

Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung



Teilhabe und Inklusion

Verschwörungstheorien

**Herausforderung
für die VHS**

SEITE 8

Durchlässigkeit
ermöglichen

**Wege
in die Pflege**

SEITE 35

CONFINTERA VII
– UNESCO

**Weltkonferenz
Erwachsenenbildung**

SEITE 39

Inhalt

Editorial

- 1 John Evers: Die Volkshochschulen und die aktuellen Krisen

Wissenschaftspreise, Medienpreise

- 2 54. Fernsehpreise der Erwachsenenbildung verliehen

Schwerpunkt Teilhabe und Inklusion

- 4 Gerhard Bisovsky: Teilhabe und Inklusion – zentrale Themen der Volkshochschule
- 5 Filiz Keser-Aschenberger / Stefan Vater: Partizipative und emanzipatorische Bildungspraxis an österreichischen Volkshochschulen
- 8 Walter Schuster: Verschwörungstheorien als Herausforderung für die Volksbildung
- 12 Celine Wawruschka, Inklusion und Teilhabe in der österreichischen Erwachsenenbildung für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte: Begrifflichkeiten, Bedarfe und Bedürfnisse
- 17 Christine Teuschler / Tamara Ehs: Mehr Demokratie durch Vielfalt der Beteiligung
- 20 Raimund Lunzer: In der Volkshochschule Demokratie lernen
- 21 Stefan Fischnaller: Bildungsangebote für Ehrenamtliche an der Volkshochschule Götzis
- 22 Wolfgang Moser: Dialogische Bildung und Citizen Science zur Stärkung von Teilhabe in der Erwachsenenbildung – eine Zukunfts-perspektive?
- 25 Gudrun Kolmbauer / Iris Ratzenböck-Höllerl: Neue Wege sehen – neue Wege gehen – das Bildungsberatungsangebot der Volkshochschule Oberösterreich
- 29 Ena Rogalo, Rainer Rathmayr & Belmir Zec: Inklusion in der Praxis der Volkshochschule Linz
- 31 Stefan Fischnaller: Inklusive Volkshochschule Götzis – inklusives Lernen an der Volkshochschule
- 34 Gerhard Bisovsky: 25 Jahre Kurse für Menschen mit Behinderung an den Wiener Volkshochschulen
- 35 Tina Csencsics, Doris Seyr, Judith Veichtlbauer: Durchlässigkeit ermöglichen: Wege in die Pflege durch das Modellprojekt Connect
- 38 Claudia Greul: #Keep fit – eine Projektvorstellung aus Kärnten zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit von Jugendlichen und Eltern

Bildungsthemen

- 39 Uwe Gartenschlaeger / Heribert Hinnen: CONFINTA VII – UNESCO Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung: Prozesse und Erträge
- 44 Annette Sprung: Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Bildungspartizipation von Lerner*innen mit Migrationsbiografie
- 48 15 Jahre Weiterbildungsakademie Österreich
- 49 50 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ)

Aus den Volkshochschulen

- 51 Katharina Zimmerberger: Kärnten: Kooperation VHS und bfi
- 52 Wolfgang Moser: Urania Steiermark: Neuer Standort am Grazer Hauptplatz

Personalia

- 53 Wien: Milena Greif übernimmt die Kunst VHS und Thomas Laimer die VHS Alsergrund
- 54 In Memoriam Erich Leichtenmüller
- 55 Michael Mitterauer 1937-2022

Rezensionen

Werner Lenz:

- 56 Alexander Grau: Entfremdet. Zwischen Realitätsverlust und Identitätsfalle.
- 57 Armin Nassehi: Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft.
- 58 Georg W. Bertram, Michael Rüsenberg: Improvisieren! Lob der Ungewissheit.
- 59 Minouche Shafik: Was wir einander schulden. Ein Gesellschaftsvertrag für das 21. Jahrhundert.
- 60 Maja Göpel: Wir können auch anders. Aufbruch in die Welt von morgen.
- 61 Silvia Ferrara: Die große Erfindung. Eine Geschichte der Welt in neun geheimnisvollen Schriften.
- 62 Tobias Leenaert: Der Weg zur veganen Welt. Ein pragmatischer Leitfaden.
- 63 Werner Wintersteiner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung.

Autor*innen

- 64 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
- 65 Impressum

Die Volkshochschulen und die aktuellen Krisen

JOHN EVERS

Steigende Energiepreise, die allgemeine Teuerung, aber auch die Spaltung der Gesellschaft und der Klimawandel sind jene Themen, die mehr als zwei Drittel der österreichischen Bevölkerung aktuell Sorge bereiten (vgl. Profil 29/2022). Inflation und erwartete Rezession treffen zudem auf eine infolge Corona zusätzlich aufgeladene Stimmungslage, in der Verschwörungsideologien und rechtspopulistische Deutungen explodierten. Gesellschaftliche Spannungen scheinen unausweichlich. Auch Volkshochschulen sind hier unmittelbar betroffen. Sie müssen die Existenz ihrer Einrichtungen vor dem Hintergrund der ökonomischen Entwicklung sichern und ringen ebenfalls mit den Kostensteigerungen. Und sie sind – wie immer in ihrer Geschichte – Seismographen gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen und Diskurse, die in ihren Kursalltag massiv einwirken.

VERANTWORTUNG ÜBERNEHMEN

Die öffentliche Hand hat in Zeiten wie diesen vor allem die Aufgabe, die Daseinsvorsorge zu sichern, diese muss nicht zuletzt vor Ort sichtbar und spürbar sein. Bildungseinrichtungen sind Teil dieser Aufgabe, Volkshochschulen können und müssen jetzt – wie Schulen, oder Jugendzentren – buchstäblich die Rolle als (geistige) Wärmestuben auf regionaler und kommunaler Ebene erfüllen. Dazu braucht es aber die entsprechende Finanzierung, nicht zuletzt auch

öffentliche Investitionen in die Energieeffizienz unserer Gebäude. Als der Demokratie- und Wissenschaftsbildung verpflichtete Institution haben Volkshochschulen darüber hinaus gerade jetzt einen besonderen Vermittlungsauftrag, der von Themen wie Energiesparen im Haushalt bis zur Erklärung der Hintergründe der vielfachen Krise(n) reicht.

PRIVATE KOSTEN FÜR WEITERBILDUNG BEREITS VOR DER TEUERUNG MASSIV GESTIEGEN

Eine im Auftrag der Arbeiterkammer erstellte Studie zum Thema Weiterbildungsfinanzierung belegt einen bereits vor der Teuerungswelle stark gestiegenen Anteil der privaten Haushalte. Diese finanzierten 2018 bereits 42 Prozent der Weiterbildungskosten (2009: 29 Prozent). Zudem erhält weniger als ein Drittel derjenigen Weiterbildung, deren bisher höchster Bildungsabschluss die Pflichtschule ist (31,2 Prozent); bei Hochschul-Absolvent*innen sind es 74,9 Prozent.¹ Gerade in der Krise braucht es eine staatliche Strategie, welche die Weiterbildungsteilnahme erhöht und hier insbesondere auf jene Bereiche abzielt, die offenbar schlecht erreicht werden. Alle Rentabilitätsstudien zeigen, dass ein in Bildung investierter Euro die beste Investition in die Zukunft ist. Um nicht zuletzt Verschwörungsideologien und rechtspopulistische Deutungen entgegenzuwirken braucht es sofort ein öffentlich finanziertes Beratungs- und Kurs-

angebot, welches vor allem auch aufsuchend und niederschwellig arbeitet. Die Volkshochschulen mit ihrer hohen Reputation in der Gesellschaft sind ein idealer Partner dafür. In der Realität ringen sie momentan allerdings darum, die steigenden Energiekosten stemmen zu können. Nicht zuletzt hier braucht es rasch Klarheit und entsprechende Unterstützung, damit wir unsere Arbeit für die Gesellschaft erledigen können. //

¹ Vogtenhuber, Stefan, Juen, Isabella & Lassnigg, Lorenz (2021): Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Verfügbar unter: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6077/7/ihs-report-2021-vogtenhuber-et-al-finanzierung-erwachsenen-und-weiterbildung-oesterreich.pdf> [3.10.2022].

Die nächste Ausgabe der ÖVH (Die Österreichische Volkshochschule) wird sich im Schwerpunkt mit dem Thema „Schule und Erwachsenenbildung“ befassen. Artikel zum Schwerpunkt und zu den anderen Rubriken, Erfahrungsberichte, usw. bitte bis 15. Dezember 2022 senden an: gerhard.bisovsky@vhs.or.at



54. Fernsehpreise der Erwachsenenbildung verliehen

Am 23. Juni 2022 wurden im RadioKulturhaus in Wien die Fernsehpreise für 2021 verliehen. Aus 18 für die Preisvergabe nominierten Produktionen wurden von der Jury – Vertreter*innen von Print-Medien, der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBO) und der Wissenschaft – diese Preisträger*innen ermittelt:

KATEGORIE DISKUSSIONSENDUNGEN/ TALKFORMATE (ZWEI PUNKTEGLEICHE PRODUKTIONEN):

Helmut Tatzreiter und **Irene Klissenbauer** für die ORF-Sendung „kreuz und quer gedacht aus dem Stift Admont – Gerechtigkeit“

Florian Gebauer und **Jennifer Rezny** für die ORF-kreuz und quer-Sendung „Speisen wie die Götter – Ein himmlisches Kochduell“

54. Fernsehpreise der Erwachsenenbildung Preisträger*innen und Überreicher*innen.

Fotos: ORF/Günter Pichlkostner

KATEGORIE DOKUMENTATION (ZWEI PUNKTEGLEICHE PRODUKTIONEN):

Emanuel Liedl für die ORF-Am Schauplatz-Produktion „Ein Land, zwei Welten – Eine Reportage zwischen Intensivstation und Anti-Corona-Partei“

Gustav W. Trampitsch für die ORF-kulturMontag-Dokumentation „H. C. Artmann – Freibeuter der Sprache“

KATEGORIE FERNSEHFILM:

Catalina Molina (Regie und Buch), **Sarah Wassermair** (Drehbuch) und **Klaus Lintschinger** (ORF-Redaktion) für den ORF-Landkrimi „Das Flammenmädchen“

KATEGORIE SENDEREIHE:

Christian Hager (Idee, Buch und Regie) für die zweiteilige zeit.geschichte-Produktion „Hitlers österreichische Helfer – Die Gauleiter der Ostmark“

Der diesjährige **Axel-Corti-Preis** ging an die Politikwissenschaftlerin und Journalistin **Corinna Milborn** für ihren engagierten und seriösen Journalismus. Ihr bedingungsloses Eintreten für Demokratie und Pressefreiheit ist heute wichtiger denn je. Corinna Milborn setzt sich intensiv mit den Themen Migration, Integration, Globalisierung und Menschenrechte auseinander und versucht dabei, Dinge nachhaltig zu bewegen, zu verändern und zu verbessern. Siehe dazu die Würdigung in der ÖVH: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2022-2/276-sommer-2022/wissenschaftspreise-medienpreise/axel-corti-preis-2022-an-corinna-milborn/>

Die Preisüberreichung erfolgte durch Repräsentantinnen und Repräsentanten der preisverleihenden Verbände der Konferenz der Erwachsenenbildung (KEBÖ) – **Erich Wagner-Walser** für die ARGE Bildungshäuser, **Michael**

Sturm für das Berufsförderungsinstitut, **Christina Krenmayr** für den Buchereiverband Österreichs, **Bernd Wachter** für das Forum Katholischer Erwachsenenbildung, **Gerald Pfabigan** für das Ländliche Fortbildungsinstitut, **Georg Primas** für den Ring Österreichischer Bildungswerke, **Daniela Schratter** für den Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, **Michaela Marterer** für die Volkswirtschaftliche Gesellschaft, **Gerwin Müller** für den Verband Österreichischer Volkshochschulen und **Herbert Stemper** für das Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich.

Die Begrüßung im Namen der KEBÖ nahm die Vorsitzende des Buchereiverbandes, **Christina Krenmayr**, vor.

Moderiert wurde der Abend vom Generalsekretär des VÖV, **John Evers**. //



Teilhabe und Inklusion - zentrale Themen der Volkshochschule


 Schwerpunkt
GERHARD
BISOVSKY

Diese Ausgabe der ÖVH widmet sich im Schwerpunkt dem Thema „Teilhabe und Inklusion“. Das Thema selbst entstammt den Leistungsvereinbarungen, den das Bildungsministerium mit den Bundesverbänden der gemeinnützigen Erwachsenenbildung abgeschlossen hat, deren Arbeitsplattform die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) ist. Eines der vier bildungspolitischen Ziele ist „Teilhabe und Inklusion“ und eine zentrale Zielsetzung lautet: Benachteiligten Personengruppen, Menschen mit Migrationshintergrund wie auch Menschen mit Behinderungen soll der uneingeschränkte Zugang zu Bildungsangeboten ermöglicht werden. Niederschwellige Maßnahmen, Barrierefreiheit und die Entwicklung inklusiver Bildungsangebote stehen im Vordergrund.

Für die Volkshochschule sind das zentrale Themen, denn die Grundvoraussetzung für Demokratie ist gesellschaftliche Teilhabe. Sie meint gleiche Lebensbedingungen für alle, soziale Gerechtigkeit und Integration aller Menschen. Schließlich geht es um die Frage, in welcher Gesellschaft wir leben wollen und was Bildung dazu beitragen kann, dass wir Menschen hier gestaltend eingreifen.

Filiz Keser-Aschenberger von der Universität für Weiterbildung in Krems und **Stefan Vater** vom Verband Österreichischer Volkshochschulen beleuchten in einem grundsätzlichen Beitrag von einer historischen Perspektive aus die partizipative und emanzipatorische Bildungspraxis an Volkshochschulen. Ergänzend und fortführend beschreibt **Walter Schuster**, Bereichsleiter für Pädagogik und Entwicklung der Wiener Volkshochschulen sowie Direktor der VHS Meidling in Wien, das Selbstverständnis und die Positionierung von Volkshochschulen am aktuellen Beispiel von Verschwörungstheorien.

Celine Wawruschka setzt sich damit auseinander, wie sich in der österreichischen Erwachsenenbildung Inklusion und Teilhabe für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte gestaltet. Sie fordert eine solide Datenbasis damit die Erwachsenenbildung ihren Anspruch auf Inklusion und Teilhabe garantieren kann.

In mehreren Praxisbeispielen werden – exemplarisch für alle Volkshochschulen in Österreich – Schwerpunkte, Kursangebote und Projekte vorgestellt, die einen Eindruck geben, wie wichtig die Themen „Teilhabe und Inklusion“ für die Institution Volkshochschule sind.

Politische Bildung und insbesondere demokratiepolitische Bildung sind zentrale VHS-Themen. Die Beiträge von **Christine Teuschler**, Geschäftsführerin der Burgenländischen Volkshochschulen und **Tamara Ehs**, Politikwissenschaftlerin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und Ludo-Hartmann-Preisträgerin sowie **Raimund Lunzer**, stellvertretender Obmann der VHS Urania Hollabrunn, befassen sich exemplarisch damit, wie die Volkshochschule zur Akzeptanz von Demokratie, zu demokratischem Handeln und zur Verbesserung der Demokratie beitragen kann.

Zur Politischen Bildung gehört auch die Handlungsorientierung. **Stefan Fischnaller**, Geschäftsführer der VHS Götzis in Vorarlberg, berichtet über Bildungsangebote, die die Kompetenzen von Ehrenamtlichen stärken, und **Wolfgang Moser**, Direktor der Urania Steiermark, stellt das Projekt „Dialogische Bildung“ vor, das eine breite Einbeziehung von Bürger*innen beinhaltet.

Bildungsberatung wird an vielen Volkshochschulen praktiziert, in sechs von neun Bundesländern sind Volkshochschulen im Netzwerk Bildungsberatung tätig. **Gudrun Kolmbauer** und **Iris Ratzenböck-Höllerl** von der Volkshochschule Oberösterreich beschreiben ihre Erfahrungen aus der Praxis.

Dass Inklusion und inklusives Lernen wichtige Themen der Volkshochschule sind, zeigen die Beiträge von **Rainer Rathmayr**, **Ena Rogalo** und **Belmir Zec** von der Volkshochschule Linz, **Stefan Fischnaller** mit seinem Bericht über die inklusive Volkshochschule sowie **Gerhard Bisovsky**, der über Bildungsangebote für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung berichtet.

Durchlässigkeit kennzeichnet die Bildungsinitiativen der Volkshochschulen, die in der Basisbildung bzw. in der Initiative Erwachsenenbildung zu den größten Anbietern zählen. Auch der Zugang zu Hochschulen und Universitäten über die Studienberechtigungsprüfung und die Berufsreifeprüfung wird maßgeblich von den Volkshochschulen mitgestaltet. **Tina Csencsics**, **Doris Seyr**, und **Judith Veichtlbauer** von den Wiener Volkshochschulen berichten über das Projekt „Connect“, das ein erwachsenengerechtes Bildungsangebot für das Nachholen der 9. Schulstufe und die Durchlässigkeit in den Gesundheits- und Pflegebereich beinhaltet. **Celine Wawruschka** setzt sich damit auseinander, wie sich in der österreichischen Erwachsenenbildung Inklusion und Teilhabe für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte gestaltet.

Die Stärkung der psychosozialen Gesundheit bei Jugendlichen und Eltern ist das Ziel eines Projektes, das **Claudia Greul** von den Kärntner Volkshochschulen beschreibt.

Volkshochschulen stehen für demokratiepolitische Bildung, für Engagement und Handlungsorientierung, sie stehen insbesondere für eine Verbesserung der Bildungschancen, sie unterstützen Gesundheit und Vorsorge mit ihren Angeboten, Beratung ist dabei ein wichtiges Thema. Auch Inklusion ist seit Jahrzehnten Thema an Volkshochschulen, an immer mehr Standorten werden Angebote umgesetzt. //

Partizipative und emanzipatorische Bildungspraxis an österreichischen Volkshochschulen

Die österreichischen Volkshochschulen entstanden Ende des 19. Jahrhunderts aus verschiedenen gesellschaftlichen Bewegungen und Initiativen.

Von Beginn an waren sie mit der Idee der Demokratie, einer „Bildung für alle“ und einer partizipativen Bildungspraxis verbunden. Sie schufen oder vernetzten Orte einer situierten - im Gemeinwesen, der Polis, verankerten - Bildung und ermöglichten mit diesen öffentlichen Orten demokratische Staatsbürger*innenschaft.

Schwerpunkt

FILIZ KESER-ASCHENBERGER /
STEFAN VATER

Zum Zeitpunkt ihrer Gründung ermöglichten die Volkshochschulen Bildungsteilnahme für von Bildung ausgeschlossene Menschen und verliehen dem Anspruch „Bildung für alle“ (Vater & Zwieler: 2018) Nachdruck, ein Anspruch, der den Widerstand der „Obrigkeit“ provozierte (siehe Filla: 2001). Die „Obrigkeit“ war – nicht nur – um die Jahrhundertwende des 19. zum 20. Jahrhundert die Verfechterin einer Bildung, die den sozialen Status aufrechterhielt und Menschen aufgrund von Geschlecht und Herkunft und anderen Faktoren ausschloss. Bildung und Beteiligung als Pflichterfüllung – eine besondere Form der Partizipation, die aber nicht mit aktiver Beteiligung/Partizipation verwechselt werden sollte – waren nach dem Verständnis der Obrigkeit keine demokratischen Rechte, sondern eine den Untertanen des Reiches auferlegte Pflicht. Die Gründung von Volkshochschulen – wie dem Volksheim Ottakring (vgl. Filla 2001a, Stifter 2005) – wurde daher von den traditionellen Eliten und staatlichen Autoritäten der österreichischen Monarchie kritisch gesehen. Nicht der Wunsch nach Emanzipation des „Volkes“ oder der Befreiung der kaiserlichen Untertanen, sondern der Bedarf an spezifischen Qualifikationen in der sich modernisierenden Gesellschaft

und der Wunsch, soziale Ungleichheit und Hierarchie aufrechtzuerhalten, standen am Anfang des öffentlichen, staatlich gegründeten Schul- und Bildungssystems (Vater, 2020). Dies unterschied sich deutlich von der frühen Erwachsenenbildung, die in den Volksbildungseinrichtungen praktiziert wurde. Die Volkshochschulen sind ein Teil dieser Volksbildungsbewegungen. Sie wurden durch die Selbstorganisation von Bildungssuchenden, Volksbildner*innen oder Wissensvermittler*innen gegründet und propagierten Bildung für alle und manchmal auch Bildung durch alle – ein weitaus radikalerer Anspruch.

