeiten.

Mehr über das Leben zu lernen und zu wissen, urteilt der Autor, ermöglicht behutsam auf Lebewesen einzuwirken und sie zu verändern. Dies sollte von humanen Inten-

tionen getragen sein und bezieht sich beispielsweise darauf, Infektionskrankheiten zu bekämpfen. Behandlungen gegen AIDS, Ebola, das Corona Virus oder Immuntherapien gegen Krebs sind aktuelle Beispiele.

Resümierend antwortet Nurse auf die große Frage, „Was ist Leben?“, mit drei Prinzipien:

- die Fähigkeit, sich durch natürliche Evolution zu evolvieren (weiterentwickeln);
- ein von ihrer Umgebung abgegrenztes, aber mit ihr kommunizierendes Gebilde zu sein;
- als chemische, physikalische und informationsverarbeitende Maschine den eigenen Stoffwechsel herzustellen, durch den sie sich am Leben erhält, wächst und reproduziert.

Als – soweit erkennbar – einzige selbstreflektierte Lebensform haben wir spezielle Verantwortung, dieses Leben zu verstehen, es zu umsorgen und zu stützen. Mit höflicher Mahnung entlässt uns der Autor (S. 172): „Das Leben auf der Erde ist Teil eines einzigen, ungeheuer vernetzten Ökosystems, das alle lebenden Organismen einschließt.“

Das Buch erklärt – auf dem letzten Stand der Wissenschaft – verständlich, was unter „Leben“ zu verstehen ist. Es beleuchtet wissenschaftliches Suchen und Finden, schildert aktuelle Formen und Wege internationaler und transdisziplinärer akademischer Kooperation. Es stiftet Vertrauen in sorgsames und Verständnis für engagiertes Forschen nach Erkenntnis. Es empfiehlt Achtung vor jedem Lebewesen und Verantwortung gegenüber dem Universum, dem wir angehören – nicht zuletzt gegenüber dem gemeinsamen, vielfach verästelten Stammbaum, dessen Teil wir sind.

Ein gelungenes populärwissenschaftliches Sachbuch, das Forschungswege und Wissen über „das Leben“ exquisit präsentiert. //

Florian Freistetter/ Helmut Jungwirth: Eine Geschichte der Welt in 100 Mikroorganismen.

München: Carl Hanser Verlag 2021, 320 Seiten.



WERNER LENZ

Alle Lebewesen gehören zu einer großen Familie. Beruhigend? Tröstend? Wir Menschen sind nicht so einzigartig, wie oft geäußert wird. Kränkend? Demütigend? Ergebnisse der Forschung lassen zunächst Befindlichkeiten außer Acht. Befindlichkeiten bezüglich der Erkenntnisse werden aber spätestens dann geäußert, wenn sie konventionelle Denkweisen und gewohntes Verhalten in Frage stellen.

Mit Show und Humor wecken die Science Busters Neugier und Staunen ihres Publikums – damit es mehr wissen kann und weniger glauben muss. Zwei dieser Wissensvermittler, der Astronom Florian Freistetter und der Biologe Helmut Jungwirth, zeichnen, das Große und das Kleine betrachtend, für das kurzweilige, informative Buch über Mikroorganismen verantwortlich. Sie öffnen die Perspektive auf eine nur im Mikroskop sichtbare Welt, in der sich der Bezug zum menschlichen Leben erst neu konstituiert. Hilfreich zur Orientierung merken die Autoren an: Wir Menschen sind Gäste auf einem Planeten der Mikroorganismen, die schon lange vor uns da waren sicherlich lange nach uns da sein werden. Einhundert Beispiele haben die beiden Autoren ausgewählt, um Vielfalt, Wirken und Eigenschaften weniger

Tausendstel Millimeter kleiner Organismen vorzustellen.

Die Geschichte ihrer Entdeckung beginnt bei dem niederländischen Naturforscher Antoni van Leeuwenhoek, der bei der Analyse seines Zahnbelags „deren“ (kleine lebende Tierchen, nämlich Bakterien) entdeckte. Die beiden Autoren erklären, wie das – unter einem selbstgebauten Mikroskop erweiterte – neue Wissen über ein- und mehrzellige Lebewesen neue systematische Einteilungen in der Naturwissenschaft erforderte. Bei Mikroorganismen geht man heute von drei „Domänen“ aus: Körperzelle, Bakterien und Archäonen – letztere noch rätselhafte, noch unverstandene, keine Krankheiten verursachende Lebewesen. Die Neugier bleibt erhalten, der Forschung ein weites Feld.