Studien (Filla: 2001a+b; Radermacher: 1930; Radermacher, 1931; Stern: 1910; Vater & Zwieler: 2018) haben gezeigt, dass Gruppen, die von Bildungsaktivitäten und -prozessen aktiv und passiv ausgeschlossen waren, an den Volkshochschulen als Teilnehmerinnen oder Lehrende Chancen erhielten: Frauen, Handwerkerinnen, Arbeiterinnen sowie Jüdinnen und Juden, die von antisemitischen, chauvinistischen, traditionellen oder klassenbedingten Ausschlussmechanismen vor allem an den Universitäten betroffen waren. Emanzipatorische Bildung fand damals an Volkshochschulen statt und nicht an den konservativen, innovationsfeindlichen und elitären Universitäten. Die Bildungspraxis an Volkshochschulen basierte vor allem auf egalitären Beziehungen zwi-

schen Dozent*innen und Teilnehmer*innen und auf dem friedlichen Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft (Stifter: 2017a und 2017b). Die demokratische Ausrichtung der Volkshochschulen drückte sich auch in der Organisationsstruktur aus, satzungsgemäß erhielten sogenannte „Hörervertreter“ – gewählte Vertreterinnen und Vertreter aus dem Kreis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer – die Möglichkeit, im Vorstand des Vereins mitzuwirken. Auf der organisatorisch-administrativen Ebene wurde versucht, durch Dezentralisierung ein demokratisches Konzept der Bildungsarbeit zu erreichen. Auf dieser Grundlage und einer Praxis der Gleichheit schuf die wissenschaftsorientierte Volksbildung eine Schule und ein Laboratorium der Demokratie¹ und für eine neue, partizipative und egalitäre Lern- und Lehrpraxis, lange bevor die demokratische Mitbestimmung politische Realität wurde oder auch lange bevor das allgemeine Männerwahlrecht existierte.

„EIN LEBENSGEFÄHRLICHES GEDRÄNGE“

Die Teilnahme an den Bildungsangeboten der Volkshochschulen war schon zu Beginn des Jahrhunderts sehr rege. Josef Luitpold Stern betont in seiner 1910 verfassten Beschreibung des Wiener Volksbildungswezens das allgemeine Bildungsbedürfnis der Bevölkerung, das die Volksbildung unabhängig von Stand, Geschlecht und Bildungsstand erfüllte (Stern: 1910, S. 2 und S. 73). Er beschreibt das „lebensgefährliche Gedränge“ (Stern: 1910, S. 73) bei den Veranstaltungen im Volksheim, zu denen die Menschen kamen, um die Vorträge zu hören und gemeinsam zu diskutieren. Radermacher (1932, 1930) unterschied in einer Studie an den Volkshochschulen verschiedene Typen von Bildungssuchenden: solche, die in erster Linie daran interessiert waren, Wissenslücken zu schließen und neue „Bildungsgrenzen“ (Radermacher, 1932, S. 482) zu erkunden, und solche, die an „weltanschaulicher Bildung“ (ebd., S. 471) interessiert waren, in der sie ihre Wahrnehmung der Welt in einem politischen Raum gestalten und diskutieren wollten. Ziel war es also, Wissenslücken zu schließen, die die Schule oder das Leben absichtlich oder unabsichtlich hinterlassen hatten, den Menschen die Möglichkeit zu geben, ihr demokratisches Recht auf Bildung wahrzunehmen und ihre Lust am Lernen zu befriedigen sowie die Schaffung einer neuen demokratischen Kultur.

Die Volkshochschulen waren und sind den Bildungsinteressen der Teilnehmerinnen

und Teilnehmer verpflichtet, die eingeladen sind, sie und die Praxis der Erwachsenenbildung mitzugestalten und zu entwickeln.

Eine lebendige, egalitäre und demokratische Bildungs- und Beteiligungskultur entwickelte sich ab den 1920er-Jahren vor allem im „Volksheim“ in Wien Ottakring, das den Namen „Volkshochschule“ nicht führen durfte. Die Bildungspraxis dort war innovativ, partizipativ und offen für alle. Die Abteilungen (Fachgruppen?) wurden von den Teilnehmer*innen und den Lehrenden geleitet. So entwickelte die englische Fachgruppe unter der Leitung von Amelia Sarah Levetus, die nicht nur Kursleiterin und Dozentin, sondern auch Mitbegründerin und Leiterin der englischen Fachgruppe war, die aus dem 1903 gegründeten Konversationsclub „John Ruskin“ hervorging, ein vielfältiges Veranstaltungsprogramm.

Sie entwickelten und setzten auf fortschrittliche pädagogische Praktiken, die auch heute noch angewandt werden und modern wirken, wie Konversationsgruppen, Lesekurse und Diskussionen über Werke der englischen Literatur, Vorträge ausländischer Gastdozent*innen über die Geschichte und Politik Großbritanniens, Exkursionen nach England sowie Besuche aus England im John Ruskin Club (vgl. Filla: 2001a, 2001b und Stifter 2020). Die Unterrichtskultur in der von Edgar Zilsel geleiteten Philosophie- und Physikabteilung war ebenso demokratisch und lebendig wie in der englischsprachigen Abteilung. Sie zeichnete sich ebenfalls durch Vorträge, Diskussionen, Beteiligung an der Entscheidungsfindung, Empowerment und eine Praxis der lebendigen und partizipativen Wissenschaft aus (Filla, 2001a, 1993c).

DEMOKRATIE, PARTIZIPATION UND VOLKSBILDUNG IN DER VOLKSHOCHSCHULE

„Demokratie und Volksbildung sind Begriffe, die sich gegenseitig ergänzen, denn weder wird die Demokratie jemals ihre volle Wirkung entfalten können, wenn sie nicht auf einer allgemeinen Volksbildung beruht, noch wird die wirtschaftliche Volksbildung jemals durchgeführt werden können, wenn sie nicht auf der Grundlage der Demokratie erfolgt.“ (Hartmann: 1919, S. 18).

Seit ihrer Gründung haben die Volkshochschulen stets die Teilnehmer*innen in den Mittelpunkt gestellt, und die Bildung wurde stets als Teil der demokratischen Entwicklung der Gesellschaft und nicht nur als nützlich für wirtschaftliche Zwecke betrachtet. In der heutigen Terminologie

könnte man sagen, dass sie „die Prinzipien des lerner- und ressourcenorientierten Lernens, des Empowerments, der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Lernenden, der Authentizität und des selbstgesteuerten Lernens in die Tat umsetzen“ (Alfazentrum, n.d.). Das Bildungsangebot der Volkshochschulen ist situiert; es ist nicht unabhängig von der Herkunft, den Qualifikationen, der sozialen Situation und den Ressourcen der Teilnehmer*innen. Sie berät oder belehrt sie nicht über ihre Interessen, sondern respektiert sie und setzt nicht eine Art idealen, selbständigen Lernenden mit bestimmten Interessen voraus. Der Hintergrund der Lernenden kann das Lernen fördern oder hemmen; die Lernenden stehen im Mittelpunkt, und im besten Fall bestimmen sie die Inhalte durch ihre Interessen und ihre Beteiligung. Bildung wird als Befähigung (Empowerment) verstanden und nicht als Behebung eines Mangels. Ziel der Volkshochschule ist es nicht, eine „Hochkultur“ (Vater: 2007) zu fördern, die der Kultur der Lernenden übergeordnet wäre; vielmehr soll die Praxis der Erwachsenenbildung Teil der Alltagskultur sein (vgl. die Arbeiten von Raymond Williams zum Kulturbegriff, Williams, 1989³), die erlebbar und kohärent gemacht werden muss. Das Bildungsangebot der Volkshochschulen nutzt den Hintergrund und die Qualifikationen der Teilnehmenden und fördert ihre Neugierde am Lernen. Wie andere Traditionen emanzipatorischer Bildung ist auch die Volkshochschulbildung nicht ausschließlich an der Bildung und Entwicklung von Humankapital interessiert und zielt nicht auf das „Lernen für den Verdienst“ (Biesta: 2005, S. 688). Es geht auch nicht nur darum, Lücken zu schließen, vor allem nicht solche, die von „gut ausgebildeten“ Menschen aufgezeigt werden, und es ist auch nicht ihre Aufgabe, potenzielle Risiken zu beseitigen, die von ungebildeten Menschen ausgehen.⁴ Sie ist den Teilnehmer*innen verpflichtet. Diese Bildung soll auch den Wunsch nach Bildung, Scharfsinn und Neugierde wecken und nicht nur einen überprüfbaren Wissenskomplex produzieren.

VOLKSHOCHSCHULEN ALS TEIL DEMOKRATISCHEN FORTSCHRITTS

„Jedes Gemeinwesen konstituiert sich nach der Natur oder dem Willen derer, die es regieren. Daher hat die Freiheit in keinem anderen Staat eine Heimat, außer dort, wo das Volk die oberste Macht innehat. Sie ist das herrlichste Gut, das es geben kann. Wenn sie nicht allen gleichermaßen gewährt wird, ist sie keine Freiheit“ (Cicero: 2010, S. 113).

„Daraus ergibt sich also, dass der Mensch von Natur aus ein politisches Tier ist“ (Aristoteles: 1948, 1253a).

Erwachsenenbildung in der Tradition der österreichischen Volkshochschulen ist Teil einer demokratischen Welt, in der die Teilnehmenden als politische Wesen betrachtet werden und als solche in den Volkshochschulen handeln können (Cicero: 2010; Aristoteles: 1948). Die Volkshochschulen sind Teil des alltäglichen Lebensraumes der Menschen und beziehen sich auf den Bezirk, die lokale Gemeinschaft. Erwachsenenbildung ist keine Reparaturwerkstatt oder staatliche Nachhilfeschool. Die Praxis und Idee der Erwachsenenbildung unterscheiden sich stark von der Idee der Bildung im formalen oder beruflichen Bildungssystem. Die Form der Erwachsenenbildung, von der wir sprechen, ist Teil einer Bewegung hin zu einer demokratischen Gesellschaft. Diese Art der Erwachsenenbildung ist Teil einer Bewegung hin zu einer demokratischen Kultur und orientiert sich an den Teilnehmern und deren Kultur und Gemeinschaft. Sie ist das radikale Gegenteil zu den Bestrebungen der Chicago School um Milton Friedmann oder Gary Becker, für die Bildung immer anderen dient, etwa dem Wohlstand, dem Wohl der Nation, der Oberschicht oder der Wirtschaft.

Berühmte Beispiele für gemeinschaftliches Lernen und Engagement wie die Escola Cidadã (Bürgerschule) in Porto Alegre, Brasilien (Flecha: 2015), La Verneda Sant Martí in Barcelona, Spanien (Sánchez: 1999), und Study Circles in Schweden (Gustavsson: 2013) basieren auf ähnlichen Werten und Idealen wie die der österreichischen Volkshochschulen. Diese Lerngemeinschaften haben sich den egalitären Dialog, die Zusammenarbeit, die Solidarität, die Partizipation, die Emanzipation, das Wohlergehen und die Befähigung der Gemeinschaftsmitglieder als Funktionsprinzipien zueigen gemacht.

¹ „Laboratorium der Demokratie“ mag übertrieben formuliert sein, es erscheint mir jedoch passend um die Dimension der Innovation zu betonen.

² Fachgruppen waren kurz formuliert Formen der demokratischen Organisation fachlicher Bereiche in bestimmten Volkshochschulen (vgl. Filla 2001).

³ Es wäre interessant, die Verbindungen zwischen der Erwachsenenbildung in Österreich und der Tradition in Großbritannien genauer zu verfolgen. Raymond Williams, E. P. Thompson und R. Hoggart waren Erwachsenenbildner (McIlroy: 1993).

⁴ Ein potenzielles Risiko, das durchaus auch für elitäre Ignoranz oder neoliberale Dogmatik gelten kann.

Doch was ist mit Partizipation gemeint? In diesem Beitrag definieren wir Partizipation als die gemeinschaftsorientierte Aktivität (Lebensweltorientierung) der Mitgestaltung von Bildung und Wissen. Die wichtigste Voraussetzung für Partizipation ist der Zugang zu Bildung. Partizipation in der Erwachsenenbildung bedeutet mehr, als auf der Makroebene in die Gesellschaft eingebunden zu sein oder gesund zu bleiben. Sie geht weit über die funktionalistische Idee der Inklusion von Menschen hinaus, wobei dies nicht als Argument gegen Inklusion oder Gesundheit, sondern als Unterscheidung gemeint ist.

Partizipation ist in der Erwachsenenbildung ein Aspekt der alltäglichen Praxis des kooperativen, egalitären Unterrichtens von Erwachsenen und des Bezugs zu ihrer lokalen Gemeinschaft. Partizipation ist ein Aspekt der Teilnehmerorientierung, der nur von ihnen selbst definiert wird. Niemandem wird vorgeschrieben, wie er/sie sich zu

beteiligen hat, Partizipation ist gelebte Erwachsenenbildung. Emil Reich sprach 1903 von einer Dreieit der Erwachsenenbildung von demokratischer Bildung, Erhebung⁵ und Erholung, die unauflöslich in den Volkshochschulen verbunden seien und ihre Verwurzelung im Alltag der Menschen zeigten (vgl. Reich 1903, S. 117).

Unterschiede zwischen den Merkmalen einer gemeinschaftsorientierten Erwachsenenbildungspraxis, die auf Emanzipation und Veränderung abzielt, und formalen, standardisierten (instrumentellen) Bildungsangeboten lassen sich deutlich erkennen. In der instrumentellen/standardisierten Sichtweise wird „Lernen weitgehend als ein Mittel zur Anpassung an die Bedürfnisse und Anforderungen des breiteren soziokulturellen Kontexts verstanden“ (Dirkx: 1998, S. 2), so dass der Einzelne sich in seinen Kontext einfügen und anpassen kann. In dieser Sichtweise wird das Wissen als außerhalb

des Lernenden liegend betrachtet und durch den Lernprozess verinnerlicht (Dirkx: 1998). Freire (1970) bezeichnet dieses Konzept der instrumentellen Bildung als „Bankiersprinzip“, bei der die Erzieher/Lehrer als Inhaber der Macht und Sender des Wissens angesehen werden, während die Lernenden als passive Empfänger und Objekte des Lernens behandelt werden.

Eine weiterführende Version dieses Beitrages findet sich unter <https://adulteducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/BeLL-Studie-an-oesterreichischen-Volkshochschulen-2018-2022.pdf> //

⁵ Was mit „Erhebung“ exakt gemeint ist, ist eine Frage der Interpretation, die von geistiger Erhebung bis Bildungsaufstieg interpretiert werden kann

Verwendete Literatur

- Alfazentrum (n.d.):** Alfazentrum. <https://www.vhs.at/de/e/learnraum-wien/alfazentrum>.
- Aristotle/Aristoteles (1948):** Politik. Leipzig: Felix Meiner.
- Biesta, Gert (2005):** The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship. In: British Journal of Sociology of Education, 26 (5), 687–703. doi:10.1080/01425690500293751
- Cicero, Marcus Tullius (2010):** Der Staat. De re publica. Mannheim: Artemis & Winkler.
- Dirkx, John M. (1998):** Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. In: PAACE Journal of Lifelong Learning, (7), 1–14.
- Filla, Wilhelm (1993c):** Wissenschaftler und Volkshochschullehrer. Zu Leben und Werk von Edgar Zilsel. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 171 (45), 8–18.
- Filla, Wilhelm (2001a):** Wissenschaft für Alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Innsbruck – Wien – München: Studienverlag.
- Filla, Wilhelm (2001b):** Miss A. S. Levetus – Kunsthistorikerin und Volksbildnerin. Portrait einer grenzüberschreitenden Pionierin. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 12 (1–4), 24–39.
- Flecha, Ramon (2000):** Sharing Words. Sharing Words. Theory and Practice of Dialogic Learning. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Flecha, Ramon (Ed.) (2015):** Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe INCLUD-ED Project Consortium. London: Springer.
- Freire, Paolo (1970):** Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.
- Gustavsson, Bernt (2013):** The idea of democratic Bildung: Its transformations in time and space. In: Anne-Marie Laginder, Henrik Nordvall, & Jim Crowther (Eds.), Popular education. Power and Democracy: Swedish Experiences and Contributions (pp. 35–49). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education. Verfügbar unter: [https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A613679&dsid=7490\[22.9.2022\]](https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A613679&dsid=7490[22.9.2022]).
- Hartmann, Ludo M. (1919):** Demokratie und Volksbildung. In: Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutsch-Österreich, 1 (1), 18–21.
- McIlroy, John & Westwood, Sallie (Eds.) (1993):** Border Country: Raymond Williams in Adult Education. Leicester: NIACE.
- Rademacher, Lotte (1930):** Die Volkshochschull Hörer in den Jahren 1927–1929. Eine statistische Untersuchung, durchgeführt an den Volkshochschulen Wien Volksheim, über den Zusammenhang von Lebenslage und Bildungsinteresse bei ihren Hörern. (Unveröffentlichte Dissertation). Wien: Universität Wien.
- Rademacher, Lotte (1932):** Zur Sozialpsychologie des Volkshochschull Hörers. Eine Untersuchung von 1929. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, (43), 461–486.
- Reich, Emil (1903):** 2. Jahresbericht des Vereins Volksheim in Wien. In: Zentralblatt für Volksbildungswesen, 3 (8/9), 116–125.
- Rogers, Alan (2014):** University extra-mural studies and extension outreach: Incompatibilities. In: Journal of Adult and Continuing Education, 20 (1), 3–38.
- Sánchez Aroca, Montse (1999):** La Verneda Sant Martí. A school where people dare to dream. In: Harvard Educational Review, 69 (3), 320–335.
- Stern, Josef Luitpold (1910):** Wiener Volksbildungswesen. Jena: Eugen Dietrichs.
- Stifter, Christian H. (2017a):** Demokratie und Volksbildung in Wien um 1900. Eine historische Skizze. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 261 (68), 43–45.
- Stifter, Christian H. (2017b):** Demokratie und Volksbildung in historischer Perspektive. Eine Skizze. In: Volksbildung ist Demokratiebildung? Eine Tagung des Bereichs „Pädagogik und Entwicklung“ der Wiener Volkshochschulen, 14. September 2017. Tagungsbericht. Hrsg. v. Wiener Volkshochschulen GmbH, Wien 2017, 7–16.
- Stifter, Christian H. (2020):** Heterotopic Learning Venues for Scientific Knowledge in Vienna, 1887–1918. In: Mitchell G. Ash (Ed.), Science in the Metropolis. Vienna in Transnational Context, 1848–1918, New York 2020, 200–220.)
- Vater, Stefan (2020):** Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Einführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative [Education an Adaptation Performance. Neoliberalism, the Narrowing of Education and a Possible Humanist Alternative]. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (39), 20–39.
- Vater, Stefan (2019b):** Eine ist immer in ihrer Nähe [One is always nearby]. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 267 (70), 14–15.
- Vater, Stefan (2019):** Wider Benefits of Lifelong Learning (BeLL). In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 267 (70), 11–13.
- Vater, Stefan & Zwieler, Peter (2018):** Bildung für alle? Wer an Volkshochschulkursen teilnimmt und wer nicht [Education for All? Who Participates in Adult Education Courses and Who Does Not]. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (34), 07–12.
- Vater, Stefan (2007):** Kein Platz wie zuhause. Schulkulturen und bildungsferne Gruppen [No place like home. School cultures and educationally disadvantaged groups]. In: Ingo Erler (Hrsg.), Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem (S. 56–71). [No Chance for Lisa Simpson? Social Inequality in the Education System]. Wien: Mandelbaum.
- Williams, Raymond (1989):** Culture is Ordinary. In: Raymond Williams, Resources of Hope (p. 3–18). London: verso.
- Zilsel, Edgar (1937):** Moritz Schlick. In: Die Naturwissenschaften, 25 (11), 161–67.

Verschörungstheorien als Herausforderung für die Volksbildung

Schwerpunkt

WALTER SCHUSTER

Differenzieren nicht nivellieren, aufklären statt verschleiern, Ermächtigung anstelle von Aberglauben – dafür engagieren sich Volksbildner*innen. Die zutage getretenen Entwicklungen der letzten Zeit machen deutlich, dass Volkshochschulen in besonderer Weise gefordert sind. Sie sind herausgefordert in ihrem Bildungsverständnis, in ihrer gesellschaftspolitischen Positionierung, in ihrem Verständnis von Wissenschaftlichkeit und nicht zuletzt auch in ihrem Anspruch, „Bildung für alle“ zu bieten.

Im nachfolgenden Beitrag wird den Fragen nachgegangen, worin diese Herausforderungen bestehen, wie die Positionierung von Volkshochschulen gegenüber verschwörungstheoretischen Ansätzen ist und welche Bildungsaufträge sich daraus ableiten. In einem ersten Schritt werden anhand von Grundsatzpapieren der Volkshochschulen die eigene Positionierung und das eigene Selbstverständnis nachgezeichnet. In einem zweiten Schritt wird auf ausgewählte verschwörungstheoretische Aspekte eingegangen, um schließlich die Unterschiede, die den Unterschied machen, herauszuarbeiten und daraus bildungspolitische Konsequenzen zu formulieren.