Bakterien, geschätzte hundert Billionen (eine Billion entspricht eintausend Milliarden) besiedeln einen menschlichen Körper. Etwa 140.000 Arten bewegen sich im Darm des Menschen. Krankmachende Bakterien werden mit Antibiotika bekämpft, zunehmende Resistenz erfordert neue Strategien. Viren, nämlich Bakteriophagen (Phagen bedeutet Fresser) befallen und bekämpfen Bakterien. Phagentherapie, ein aktueller Forschungszweig, löst Antibiotika ab und er-

probt neue, auf Viren basierende Heilmittel.

Die Hundertschaft der Mikroorganismen folgt im Buch keiner systematischen Präsentation – nach Belieben und freier Wahl können die jeweils drei Seiten pro Mikrobe gelesen werden. Kluge Unterhaltung, verständliche Erklärungen werden geboten und (garantiert) von wachsender Neugier bei den Lesenden begleitet.

Übergreifend entsteht ein wissenschaftliches Weltbild: Leben gibt es seit etwa dreieinhalb Milliarden Jahren, die Entwicklung der Arten beruht auf natürlicher Selektion und, da alles Lebendige von einer Urzelle abstammt, gibt es zwischen allen Lebewesen ein Verwandtschaftsverhältnis. Jeder einzelne Mensch besteht aus mehr als einem Organismus. Menschen erweisen sich als Mitglieder einer Lebensgemeinschaft vieler unterschiedlicher Lebewesen. Fazit (S. 234): „Niemand kann für sich allein existieren, egal ob Mensch, Gras oder Bakterium.“

Dem Buch und seinem spannenden Wissen sind viele LeserInnen zu wünschen. Dies könnte Bildungsprozesse fördern, die nicht nur in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung umzusetzen, sondern auch dem sozialen Miteinander verpflichtet und dienlich sind. //

Melanie Challenger: Wir Tiere. Eine neue Geschichte der Menschheit.

München: Btb-Verlag 2021, 319 Seiten.



WERNER LENZ

Wir sind Tiere, wollen es aber nicht wahrhaben. Selbstliebe kann helfen, unsere besondere organische Form mehr zu schätzen. Dazu will das Buch beitragen, indem es die „Schönheit des Tierseins“ beschreibt.

Melanie Challenger, preisgekrönte Lyrikerin und erfolgreiche Sachbuchautorin, meint, Menschen haben ihr Fundament in ihrer tierischen Herkunft und dadurch Anteil am gesamten Leben auf dem Planeten. Da Menschen ihre kreatürliche Existenz mit Sinn erfüllen können, macht sie das zu einem besonderen Tier. Menschen sind ein Bestandteil des Lebens auf der Erde, aber keine einzigartige eigene Schöpfung. Sie sind eine Spezies, die über ihr eigenes Sein reflektieren kann und die zusammen mit einer Vielzahl anderer Lebewesen existiert.

Mit ihrem Buch will die Autorin „das Tiersein“ des Menschen verteidigen. Es geht ihr darum, nicht das Menschsein abzuwerten, sondern sie „will uns die Schönheit des Tierseins neu zeigen“ (S. 19). Das soll vor Selbstüberschätzung schützen und zu einer „Selbstliebe“, zu einem Verständnis des Lebewesens Mensch beitragen.

Dem heutigen Menschen kommt in der langen Geschichte der Lebewesen nur ein

sehr kurzer historischer Zeitraum zu. Umso mehr erstaunt es, wie sich der Homo sapiens über die ganze Erde ausgebreitet hat, wie er das Artensterben beschleunigt, das Klima beeinflusst und sich selbst in eine dominante Position gebracht hat. „Traum von Größe“ betitelt die Autorin das erste Kapitel, in dem sie den Menschen abspricht, ein „wunderbar einzigartiges Wesen“ zu sein. Nein, wie die Tiere stammen die Menschen „vom Leben“ ab, gehören „zu ihm“, wie Tiere sind Menschen „in stetem Fluss“, sind wandelbar und ohne unveränderlichen Wesenskern.

Der zweite Abschnitt, „Bürgerkrieg im Kopf“, setzt sich mit der (Selbst-) Überschätzung der geistigen Fähigkeiten des Menschen, seines Denkens, seiner Intelligenz, seines Bewusstseins auseinander. Fähigkeiten – ihre Definition ist eher viel- als eindeutig – über deren Ursachen uns das entscheidende Wissen fehlt. Sie ermöglichen es allerdings, mit Lebewesen zu interagieren und organisiert zusammenzuleben.

Artensterben und der Tod beschäftigen Melanie Challenger im Kapitel „Fremde der Schöpfung“. Gerade der Tod zeigt den Menschen, dass, analog zu allen anderen Lebewesen, der Körper in Kohlenstoffverbin-

dungen zerfällt und in neuen Bausteine zur Quelle und zur Basis für neue Lebewesen wird. Den Tod erklärt die Autorin zu einem notwendigen Bestandteil jedes Ökosystems. Im letzten Kapitel, „Tagewerk der Sterne“, verdeutlicht die Autorin nochmals nachdrücklich unsere Verbundenheit mit dem Kosmos – der Mensch ist nicht getrennt vom Rest des Lebens.

Resümierend empfiehlt Challenger, sich das Leben nicht als Stufenleiter mit einem einzigen Wesen an der Spitze vorzustellen. Unsere Form des Bewusstseins und unsere Fähigkeit, Sinn zu stiften, gibt uns die Chance, meint die Autorin, das Leben „als prächtiges Spektakel“ wahrzunehmen.

Das Buch vermittelt: Auf unserem Planeten haben wir Menschen viele Mitbewohnende. Sie und die gemeinsame Umwelt zu schützen, sollen wir mit achtsamen Sinnen tun.

Das informative, in erzählendem Stil verfasste Buch wirbt um Verständnis für soziale Verantwortung der Menschen gegenüber anderen Lebewesen. Deshalb ist es sicherlich zweckmäßig, es in naturwissenschaftlichen Kursen aber auch im Rahmen der politischen Bildung als ergänzende Lektüre einzusetzen. //

Patrick Roberts: Die Wurzeln des Menschen. Wie der Dschungel die Erde formte, das menschliche Leben hervorbrachte und unsere Zukunft bestimmt.

München: dtv Verlagsgesellschaft 2021, 495 Seiten.

WERNER LENZ

Vor knapp 500 Millionen Jahren haben sich die ersten Landpflanzen angesiedelt. Das genaue Jahr mag unsicher sein – sicher ist, die Pflanzen haben die damals trockene und felsige Oberfläche der Erde umgestaltet. Sie haben dem Boden Mineralien entzogen und der Atmosphäre Kohlenstoff. Durch die vor sich gegangenen Verschiebungen der Kontinente, erklärt sich bis heute der ständige prozessuale Wandel, die Evolution des gesamten pflanzlichen Lebens.

Bis vor etwa 250 Millionen verschwanden die Wälder wieder aufgrund vulkanischer Aktivitäten, vor etwa 140 Millionen Jahren übernahmen „Bedecktsamer“, d.h. Blütenpflanzen, die Vorherrschaft. Damals entstanden in den Tropen die Wälder, die den heutigen zwischen dem nördlichen und dem südlichen Wendekreis ähneln. Umwälzung und Wandel beruhen auf der Menge der Sonnenenergie und auf klimatischen Kreislaufsystemen, die die Ausdehnung der Wälder beeinflussten. Die Evolution der Wälder war Voraussetzung für die Vielfalt der Tierwelt – insbesondere für die von 240 bis vor 66 Millionen Jahren existierenden Dinosaurier und nicht zuletzt für die Entwicklung der Hominiden.

In diesem Zeithorizont, aber auch in globalen Dimensionen bewegt sich der Anthropologe, Archäologe und Tropenforscher Patrick Roberts vom Max-Planck-Institut in Jena. Roberts beabsichtigt mit seinem Buch, die Geschichte der tropischen Wälder mit der Geschichte der Menschheit zu verbinden. Der Wert der Tropen für die Lebensführung menschlicher Existenz soll bewusst werden. Methodisch beruht das in wissenschaftli-

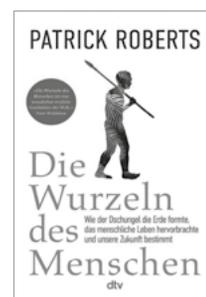
chem Stil verfasste Buch auf Erkenntnissen der Forschung der letzten Jahrzehnte sowie auf erkundenden Reisen des Autors an unterschiedliche Orte unseres Planeten.

Übersichtlich strukturiert schildert Patrick Roberts, wie die Dinosaurier bis zum Einschlag eines riesigen Asteroiden die Erde besiedelten. Erst nach deren Untergang fanden die Säugetiere mehr Lebensraum. Der tropische Wald gab ihnen, lehrt die „Paläobotanik“, mit seinen proteinreichen Samen und Blättern ausreichend Nahrung. Eine enge Verbindung zwischen Blütenpflanzen und Säugetieren war entstanden. Patrick Roberts kommt zum Ergebnis, die Säugetiere waren tropische Lebewesen.

Als Beispiel dienen ihm die Primaten, deren Evolution an tropische Wälder und an die Landbrücken der auseinanderdriftenden Kontinente gebunden war. Die Kontinente stabilisierten sich vor etwa 35 Millionen Jahren in ihrer heutigen Position, ein jahreszeitliches Weltklima stellte sich ein und von Asien her besiedelten die „eigentlichen Affen“, erste Primaten, Afrika.