ZUR POSITIONIERUNG UND ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS VON VOLKSHOCHSCHULEN

Volkshochschulen setzen sich nicht nur mit Fragen von Lehren und Lernen auseinander und damit, wie Lernprozesse gelingen können, sondern sie beschäftigen sich stets auch mit den gesellschaftspolitischen Bezügen von Bildungsprozessen. Dieses Grundverständnis und diese Haltung kommen in den Leitbildern der Volkshochschulen klar zum Ausdruck, genauso wie in Grundsatzpapieren, die für die Arbeit von Volkshochschulen von Relevanz sind. Hier können u. a. folgende Grundsatzdokumente genannt werden:

- Weißbuch Programmplanung 1 (2009) und 2 (2010),
- Richtlinien des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen zum Umgang mit Esoterikangeboten (2013),
- Biologismus-Richtlinie der VHS Wien (2016).

Seitens des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen hat die von Vorstand und Hauptversammlung 1994 beschlossene Empfehlung Gültigkeit:

- Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen (1994);

- ebenso bildet die Definition der Schlüsselkompetenzen für das Kernprogramm des VÖV, die am 26. April 2016 den VÖV-Vorstand in der 173. Vorstandssitzung passiert hat, einen Rahmen: Kernprogramm der österreichischen Volkshochschulen (2016/2019).

2021 wurde vom VÖV-Vorstand das Papier „Gesundheitsbildung an Volkshochschulen in Österreich“ beschlossen.

Für ein besseres Verstehen aktueller Dokumente und Positionspapieren sei an dieser Stelle noch auf das Grundlagenpapier des VÖV zu „Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschule in Österreich“ aus dem Jahr 1979 (Neufassung).

Externe Papiere und Beiträge, die die Bildungsarbeit von Volkshochschulen direkt oder indirekt beeinflussen, sind unter anderen:

- Ö-Cert (2013): Grundsatzpapier der Ö-Cert-Akkreditierungsgruppe, Wien;
- Elke Gruber, Dieter Gnahn, Erich Ribolits (2015): Qualitätsrahmen Ö-Cert zieht klare Grenzen zu Therapie, Freizeitgestaltung und Esoterik. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 9 (24), 10–10-5;
- Ö-Cert (2017): Leitfaden für die Ö-Cert-Bewerbung;
- LLL:2020 – Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich;
- European Association for the Education of Adults (EAEA) (2019): Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning;
- Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen (2018).

Darüber hinaus existieren noch Grundsatzpapiere der Landesverbände wie beispielsweise das „Positionspapier zur Planung von Bildungs-, Beratungs- und Lernangeboten an den Wiener Volkshochschulen“ in der aktualisierten Fassung von 2021.

Aus all diesen Papieren geht eine sehr klare Ausrichtung sowohl in der historischen Entwicklung als auch in der aktuellen Positionierung hervor, die v. a. durch folgende Bezugskategorien gekennzeichnet ist:

- Menschenrechte/Kinderrechte,
- Demokratie,

- Wissenschaftlichkeit,
- Aufklärung,
- Empowerment,
- gesellschaftliche Teilhabe und Solidarität.

Die Lernangebote von Volkshochschulen zielen darauf ab, einen Beitrag zu Selbstbestimmungs- und Partizipationsfähigkeit, Reflexivität sowie Kritik- und Analysefähigkeit zu leisten. Die Vermittlung von kritischer Medien- und Quellenkompetenzen ist ein wesentliches Bildungsziel.

Auf Grundlage dieses Selbstverständnisses leitet sich auch ab, was nicht als Teil des Bildungsauftrags gesehen wird. Bildungsarbeit von Volkshochschulen grenzt sich somit klar ab von:

- totalitären Denkweisen und Verhaltenslehren,
- Diskriminierung und Ausgrenzung,
- Rassismus,
- Nationalismus,
- Rechtsextremismus,
- religiös definiertem Extremismus,
- Sexismus,
- Biologismus,
- Heilslehren in spirituellem/religiösem und gesundheitlichem Sinne sowie Esoterik,
- Verschwörungstheorien.

Verschwörungstheorien, wie sie derzeit wieder an Verbreitung gewinnen, stellen eine unmittelbare Herausforderung für Volkshochschulen dar, sind sie doch das genaue Gegenmodell zu dem, wofür Volkshochschulen stehen. Verschwörungstheorien, gerade in ihren rechtsextremen Ausformungen, sind das Gegenmodell zu einer demokratischen Gesellschaft. Sie unterwandern Solidarität. Sie stehen in krassem Widerspruch zu Gedanken der Aufklärung. Sie ersetzen Empowerment und Mündigkeit durch Glaubenssätze.

Verschwörungstheorien unterscheiden sich auch grundlegend von einem Verständnis von Wissenschaftlichkeit, wie es an Volkshochschulen Tradition hat, da diese „Theorien“ nicht einmal im Ansatz den Grundprinzipien und Anforderungen wissenschaftlich fundierter Theoriebildung gerecht werden. Um klarer herauszuarbeiten, worin diese Unterschiede liegen, wird im folgenden Abschnitt näher auf ausgewählte verschwörungstheoretische Aspekte eingegangen.

MERKMALE UND KENNZEICHEN VON VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN

Verschwörungstheorien sind kein neues Phänomen. Historisch betrachtet haben Verschwörungstheorien Vorläufer im antiken Griechenland und Rom.

„Vom späten sechzehnten bis weit ins zwanzigste Jahrhundert hinein waren Verschwörungstheorien eine akzeptierte Wissensform und wurden gleichermaßen von Eliten und gewöhnlichen Menschen geglaubt und artikuliert. Somit waren Verschwörungstheorien nicht immer Gegen narrative, oftmals waren sie die offizielle Erklärung der Ereignisse.“ (Oberhauser: 2021).

Erst in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts wurden Verschwörungstheorien in der westlichen Welt einer grundlegenden Kritik unterzogen und haben dadurch in der Folge eine Stigmatisierung erfahren. Außerhalb der westlichen Welt gelten Verschwörungstheorien aber bis heute als legitime Wissensform. (Vgl. COMPACT Education Group).

Verschwörungstheorien haben gewöhnlich eine längere Vorlaufzeit, bis sie öffentlich wahrgenommen werden. Ein entscheidender Faktor für ihr Entstehen ist die Identitätsfrage bzw. das Fehlen von Identität. Beschleunigt wird die Entstehung und Ausprägung von Verschwörungstheorien durch gesellschaftliche Krisen.

„Erst die damit verbundene Sinnsuche, die empfundene Machtlosigkeit und die Suche nach Austausch, Gemeinschaft und eben Identität, können dazu führen, dass Verschwörungstheorien als ‚plausible‘ Erklärungen für Ereignisse, Entwicklungen oder Zustände angesehen werden.“ (Oberhauser: 2021).

Claus Oberhauser weist auch darauf hin, dass die Annahmen von Verschwörungstheorien in Widerspruch zu den modernen Sozialwissenschaften stehen, welche die Bedeutung von Zufall, Kontingenz und unbeabsichtigter Folgen betonen. „Verschwörungstheorien behaupten, dass Ereignisse immer das Resultat eines absichtsvollen Handelns sind – und nicht das Produkt von unpersönlichen gesellschaftlichen Kräften und strukturellen Effekten.“ (Oberhauser: 2021).

Im Hinblick auf die politische Ausrichtung ist zu konstatieren, dass verschwörungstheoretisches Denken historisch betrachtet nicht per se politisch rechts zu verorten ist. Allerdings haben sich in den letzten Jahren sehr deutliche Parallelen und Überschneidungen rechter und rechtsextremer Ideologien mit verschwörungstheoretischen Erzählungen gezeigt. Rechte und rechtsextreme Ideologie nimmt Versatzstücke von Verschwörungstheorien in ihre politische Agenda auf und scheint damit aktuell auch im Hinblick auf identitätsstiftende Fragen erfolgreich zu sein. Beispiele aus der jüngsten Zeit sind etwa die völlig unakzeptable Gleichsetzung von staatlichen pandemiebedingten Kontrollmaßnahmen mit Methoden des NS-Staates oder das Tragen von gelben Sternen bei Anti-Corona-Demonstrationen.

Kennzeichen von Verschwörungstheorien sind:

- Gut-Böse-Schema
Verschwörungstheorien sind normativ und teilen die Welt in Gut und Böse. Sie gehen sehr oft davon aus, dass eine Gruppe böser Akteur*innen, eben die Verschwörer*innen, Kontrolle ausüben wollen und im Geheimen agieren. Sie werden als Feinde dargestellt, die gegen die Interessen des Volkes handeln. Es gibt keine Differenzierung oder Vielschichtigkeit, der Slogan lautet „Wir gegen Sie“.
- Hinter den Fassaden
Verschwörungstheorien gehen davon aus, dass nichts so ist, wie es zu sein scheint. Man müsse hinter die Fassaden blicken, um die Intentionen und Handlungen von Verschwörer*innen zu erkennen, die diese geheim zu halten versuchen.

- Nichts ist zufällig
Zufall ist keine Kategorie im Rahmen von Verschwörungstheorien, vielmehr wird angenommen, es sei alles miteinander verknüpft und gesteuert.
- Macht als Bedrohung
Je mehr Macht einer Gruppe zugeschrieben wird, desto mehr wird sie als Bedrohung wahrgenommen. In diesem Sinne lässt sich Verschwörungsdenken als Sonderform eines Vorurteils gegenüber Mächtigen interpretieren, da die negative Bewertung einer Person auf ihrer zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeit basiert. Je mehr Macht dieser Gruppe zugeschrieben wird, umso größer wird der Glaube an Verschwörung.
- Verschwörungstheorie als Gegenerzählung
Vorherrschende Meinungen und vorhandene Erkenntnisse werden abgelehnt, diskreditiert und an ihre Stelle werden Gegenerzählungen aufgebaut. Solche Erzählungen stehen oft im Widerspruch zu Darstellungen von öffentlichen Medien.
- Verschwörungstheorien als Antworten auf gesellschaftliche Problemlagen
Verschwörungstheorien entstehen in der Regel nicht aus dem Nichts, sondern greifen gesellschaftliche Themen, Probleme und Ängste auf und liefern vielfach verzerrte und vereinfachte Antworten.
- Verschwörungstheorien arbeiten sowohl mit radikalen Vereinfachungen als auch mit extrem komplexen Gebilden und ihre „Begründungen“ klingen auf den ersten Blick oftmals in sich auch stimmig. Da in der Regel allerdings nur bestätigende Instanzen zählen, spricht Hepfer von einer „Asymmetrie der Beweise“. (Hepfer: 2021). Zudem wird das Fehlen von Beweisen als Bestätigung von Behauptungen gedeutet.
- Von wissenschaftlicher Theoriebildung unterscheiden sind Verschwörungstheorien auch dadurch, dass sie zentrale Ereignisse auf eine einzige relevante Ursache zurückführen, während „normale“ Theorien von einem Bündel an Faktoren ausgehen und Komplexität in der Theoriebildung abbilden. Dementsprechend unterscheiden sich auch die Wahrnehmungen, Wahrheiten und Wirklichkeitskonstruktionen jener, die monokausalen Erklärungsmustern glauben von jenen, die komplexen Erklärungsansätzen den Vorzug geben.

Nachdem in den ersten beiden Abschnitten nun die Grundlagen der Bildungsarbeit von Volkshochschulen skizziert wurden und auf Aspekte von Verschwörungstheorien eingegangen wurde, werden, diese beiden Aspekte zusammenführend, abschließend Möglichkeiten dargelegt, wie sich Volkshochschulen dieser Herausforderung stellen können und dem Entstehen und der Verbreitung von Verschwörungsdenken entgegenwirken können, um so auch ihrem gesellschafts- und bildungspolitischen Auftrag gerecht zu werden.

FOLGERUNGEN FÜR DIE BILDUNGSPOLITISCHE ARBEIT AN VOLKSHOCHSCHULEN

Der kurze Aufriss zeigt bereits, dass es für die Bildungsarbeit an Volkshochschulen sinnvoll erscheint,

mit dem Begriff „Verschwörungstheorien“ zu operieren und nicht Begriffe wie Mythos oder Erzählung der eigenen kritischen Auseinandersetzung zugrunde zu legen. Der Theoriebegriff umfasst klarer, wozu es geht, ist präziser und ermöglicht auch besser eine fundierte Beschäftigung und einen bildungstheoretischen Transfer in entsprechende Bildungsangebote. Wie Hepfer darlegt, gewinnt in der Sache nichts, wer von „Mythen“ spricht. Hingegen wird durch die Verwendung des Theoriebegriffs ermöglicht, wissenschaftstheoretische Kriterien anzuwenden und Auffälligkeiten zu markieren. (Hepfer: 2021. Für Volkshochschulen, die von ihrer Tradition und ihrem Selbstverständnis an Wissenschaftlichkeit orientiert sind, bietet der Theoriebegriff somit auch einen Anker für ihre Bildungsarbeit. Der Wissenschaftsbezug ist somit in sämtlichen Fachbereichen zentral. Genauso bedeutsam ist aber die Auseinandersetzung mit Wissenschaft selbst, und dies auf zwei Ebenen:

- In der Vermittlung aktueller wissenschaftlicher Forschungen, wie es beispielsweise im Rahmen des Science-Programms an den Wiener Volkshochschulen geschieht. Hier werden aus verschiedenen Forschungsrichtungen Inhalte vermittelt.
- In der Auseinandersetzung mit Wissenschaft per se. Dabei geht es um Fragen der Wissenschaftsbildung und Wissenschaftsvermittlung, also um Fragen, was Wissenschaft ausmacht, ihre Arbeitsweisen und Methoden, um Fragen von Theoriebildung, den Aufbau von Studien aber ebenso um Fragen nach der gesellschaftlichen Bedeutung von Wissenschaft und Forschung. Schließlich geht es um die Vermittlung von Wissen über Grundlagen, Methoden, Ziele und Aufgaben von Wissenschaft, über die Entwicklung und damit auch verbunden eine Veränderung von Wissenschaft. Wissenschaftsbildung sollte den Diskurs über wissenschaftliches Erkenntnisinteresse führen, genauso wie über Auftragsforschung.

Gerade bei diesem zweiten Punkt können Volkshochschulen ihre Bildungsangebote noch deutlich nachschärfen und erweitern.

Volkshochschulen müssen sich auch darüber im Klaren sein, dass Verschwörungsdenken keine gesellschaftliche Randerscheinung ist. Studien wie das „Austrian Corona Panel Project“ aus dem Jahr 2021 zeigen, dass etwa elf Prozent der Österreicher*innen nicht an den menschengemachten Klimawandel glauben und 15 Prozent meinen, dass Covid-19 eine chinesische Biowaffe ist. Von einem relevanten Teil der Bevölkerung wird Verschwörungsdenken zumindest als interessante Erzählung wahrgenommen, während ein ebenfalls nicht zu vernachlässigender Teil den Verschwörungstheorien bereitwillig Glauben schenkt. Zu bedenken ist auch, dass selbst noch so absurde Theorien über Internet und Social Media einen Resonanzraum finden, den es früher so nicht gab und diese Medien das Entstehen von gesellschaftlichen Bubbles deutlich befördern.

Mit dem Anspruch „Bildung für alle“ zu bieten sowie aufgrund des Bildungsauftrags von Volkshochschulen ist es somit keine Frage, ob sich Volkshochschulen mit Fragen von Verschwörungstheorien und deren gesellschaftlichen Implikationen auseinandersetzen, sondern die Frage kann nur lauten, wie?

Es wird hier nicht den einen Ansatz geben, sondern ein thematisches und methodisch-didaktisches Herangehen auf mehreren Ebenen. Ein zentraler Ansatzpunkt liegt in einer kritischen Mediendidaktik, die auch fachbereichsübergreifend relevant ist. Fragen können beispielsweise sein: Was sind Quellen und welchen kann begründet vertraut werden? Wie gehe ich bei meiner Recherche und Informationssuche vor? Welche Hinweise können für die Plausibilität von Behauptungen gefunden werden?

In weiterer Folge geht es aber auch darum, die Funktionsweise von Medien zu analysieren sowie Zusammenhänge von Politik und Medien aufzuzeigen. Bildungsarbeit sollte auch auf eine realistische Erwartungshaltung gegenüber Medien thematisieren, genauso wie die Frage nach einer guten Fehlerkultur bei Medien. Schließlich gilt es auch der Frage nachzugehen, weshalb es Fake News und Verschwörungstheorien gibt und welche Gefahren für die Demokratie und das Zusammenleben daraus resultieren.

Für Volkshochschulen liegt der Bildungsauftrag auch darin, gerade jene Menschen, die nicht mit Internet und Social Media aufgewachsen sind, dabei zu unterstützen, Quellen und Informationen in digitalen Medien bewerten zu können, genauso wie es darum geht, mit Digital Natives jene Fragen zu diskutieren, die eine kritische Distanz ermöglichen.

Als Bildungseinrichtung können Volkshochschulen ihren Beitrag dazu leisten, dass Verschwörungstheorien und die gesellschaftlichen Gefahren, die von ihnen ausgehen, erkannt werden. Durch genau jenes Bildungs- und Gesellschaftsverständnis, auf das sich Volkshochschularbeit stützt, kann auch langfristig ein Beitrag dazu geleistet werden, dem Aufkommen und der Verbreitung von Verschwörungstheorien entgegenzuwirken.

LINKTIPPS ZUM THEMA

Vortragsvideos der Tagung „Kritik versus Verschwörung. Der Unterschied, der den Unterschied macht“ der Wiener Volkshochschulen vom 16. September 2021:

Claus Oberhauser: Die verschwörungstheoretische Versuchung. Merkmale und Ausprägungen eines historischen Musters. Verfügbar unter: <https://youtu.be/A2Me-vWEdiU> [3.10.2022].

Karl Hepfer: Verschwörungstheorien erkennen und entschärfen – mit dem Erste-Hilfe-Koffer der Philosophie gegen verhaltensauffällige Theorien. Verfügbar unter: <https://youtu.be/odPooCNc97k> [3.10.2022].

Felicitas Flade: Verschwörungsmentalitäten – zur Psychologie des Verschwörungsdenkens. Verfügbar unter: <https://youtu.be/6KavVNNiCD4> [3.10.2022]. //

Literatur

Biologismus-Richtlinie der VHS Wien (2016).

Die Wiener Volkshochschulen (2021): Tagungsbericht Kritik versus Verschwörung: Der Unterschied, der den Unterschied macht. Wien: Eigenverlag.

European Association for the Education of Adults (EAEA) (2019): Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning. Verfügbar unter: <https://eaea.org/our-work/influencing-policy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century/> [20.9.2022].

Flade, Felicitas (2021): Verschwörungsmentalitäten. Zur Psychologie des Verschwörungsdenkens. In: Die Wiener Volkshochschulen (Hrsg.), Tagungsbericht Kritik versus Verschwörung: Der Unterschied, der den Unterschied macht. Wien: Eigenverlag.

Gruber, Elke, Gnahn, Dieter & Ribolits, Erich (2015): Qualitätsrahmen Ö-Cert zieht klare Grenzen zu Therapie, Freizeitgestaltung und Esoterik. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 9 (24), 10–10–5. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-24/meb15-24.pdf> [20.9.2022].

Hepfer, Karl (2021): Verschwörungstheorien erkennen und entschärfen – mit dem Erste-Hilfe-Koffer der Philosophie gegen verhaltensauffällige Theorien. In: Die Wiener Volkshochschulen (Hrsg.), Tagungsbericht Kritik versus Verschwörung: Der Unterschied, der den Unterschied macht. Wien: Eigenverlag.

Kernprogramm der österreichischen Volkshochschulen (2016/2019): Verfügbar unter: <https://angebotskatalog.vhs.or.at/> [20.9.2022].

LLL:2020 – Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich: Verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/oesterreichische_strategie/aktuell.php [20.9.2022].

Oberhauser, Claus et al. (o. J.): Comparative Analysis of Conspiracy Theories in Europe. COMPACT Education Group. Verfügbar unter: <https://conspiracytheories.eu/> [20.9.2022].

Oberhauser, Claus (2021): Die verschwörungstheoretische Versuchung. Merkmale und Ausprägungen eines historischen Musters. In: Die Wiener Volkshochschulen (Hrsg.), Tagungsbericht Kritik versus Verschwörung: Der Unterschied, der den Unterschied macht. Wien: Eigenverlag.

Ö-Cert (2013): Grundsatzpapier der Ö-Cert-Akkreditierungsgruppe. Wien: Eigenverlag. Verfügbar unter: <https://oe-cert.at/media/Grundsatzpapier-AkkGruppe.pdf> [20.9.2022].

Ö-Cert (2017): Leitfaden für die Ö-Cert-Bewerbung. Verfügbar unter: <https://oe-cert.at/media/leitfaden.pdf> [20.9.2022].