Der Autor beschreibt die Ursprünge unserer Spezies in den Tropen und die von Anfang an vorhandenen Eingriffe in die Landschaft zur „Lebensmittelproduktion“. Dies geschah z. B. durch Brandrodung, Versetzen von Pflanzen und Tieren, Entwässerungsgräben und Siedlungen. Allerdings wurde, betont Roberts, die Artenvielfalt genutzt, ohne sie zu zerstören.

Dem Ziel des Buches, die Geschichte der tropischen Wälder auch als unsere Geschichte zu verstehen, dienen weitere Schwerpunkte: „Inselarchäologie“, große Stadtgesell-



schaften im Dschungel, die Wirkung von Unruhe und Krankheiten durch Europäer im Zeitalter der „großen Entdeckungen“ und – dramatisch („Ein Haus in Flammen“) mit Hinweisen auf die zunehmenden großflächigen Brände auf verschiedenen Kontinenten in der Gegenwart.

Roberts stellt dar, wie die Ausbeutung neu entdeckter Länder und ihrer indigenen Bevölkerung noch heute Weltwirtschaft und politische Konflikte bestimmen – oder wie der Verlust von Waldfläche zum Klimawandel beiträgt.

Bedrückend wird klar, welche Verantwortung wir Menschen mit unserem Handeln als Einzelne und als Gesellschaft für das „System Erde“ haben. Roberts Buch endet aber nicht in Düsternis, sondern ermutigt zu verantwortungsvollem Handeln – allerdings: es soll sofort geschehen.

Dies kann auch als Herausforderung für die Erwachsenenbildung interpretiert werden: Wissen vermitteln und zu einem unmittelbaren Verhalten anregen, das die Natur, die Artenvielfalt und letztlich die weitere positive Entwicklung der Menschheit schützt.

Auf Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse bietet das Buch Wissen über die Evolution der Natur und über Wechselbeziehungen zwischen dem „System Erde“ und der vergangenen und weiteren Entwicklung der Menschheit.

Die komplexe und historisch umfassende Thematik des Buches ist besonders für Lehrende geeignet, die bereit sind, seinen informativen Gehalt und seine Botschaft, nach einer gewissen didaktischen Reduktion, weiterzugeben. //

Henry Gee: Eine (sehr) kurze Geschichte des Lebens.

Hamburg: Hoffmann und Campe 2021, 304 Seiten.



WERNER LENZ

Am Anfang war eine Supernova – ein Stern implodierte. Aus der dabei entstandenen Gaswolke ging nach Jahrtausenden unser Sonnensystem hervor. Genau genommen war es nicht der Anfang von allem. Es handelt sich um den Anfang, den der britische Paläontologe, Evolutionsbiologe und Wissenschaftsjournalist Henry Gee für seine Zeitreise gewählt hat.

Vor etwa 4,6 Milliarden Jahren hatten sich Mond und Erde bereits geformt. Letztere, mit einer Oberfläche aus glühender, flüssiger Lava, kühlte über Millionen Jahre hin ab. Der entstandene Wasserdampf verwandelte als Regen die Erde in eine Wasserwelt. Der Erdkern aus flüssigem Metall trieb und treibt durch die aufsteigende Wärme die Oberfläche in Einzelteile – die tektonischen Platten – auseinander, saugt sie ein und speit sie vulkanisch wieder aus.

In den Tiefen des Meeres entstanden „als schleimige Membrane“ die ersten Lebensformen. Sie leisteten der Entropie, der Tendenz zu Auflösung und Unordnung, durch Zusammenhalt der Zellen Widerstand. Leben entstand in den Tiefen der Ozeane und arbeitete sich in „nur“ hundert Millionen Jahren zur Oberfläche in Form von Riffen durch. Sehr anpassungsfähige Bakterien besiedelten die ersten zwei Milliarden Jahre die Erde bis sich „eukaryotische“ Zellen (mit Kernen), die sich fortpflanzen und Gene weitergeben konnten, formten. Veränderungen des Klimas durch das Wandern der Kontinente, begleitet von vulkanischen Eruptionen sowie weltumspannenden Eiszeiten bis vor

etwa 800–700 Millionen Jahren, brachten Lebensbedingungen für Pflanzen und Tiere mit sich.

Den Rhythmus für die Entwicklung von Lebewesen und größeren Lebensformen gab das Verhältnis von Sauerstoff und Kohlenstoff in der Atmosphäre vor. Fossilfunde und erste mineralisierte Skelette (sie sind etwa 550 Millionen Jahre alt) belegen das Auftreten von Tieren am Ende des Kambriums. In der „Kambri-schen Explosion“ vor 541 Millionen Jahren ist das Vorkommen heutiger Tierstämme im Gestein aus dieser Epoche überliefert.