Rieder, Mario & Brugger, Elisabeth (Hrsg.) (2009): Weißbuch Programmplanung. Teil I. Wien – Graz: Eigenverlag. Verfügbar unter: https://www.conedu.com/conedu4/wp-content/uploads/2019/07/Wiener_VHS_Weissbuch_ProgrammplanungL1.pdf [20.9.2022].

Rieder, Mario & Brugger, Elisabeth (Hrsg.) (2010): Weißbuch Programmplanung. Teil II. Wien – Graz: Eigenverlag.

Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen (2018): Verfügbar unter: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_2&format=PDF [20.9.2022].

Schuster, Walter (Hrsg.) (2021): Positionspapier zur Planung von Bildungs-, Beratungs- und Lernangeboten an den Wiener Volkshochschulen. Wien: Eigenverlag.

Verband Österreichischer Volkshochschulen (1994): Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen. Wien: Eigenverlag. Verfügbar unter: https://files.adulteducation.at/uploads/ingrid/Empfehlung_fur_die_Bildungsarbeit_an_Volkshochschulen.pdf [20.9.2022].

Verband Österreichischer Volkshochschulen (2021): Gesundheitsbildung an Volkshochschulen in Österreich. Wien: Eigenverlag.

Verband Österreichischer Volkshochschulen (2013): Richtlinien des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen zum Umgang mit Esoterikangeboten. Verfügbar unter: https://files.adulteducation.at/uploads/ingrid/Esoterik-Richtlinie_VOV-Vorstand_20.11.2013_Stand_14.05.2014.pdf [20.9.2022].

Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hrsg.): Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschule in Österreich (Neufassung 1979). Wien: Eigenverlag. Verfügbar unter: <https://adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/auftrag-wesen-und-stellung-der-volkshochschule-in-oesterreich-neufassung-1979> [20.9.2022].

Inklusion und Teilhabe in der österreichischen Erwachsenenbildung für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte: Begrifflichkeiten, Bedarfe und Bedürfnisse


 Schwerpunkt

CELINE
WAWRUSCHKA

BEGRIFFLICHKEITEN

Die unter dem Eindruck der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations: 2006) geführten Debatten um die Implementierung von Inklusion, insbesondere im Bildungsbereich, haben dazu geführt, dass dieser Begriff meist ausschließlich auf Behinderung bezogen wird (Georgi: 2015, S. 26). Grundsätzlich bezeichnet Inklusion jedoch ein allgemein gültiges Menschenrecht, das darauf abzielt, strukturelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die benachteiligte Ausgangslagen – wie etwa sozioökonomischen Status, sexuelle Orientierung oder ethnische Herkunft – auszugleichen und Partizipation zu ermöglichen. Während auf politischer Ebene nach wie vor der vergleichsweise einschränkende Begriff der Integration vorherrscht (vgl. Georgi: 2015; Schwarz: 2009), beginnt sich der Begriff Inklusion auf der institutionellen Ebene der Erwachsenenbildung nun auch für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte durchzusetzen. Insbesondere seit der sogenannten Flüchtlingskrise 2015/2016 setzt sich die Erwachsenenbildung in Österreich dezidiert auch unter den Begriffen der Inklusion und der Teilhabe gezielt mit ihrer Arbeit in der Migrationsgesellschaft auseinander (vgl. die Beiträge in: Verein CONEDU: 2017). Die im Zuge dieser Auseinandersetzung entstandenen „Leitlinien für eine Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft“ (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung: 2015) konzentrieren sich vor allem darauf, diskriminierende

und rassistische Strukturen und Praktiken in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufzuspüren und zu beseitigen und Menschen mit Migrationserfahrung – wobei sich der Begriff hier auf alle in der Praxis vorkommenden Formen der Migration bezieht – auch für pädagogische Arbeit und Bildungsmanagement zu gewinnen, womit ein Aspekt der Teilhabe abgedeckt ist. Allgemein bezieht sich der Begriff Teilhabe im Kontext der österreichischen Erwachsenenbildung auf rechtlich-politische und damit gesellschaftliche Teilhabe, wie etwa das Wiener Integrationskonzept verdeutlicht. Dieses Integrationskonzept umfasst die fünf Schwerpunkte Deutsch und Mehrsprachigkeit, Bildung und Arbeit, Zusammenleben und Partizipation – als politische Teilhabe –, Versachlichung, Messbarkeit und Information sowie Menschenrechte (Magistrat der Stadt Wien, Magistratsabteilung 17 – Integration und Diversität: 2021, S. 7). Hierzu ist allerdings anzumerken, dass die politische Teilhabe von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, euphemistisch ausgedrückt, beschränkt ist: Während österreichweit 25,4 Prozent der Bevölkerung aufgrund ihrer Zuwanderungsgeschichte vom Wahlrecht ausgeschlossen sind, sind es in Wien je nach Altersgruppe zwischen 30 und 40 Prozent (Statistik Austria: 2022a, S. 20; Yilmaz: 2022). Lediglich nicht-österreichische EU-Bürger*innen mit Hauptwohnsitz in Wien können an Bezirksvertretungswahlen teilnehmen; eine Wahlmöglichkeit auf Gemeinde-, Landes- oder Bundesebene ist auch ihnen versagt.¹ Es scheint fraglich, inwiefern also diese auf Inklusion ausgerichtete Zielsetzung zur politischen Teilhabe von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte bei gleichbleibender Gesetzeslage zielführend oder gar demotivierend ist.

BEDARFE

Tatsächlich möchte ich jedoch in Bezug auf Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in der Erwachsenenbildung die Begriffe der Teilhabe und der Inklusion weiterfassen als auf die aktive Anwerbung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte für pädagogische Arbeit und Bildungsmanagement oder den Bereich der Mikrodidaktik (Lehren und Lernen auf Kursebene) und der Mesodidaktik (Konzeption und Gestaltung von Inhaltsbereichen). Inklusion und umfassende Teilhabe setzen auf allen drei didaktischen Ebenen an – inklusive der Makrodidaktik (Programmplanung, Weiterbildungsberatung). Um hier auf allen Ebenen Wirkung zu entfalten, ist die Kenntnis des Zielpublikums Voraussetzung. Was wissen wir also über Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in der österreichischen Erwachsenenbildung?

Allgemein wird festgehalten, dass Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in der Regel seltener Weiterbildungsprogramme in Anspruch nehmen (Statistik Austria: 2018, S. 25 f.). Diese Feststellung ist allerdings mit Einschränkungen zu bewerten, da hier nur der Vergleich von Menschen mit und Menschen ohne

¹ Vgl. Wahlrecht auf der Webseite des Bundesministeriums für Inneres (BMI): https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/wahlen/1/Seite.320210.html [12.10.2022].

österreichische Staatsbürgerschaft angestellt wurde. In den jährlichen Auswertungen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) werden Zahl und Arbeitsbereiche der Mitarbeiter*innen, eine in Kategorien aufgeteilte Veranstaltungsstatistik, allgemeine Teilnahmezahlen und Geschlechterverhältnisse erhoben.² Menschen mit Zuwanderungsgeschichte sind hier weder als Mitarbeiter*innen noch als Teilnehmer*innen erfasst. Eine Umfrage des Zentrums für Soziale Innovation (ZSI) an den Wiener Volkshochschulen im Jahr 2018 ergab, dass 30 Prozent der Mitarbeiter*innen Migrationshintergrund aufweisen, i.e. „beide Elternteile ausländischer Herkunft sind“ (zit. nach Stadt Wien – Integration und Diversität: 2020, S. 85 f.); da auf die originalen Daten dieser Befragung nicht zugegriffen werden konnte,³ lässt sich der Anteil der Mitarbeiter*innen mit Migrationshintergrund in den einzelnen Arbeitsbereichen nicht eruieren.

Auch die Erhebungen des EU-weit angelegten Adult Education Survey (AES), an denen Österreich in drei Untersuchungsperioden, von 2005 bis 2007, von 2011 bis 2012 und von 2016 bis 2017 teilgenommen hat (Statistik Austria: 2009; 2013; 2018), differenzieren lediglich zwischen österreichischer und nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft – obwohl der zugrundeliegende Fragebogen durchaus detaillierte Fragestellungen für einen ausdifferenzierenden Migrationshintergrund enthielt (Eurostat und Statistik Austria 2016/17: F17–20, F44, F46)⁴. Das Statistische Taschenbuch Schule und Erwachsenenbildung, das auf den differenzierten Grundlagen des Mikrozensus basiert (Statistik Austria: 2022c), berücksichtigt in seinen Darstellungen den Migrationshintergrund gar nicht (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: 2021). Die Feststellung, dass in Österreich lebende Ausländer*innen häufiger als Österreicher*innen eine Universität, Fachhochschule oder hochschulverwandte Ausbildung absolvieren (Statistik Austria: 2009, S. 27; 2013, S. 23; 2018, S. 22), ist etwa durch die Anzahl von Studierenden anderen Ländern (29 Prozent) – allen voran aus Deutschland – an österreichischen Universitäten zu relativieren (Statistik Austria: 2022a, S. 48); Österreich belegt den ersten Platz unter den 15 beliebtesten Studienländern für deutsche Studierende im Ausland (Statista: 2021). Dem gegenüber war der Anteil der Personen mit bloßer Pflichtschulausbildung in der ausländischen Wohnbevölkerung in allen Erhebungszeiträumen deutlich höher als jener der Bewohner*innen mit österreichischer Staatsbürgerschaft (vgl. Abb. 1). Insgesamt bestätigte sich der Bildungsforschungsgemeinplatz, dass die Bildungsmobilität zwischen den Generationen stark vom Bildungsgrad des elterlichen Haushalts abhängt und dass Menschen aus bildungsfernen Haushalten (mit Pflichtschule als höchstem Bildungsabschluss) nur äußerst selten einen höheren Abschluss erreichen (vgl. Abb. 2). Doch wie lassen sich diese Aussagen auf die in Österreich lebenden Menschen mit Migrationshintergrund umlegen? Lassen sie sich überhaupt verwenden? Können auf einer solchen Datengrundlage überhaupt Bildungsbedarfe erhoben werden?

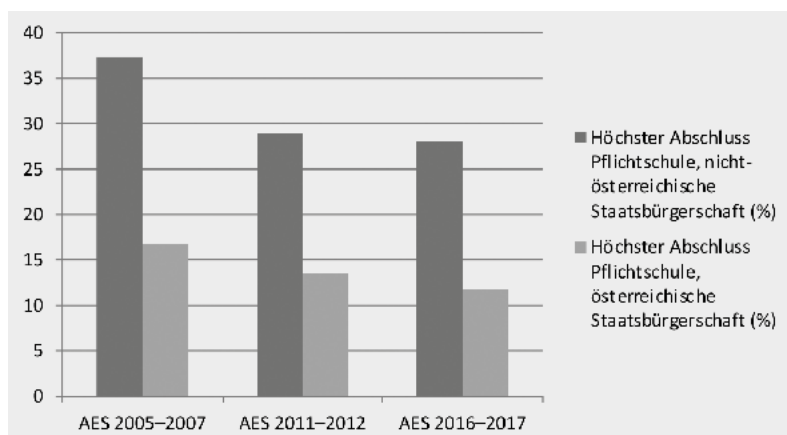


Abb. 1: Abgeschlossene höhere Ausbildung von Menschen mit und ohne österreichische Staatsbürgerschaft in Österreich.

Quelle: auf der Datengrundlage von Statistik Austria: 2009, S. 24; 2013, S. 23; 2018, S. 22

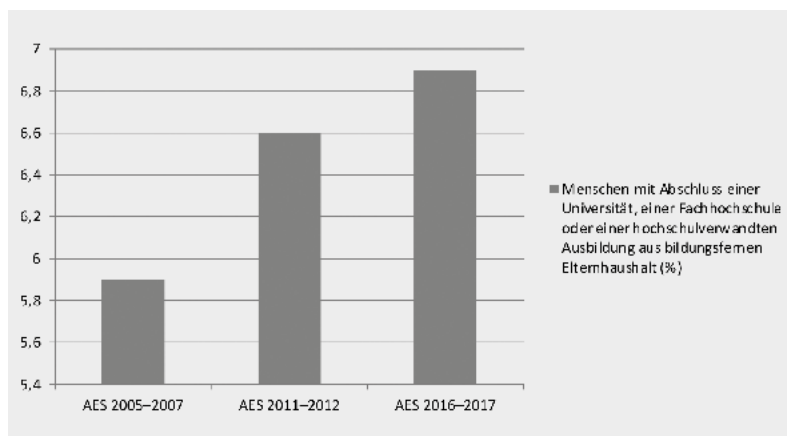


Abb. 2: Bildungsmobilität von Menschen aus bildungsfernen Haushalten in Österreich. Quelle: auf der Datengrundlage von Statistik Austria: 2009, S. 24; 2013, S. 23; 2018, S. 22

Im Anschluss an die von 2011 bis 2014 in zehn europäischen Ländern durchgeführte Studie zu den „Benefits of Lifelong Learning“ (BeLL) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und des Leibniz-Zentrums für lebenslanges Lernen (Thöne-Greyer: 2014), an der Österreich nicht teilgenommen hatte, führte die Donau-Universität Krems in Zusammenarbeit mit dem Verband der Österreichischen Volkshochschulen (VÖV) von 2018 bis 2022 eine daran angelehnte Studie durch, um aus der

² Vgl. die jährlichen Statistikberichte der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ): <https://adulteducation.at/de/struktur/keboe/auswertungen?page=3> [12.10.2022]

³ Projektwebseite am ZSI: <https://www.zsi.at/de/object/project/990> [12.10.2022].

⁴ Diese Fragen beziehen sich auf Staatsbürgerschaft(en), Herkunftsland und Geburtsort der Befragten sowie beider Elternteile der Befragten.

Teilnehmer*innenperspektive den größeren Nutzen der nicht-formalen, nicht-beruflichen Erwachsenenbildung zu untersuchen (Keser-Aschenberger & Vater: 2022). Das Profil der Teilnehmer*innen dieser Studie war in der Mehrheit weiblich, gebildet und im mittleren Alter. 38 Prozent der Teilnehmer*innen verfügten über einen Hochschulabschluss, 15 Prozent hatten eine Lehre, zwölf Prozent eine berufsbildende mittlere Schule und elf Prozent eine berufsbildende höhere Schule abgeschlossen. Auch der sprachliche Hintergrund und die Nationalität der Teilnehmer*innen wurden abgefragt: Die Mehrheit (89 Prozent) waren österreichische Staatsbürger*innen, 5,3 Prozent stammten aus einem EU-Land und 4,6 Prozent aus einem Nicht-EU-Land; 88,5 Prozent hatten Deutsch als Erstsprache gegenüber 11,5 Prozent mit einer anderen Erstsprache (Keser-Aschenberger & Vater: 2022, S. 33). Es zeigte sich, dass Menschen, deren „Herkunftssprache“ nicht Deutsch ist, im Vergleich zu den übrigen Befragten nach dem Besuch eines Volkshochschulkurses ein höheres Maß an Veränderung in Bezug auf ihre Lernfähigkeiten, gesellschaftliches Engagement und ihrer Wahrnehmung von beruflicher Verbesserung wahrgenommen hatten,

während das Interesse an Politik nur bei den Befragten mit deutscher Erstsprache zunahm (Keser-Aschenberger & Kil 2020). Die Kategorien Sprache und Nationalität wurde nicht verschränkt ausgewertet.

Eine Studie zu Migrant*innen in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Pohn-Weninger: 2005) zeigte, dass im Kursbereich eine Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage besteht, die Angebotsstruktur sehr eng auf niedrig qualifizierte Kund*innengruppen fokussiert und dass die Einrichtungen zumeist nur über recht vage Vorstellungen über diese Zielgruppe verfügen – vor allem aber, dass keine Bedarfs- und Potentialanalysen vorliegen. Folglich konzentrierten sich die Angebotsplanung – die zu 78 Prozent aus Deutschkursen bestand – an „kompensatorischen Modellen der Ausländerpädagogik“, die Migrant*innen primär als Träger von Bildungsdefiziten wahrnimmt und vorhandene Fertigkeiten, Qualifikationen und Erfahrungen ausblendet. Auf der Mitarbeiter*innenebene zeigte sich 2005, dass sämtliche Wiener Erwachsenenbildungseinrichtungen Migrant*innen beschäftigten (95 Prozent), die in unterschiedlichen Bereichen tätig waren (Abb. 3).

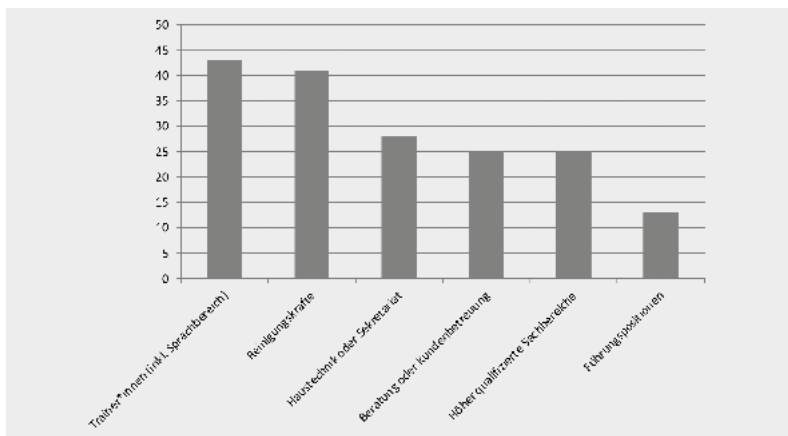


Abb. 3: Beschäftigungsbereiche von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Jahr 2005. Quelle: auf der Datengrundlage von Pohn-Weninger: 2005, S. 11

Differenzierte und detaillierte Angaben zum Bildungsstand von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte werden im österreichischen Mikrozensus erhoben. Hier werden in diesem Zusammenhang Fragen zur Staatsbürgerschaft, zum eigenen Geburtsland und zu jenem beider Eltern, zum Herkunftsland und zur Aufenthaltsdauer in Österreich gestellt sowie detaillierte Fragen zu Berufstätigkeit und Ausbildung inklusive sieben Fragen zur Weiterbildung (Statistik Austria: 2022c). Die Ergebnisse dieses Mikrozensus fließen sowohl in den Integrations- und Diversitätsmonitor der Stadt Wien (2020) als auch in das Statistische Jahrbuch zu Migration und Integration in Österreich ein (Statistik Austria: 2022a). Durch die Unterscheidung zwischen erster und zweiter Generation von Zuwander*innen wird in letzterem deutlich, dass der Anteil jener Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, die nur einen Pflichtschulabschluss als höchste Ausbildung aufweisen können, zugunsten eines deutlich höheren Anteils von Abschlüssen einer Lehre oder einer berufsbildenden mittleren und höheren Schule (BMS) zurückgeht. Während die Abschlüsse an einer AHS, einer BHS oder einem Kolleg nahezu unverändert sind, nimmt der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund an einer höheren Ausbildung deutlich ab (Abb. 4).

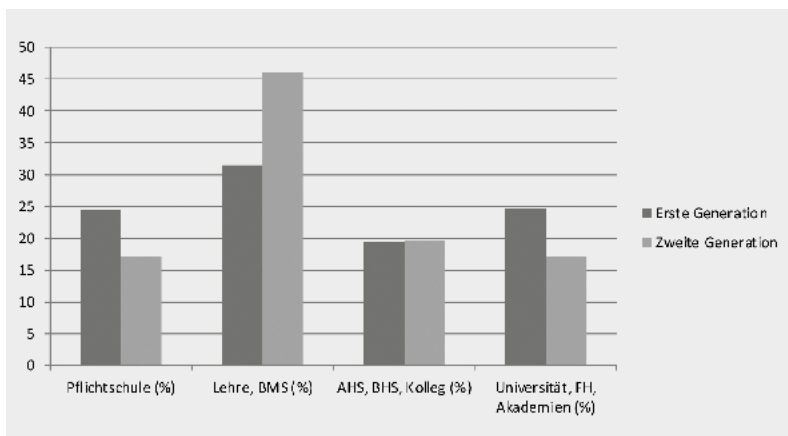


Abb. 4: Höchster Bildungsabschluss von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte der ersten und der zweiten Generation in Österreich im Jahr 2021. Quelle: auf der Datengrundlage von Statistik Austria: 2022a, Abb. 51

An dieser Stelle ist es notwendig, den Begriff Migrationshintergrund – an dessen Stelle ich hier den Begriff Zuwan-

derungsgeschichte verwendet habe – in den erwähnten Studien näher zu beleuchten. Die Autor*innen der einzelnen Studien fassen den Begriff Migrationshintergrund keineswegs einheitlich auf (Abb. 4). So lassen sich die Ergebnisse dieser Studien kaum miteinander vergleichen, um hier eine zusammenfassende Aussage zu tätigen. Jedenfalls erfasst die Unterscheidung zwischen dem Besitz einer österreichischen und nicht-österreichischen Staatsbürgerschaft lediglich 64 Prozent der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte im Sinne der im Mikrozensus erhobenen Daten, denn nur dieser Anteil besitzt keine österreichische Staatsbürgerschaft (Statistik Austria: 2022a, S. 22).