Im Kapitel „Die Wirbelsäule wächst“ berichtet Gee von Lebewesen im Meer. Dazu gehören Vertreter der Knochenfische. Aus einer Gruppe davon, dem „Fleischflosser“, entwickelten sich viel, viel später die Landwirbeltiere und noch viel, viel, viel später wir. Die Landnahme durch Moose, Flechten, baumartige Gewächse und Pilze begann vor 470 Millionen Jahren, die entstandenen Waldböden gaben Nahrung für Tiere wie z. B. Gliederfüßer, Spinnen und Insekten.

Die Geschichte des Lebens ist aber keine sich kontinuierlich fortsetzende, geschweige denn „zu Höherem“ aufsteigende. Immer wieder gab es durch die Veränderungen des Klimas oder durch gigantische Vulkanausbrüche Millionen von Jahren auseinanderliegend Massensterben, nach dem sich aber wieder Lebewesen in neuen Formationen und Gestalten entwickelten. Gee spricht von der „Lotterie des Lebens“, in der sich stets neue, nach solchen „Auslöschungen“ adäquate

Bedingungen vorfindende und sich daran anpassende Lebewesen entwickeln konnten.

Vor 200 Millionen Jahren z. B. war es eine riesige Magmablase, die aus der Erdoberfläche brach und ein lebensfeindliches Klima durch Hitze und giftige Gase schuf. Ein Zustand der etwa 600 000 Jahre dauerte. Einige Säugetiere überlebten darunter – die Dinosaurier. In einem eigenen Kapitel beschreibt Gee den „Höhenflug der Dinosaurier“. Die ersten Vertreter erschienen in diesem Zeitraum und besetzten dann alle ökologischen Nischen. Mit ihrem leichten Knochenbau und Gefieder wurden sie zu den Ahnen der Vögel. Der Einschlag eines Asteroiden vor 66 Millionen Jahren – er war schon seit etwa 100 Millionen Jahren unterwegs – und der dadurch ausgelöste Winter setzten der Existenz der Dinosaurier ein rasches Ende. Ihr Zeitalter wurde von den Säugetieren abgelöst.

Wieder bedingt durch die Kontinentalverschiebung mit Folgewirkung für das Erdklima vor etwa 30 Millionen Jahren beschreibt Gee einen Wandel der Erde zu einem „Planet der Affen“. Diesen besiedelten auch grasfressende Huftiere und Raubtiere. Mit den zunehmend aufrecht gehenden Affen begann der lange – oder im Verhältnis zur Dauer der Geschichte des Lebens – kurze Weg zum Menschsein. Die ersten Hominini mit dem Merkmal „aufrechter Gang“ gab es vor etwa sieben Millionen Jahren in Afrika. Sie beginnen Steinwerkzeuge zu verwenden, Fleisch zu essen, sie lernen rennen. Es existierten

verschiedene Menschenarten, die aber alle wieder ausstarben. Dem Homo sapiens gelang es als einzigem, sich durchzusetzen – seit etwa 45.000 Jahren begann er nach Europa vorzudringen.

Spekulativ erzählt Henry Gee die Geschichte des Menschen und des Lebens zu Ende. Maximal in einigen tausend oder zehntausend Jahren werden die Menschen ausgestorben sein. Hauptgrund ist „die sinkende Reproduktionsrate der Bevölkerung“, die auch bei Besiedlung an-

derer Planeten nicht aufgehalten werden kann. Schließlich wird die Sonne sich in maximal einer Milliarde Jahren so weit ausdehnen, dass alles Leben auf der Erde verbrennt.

Außergewöhnlich am Homo sapiens findet der Paläontologe, dass er sich als einziges Wesen, soweit wir wissen, seiner Stellung im Universum bewusst sein kann. Henry Gee folgert daraus, wir sollten „uns bemühen zu erhalten, was wir haben, und unser flüchtiges Dasein auf

der Erde so angenehm wie möglich zu gestalten – für uns wie für alle unsere Mitgeschöpfe“ (S. 239).

Unterstützt das Wissen über die lange Geschichte des Lebens und über die kurze des Menschen „gut“ zu sein? Sicherlich können Diskussionen und Kurse in der Erwachsenenbildung anregen, menschliches Potenzial für Reflexion zu nutzen, um ein achtsames Miteinander und angenehme Lebensbedingungen zu fördern und zu schaffen. //

David Graeber/David Wengrow: Anfänge. Eine neue Geschichte der Menschheit.

Stuttgart: Klett-Cotta 2022, 667 Seiten.