Definition des Begriffs Migrationshintergrund	Quelle(n)
nicht als Merkmal aufgenommen	KFBÖ
nicht-österreichische Staatsbürgerschaft	AES
nicht-österreichische Staatsbürgerschaft und sprachlicher Hintergrund	Österreichische BELL-Studie
Personen mit eigener Migrationserfahrung oder aus Familien mit Migrationshintergrund	Pohn-Weninger 2005
Beide Elternteile im Ausland geboren; Angehörige der ersten Generation wurden selbst im Ausland geboren, Personen der zweiten Generation sind in Österreich zur Welt gekommen	Mikrozensus Arbeitsmarkt, Statistisches Jahrbuch Migration & Integration

Abb. 5: Definitionen des Begriffs Migrationshintergrund.
Quelle: auf der Datengrundlage von Pohn-Weninger: 2005;
Statistik Austria: 2009; 2013; 2018; 2022a; 2022c

BEDÜRFNISSE

Annette Sprung konstatierte bereits 2008, dass empirische Erkenntnisse zum Weiterbildungsverhalten von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in Österreich nur sehr dürftig sind, da Bildungsträger keine Kriterien wie Migrationshintergrund oder Staatsbürgerschaft erfassen. Diese Situation hat sich seitdem nicht wesentlich verändert. Noch heute stehen in der Weiterbildungspraxis für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in Österreich jene – durchaus notwendigen – Angebote im Vordergrund, die auf sogenannte Integrationsprozesse, vor allem im Bereich Spracherwerb und Grundkenntnisse der Systeme und Gesetze des Aufnahmelandes abzielen. Wie aber die hier differenzierte Darstellung des Migrationshintergrunds auf Basis des Mikrozensus 2021 zeigt, wird hier auf ein potenzielles Weiterbildungsbedürfnis von Menschen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation, die sich zusehends dem mittleren Bildungssegment annähern, nicht eingegangen. Gründe für rückläufige höhere Bildungsabschlüsse dieser Gruppe werden nicht thematisiert, geschweige denn kontextualisiert. Aufgrund fehlender empirischer – und differenzierter – Daten und vor allem mangels auf diesen aufbauenden zielgruppengerichteter Bedarfserhebungen oder Potenzialanalysen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass das bestehende Angebot allen Kund*innen, also auch jenen mit Migrationshintergrund (in diesem Fall der zweiten Generation) offen stünde – ein Argument, das Pohn-Weninger (2005, S. 9) in seiner Erhebung wiederholt zu hören bekam. Die Annahme, dass Menschen mit Zuwanderungsgeschichte möglicherweise weniger von dem Angebot erreicht werden – oder es in Anspruch nehmen – wird auch von der Tatsache unterstützt, dass

50,5 Prozent der Erwachsenen in Österreich angaben, unentgeltlich über Weiterbildungsmöglichkeiten informiert worden zu sein, was dem zweithöchsten Informationsstand in der Europäischen Union entspricht (European Commission, European Education and Culture Executive Agency: 2021, S. 143). Auch in verschiedenen Formen persönlicher Weiterbildungsberatung oder digitaler Selbsthilfetools, die speziell auf Menschen mit niedrigen Bildungsabschlüssen ausgerichtet sind, nimmt Österreich im EU-Vergleich eine vorbildliche Rolle ein (European Commission, European Education and Culture Executive Agency: 2021: S. 147–151, 176).

Der Mangel an empirischen Daten macht sich auch auf politischer Ebene bemerkbar – wenn er nicht gleichzeitig auch ein Stück weit durch sie bedingt wird (vgl. Reiter et al.: 2021). Im nationalen Indikatorenset zur Erreichung der 2030-Agenda und der UN-Nachhaltigkeitsziele in der Zielsetzung 4 (inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern) sind für die Unterziele 4.5 (gleichberechtigter Zugang zu Bildung) und 4.7 („Global Citizenship“ und nachhaltige Entwicklung in nationaler Bildungspolitik) noch keine nationalen Indikatoren formuliert und mit den Verweisen „keine Bewertung möglich“ bzw. „Datenlücke“ versehen (Statistik Austria: 2022b). Auf das Fehlen dieser Indikatoren in Bezug auf die nationale Realisierung des globalen Entwicklungsziels SDG 4 („Bildung für Alle“) in Österreich haben bereits Langthaler und Obrovsky (2018) aufmerksam gemacht. Im letzten SDG-Indikatorenbericht wurde darauf verwiesen, dass die in den UN-Vorgaben enthaltenen Disaggregationen (Alter, Geschlecht, Behinderung, Migration, etc.) aufgrund mangelnder Datenverfügbarkeit und mangelnder Ressourcen nur vereinzelt umgesetzt werden konnten und dass eine weitere Unterteilung der bereits rund 200 Indikatoren zu einem deutlichen Mehraufwand geführt hätten, der nicht getätigt werden konnte (Statistik Austria: 2020, S. 42). Der Indikator Migrationshintergrund war offensichtlich eine dieser Disaggregationen. Es bleibt zu hoffen, dass das Austrian Socio-Economic Panel (ASEP), das sich für den Zeitraum von 2022 bis 2026 die Erfassung sozioökonomischer Zusammenhänge wie den Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen oder des sozioökonomischen Familienhintergrunds auf den Arbeitsmarkterfolg zum Ziel gesetzt hat (OTS: 2022), sich dieser Disaggregation annehmen wird.

Möchte die österreichische Erwachsenenbildung ihren Anspruch auf Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte an der Erwachsenenbildung in Österreich auf allen drei didaktischen Ebenen garantieren, so ist eine solide empirische Datenbasis auf Grundlage eines ausdifferenzierten Migrationsbegriffs Voraussetzung (Von Hippel et al.: 2018, S. 1142 f.). Erst diese Datenbasis ermöglicht, Bildungsbedarfe zu erheben und abseits der kompensatorischen Modelle einer defizitären Assimilationspädagogik auf allen drei didaktischen Handlungsebenen gezielt diese Ansprüche zu entfalten und ihre Fortschritte zu bemessen, wie Beispiele aus der Schweiz (z. B. Juhasz & Mey: 2009) oder aus Deutschland (z. B. Nohl: 2009; Öztürk: 2014) zeigen. //

Literatur

- Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) (2015):** Leitlinien für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. St. Wolfgang im Salzkammergut. Verfügbar unter: <https://www.bifeb.at/fileadmin/samba/Diverses/Leitlinien.f%C3%BCr.die.Eb.in.der.Migrationsgesellschaft.pdf> [12.10.2022].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021):** Statistisches Taschenbuch – Schule und Erwachsenenbildung 2019. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).
- Eurostat und Statistik Austria (2016/17):** Fragebogen Adult Education Survey 2016/17. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/502/codebook_und_fragebogen_aes.20162017.zip [12.10.2022].
- Georgi, Viola B. (2015):** Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 22 (2), 25–27.
- Juhász, Anne & Mey, Eva (2009):** Adoleszenz zwischen sozialem Aufstieg und sozialem Ausschluss. In: Vera King & Hans-Christoph Koller (Hrsg.), Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund (S. 85–102). 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keser-Aschenberger, Filiz & Vater, Stefan (2022):** Partizipative und emanzipatorische Bildungspraxis: Die österreichischen Volkshochschulen aus der Perspektive des erweiterten Nutzens des Lernens (Wider Benefits of Learning). In: Stefan Vater (Hrsg.), Zum Nutzen nicht unmittelbar beruflich verwertbarer Weiterbildung. Die BELL-Studie an österreichischen Volkshochschulen (2018 bis 2022) (S. 15–44). Wien: Eigenverlag. (VÖV-Materialien 57). Verfügbar unter: <https://adulteducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/BELL-Studie-an-oesterreichischen-Volkshochschulen-2018-2022.pdf> [12.10.2022].
- Langthaler, Margarita & Obrovsky, Michael (2018):** Globale Entwicklungsziele und ihre nationale Realisierung am Beispiel SDG 4 – Bildung für Alle – in Österreich. Briefing Paper 17. Wien: Österreichische Forschungsförderung für Internationale Entwicklung.
- Magistrat der Stadt Wien, Magistratsabteilung 17 – Integration und Diversität (2021):** Wiener Melange – Toolbox für Integration: Projekte der Abteilung Integration und Diversität. Verfügbar unter: <https://www.digital.wienbibliothek.at/urn:nbn:at:AT-WBR-192592> [12.10.2022].
- Nohl, Arnd-Michael (2009):** Spontane Bildungsprozesse im Kontext von Adoleszenz und Migration. In: Vera King & Hans-Christoph Koller (Hrsg.), Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund (S. 177–193). 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- OTS (2022):** Meilenstein für die Forschung: Österreich richtet erstmals langlaufendes Haushaltspanel ein. Verfügbar unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20220414.OTS0044/meilenstein-fuer-die-forschung-oesterreich-richtet-erstmal-langlaufendes-haushaltspanel-ein [12.10.2022].
- Öztürk, Halit (2014):** Migration und Erwachsenenbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Pohn-Weninger, Axel (2005):** Migrantinnen und Migranten in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht. Studie im Auftrag der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „Qualifikation Stärkt [sic]!“. Wien: Institut für Soziologie der Universität Wien.
- Reiter, Sara, Humt, Eva & Öztürk, Halit (2021):** Berufliche Weiterbildung im Zuge von Migration, Internationalisierung und Globalisierung. Impulse für eine diversitätsorientierte Weiterbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 42. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf> [16.10.2022].
- Schwarz, Andreas (2009):** Inklusion und Integration. Klärung der Begrifflichkeiten aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Erwachsenenbildung, 55 (4), 183–185.
- Sprung, Annette (2008):** Man lernt nie aus? MigrantInnen in der Weiterbildung am Beispiel Österreichs. In: Bildungsforschung, 5 (1), 1–17.
- Stadt Wien – Integration und Diversität (2020):** Integrations- und Diversitätsmonitor. Stadt Wien – Integration und Diversität: Wien.
- Statista (2021):** Die 15 wichtigsten Studienländer für deutsche Studierende im Ausland im Jahr 2019. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/167055/umfrage/deutsche-studierende-im-ausland-nach-studienland/> [12.10.2022].
- Statistik Austria (2009):** Erwachsenenbildung 2007. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich.
- Statistik Austria (2013):** Erwachsenenbildung 2011/12. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich.
- Statistik Austria (2018):** Erwachsenenbildung 2016/17. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich.
- Statistik Austria (2020):** Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung in Österreich – SDG-Indikatorenbericht. Endbericht, Mai 2020. Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich.
- Statistik Austria (2022a):** Statistisches Jahrbuch Migration & Integration. Zahlen, Daten Indikatoren 2022. Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich.
- Statistik Austria (2022b):** Ziel 4: Hochwertige Bildung. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/services/tools/services/indikatorensysteme/sdgs/ziel-4-hochwertige-bildung> [12.10.2022].
- Statistik Austria (2022c):** Mikrozensus 2002. Fragebogen. Bundesanstalt Statistik Österreich. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/fileadmin/pages/1219/MZ-Fragebogen.2022.pdf> [12.10.2022].
- Thöne-Greyer, Bettina (2014):** BeLL. Benefits of Lifelong Learning. Final Report. Verfügbar unter: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/Final-Report1.pdf> [12.10.2022].
- United Nations 2006):** Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Verfügbar unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [12.10.2022].
- Verein CONEDU (Hrsg.) (2017):** Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/downloads/aktuell/serien/seriemigrationsgesellschaft2016.pdf> [12.10.2022].
- Von Hippel, Aiga, Tippelt, Rudolf & Gebrande, Johanna (2018):** Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 1131–1147). 6. Aufl. München: Springer VS.
- Yilmaz, Alara (2022):** Wahlrecht für alle: Demokratiepölitisch wünschenswert? In: Der Standard, 7. Oktober 2022. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000139769182/pass-egal-wahl-endet-mit-rekord-beteiligung> [12.10.2022].

Mehr Demokratie durch Vielfalt der Beteiligung

Ein Konzept für die politische Bildung in der Erwachsenenbildung der Burgenländischen Volkshochschulen

Schwerpunkt

CHRISTINE
TEUSCHLER /
TAMARA EHS

AUSGANGSSITUATION

Demokratische Institutionen erfahren in vielen Ländern heftigen Gegenwind und stehen vor schwierigen Herausforderungen. Die Kluft zwischen den politischen Verantwortlichen und der Wählerschaft ist größer geworden. Die allgemeine Unterstützung und Legitimationskraft parlamentarischer Institutionen ist geringer denn je und auch die Zahl aktiver Parteimitglieder befindet sich seit Jahrzehnten im Sinken.

Auch wenn in Österreich im europäischen Vergleich nach wie vor noch eine hohe Akzeptanz der Demokratie als Regierungsform besteht, nimmt auch bei uns die Politikdistanz der Bevölkerung zu. Das Bewusstsein für die Bedeutung von demokratischen Entscheidungsprozessen sinkt ebenso wie das Vertrauen in die Institutionen des Staates und das politische System als solches.

Diese Herausforderungen können nicht allein mit den üblichen parlamentarischen Mitteln beantwortet werden, aber auch die direkte Demokratie ist aufgrund ihrer Neigung zur Polarisierung nicht unumstritten. 1969 wollte Willy Brandt „mehr Demokratie wagen“ und Bruno Kreisky prägte in den 1970er-Jahren das Motto „Alle Lebensbereiche mit Demokratie durchfluten“. 50 Jahre danach braucht es eine zeitgemäße Erneuerung eines solchen breiten Demokratieverständnisses. Dies kann nur gelingen, wenn die Bürger*innen, aber auch Parteien und Parlamente die Weichen für eine vielfältigere Demokratie stellen. Die Chancen für eine demokratische Vertiefung und Erweiterung der repräsentativen Demokratie stehen jedoch nicht schlecht. Die Bevölkerung will mehr Mitsprache und Bürgerbeteiligung bei wichtigen politischen Themen.

Erreichen lässt sich eine solche „demokratische Vertiefung und Erweiterung“ etwa durch ein produktives Zusammenspiel von drei verschiedenen Formen demokratischer Beteiligung:

- der repräsentativen Demokratie (Wahlen/ Parlamente; mit einer Abstimmung über Repräsentant*innen mittels Wahlen; Ergebnisse verbindlich),
- der direkten Demokratie (Volks- und Bürgerentscheide; mit einer Abstimmung über Sachfragen; Ergebnisse verbindlich),

- der sogenannten deliberativen Demokratie (verschiedene Formate etwa auf kommunaler Ebene; mit einer Konsultation/Mitwirkung von Bürger*innen; Ergebnisse nicht verbindlich).

ZIELSETZUNGEN:

Anknüpfend an die Tradition der Burgenländischen Volkshochschulen, wo Angebote zur Politischen Bildung schon seit der Gründung einen wichtigen Stellenwert haben, war es selbstverständlich, auch bei der Demokratieoffensive des Landes Burgenland mitzumachen. Mittels verschiedener Veranstaltungen wollten und wollen wir auf drei Ebenen (Landesebene, regionale Ebene, kommunale Ebene) die Bedeutung der Demokratie und verschiedene Formen der demokratischen Beteiligung den Menschen näher bringen und diskutieren.

Dabei geht es um Sachinformation und Wissensvermittlung, aber auch um Reflexion und den Diskurs über die Demokratieentwicklung in Österreich und die Bedeutung der Demokratie. Themenstellungen sind die verschiedenen Akteur*innen in unserem politischen System und die unterschiedlichen Möglichkeiten der politischen Mitbestimmung, von Wahlen über direkte Demokratie bis hin zu den neuen Formen der sogenannten deliberativen Demokratie.

Einen besonderen Schwerpunkt bildet vor allem die kommunale Ebene, wo wir mittels Informationsveranstaltungen in den Gemeinden unter dem Motto „#mitreden – Demokratie erleben“ der Bevölkerung innovative Formen der demokratischen Beteiligung näher bringen wollen, mit dem Ziel, Impulsgeber für weitere demokratische Beteiligungsprozesse zu sein.

INHALTE

Landesebene – Themenführungen mit zwei Schwerpunkten:

Für ein besseres Demokratieverständnis der Bevölkerung ist es erforderlich, über das parlamentarische System und Tätigkeit der einzelnen Akteur*innen der Legislative und Exekutive zu informieren. Dazu wurden zwei Themenführungen zu Geschichte des Landhauses in Eisenstadt und zur Arbeit des Burgenländischen Landtages konzipiert.

> LANDHAUS EISENSTADT. GESCHICHTE(N) EINES HAUSES

Hier sollen den Besucher*innen und Teilnehmer*innen die geschichtliche Entwicklung des Burgenlandes und des Landhauses als Sitz der Landesregierung, der Landesregierung, des Landtages und der Landesverwaltung – beginnend von den Jahren 1919 und 1921 sowie die Brüche in den Jahren 1933/34 und 1938 bis hin zur Wiederentstehung nach 1945 – mit einem Rundgang durch das Gebäude nähergebracht werden.

Begleitend zu dieser Themenführung wurde auch eine eigene Broschüre erarbeitet, die Interessierten zur Verfügung gestellt wird.

> DER BURGENLÄNDISCHE LANDTAG. SCHAUPLATZ PARLAMENTARISMUS

Bei dieser Themenführung steht der Landtag als ein „Schauplatz“ des Parlamentarismus im Mittelpunkt, in dem über die Aufgaben und Rolle des Burgenländischen Landtages, der Burgenländischen Landesregierung und der Landesverwaltung informiert wird. Beim Besuch des Landtagssitzungssaales gibt es auch Gesprächsmöglichkeiten mit politischen Repräsentant*innen für mehr Hintergrundinformationen und Einblicke in die praktische politische Arbeit.

Regionale Ebene – Themenabende zu verschiedenen Inhalten:

Zusätzlich zu den Themenführungen für einen vermehrten Einblick in die Landespolitik werden in den einzelnen Regionen des Burgenlandes Themenabende zu verschiedenen politischen Inhalten angeboten, bei denen das Interesse an Politik und den politischen Prozessen geweckt, aber auch weiteres Grundlagenwissen über das politische System in Österreich und auf europäischer Ebene vermittelt werden sollen. Hier geht es um die Möglichkeit zur Reflexion und zum Diskurs über die Bedeutung der Demokratie für unsere Gesellschaft bis hin zu den Auswirkungen auf das Leben jedes einzelnen Bürgers und jeder einzelnen Bürgerin.

In Form von Themenabenden möchten wir auf die Merkmale und Werte der Demokratie, aber auch auf die Gefahren und Feinde der Demokratie hinweisen und aufmerksam machen.

Die Inhalte umfassen unter anderem die Demokratiegeschichte Österreichs, die Verfassung und Grundrechte in Österreich, das politische Handeln auf nationaler und europäischer Ebene, die Bedeutung von Wahlen und außerparlamentarischen Formen der Mitbestimmung bis hin zur Kontrolle des politischen Systems und Fragen der Radikalisierung unserer Gesellschaft.

Als eine Möglichkeit zum orts- und zeitunabhängigen Online-Lernen verweisen wir auch auf den Demokratie-Mooc des Verbandes der Österreichischen Volkshochschulen.

Kommunale Ebene – Informationsveranstaltung „Politische Bildung konkret“:

Nachdem es vielen Bürger*innen längst nicht mehr reicht, lediglich alle paar Jahre wählen zu gehen, haben wir als Teil der Demokratieoffensive „mitreden“ des Burgenländischen Landtages und der Burgenländischen Landesregierung in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule ein Veranstaltungsformat entwickelt, bei dem wir uns an die Gemeinden des Burgenlandes wenden.

Gerade auf kommunaler Ebene gibt es viele Möglichkeiten, die Gemeindebürger*innen in den demokratischen Prozess stärker einzubeziehen.

Mitreden, Mitmachen und bei manchen kommunalen Fragen – ganz direktdemokratisch –, auch das Mitentscheiden sind wesentlich für eine lebendige Demokratie. Was aber sind die Unterschiede zwischen direkter und partizipativ-deliberativer Demokratie? Wie kann Bürgerbeteiligung die Kommunalpolitik

dialogisch ergänzen? Was hat es mit den neuen „Bürger-räten“ auf sich?

Bei der Informationsveranstaltung „>Politische Bildung konkret. Mitreden – mitmachen – mitentscheiden“ stellt die Demokratieberaterin und Politikwissenschaftlerin Drⁱⁿ Tamara Ehs anhand von Praxisbeispielen verschiedene Modelle zur Mitsprache und Bürgerbeteiligung vor.