WERNER LENZ

Über die Anfänge der Geschichte der Menschheit wissen wir nicht sehr viel – vor allem nicht, wie sich das soziale Zusammenleben gestaltet hat. Überdeckt wird diese Geschichte meist von einem bestimmten Narrativ: Am Anfang bestanden paradiesische Zustände, aus denen sich unsere Vorfahren verabschiedet haben. Mit Einsetzen des großflächigen Betreibens von Landwirtschaft wurde es unmöglich, ohne Hierarchien und ohne soziale Ungleichheit zu leben. In der jüngeren Geschichte, in der imperialen Inbesitznahme der Welt ab dem 16. Jahrhundert durch Europäer, waren es überlegene Weiße, die „unschuldigen Wilden“ Zivilisation brachten.

David Graeber (1961–2020), ein Anthropologe und David Wengrow (geb. 1972), ein Archäologe an der Universität London, haben über zehn Jahre Informationen und Forschungsergebnisse zusammengetragen, um solche und ähnliche Narrative sowie Mythen über die Vergangenheit der Menschheit in Frage zu stellen.

Die beiden Wissenschaftler nehmen in ihrem Denken einen Wechsel der Perspektive auf die Geschichte vor. Sie lösen sich von eurozentrierten Darstellungen und der Great-Man-Theorie. Diese besagt, nur jeweils einzelne Denker und nicht prozessuales kollektives Denken hätten große Theorien hervorgebracht. Die Autoren berücksichtigen verstärkt indigenes Denken, das offensichtlich europäische Intellektuelle inspiriert hatte. Ausgewertet wurden dafür Berichte und Schriften von Reisenden und Missionaren. Daraus ersichtlich wird Kritik an europäischen Verhaltensweisen durch

Indigene. Sie monieren mangelnde Freiheiten und „entdecken“ den Begriff der Ungleichheit. Die damalige Beliebtheit solcher Berichte erklären die Autoren: Es wurde die Existenz von Gesellschaften bekannt, „die alles ganz anders machten“.

Eine klare Intention der Autoren ist zu erkennen. Sie wenden sich gegen die Erzählung einer ursprünglichen „Unschuld“ der Menschheit, die „unwissentlich in ein Abenteuer technologischer Entdeckungen aufbrach“ (S. 41). Mit der neuen Herrschaft über große Teile der Welt öffnete sich plötzlich für europäische Denker Zugang zu bis dahin unbekanntem gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Vorstellungen. Diese Überflutung mit neuen Ideen wurde schließlich als Zeitalter der ‚Aufklärung‘ bekannt“ (S. 43). Doch indigene Kritik wurde bald als gefährlich angesehen. Sie bedrohte das europäische Modell, das den Verlust der Freiheit an den Fortschritt der Zivilisation koppelte und mit komplexer werdenden Gesellschaften verband.

Auch „Staatenbildung“ gibt den Autoren ein Beispiel, dass es sich dabei nicht um ein einmaliges und keinesfalls gleich verlaufendes Geschehen handelt. Sie sehen Staatenbildung als verwirrendes Spektrum von Bedeutungen, wobei drei Prinzipien zur Geltung kommen: Souveränität, Verwaltung und politischer Wettbewerb. Bei den uneinheitlichen Zeugnissen, die es für Schlussfolgerungen gibt – neue Techniken und Methoden der Archäologie lassen ständig „frühe Staaten“ oder „verlorene Zivilisationen“ entdecken – scheinen Wandmalereien durchgängig auf. Die Autoren

sprechen von einer Art „anthropologischer Konstante“, die die Gattung Mensch von Anfang an in jedem Kulturkreis hinterlassen habe.

Graeber und Wengrow bezweifeln, dass der Weg zur heutigen Staatsform als Höhepunkt geschweige denn als unvermeidliche Entwicklung anzusehen sei. Beharrlich bleiben aber derartige traditionelle Interpretationen im Bewusstsein, weil für viele schwer vorstellbar ist, Geschichte sei nicht auf ein Ziel bezogen und viele nicht davon ausgehen können, zu den heutigen Verhältnissen gäbe es Alternativen.

Die nordamerikanischen Ureinwohner, so belegen die Autoren, waren keine „unschuldigen Naturkinder“, sondern Erben einer anderen Geschichte. Dies zeigt sich zum Beispiel im Tal des Mississippi an ursprünglichen Kleinstädten, an geometrischen Erdwerken, an einem eigenen Messsystem oder an einer „spielerischen Landwirtschaft“. Diese geht einher mit sich verändernden Strukturen und unterschiedlicher Art der Güterverteilung. Es handelt sich um Prozesse, die sich über Jahrtausende erstreckten, weshalb der Begriff „landwirtschaftliche Revolution“ abzulehnen ist – es gab, nach Ansicht der Autoren, keinen „Garten-Eden-Zustand“, auf den Ungleichheit und Privateigentum zwingend folgten.

Woran die Verbesserung menschlicher Gesellschaften scheiterte? Ob die Menschen die Freiheit verloren, andere Formen sozialer Existenz zu entwerfen, antworten fragend die Autoren.

Bei der Aufarbeitung archäologischer

Befunde der letzten drei Jahrzehnte, und um solche Fragestellungen zu beantworten, bemerken die Autoren, dass die Debatte um die frühe Geschichte der Menschheit vor einer neuen Betrachtungsweise steht. Dazu fehle aber nicht nur Fachliteratur, z. B. über frühe „egalitäre“ Städte, über Vergleiche zwischen Gesellschaften oder Gruppen oder über demokratische Entscheidungsprozesse. Es fehlt auch an einer geeigneten Sprache. Ist eine Stadt ohne Top-down-Strukturen ein „egalitäre Stadt“?

Resümierend lässt die Lektüre erkennen: Zivilisation ist kein „Sündenfall“, mit unvermeidlicher „Massenversklavung, Völkermord, Straflager, ja sogar Patriachat oder die Produktion durch Lohnarbeit hätten niemals geschehen müssen“ (S. 558). Andere Konzeptionen für menschliche Gesellschaften hatten bestanden und sind möglich – auch in unserer Gegenwart. Unsere Aus-

sichten, erfolgreich in Gegenwartsgesellschaften einzugreifen, halten die Autoren für „weitaus größer, als wir zu denken geneigt sind“ (S. 558).

Das Buch zerstört Mythen und öffnet dem Denken zur Freiheit neue, alternative Formen sozialer Realität zu schaffen. Politische Aufklärung und das Bemühen um ein friedliches soziales Miteinander sind kein Monopol einer kurzen europäischen Geschichte, sondern eine Konstante einer viel, viel älteren Geschichte der Menschheit.

Angesichts der vielen Krisen ein lehrreiches Buch! Was aus der Geschichte doch zu lernen ist! Die Lektüre gibt Vertrauen in die Kreativität der Menschen und nicht zuletzt in das politische Potenzial, sich zusammenzusetzen, um sich auseinanderzusetzen.

Ein Buch, geeignet für die Bereiche Politik, Gesellschaft, Kultur und für ein erweitertes humanes Menschenbild. //

AutorInnen

Gerhard Bisovsky, Dr., geb. 1956. Studium der Politikwissenschaft, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen von April 2012 bis Mai 2022. ÖVH-Redakteur.
Kontakt: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

John Evers, Dr. geb. 1970. Historiker, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: john.evers@vhs.or.at

Andrea Heiglauer, MMag.^a, geb. 1976. Pädagogische Ausbildung als AHS und BMHS Lehrerin, DaF/DaZ-Trainerin, seit 2008 Basisbildungstrainerin an den Kärntner Volkshochschulen.
Kontakt: a.heiglauer@vhs.ktn.at

Heribert Hinzen, Prof.(H) Dr. Dr. h. c. mult., geb. 1947, Studium in Bonn und Promotion in Heidelberg, langjähriger Leiter von DVV International, ehemals Vize-Präsident von EAEA und ICAE und heute von PIMA, Forschung und Lehre zu Erwachsenenbildung und Lebenslangem Lernen, Mitglied im Beirat des International Review of Education. Journal of Lifelong Learning.
Kontakt: hinzen@hotmail.com

Monika Kastner, Dr.ⁱⁿ, geb. 1975, assoziierte Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung.
Kontakt: monika.kastner@aau.at

Heike Kölln-Prisner, 1955, Dipl.-Pädagogin mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Abteilungsleitung in der Hamburger Volkshochschule bis 2019, seitdem EPALÉ-Botschafterin und Gutachterin für die Nationale Agentur für Europa in Deutschland.
Kontakt: koellnprisner@googlemail.com

Mareen Köpnick, Mag.^a, Stv. Bereichsleitung Initiative Erwachsenenbildung der Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: mareen.sophie.koepnick@vhs.at

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

Franz Mock, BA MA, geb. 1987. Studium der Germanistik. Standortkoordinator der VHS Erlaa (Wien) und Programm-Manager für Politik und Gesellschaft sowie Deutsch als Zweitsprache an der VHS Liesing.
Kontakt: franz.mock@vhs.at

Ricarda Motschilnig, Mag.^a, MSc, geb. 1983. Policy and Advocacy Officer beim International Council for Adult Education (ICAE) und Projektmitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung.
Kontakt: policy@icae.global

Ekkehard Nuissl, Univ.-Prof. Dr. habil. Dr. h.c.mult., geb. 1946, war zwanzig Jahre Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und lehrte an verschiedenen Universitäten in Deutschland und in anderen Europäischen Ländern, u. a. in Toruń (Polen).
Kontakt: nuissl@die-bonn.de