#MITREDEN - DEMOKRATIE ERLEBEN:

Das VHS-Projekt „#mitreden – Demokratie erleben“ ist auf der kommunalen Ebene angesiedelt. Demokratie beginnt in der Gemeinde. Dort sind wir verankert, dort können wir leicht ins Gespräch kommen und niederschwellig politisch tätig werden.

Mehr Beteiligung vermag hier vieles: die Identifikation der Einwohner*innen mit der Gemeinde zu stärken, das Bewusstsein für das kommunale Miteinander zu unterstützen und das Interesse an politischen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen zu fördern. Nicht zuletzt verbessert sie die Demokratiequalität und damit die Demokratiezufriedenheit. Doch es bedarf größerer Anstrengung, jene in den politischen Dialog zu holen, die nicht bereits von selbst Aktivbürger*innen sind. Dies kann durch innovative Beteiligungsformen geleistet werden.

In der Folge findet sich ein Überblick zu Mechanismen für mehr Beteiligung in einer Gemeinde, wie sie in der Broschüre „Bürgerbeteiligung. Rahmenbedingungen und Praxisbeispiele“ (2022) näher und mit sämtlichen Quellenangaben erörtert werden. Im Mittelpunkt der Publikation und der darauf basierenden Vorträge von Tamara Ehs steht die Vorstellung von Beispielen guter Praxis, wie sie in anderen Staaten, Regionen und Gemeinden bereits erfolgreich umgesetzt werden. Bei diesen neuen Beteiligungsformaten geht es nicht um die Etablierung einer Volksgesetzgebung durch die Hintertüre, sondern um die Stärkung der repräsentativen Demokratie durch vermehrte Partizipation und erhöhte Deliberation, die alle sozialen Lagen miteinbezieht und sie somit in der politischen Entscheidungsfindung besser abbildet.

PRAXISBEISPIELE FÜR MEHR UND BESSERE BETEILIGUNG

> BÜRGERRAT

Weltweit ist eine Beteiligungsform ganz besonders auf dem Vormarsch: eine beratende Bürgerversammlung, deren Mitglieder auf der Grundlage des Losverfahrens einberufen werden. Sie bringt Menschen in den politischen Prozess, die nicht von selbst Aktivbürger*innen sind, und bietet eine nicht-populistische Möglichkeit zur Partizipation an.

In Österreich hat Vorarlberg, wo seit 2006 Bürger-räte durchgeführt werden, eine Vorreiterposition inne. Nach dem Zufallsprinzip werden aus dem Melderegister Bewohner*innen einer Gemeinde oder der gesamten Region ausgewählt, um an eineinhalb Tagen miteinander ein politisches Problem zu erörtern und Lösungen aufzuzeigen. Um die Vorarlberger Gesellschaft in ihrer

Diversität abzubilden, werden die Kriterien Alter, Geschlecht und regionale Verteilung in der Zufallsauswahl berücksichtigt. Aufgrund der Auswahl per Los handelt es sich bei den Teilnehmer*innen um Menschen mit Alltagswissen, die über keinerlei spezielle Expertise oder Qualifikationen verfügen. Insbesondere vertreten sie keine Interessengruppen oder Parteien, sondern ihre persönliche Meinung zum Gemeinwohl. Mittels dieser Teilnehmer*innenauswahl sollen Sichtweisen von Personen Eingang in die politischen Entscheidungsprozesse finden, die sonst ungehört geblieben wären.

Der Bürgerrat trifft keine Entscheidungen, sondern spricht Empfehlungen aus. Er ist rechtlich unverbindlich und dient der Entscheidungsvorbereitung. Bürgerräte entfalten ihre Wirkung jedoch vorrangig auf einer anderen Ebene, nämlich auf der demokratischen: Durch die Zufallsauswahl bringen sie Menschen (zurück) in den politischen Prozess, die sonst vielleicht nicht einmal an Wahlen teilnehmen.

> JUGENDRAT

Bürgerräte sind auch für die Jugendbeteiligung geeignet. Die Ausgangslage für die politische Einbindung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist jedoch ungleich schwieriger; ihre Partizipation ist im Vergleich mit anderen Altersstufen unterdurchschnittlich, obgleich sie politisch höchst interessiert sind, wie etliche Jugendstudien belegen.

Der Europarat führt in seinem „Handbuch zur Beteiligung der Jugend am Leben der Gemeinde und Region“ (2015) Jugendräte als besonders geeignete Instrumente an, um junge Menschen für Politik zu interessieren. Er spricht sich für deren Institutionalisierung aus und plädiert dafür, Jugendlichen mehr Verantwortung für politische Projekte zu übertragen. Hinsichtlich der soziologischen Zusammensetzung empfiehlt der Europarat, dass Jugendräte die Bevölkerung widerspiegeln, also per qualifiziertem Losverfahren eingeladen werden.

> BÜRGERKOMITEE

Im selben Ausmaß wie für die indirekte Demokratie können Bürgerversammlungen für die direkte Demokratie als Ergänzung und Korrektiv herangezogen werden. Der schweizerische Kanton Wallis experimentiert mit einer nicht-populistischen direkten Demokratie, indem er den Abstimmungen ein Bürgerkomitee voranstellt. Dieses Komitee basiert strukturell auf denselben Prinzipien wie ein Bürgerrat: Per Losverfahren wird eine Gruppe von 24 Stimmberechtigten ermittelt, die fünf Tage lang mithilfe von Expert*innen den zur Abstimmung stehenden Gesetzestext berät. Abschließend verfasst das Bürgerkomitee eine Erklärung, die im Abstimmungsbüchlein festgehalten und allen Wahlberechtigten zugestellt wird. Der Vorschlag ist nicht bindend, dient den Wähler*innen aber als Anhaltspunkt bei der Entscheidungsfindung.

> BÜRGERHAUSHALT

Bürgerhaushalt (oder: partizipatives Budget) bedeutet, dass die Bewohner*innen einer Gemeinde auf das

Budget beziehungsweise dessen Verteilung Einfluss nehmen. Vorbedingung für dieses Instrument ist, den Haushalt für alle verständlich darzustellen. Es muss klar sein, wie viel Geld zur Verfügung steht, wie der Prozess abläuft und nach welchen Kriterien die Auswahl erfolgt. Weiters muss es einen Rechenschaftsbericht über die Umsetzung geben, in dem auch begründet wird, warum welche Projekte keine Realisierung fanden. Nur so können Bürger*innen das Gefühl entwickeln, dass sie in ihrem Umfeld wirklich etwas verändern können.

Oft werden Bürgerhaushalte genutzt, um (kontroverse) Einsparpotenziale frühzeitig mit den Bürger*innen gemeinsam zu erörtern. In den meisten bislang durchgeführten Verfahren wurde ein bestimmter Betrag zur Verfügung gestellt, über den autonom bestimmt werden kann. Hierfür reichen Bürger*innen (über eine Onlineplattform oder persönlich beziehungsweise per Briefkasten am Amt) Projektvorschläge ein, über die dann abgestimmt wird.

Die Teilhabe von Bürger*innen am Haushalt eines Bezirks oder einer Gemeinde stärkt die Identifikation mit dem Ort. Hier kann man seine Idee direkt umgesetzt sehen und erfahren, dass politisches Engagement Wirkung zeigt. Hinzu kommt die edukative Funktion, die für viele Bürger*innen erstmalig eine Auseinandersetzung mit der Verteilung öffentlicher Geld ermöglicht: Wofür ist die Gemeinde eigentlich zuständig? Wie viel Geld wird wofür ausgegeben? Durch die Transparenz, die das Budget im partizipativen Prozess erhält, wird schließlich das Vertrauen in die Gemeindepolitik und den sorgsam Umgang mit Steuergeld gefördert.

> BÜRGERANTRAG

Während die oben aufgelisteten Innovationen umfangreiche Gestaltung voraussetzen, gibt es allerdings auch Möglichkeiten, die bestehenden Instrumente der Gemeindeordnung beteiligungsfreundlich zu interpretieren. Die politische Praxis bleibt in dieser Frage bislang hinter dem rechtlichen Spielraum zurück. Einfallreich ist zum Beispiel der „Bürgerantrag“: In Altmünster am Traunsee haben Gemeindevertreter*innen das Instrument des Bürgerantrags erfunden, indem sie den § 46 Abs. 2 der oberösterreichischen Gemeindeordnung (Aufnahme eines Tagesordnungspunktes in die Gemeinderatssitzung) innovativ auslegen: Mit 25 Unterschriften kann man an eine/n Gemeinderat*in herantreten, der/die daraufhin diesen Tagesordnungspunkt einbringt und damit dem Anliegen im Gemeinderat Gehör verschafft.

Dies ist ein gelungener Versuch, im repräsentativen System ohne großen Aufwand und ohne Änderung der Rechtsordnung mehr Partizipation herzustellen. Hierbei treten Gemeinderat*innen nicht als Vertreter*innen der Parteiendemokratie auf, sondern bieten sich gleichsam als organisatorische Plattform an beziehungsweise stellen ihre politische Infrastruktur den Bürger*innen zur Verfügung. Damit ist das überparteiliche Zusammenwirken von gewählten Repräsentant*innen und Bürger*innen, wie es die partizipativ-deliberative Demokratie ausmacht, beispielhaft verwirklicht. //

In der Volkshochschule Demokratie lernen

VHS Urania Hollabrunn startet zum 70er in die „Politische Erwachsenenbildung“

Schwerpunkt

RAIMUND LUNZER

Waren vor der COVID-19-Pandemie 2018 noch 67 Prozent der ÖsterreicherInnen mit der Demokratie zufrieden, ist dieser Wert im Dezember 2021 auf 40 Prozent gesunken. Gleichzeitig, so die aktuelle „Europäische Wertestudie (EVS)“¹, ist auch das Vertrauen in die demokratischen Institutionen gesunken, die Bereitschaft zur politischen Partizipation in Form von Unterschriftensammlungen, Demonstrationen etc. ist jedoch gestiegen. Während es unveränderten 95 Prozent wichtig ist, in einer Demokratie zu leben, glauben nur noch 65 Prozent der Bevölkerung, dass Österreich demokratisch regiert wird. 2018 waren es noch 84 Prozent.

„Demokratie: Zukunfts- oder Auslaufmodell?“, hieß der Vortrag des Autors Anfang Oktober 2022 in der Volkshochschule Urania Hollabrunn. Untertitel: „Wie ist es in Zeiten des Ukraine-Krieges, des Klima-Wandels und der Corona-Pandemie um unsere Demokratie bestellt?“ Während die altehrwürdige Volkshochschule der Bildungsstadt im November 2022 ihren 70. Geburtstag feiert, wird gleichzeitig der Grundstein für den geplanten Schwerpunkt „Politische Erwachsenenbildung“ gelegt.

Nach der Detailausarbeitung des Projektes im Herbst und Winter 2022/23 steht voraussichtlich ab April 2023 der Besuch des Lehrganges „Politische Erwachsenenbildung“ der Österreichischen Gesellschaft für politische Bildung (ÖGPB)² auf dem Programm. Es handelt sich dabei um das erste derartige Angebot in Österreich. Wenn alles gut geht, wird Hollabrunn bald seinen ersten zertifizierten „Politischen Erwachsenenbildner“ haben.

Im Wintersemester 2023/24 bzw. Sommersemester 2024 sind die ersten Lehrveranstaltungen in Form von Vorträgen, Workshops, Diskussionen, Werkstätten und Trainings geplant. Sie sollen sowohl im Präsenz-, als auch im Onlinemodus abgehalten werden. Hauptzielgruppe ist nicht nur der „einfache Mann“/die „einfache Frau von der Straße“, sondern – ganz im Sinne der Inklusion – Migrant*innen bzw. alle am politischen Geschehen interessierten Bürger*innen.

„Ich glaube, dass Bildung unter unseren Verhältnissen deshalb eine existenzielle Notwendigkeit hat, weil Demokratie die einzige Staatsform ist, die gelernt werden muss“, dieser vom Soziologen und „politischen Bildner“ 2004 geprägte Satz (Negt: 2004, S. 197) ist für die Volkshochschule Hollabrunn an ihrem 70. Geburtstag

Motivation und Auftrag, ein umfangreiches Projekt zum Themenbereich „Politische Erwachsenenbildung“ in Angriff zu nehmen.

Durch die derzeitige Kumulation schwerer, komplexer Krisen besteht die Gefahr einer politischen Orientierungslosigkeit, die schlussendlich zu einer Erosion bzw. zu einem Zurückdrängen der Demokratien führen könnte. Im Sinne des lebenslangen Lernens sind Erwachsenenbildungseinrichtungen wie die Volkshochschulen besonders gefordert, mit modernen didaktischen Methoden demokratische Grundwerte zu vermitteln und zu diskutieren. Die Demokratie- und Konfliktforscherin Daniela Ingruber bringt es auf den Punkt. „Demokratie muss man jeden Tag neu erkämpfen, ausprobieren und lernen.“³ //

Literatur

Negt, Oskar (2004): Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Klaus-Peter Hufer, Kerstin Pohl & Imke Scheurich (Hrsg.), Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung (S. 196–213). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.

¹ Vgl. https://www.werteforschung.at/fileadmin/user_upload/p.inter.werteforschung/Praesentation.Daten.092022.pdf [14.9.2022].

² Vgl. <https://politischebildung.at/bildungsangebote/lehrgang-politische-erwachsenenbildung> [14.9.2022].

³ Vgl. <https://respublica.at/demokratie-muss-man-jeden-tag-neu-erkaempfen-ausprobieren-und-lernen> [14.9.2022].

Bildungsangebote für Ehrenamtliche an der Volkshochschule Götzis

Schwerpunkt

STEFAN
FISCHNALLER

Seit jeher spielt das Ehrenamt in Vorarlberg eine bedeutende Rolle. Ob durch Vereine oder privat, lang- oder kurzfristig, freiwilliges Engagement hat einen hohen Stellenwert.

Das Ehrenamt hat einen positiven Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung des Landes und die hohe Lebens- und Standortqualität, die die Region auszeichnet.

Dabei nehmen freiwillig Engagierte in allen relevanten Lebensbereichen unverzichtbare Aufgaben wahr.

Eine eigene Stelle im Amt der Vorarlberger Landesregierung, das **Büro für Freiwilliges Engagement und Beteiligung (FEB)** ist dabei **Anlaufstelle** und **Impulsgeber** und bietet ein breites Unterstützungsangebot.

Das Büro für Freiwilliges Engagement und Beteiligung bietet seit 2007 kontinuierlich ein hochwertiges Aus- und Weiterbildungsangebot für freiwillig Engagierte in Vorarlberg an. Flexibilität und offene Ohren für die Bedürfnisse aus dem Feld an oberster Stelle. Das halbjährlich erscheinende Programm ist somit auf die speziellen Anforderungen des Vereinslebens und anderer Freiwilligentätigkeiten abgestimmt. Kurzfristig und situationsabhängig werden Weiterbildungen, Räume für Vernetzung, Inspiration und Austausch ermöglicht. Diese Anpassungsfähigkeit ermöglicht es, freiwillig Engagierte bei neuen Herausforderungen zu unterstützen, damit diese gerüstet sind für zukünftige Aufgaben.

VOLKSHOCHSCHULE GÖTZIS SEIT 2008 FESTER PARTNER DES LANDES IM VERANSTALTUNGSBEREICH.

Die Planung und Organisation des Bildungsprogrammes wird von der Volkshochschule Götzis durchgeführt.



Beispiele sind „Die Vielfalt im Verein willkommen heißen“, „Stimmsicher – ein souveräner Auftritt“ oder „Newsletter, Facebook & Co im Einsatz für die Vereinsarbeit“.

In den Veranstaltungen des Herbstprogramms 2022 geht es darum, persönliche Fähigkeiten weiterzuentwickeln und Fachwissen zu vertiefen. Der Fokus liegt im Herbst 2022 auf den Themen Vereinsmanagement mit dem Schwerpunkt Generationen, der Finanzierungssicherheit, der Organisation und Kommunikation im Verein sowie auf neuen Impulsen für digitales Engagement und Social-Media-Content-Nutzung in der Vereinsarbeit. Verstärkt gibt es im neuen Programm Online-Veranstaltungen, die von zu Hause aus digital genutzt werden können. Siehe:

<https://vorarlberg.at/-/bildungsprogramm-freiwillig-engagiert>

<https://www.vhs-goetzis.at/persoennlichkeit/bildungsprogramm-freiwillig-engagiert/>

ENGAGEMENT-WERKSTATT FLÜCHTLINGSINTEGRATION

Die **Engagement-Werkstatt Flüchtlingsintegration** ist ein Bildungsangebot für freiwillig Engagierte in der **Integrationsbegleitung von Flüchtlingen**. Initiatoren waren das Büro für Zukunftsfragen (Land Vorarlberg), die Caritas, die Koordinationsstelle für Integrationsangelegenheiten (Land Vorarlberg) und „okay.zusammen leben“, die Projektstelle für Zuwanderung und Integration.

Basierend auf den Säulen Wissen, Reflexion und Vernetzung fanden in den Jahren 2016–2019 das ganze Jahr über eine Vielzahl an Veranstaltungen statt.

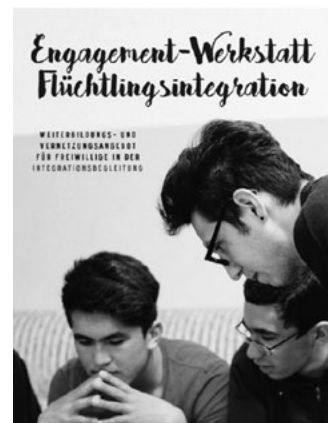
Bildungspartner für die Durchführung der Veranstaltungen war die Volkshochschule Götzis. Die Module waren kostenlos und können unabhängig voneinander besucht werden.

Themen der Reihe waren bspw. „Mindestsicherung“, „Rechtliche Grundlagen in der Flüchtlingsarbeit“, „Arbeitssuche und Arbeitseinstieg“, „Über die Landschaft des Islam in Vorarlberg“ und die „Religiosität der Flüchtlinge“, „Flucht – Bleiberecht oder Abschiebung“, „Wieso hab ich nichts gesagt?“, „Strategien gegen Stammtischparolen“, „Alles was Recht ist!“, „Trauma!“, etc.

<https://www.okay-line.at/file/656/engagement-werkstatt-fluechtlingsintegration-2-halbjahr-2019-detailinformation.pdf>

Anmeldungen & weitere Informationen

https://www.vhs-goetzis.at/fileadmin/VHS_Goetzis/aktuelles/NEU-Plakat_Bildungsprogramm-Herbst_2022_A3_WEB.pdf



Dialogische Bildung und Citizen Science zur Stärkung von Teilhabe in der Erwachsenenbildung – eine Zukunftsperspektive?


 Schwerpunkt

WOLFGANG MOSER

AM ANFANG WAR DAS (GELESENE) WORT: DIE VORLESUNG

Die Urania Steiermark, gegründet 1919, ist eine führende Einrichtung der allgemeinen Erwachsenenbildung im Zentrum von Graz mit Zweigstellen in Knittelfeld, Bad Radkersburg und Weiz. Sie ist im Rahmen des Landesverbandes der steirischen Volkshochschulen Mitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Ihr Gründungsgedanke liegt in der Vermittlung von (natur-)wissenschaftlichem Wissen, in den Berliner „Kosmos-Vorlesungen“ (1827/28) des Naturforschers und Gelehrten Alexander von Humboldt (1769–1859), der davon überzeugt war, dass umfangreiches Wissen die Menschen vernünftiger mache und rationaler handeln lasse. Bis heute ist die Dichte an Informationen in diesen 16 öffentlichen Vorlesungen, die nur durch die Mitschrift eines heute unbekannten Zuhörers überliefert sind, erstaunlich. Humboldt reihte ein ihm bekanntes Faktum an das andere. Er verknüpfte vor rund 1.400 Menschen die Informationen zu einem damals aktuellen Wissenskosmos und begründete damit eine bis heute aktive volksbildnerische Tradition im deutschen Sprachraum (Filla: 2019: 12 ff.).

In der Folge entstanden zahlreiche Urania-Einrichtungen in Deutschland, der Schweiz und in Österreich-Ungarn (1888 in Berlin, 1897 in Wien, 1898 in Budapest, 1907 in Zürich). Die Grazer Gründung von 1919 erfolgte relativ spät.

VORLESUNG – VORTRAG – KURS

Doch bereits zu dieser Zeit – rund 450 Jahre nach der Erfindung des Buchdrucks – war das Konzept der Vorlesung eigentlich schon veraltet. Die Vorlesung, lateinisch „lectura“ oder „lectio“, beides von „legere“ – „lesen“, bestand in der Frühzeit der Universitäten hauptsächlich darin, dass die Professoren den Studenten eigene oder fremde Werke vorlasen. Durch deren Mitschriften

entstanden Kopien des ursprünglichen Werkes, allenfalls ergänzt durch Kommentare des Vortragenden oder Notizen der Schreiber. Die Vorlesung mehrte somit die Kapazität der universitären Bibliothek.