Alexandra Plattner, Mag.^a, geb. 1972. Lehramt für Volksschule mit Montessori Schwerpunkt, Studium Pädagogik / Sonder- und Heilpädagogik, Lerntherapeutin (LSR, Dyskalkulie, ADHS, DaZ), seit 2010 als Basisbildungstrainerin an den Kärntner Volkshochschulen tätig.
Kontakt: a.plattner@vhs.ktn.at

Ewa Przybylska, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil., geb. 1960, leitete zwanzig Jahre den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Nikolaus Kopernikus Universität in Torun; aktuell ist sie an der Warsaw University of Life Sciences tätig.
Kontakt: ewa_przybylska@sggw.edu.pl

Manfred Saurug, Mitbegründer des IFA Steiermark; seit 1985 im Bereich Sozialforschung tätig. Mitarbeit an mehr als 300 Forschungsprojekten zu arbeitsmarkt- und regionalpolitischen Themenstellungen. Zentrale Aufgaben im IFA: Konzeption, Organisation und Budgetierung von Begleitforschungsprojekten. Inhaltliche Schwerpunkte: Integration in das Beschäftigungssystem, berufliche Weiterbildung und transnationale Zusammenarbeit.
Kontakt: saurug@ifa-steiermark.at

Peter Stoppacher, Dr., Mitbegründung des Institutes für Arbeitsmarktbetreuung und Arbeitsmarktforschung Steiermark. Schwerpunkte im IFA Steiermark: Arbeitsmarktpolitik, Berufliche Qualifikation und Qualifikationsbedarfserhebung; Stadt- und Stadtteilmforschung; Regionalentwicklung; Basisbildung; Armutsforschung; Gesundheitsförderung; Migrations- und Inklusionspolitik.
Kontakt: stoppacher@ifa-steiermark.at

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

Peter Zwielerhner, Mag., geb. 1977. Studium der Politikwissenschaft, pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: peter.zwielerhner@vhs.or.at

Impressum

**Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung**
Sommer 2022, Heft 276/73. Jg. ISSN 0472-5662

Medieninhaber, Herausgeber, Verleger und Hersteller:
Verband Österreichischer Volkshochschulen
Pulverturmstraße 14
A-1090 Wien

ZVR: 128988274
ATU: 66337038

Verantwortlicher Redakteur: Dr. Gerhard Bisovsky
Layout: schaefer-design.at

Bankverbindung:

IBAN AT02 1100 0094 7310 0700. BIC BKAUATWW
DVR 0475581

Für unverlangte Rezensionenstücke und Beiträge
übernimmt die Redaktion keine Haftung. Namentlich
gekennzeichnete Artikel geben die Meinung der
AutorInnen wieder und müssen sich nicht mit jener der
Redaktion decken.

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

Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für
Erwachsenenbildung (ÖVH) ist eine überparteiliche
Fachzeitschrift für MitarbeiterInnen und
InteressentInnen der Volkshochschulen.

Die Zeitschrift veröffentlicht Beiträge zu
grundsätzlichen und aktuellen Fragen der Volksbildung
und der Erwachsenenbildung, bringt Berichte aus der
praktischen Arbeit sowie Buchbesprechungen und will
zu einem Erfahrungsaustausch anregen.

Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Veranstaltungstermine

7.7.2022

Online-Vortrag, Universität Gießen

Politikarena und Besuchermagnet: Parlamente als Lernorte

Information und Anmeldung:

<https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/ggs/forschung/sektionen/bildung/aktuell>

23.9. bis 24.9.2022

Salzburg

Neue Ideen und Inputs für ein qualitativvolles Group-Fitness Training

Information und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/gesundheit-und-bewegung/neue-ideen-und-inputs-fuer-ein-qualitaetsvolles-group-fitness-training/>

27.9.2022

Online

Wie finde ich bei Basisbildungsbedarf die „richtigen“ Worte?

Win-win für TrainerInnen und TeilnehmerInnen

Information und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/basisbildung/wie-finde-ich-bei-basisbildungsbedarf-die-richtigen-worte/>

Neu im Demokratie-MOOC: Vertiefende Dokumente zum Thema Demokratie und Europa, Schengenraum und Binnenmarkt.

DeMOOC



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 erfolgreich 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.wien

Verband Österreichischer Volkshochschulen

Bundeskanzleramt

AK

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung

Zukunftsfonds der Republik Österreich

demooc.at

¡La fiesta del español!

Bildnachweis: Getty Images, München; Morsa Images, Daxen, Os



[www.klett-sprachen.de/
congusto-nuevo](http://www.klett-sprachen.de/congusto-nuevo)

NEU



Con gusto nuevo B2

Libro del alumno y de ejercicios con audios



Klett Digital
Strecke für andere
gratis



Ob analog oder digital –
mit **Con gusto nuevo** wird Ihr
Spanischunterricht zum Fest!

Sprachen fürs Leben!