Vorlesungen sind aus heutiger Perspektive Frontalunterricht, bei dem Informationen von einer Person an eine größere Zahl weitergegeben wird. In der Erwachsenenbildung spricht man dessen ungeachtet heute eher von Vorträgen. Außerdem gibt es Arbeitskreise, Seminare, Führungen und Kurse (zum Beispiel Urania Steiermark, 2022). Der letztgenannte Begriff wurde in Volkshochschulen zu einem Überbegriff für alle mehrteiligen Vermittlungsformen mit Ausnahme von Einzelveranstaltungen (vgl. Volkshochschul-Statistik). In praktisch allen Kursprogrammen findet man die Nennung mindestens einer Person, die für die Vermittlung des betreffenden Themas zuständig ist, des oder der Vortragenden bzw. Dozenten/Dozentin (lat. „docens“ – „lehrend“). Die Teilnehmenden müssen zwar in manchen Fällen Vorkenntnisse aufweisen, zum Beispiel ein bestimmtes Niveau in Sprachkursen, sind aber für die Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses mit dem Ziel der Mehrung ihrer eigenen Bildung nicht zuständig.

Sowohl das Konzept der klassischen Vorlesung, einer Form eines oftmals verpönten lehrerzentrierten Settings, als auch die Kurse in der Erwachsenenbildung sind in der Kommunikation weitgehend uni- bzw. monodirektional.

PROGRAMMIERTE INTERAKTIVITÄT IST KEIN DIALOG

Sobald ich Menschen kennen lerne und ihnen von meinem Beruf erzähle, fühlen sich in meiner Gegenwart viele von ihnen bemüht zu erklären, warum sie gerade keinen Kurs besuchen, obwohl sie an Bildung prinzipiell interessiert sind.

Sie erzählen oftmals, dass sie

- Sprachen mit Apps wie Babel, Duolingo oder Busuu lernen,
- nicht zu Bewegungskursen kommen, weil sie vor dem Fernsehgerät mit „Philipp“ turnen (konkret: „Fit mit Philipp“: von Montag bis Freitag jeweils 16 Minuten Übungen mit Philipp Jelinek, ORF 2),
- die Sendung „Universum“, seit vielen Jahren dienstags auf ORF 2, einer biologischen Exkursion vorziehen,
- lieber Podcasts zu unterschiedlichen Themen hören als zu Vorträgen gehen.

(Lediglich auf Kreativkurse trifft dieses Ausweichen auf Medien nie zu.)

Kurz: Meine Gesprächspartner ziehen medial verfügbare Angebote der Präsenz in Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor. Dieser Feststellung ist nachzugehen; sie ist ein Anlass für professionelle Selbstreflexion.

Moderne Medien schmücken sich oftmals mit einem Wort, das der Unidirektionalität diametral entgegensteht: sie seien, behaupten Werbung und begeisterte „User“, interaktiv. Interaktion bezeichnet dabei immer nur das Verhältnis zwischen Mensch und Maschine/Medium, nie das zwischen Menschen. Ein Rollentausch zwischen Empfänger und Sender ist wegen der unterschiedlichen Anlagen und Kompetenzen somit kaum denkbar.

Bei den Fernsehsendungen mit Philipp oder im Fall der Naturbilder in Universum besteht die Interaktivität vorrangig im Aus- oder Umschaltknopf, bestenfalls noch im Weiterklicken zu Hintergrundinformationen, sofern das Fernsehgerät dies erlaubt. Bei den Podcasts ist es im Allgemeinen nicht anders. Doch auch asynchrones Empfangen (TVthek, Radio nach Hören), die Wahl des Zeitpunkts der Mediennutzung, gilt schon als Interaktivität.

Die Sprachlern-Apps und andere E-Learning-Plattformen können mehr: Sie ermöglichen die Auswahl von Schwierigkeitsstufen oder Themenbereichen und geben vorprogrammierte Rückmeldung zu den Leistungen der Lernenden. Deren erlernte und in der App reproduzierte Leistung besteht im Allgemeinen in der Zuordnung von Bildern zu gehörten oder gelesenen Texten und von vorgegebenen Antworten zu Fragen oder im Ergänzen (Lückentexte, Satzhälfte zu Satzhälfte usw.). Qualifiziertes Feedback, das über richtig/falsch hinausgeht, ist bei den derzeitigen Apps (noch) nicht möglich. Eine aktive und kreative Nutzung der Sprache wird nicht unterstützt: Keine (derzeitige) App korrigiert geschriebene oder gar gesprochene Formulierungen, beurteilt die Verständlichkeit, erkennt persönliche Schwächen, gibt Tipps zur Verbesserung der Sprachkompetenz usw. An die App gestellte Fragen führen ins Leere. (Nur Busuu hat eine Chatmöglichkeit mit „echten“ Menschen).

Obwohl diese Interaktivität in Auswahl und Mitbestimmung an ein starres Menü gekoppelt ist, stehen die medial vermittelten Bildungsmöglichkeiten wie Lern-Apps, Podcasts, Fernsehsendungen usw. schon jetzt – und nach der Corona-Pandemie umso mehr! – in starker Konkurrenz zu Angeboten der klassischen Erwachsenenbildung. Günstigere Preise und die flexible Zeitgestaltung – Kursinhalte auf Abruf – gelten als Vorteile.

ECHE INTERAKTIVITÄT UND DIALOGISCHE BILDUNG ALS CHANCE FÜR PRÄSENZVERANSTALTUNGEN

Als Anbieter von allgemeiner Erwachsenenbildung, deren Zielgruppe zum Unterschied von der berufsorientierten Weiterbildung gänzlich freiwillig an den Kursen teilnimmt, müssen wir diese Konkurrenz ernstnehmen und über die Weiterführung bisheriger Kursformate entwickeln, die nicht oder kaum von Lern-Apps abgelöst werden.

Ein Ansatzpunkt ist die Interaktion, der Dialog zwischen Lehrenden und Teilnehmenden und mehr noch der zwischen den Teilnehmenden. Positiv punkten können wir mit fachlichen und (!) persönlichen Reaktionen auf individuelle Anliegen: die Beantwortung von über den Lehrstoff hinausgehenden Fragen, auf einzelne Lernende abgestimmte Tipps, Eingehen auf persönliche Interessen und Vorlieben usw. Freilich nicht für alle Fachbereiche wird dies gleichermaßen möglich sein, jedenfalls aber für Kurse, bei denen jeder und jede aufgefordert ist, aktiv mitzutun, zum Beispiel bei Sprachen, in der Kreativität, bei Bewegungseinheiten.

Im Falle der Bereiche Politik, Gesellschaft und Kultur sowie Naturwissenschaften, Technik und Umwelt ist es sinnvoll, dass teilnehmende Personen nicht passiv auf den Bildungsinput warten, sondern ihr eigenes Wissen einbringen und austauschen.

Dazu ein Beispiel: Die Urania Steiermark veranstaltet seit einigen Jahren unter der Leitung ihres Vorstandsmitglieds und langjährigen Kursleiters Dr. Heinrich Klingenberg Arbeitskreise zur Familienforschung (vgl. Kolland: 2021, S. 61–66). Dazu gehören unter anderem auch Kurrentlesekurse. Nach einer kurzen Einführung durch den Kursleiter bringen die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer Urkunden, handgeschriebene Kochbücher, alte Briefe und andere Schriftstücke aus ihrem jeweiligen Familienfundus. Diese werden eingescannt, an die Leinwand projiziert und gemeinsam entziffert. Erfahrene unterstützen mit ihren Kurrentleseerfahrungen die Neuhinzugekommenen.

DIE STRASSEN BIOGRAPHIE – EIN BEISPIEL FÜR CITIZEN SCIENCE

Etwas weiter geht das Konzept von Citizen Science, der Beteiligung von fachlich interessierten, aber nicht einschlägig ausgebildeten Personen an wissenschaftlich orientierten Lernprozessen oder Forschungsprojekten. Auch hier bringe ich ein Beispiel aus der Urania Steiermark: das Mitmachprojekt „Biographie (m)einer Straße“.

Grazerinnen und Grazer wurden über die Urania-Mitteilungen und über einen Aufruf in „BIG – Bürger:inneninformation Graz“ (02/2022, S. 36) eingeladen, mit Menschen aus ihrer Nachbarschaft Erinnerungen und Zukunftsperspektiven der eigenen Straße oder eines Straßenabschnitts auszutauschen. Derzeit werden von Ehrenamtlichen 13 Straßen bearbeitet. Darunter sind Innenstadtgassen, Bezirksplätze, verkehrsgeplante Durchzugs- und grüne Wohnstraßen.

Die Hauptfrage zielt darauf ab, festzustellen, was für die Wohnumgebung charakteristisch ist. Welche Geschichte steckt dahinter und was wünscht man sich für diesen Ort? Generationenübergreifendes Wissen zum Wohnort und der Zusammenhang mit der eigenen (Lebens-)Geschichte stehen im Mittelpunkt. Die im Projekt aktiven Männer und Frauen fotografierten zum Beispiel Hausfassaden und verglichen sie mit den Funktionen der Häuser. Sie stellten Kurioses fest, zum Beispiel, dass es auf Hausnummernschildern für die Theodor-Storm-Straße ein halbes Dutzend unterschiedliche Schreibweisen gibt. Eine Bewohnerin eines familieneigenen Miethauses aus dem Jahr 1898 brachte das Mietzinsbuch mit, in dem ihre Großmutter 70 Jahre lang die Zahlung der Mieten bzw. die Mietschulden notierte. Fotos aus Familienalben, etwa vom kollektiven Hausbau in den 1950er Jahren gemeinsam mit Nachbarn, alte Hauspläne oder Kaufverträge dokumentieren frühere Wohnverhältnisse. Kinder aus einer Schule am Andritzer Hauptplatz im Norden von Graz stellten zeichnerisch dar, wie sie sich die Zukunft ihres Platzes vorstellen.

Das GrazMuseum, das kulturhistorisch orientierte Museum der Stadt, und das Stadtarchiv stehen beratend zur Seite, um die Fundstücke und das familiär überlieferte Wissen in einen historischen Kontext zu stellen. Die gesammelten Dokumente, die oft in intergenerationalen Austausch erhoben wurden, werden nach Möglichkeit in der Topothek Graz, einem Online-Archiv verankert und stehen damit der Allgemeinheit zur Verfügung. Für 2023 sind eine Präsentation der Projektergebnisse im GrazMuseum, ebenso eine Filmdokumentation geplant.

WEITERE MÖGLICHKEITEN VON CITIZEN SCIENCE – EIN AUFRUF

Das genannte Grazer Beispiel entspringt nicht einem Forschungsauftrag, sondern dem Interesse der

Stadtbevölkerung. Das Einpflegen in forschungsgeleitete Dokumentationen und Online-Archive ist erst später entstanden.

Bekannter sind universitäre Initiativen zu Citizen Science aus der Vogelkunde (BirdLife) und der Ökologie und Klimaforschung (ZAMG). Die Bevölkerung ist aufgerufen, phänologische Beobachtungen wie die Zahl von Vögeln oder das erste Aufblühen bestimmter Blumen oder Bäume zu melden. Eine aktuelle Übersicht gibt die seit 2014 bestehende Plattform „Österreich forscht“ unter <https://www.citizen-science.at/>.

Auch wenn die ornithologische Gesellschaft BirdLife seit einigen Jahren mit den österreichischen Volkshochschulen zusammenarbeitet, auch mit der Urania Steiermark, zum Beispiel „Vogelstimmentraining für EinsteigerInnen“ im Mai 2022, und die Wiener Volkshochschulen seit 2019 Partner von „Österreich forscht“ sind, bietet dieser Bereich noch weitgehend unbearbeitete Entwicklungspotenziale von partizipativer Erwachsenenbildung.

Denn Citizen Science ist

„[...] ein wichtiger Bestandteil des Lebens der Bürgerinnen und Bürger, der individuelles, formelles und informelles Lernen ermöglicht, zur Beteiligung an Forschungsprozessen befähigt und ein Engagement für die Wissenschaft zulässt,

ein in der Wissenschaft anerkannter, etablierter und praktizierter Forschungsansatz, der auch partizipative und transdisziplinäre Forschung umsetzt und dadurch ein Innovationspotenzial unter Einbeziehung vielfältiger Wissensquellen und weitreichender Beteiligung an Forschungsprozessen freisetzt.“ (Grünbuch: 2016, S. 6).

Citizen Science hat alle Vorteile der Erwachsenenbildung – siehe die viel zitierte BELL-Studie. Es liegt an uns, dieses Lern- und Forschungsformat weiterzuentwickeln, auszubauen und den zahlreichen Bildungsinteressierten in attraktiven Projekten anzubieten. //

Literatur und Links

Bell-Project (2014): Final report: Benefits of Lifelong Learning in Europe. Main Results of the Bell Project. Research Report. Verfügbar unter: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/final-report1.pdf> [28.9.2022].

BIG – Bürger:inneninformation Graz (2022): Spurensuche in Grazer Straßen. Ausgabe 02 (März), S. 36.

BirdLife: <https://birdlife.at/>

Filla, Wilhelm (2019): Von den „Kosmos-Vorträgen“ zur internationalen Urania-Bewegung. In: Hannes Galter u. a. (Hrsg.), Die Urania in Graz – 100 Jahre Bildung und Kultur (S. 9–57). Graz: Leykam.

Galter, Hannes u. a. (Hrsg.) (2019): Die Urania in Graz – 100 Jahre Bildung und Kultur. Graz: Leykam.

Grünbuch Citizen Science Strategie 2020 für Deutschland (2016): Berlin: Projekt „Bürger schaffen Wissen – Wissen schafft Bürger“ (GEWISS). Verfügbar unter: <https://www.buergerschaffenwissen.de/sites/default/files/assets/dokumente/gewiss-gruenbuch-citizen-science-strategie.pdf> [28.9.2022].

Humboldt, Alexander von (1993): Über das Universum. Die Kosmosvorträge 1827/28 in der Berliner Singakademie. Hrsg. von Jürgen Hamel und Klaus-Harro Tiemann. Frankfurt am Main: Insel-Verlag bzw. Projekt Gutenberg. Siehe: <https://www.projekt-gutenberg.org/anonymus/universum/index.html>

Kolland, Franz, Karoline Bohrn, Lisa Hengl & Vera Gallistl (2021): Good Practice in der SeniorInnenbildung. Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. Verfügbar unter: <https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:a132ac4a-42c3-4900-9508-05cbcb90889a/Good%20Practice%20in%20der%20SeniorInnenbildung%202021.pdf> [28.9.2022].

Österreich forscht: <https://www.citizen-science.at/>

Österreichischer Rundfunk (ORF) (2021): Katalog der Chancen. Gewonnene Jahre – Neue Wege ins Alter. Wien. Verfügbar unter: https://oe1.orf.at/pdf/Oe1-KAT-KatalogChancen_eMail.pdf [28.9.2022].

Topothek Graz: <https://graz.topothek.at/>

Urania Steiermark (2022): Mitteilungen der Urania Steiermark, Heft 1/2022/23, Graz.

Verband Österreichischer Volkshochschulen: Volkshochschul-Statistik. In: Knowledgebase Erwachsenenbildung: Aktuelle Entwicklung und Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: <https://adulteducation.at/de/struktur/statistik> [28.9.2022].

Wiener Volkshochschulen: Citizen Science | Bildungsblog. <https://www.vhs.at/de/e/science/b/2019/04/24/citizenscience>

Zentralanstalt für Meteorologie und Geophysik (ZAMG): Klimaforschung zum Mitmachen. <https://www.phenowatch.at/>

Neue Wege sehen – neue Wege gehen – das Bildungsberatungs- angebot der Volkshochschule Oberösterreich


 Schwerpunkt

GUDRUN
KOLMBAUER /
IRIS RATZENBÖCK-
HÖLLERL

PROJEKTSTRUKTUR

„Neue Wege sehen – neue Wege gehen“ unter diesem Motto bietet die Volkshochschule Oberösterreich (VHS OÖ) in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk Bildungsberatung OÖ, gefördert durch den Europäischen Sozialfonds, seit 2012 kostenlose und anbieterneutrale Bildungsberatung an.

Ein wesentliches Ziel des Europäischen Sozialfonds, der das Projekt Netzwerk Bildungsberatung Oberösterreich neben dem Bundesministerium für Bildung, dem Land Oberösterreich und der Arbeiterkammer Oberösterreich finanziert, ist es, ein kostenloses und anbieterneutrales Beratungsangebot für alle Erwachsenen zur Verfügung zu stellen. Ein Schwerpunkt des Projektes liegt darauf, bildungsungewohnten bzw. benachteiligten Personen Zugang zu Bildung und zum lebensbegleitenden Lernen zu ermöglichen.

Diesem Schwerpunkt folgend richtet sich das Bildungsberatungsangebot des Netzwerkes Bildungsberatung Oberösterreich an Menschen die „bildungsbenachteiligt“ sind. Dies können Personen sein, die im formalen Bildungssystem über den Pflichtschulabschluss hinaus keine Abschlüsse erwerben konnten, Menschen mit Migrationshintergrund, Erwachsene ohne beruflichen Ausbildungsabschluss, Arbeitslose und regional Benachteiligte.

Das Netzwerk Bildungsberatung besteht aus folgenden Partnerorganisationen: Die Arbeiterkammer Oberösterreich leitet das Netzwerk und bietet neben der klassischen Bildungsberatung in Präsenz auch Online-Beratung per E-Mail sowie per Chat, telefonische Beratung und Beratung per Videotelefonie an. „Migrare“ Oberösterreich ist Anbieter von mehrsprachiger Bildungsberatung im transkulturellen Kontext. Die Bildungsberatung wird in den Sprachen Deutsch, Englisch und Russisch angeboten. Das Berufsförderungsinstitut

Oberösterreich bietet zusätzlich zu Bildungsberatungsgesprächen in den Städten Linz, Wels und Steyr auch Workshops zum Thema Kompetenz und Beratung an. Der Verein ALOM hat ein spezielles Angebot, nämlich mobile Bildungsberatung für Frauen im Bezirk Rohrbach im Mühlviertel. Die Volkshochschule Oberösterreich bietet Bildungsberatung für Personen mit mangelnden Deutschkenntnissen in allen Regionen vor Ort an. Alle Partnerorganisationen treffen sich regelmäßig zum inhaltlichen Austausch, zu regelmäßigen Fortbildungen, zur Abstimmung der Beratungsangebote und zur Weiterentwicklung des Netzwerkes wie z. B. Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes oder des Bildungsradars.

Die Bildungsberatungsangebote der Volkshochschule Oberösterreich sind sehr niederschwellig konzipiert, sodass Menschen für Bildung sensibilisiert werden, sich über das gesamte Spektrum der österreichischen Bildungslandschaft informieren und sich am Bildungsmarkt orientieren können. Im Sinne des Trägers der Volkshochschule Oberösterreich, der Arbeiterkammer Oberösterreich, und vor allem im Sinne des KonsumentInnenschutzes ist es uns ein Anliegen, dass die Personen umfassend neutral informiert werden und sich im Bildungsdschungel besser zurechtfinden. Im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft Bildungsberatung Oberösterreich stellt die Bildungsberatung der Volkshochschule Oberösterreich das niederschwelligste Angebot dar. Es ist daher auch Ziel gegebenenfalls interessierte Personen an die jeweils passenden professionellen Beratungsangebote der Projektpartner*innen weiter zu vermitteln. In der laufenden ESF-Projektperiode bietet die VHS OÖ im Rahmen des Netzwerkes Bildungsberatung individuelle Beratungen sowie Informations- und Sensibilisierungsworkshops für Gruppen an.

ZIELGRUPPE UND ANGEBOT

Die Volkshochschule Oberösterreich verfügt über langjährige Erfahrungen im Migrationsbereich, bedingt durch das große Angebot an Deutsch-Integrations-Kursen und durch die laufend durchgeführten Integrationsprojekte. Das Management von Projekten im Migrationsbereich entwickelt sich immer mehr zu einem wichtigen Segment innerhalb der Volkshochschule Oberösterreich. Zwischen dem Institut für Interkulturelle Pädagogik der Volkshochschule Oberösterreich, dem Land Oberösterreich und verschiedenen Gemeinden gibt es eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Schwerpunkten Frühförderung, Lernförderung, Sprachförderung und Integrations- und Fördermaßnahmen. Auch neue Projekte mit spezifischen Zielgruppen (z. B. Deutsch für Imane oder Griffbereit und Rucksack für Kleinkinder) werden laufend entwickelt und durchgeführt.

Insofern war es schnell klar, dass aufgrund der hohen Erfahrung und dem ausgezeichneten Zugang zur Zielgruppe das Hauptaugenmerk des Bildungsberatungsprojektes der Volkshochschule Oberösterreich auf die Zielgruppe „Personen mit Migrationshintergrund“ gelegt wurde.

In Gesprächen mit erfahrenen Kursleiter*innen ergab sich das Bild, dass sich die Kursteilnehmer*innen mehr Informationen über das österreichische Bildungssystem und über Berufsausbildung wünschten, als im Deutschkurs inhaltlich abgedeckt werden konnte.

Dieses Informationsdefizit war damit der Grundstein für die Entwicklung des Bildungsberatungsangebotes der Volkshochschule Oberösterreich. Es wurde ein Workshop-Format für Gruppen entwickelt, welches vorwiegend darauf abzielt, die TeilnehmerInnen für Bildung zu sensibilisieren, ihnen Informationen zum und Orientierung im Bildungssystem zu geben, und ihnen so die damit verbundenen Werte und Werthaltungen verstehen zu helfen. Es geht bei den Workshops aber auch darum, auf die Bedeutung der Deutschkenntnisse, der Aus- und Weiterbildung sowie auf die am Arbeitsmarkt notwendigen Kompetenzen als wichtigen Faktor für die berufliche Weiterentwicklung hinzuweisen.

Im Anschluss an die Workshops gibt es die Möglichkeit, ein persönliches Face-to-Face Beratungsgespräch in Anspruch zu nehmen, um auf individuelle Fragen oder Anregungen, die oft im Rahmen des Workshop entstehen, eingehen zu können.

GRUPPENWORKSHOP

Die Workshopinhalte wurden so konzipiert, dass diese an die Bedarfe der Zielgruppe angepasst werden können. Je nach Deutschkenntnissen, Vorerfahrungen im Bildungs- bzw. Berufssystem bzw. Informationsbedarf der TeilnehmerInnen (z. B. Eltern fragen oft bezüglich Möglichkeiten im Schulsystem) können die Inhalte der Workshops variieren und angepasst werden.

Grundsätzlich sind folgende Inhalte für das Workshop-Format entwickelt worden:

SENSIBILISIERUNG FÜR BILDUNG:

- Sinn in Bildung erkennen und die damit verbundenen Werte und Werthaltungen verstehen.

- Was bringt Bildung? (Sinn von Bildung, Verwertbarkeit von Bildung, Anerkennung in Familie und Beruf, bessere Verdienstmöglichkeiten, bessere Jobs, Vorbildhaltung in der Familie, etc.).
- Status von Bildung in Österreich (Werte im Bildungssystem, Wert von Bildung, etc.) versus: Welchen Status hat Bildung für „mich“?
- Role Model (z. B. Migrant*innen, die es bereits geschafft haben; Frauen 55+, die sich aktiv weiterbilden).
- Mut machen für Gruppenbildungsberatung bzw. individuelle Bildungsberatung.

INFO UND ORIENTIERUNG IM BILDUNGSSYSTEM:

- Allgemeine Infos über österreichisches Bildungssystem, Vorstellen von Berufen und Bildungswegen, Infoquellen aufzeigen (auch online).
- Allgemeines über Nostrifizierung und Fördermöglichkeiten.
- Orientierung hinsichtlich der individuellen Potenziale.
- Informierung über eigene Optionen.
- Vorschläge über weitere strukturierte Vorgehensweise.
- Wo wird Bildungsberatung angeboten?
(Verweis auf Einzel- und Gruppenberatung der Netzwerkpartner*innen).

DIE EINZELBERATUNG

Die Einzelberatung baut auf einem systemischen Beratungsansatz auf. Es geht vorrangig um das Stärken der Ressourcen und Kompetenzen der zu beratenden Person und deren soziales Umfeld. Wichtig ist dabei, dass die Lösungsvision im Zentrum steht und nicht die Problemanalyse. Die Grundsätze lauten: zuhören – fragen – lösen.

PROJEKTDURCHFÜHRUNG UND ZIELGRUPPENERREICHUNG

Die Bildungsberatungsangebote (Workshop und Einzelberatung) werden in den Deutschkursen und Integrationsprojekten der Volkshochschulen beworben, aber es wurden auch neue Kontakte zu migrantischen Vereinen, Eltern-Kind Zentren, Bibliotheken etc. aufgebaut, um die Angebote noch breiter zugänglich zu machen.

Die Workshops können kostenlos für Gruppen gebucht werden. Die Einzelberatungen sind ebenfalls kostenlos und finden nach vorheriger Terminvereinbarung in den VHS-Regionalstellen in ganz Oberösterreich statt. Wir bieten über unser Programm auch regelmäßig Beratungstage in den Regionen an. Die Erfahrung hat gezeigt, dass eine reine Terminankündigung, sei es auf der VHS-Homepage, Facebook oder im Programm zu wenig ist, um die Leute zu erreichen. Der Kontakt im Workshop oder über die Kolleginnen in den Regionalstellen oder den Kontaktpersonen in den Migrant*innenvereinen ist daher eine wichtige Voraussetzung.

Eine ständige Vernetzungsarbeit ist daher extrem wichtig und fixer Bestandteil des Projektes Bildungsberatung, es haben sich schon einige wichtige dauerhafte Kooperationen ergeben und auch Zugänge zu neuen Kontakten eröffnet.

In der ESF-Programmperiode 2018–2021 konnten trotz der Corona-Pandemie die geplanten Beratungskontakte

(445 Face-to-Face-Kontakte, 600 Gruppenkontakte) erreicht werden, wobei ab dem Lockdown im März 2020 die Rahmenbedingungen sehr beschwerlich waren, da auch im Deutschkursbereich nur ein stark eingeschränkter, mit stark reduzierter Teilnehmer*innenzahl durchgeführter bzw. teilweise auf online umgestellter Kursbetrieb stattfinden konnte und somit die Bewerbung der Bildungsberatung in den Kursen und Projekten nur schwer möglich war. Auch die Durchführung von Gruppenworkshops in Vereinen, Bibliotheken etc. war sozusagen als „externe“ Bildungsberaterin untersagt.

Insofern wird hier hinsichtlich der Erreichung der Zielgruppe vom Projektzeitraum 2018 bis zum Lockdown im März 2020 berichtet.

In diesem Zeitraum wurden 38 Workshops mit einer durchschnittlichen Teilnehmer*innenzahl von 10,6 Personen durchgeführt (403 Gruppenkontakte). Die Face-to-Face-Beratungen wurden hauptsächlich aus den Gruppenkontakten akquiriert (203 Face-to-Face-Beratungen). Die Vorgehensweise, die Personen in den Gruppenworkshops für Bildungsberatung zu sensibilisieren, die Hemmschwellen für die Einzelberatung abzubauen und die Personen zu motivieren, zu einem Einzelberatungstermin zu kommen, hat sehr gut funktioniert. In der Planung wurde antizipiert, dass zirka 20 bis 25 Prozent der Gruppenteilnehmer*innen zur Einzelberatung kommen werden. Tatsächlich konnten auf diesem Weg in etwa 50 Prozent der TeilnehmerInnen zur Einzelberatung motiviert werden. Im Rahmen von Bildungsberatungstagen an den regionalen VHS Standorten und in Bibliotheken konnten 24 Face-to-Face-Beratungen durchgeführt werden.

In diesem Projektzeitraum konnte die VHS OÖ die prioritäre ESF Zielgruppe „Personen mit Migrationshintergrund“ mit einem Anteil von 98 Prozent an allen Beratungskontakten sehr gut erreichen. 74 Prozent der erreichten Personen hatten keinen Pflichtschulabschluss (40 Prozent) oder verfügten über einen Schulabschluss im Primärbereich bzw. unteren Sekundarbereich (34 Prozent) und können daher der prioritären Zielgruppe der Niedrigqualifizierten zugeordnet werden.

44 Prozent der erreichten Personen waren nicht erwerbstätig und können der prioritären Zielgruppe der Nichterwerbstätigen zugeordnet werden.

74 Prozent der Beratungskontakte waren weiblich und 26 Prozent männlich. 75 Prozent der Beratungskontakte waren im Alter von 25 bis 54 Jahren.

Wie die Zahlen zeigen, war die Erreichung der Zielgruppe durch aktive Bewerbung in VHS Kursen und Integrationsangeboten erfolgreich. Auch die intensive Netzwerkarbeit hat sich bewährt und zunehmend zu Beratungskontakten geführt. Als sehr wichtige Unterstützung die Zielgruppe zu Einzelberatungen zu motivieren, hat sich die Ermutigung durch Vertrauenspersonen wie KursleiterInnen herausgestellt.

PROJEKTERFAHRUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN IN DER BERATUNG

Zu den großen Herausforderungen in der Beratungstätigkeit zählt das Sprachniveau. Durch mangelnde

Deutschkenntnisse, unterschiedliche Bilder zu einzelnen Begriffen oder ein anderes kulturelles Verständnis von Arbeit oder Ausbildungen entstehen oft Missverständnisse, die ausgeräumt werden müssen.

Im Vergleich zu einer Zielgruppe, die bildungsgelehrt ist, gibt es für unsere Zielgruppe wenig adäquate Bildungsangebote. Der Rechercheaufwand ist groß, weil sich die Angebote immer wieder ändern.

Der Beratungsumfang ist größer und geht tiefer, da auch oft grundsätzliche Begriffe rund um Bildung und Beruf erklärt werden müssen.

Es spielen häufig andere Themen in die Beratung hinein: Einsamkeit, fehlende Kontakte zu deutschsprachigen Personen, laufende Asylverfahren, eingeschränkte Mobilität, geringe finanzielle Ressourcen, Religion. Insofern braucht es hier einen systemischen Beratungsansatz, um auch das soziale System, die Umweltbedingungen und die Ressourcen der Person zu berücksichtigen.

Wichtig in der lösungsorientierten Beratung ist, dass die Lösungsvision im Zentrum steht und nicht die Problemanalyse. Diesen Gesichtspunkt während der Beratung immer im Auge zu behalten, ist nicht immer leicht.

AKTUELLE DATENLAGE ZU BENACHTEILIGUNG VON MENSCHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Wie aktuelle Daten und Studien zeigen, sind Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich noch immer benachteiligt. Sie haben häufig einen niedrigeren Bildungsabschluss und ein niedrigeres Berufsniveau. Sie erfahren Diskriminierungen aufgrund ihres Migrationshintergrundes.

Laut Statistik Austria lebten 2020 rund 2,138 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich. Bezogen auf die Gesamtbevölkerung in Privathaushalten entsprach dies einem Anteil von 24,4 Prozent. Der Bildungsgrad der Bevölkerung mit Migrationshintergrund hat sich zwar in den letzten Jahren verbessert, trotzdem haben noch immer 25 Prozent der 25- bis 64-Jährigen eine Pflichtschule als höchsten Bildungsabschluss, im Vergleich dazu liegt bei Menschen ohne Migrationshintergrund dieser Wert bei neun Prozent. Auch die Erwerbstätigenquote ist bei Personen mit Migrationshintergrund mit 66 Prozent um neun Prozentpunkte geringer als die der erwerbsfähigen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Im Jahr 2020 hatten knapp 40 Prozent der zugewanderten Personen den beruflichen Status „Arbeiter*innen“, aber nur 19 Prozent der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. (Vgl. Statistik Austria: 2021, S.10).

Im Bericht des Europäischen Migrationsnetzwerkes zur Integration von Migrant*innen in Österreich wird aufgezeigt, dass es deutliche Unterschiede zu Ungunsten von weiblichen Drittstaatsangehörigen hinsichtlich Beschäftigung gibt. Laut Eurostat-Daten liegt die Erwerbsbeteiligung von 20- bis 64-jährigen Frauen aus Drittstaaten in Österreich deutlich unter jener der Männer (2020: 56 Prozent versus 80 Prozent). Die Erwerbsquote der Österreicher*innen ist insgesamt höher

(2020: 77 Prozent und 84 Prozent), wobei der Unterschied zwischen Drittstaatsangehörigen und Österreicher*innen unter Frauen besonders ausgeprägt ist.

Der häufigste Bildungsabschluss unter 18- bis 64-jährigen drittstaatsangehörigen Frauen in Österreich war 2020 mit 43 Prozent ein Pflichtschulabschluss oder niedrigerer Abschluss. (Vgl. Heilemann: 2021, S. 14).

Eine Studie von SORA aus dem Jahre 2019, welche im Auftrag der Arbeiterkammer durchgeführt wurde und bei der 2.300 Personen zwischen 14 und 65 Jahren befragt wurden, ergab, dass die Hälfte der Bevölkerung aufgrund Diskriminierung eine schlechtere Behandlung erfährt aufgrund von Geschlecht, Familienstand, Alter, ethnischer Herkunft, Religion, sexueller Orientierung, Beeinträchtigung oder sozialer Stellung. Personen mit Migrationshintergrund oder einer muslimischen Religionszugehörigkeit erleben doppelt so häufig (62 Prozent bzw. 78 Prozent) eine Schlechterbehandlung als Personen ohne Migrationshintergrund (37 Prozent) oder mit einer christlichen Religionszugehörigkeit (39 Prozent). Am häufigsten haben die Befragten (21 Prozent) in den letzten drei Jahren persönlich Diskriminierungserfahrungen in der Arbeitswelt gemacht. Als häufigste Gründe werden Nachteile beim Einkommen, beim Aufstieg oder bei Gehaltserhöhungen sowie bei der Jobvergabe aufgrund persönlicher Merkmale genannt. (Vgl. Schönherr et.al.: 2019, S. 2).

WIRKUNG VON BILDUNGSBERATUNG

Es stellt sich nun die Frage, kann Bildungsberatung einen Beitrag leisten, um die bestehenden Benachteiligungen abzufedern und Chancengerechtigkeit zu erhöhen?

Menschen, die „bildungsbenachteiligt“ sind, brauchen nicht nur Information, sondern ein gemeinsames Heranführen und Erarbeiten, welchen Stellenwert Bildung in der österreichischen Gesellschaft, im sozialen Umfeld und für die einzelne Person einnimmt.

Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich sind keine homogene Gruppe und es gibt daher auch keine „Universallösungen“. Die Bildungsberatung kann auf individuelle Bedürfnisse, Qualifikationen und Kompetenzen sowie Berufswünsche eingehen, es können neue Wege aufgezeigt werden und Menschen ermutigt werden, diese Wege auch zu beschreiten.

Im Abschlussbericht des ÖIBF zur Wirkungsanalyse der Bildungsberatung Österreich wurde einerseits festgestellt, dass die prioritären Zielgruppen gut erreicht werden und andererseits konnte durch Auswertung von Wirkungsfragebögen, die von den BeratungskundInnen ausgefüllt wurden, festgestellt werden, dass „die BeratungskundInnen nach eigener Wahrnehmung zu einem überwiegenden Anteil informierter, orientierter, strukturierter und motivierter aus der Beratung herausgehen und diese Effekte auch nach einem längeren Zeitraum noch sehr positiv eingeschätzt werden. Bildungsberatung zeigt hinsichtlich dieser Dimensionen hohe unmittelbare Effekte bei den BeratungskundInnen, die in Zusammenhang zu einer sehr hohen Zufriedenheit mit der Qualität der Beratungsleistung stehen.“ (vgl. Schlögl et.al, 2018, S 76)

Strukturelle Wirkungen der Bildungsberatung konnten durch die Wirkungsanalyse noch nicht festgestellt werden, dazu sind noch weitere Studien notwendig.

Zusammenfassend haben die Analysen des ÖIBF gezeigt, dass sich Bildungsberatung längerfristig auf individuelle Änderungen in Bezug auf die Motivation und Einstellungen der BeratungskundInnen auswirkt, wodurch die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der beratenen Personen gestärkt und unterstützt wird. (Vgl. Schlögl et.al.: 2018, S. 76).

Diese Analyseergebnisse des ÖIBF bestärken uns in unserer Arbeit und motivieren uns sehr, dass wir uns auch in Zukunft als Volkshochschule Oberösterreich im Netzwerk Bildungsberatung Oberösterreich engagieren und Bildungsberatung für die Zielgruppe Personen mit Migrationshintergrund anbieten. //

Quellen

Heilemann, Saskia (2021): Integration von Migrantinnen in Österreich. Politiken und Maßnahmen. Internationale Organisation für Migration (IOM). Wien: IOM. Verfügbar unter: <https://www.emn.at/wp-content/uploads/2022/03/emn-studie-2022-integration-von-migrantinnen-in-at.pdf> [5.10.2022].

Schlögl, Peter, Mayerl, Martin & Schmitke, Birgit (2018): Effekte-Nutzen-Wirkung in der Bildungsberatung. Wien: ÖIBF. Verfügbar unter: https://oeibf.at/wp-content/uploads/2020/08/15_01-wirkung_in_der_bildungsberatung_abschlussbericht_anhang.pdf [5.10.2022].

Schönherr, Daniel, Leibetseder, Bettina, Moser, Winfried & Hofinger, Christoph (2019): Diskriminierungserfahrungen in Österreich. Wien: SORA Institut. Verfügbar unter: <https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitsundsoziales/gleichbehandlung/Diskriminierungsstudie.2019.pdf> [5.10.2022].

Statistik Austria (2021): Statistisches Jahrbuch: Migration und Integration. Wien: Statistik Austria. Verfügbare unter: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration_und_Integration_2021.pdf [5.10.2022].

IN DER BILDUNGSBERATUNG ÖSTERREICH SIND VOLKSHOCHSCHULEN IN DIESEN BUNDESLÄNDERN BETEILIGT:

Bildungsinformation Burgenland:

<https://www.bib-burgenland.at/>

Bildungsberatung Kärnten:

<https://www.bildungsberatung-kaernten.at/home>

Bildungsberatung Niederösterreich:

<https://www.bildungsberatung-noe.at/>

Bildungsberatung Oberösterreich:

<http://www.bildungsberatung-ooe.at/>

Bildungsberatung Salzburg:

<https://www.bildungsberatung-salzburg.at/>

Bildungsberatung Wien:

<https://www.bildungsberatung-wien.at/>

Mehrere Bundesländer beteiligen sich an der Online-Bildungsberatung Österreich, die technisch von den Wiener Volkshochschulen betrieben wird:
<https://www.bildungsberatung-online.at/startseite>

Inklusion in der Praxis der Volkshochschule Linz



Schwerpunkt

ENA ROGALO,
RAINER RATHMAYR
& BELMIR ZEC

Vielfalt zählt zu den Stärken einer Gesellschaft. Sie schätzt den Menschen um seiner selbst willen und ist daher Grundvoraussetzung für eine faire Gesellschaft, für die sich die Volkshochschulen einsetzen.

Gemäß dem Bildungsauftrag der Volkshochschulen ist es unser Ziel, alle Menschen – unabhängig von Alter, Herkunft, Handicap, sozialer Situation oder Vorbildung – an Bildung teilhaben zu lassen. Hier stellen wir drei Schwerpunkte unserer Arbeit in diesem Bereich vor: Unsere Maßnahmen und Standards der Barrierefreiheit, den aktuellen Jahresschwerpunkt Inklusion sowie das Projekt „Du kannst was“ als Maßnahme zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung.

BILDUNG BARRIEREFREI AN DER VHS LINZ IM WISSENSTURM

Schon bei der Planung des Wissensturms, wo der Großteil der Kurse und Veranstaltungen der VHS Linz stattfindet, hat der Linzer Gemeinderat das Projekt „Bildung und Behinderung“ und damit eine barrierefreie Gestaltung des Wissensturms, die über die gesetzlichen Vorgaben hinausgeht, beschlossen. Vertreter*innen von Betroffenen wurden in die Planung weitgehend eingebunden. Alle Seminarräume sind barrierefrei zugänglich und es sind die technischen Voraussetzungen für induktive Höranlagen eingerichtet. Taktile Leitsysteme führen durch das gesamte Gebäude. In jedem Turmgeschoß gibt es nach Geschlechtern getrennte WCs für körperlich beeinträchtigte Menschen. Spezielle Lesehilfen, Blindenschrift-Ausgabegeräte und -drucker unterstützen Menschen mit Sehbeeinträchtigungen im Bibliotheksbereich.

SICHERHEIT FÜR ALLE

Im Hinblick auf die Sicherheit gibt es optische Warnsysteme für den Feueralarm in all jenen Räumen, in denen sich schwerhörige oder gehörlose Menschen alleine aufhalten könnten. Ein akustisches Alarmsystem ist ebenfalls vorhanden. Im Brandfall können gehbeeinträchtigte Menschen unter Aufsicht der Feuerwehr über die Lift aus dem 15-geschoßigen Gebäude evakuiert werden. Die Aufzugsanlagen sind über eine mit Druckbelüftung ausgestattete Schleuse erreichbar und können so im Brandfall in Betrieb bleiben und für Evakuierungsmaßnahmen zur Verfügung stehen.

BARRIEREFREIHEIT UND VIRTUELLE ZUGÄNGE

Die Informationszugänge via Internet (insb. Online-Katalog der Bibliothek, Kursprogramm der Volkshochschule) werden nach den internationalen Standards der Barrierefreiheit gestaltet. Die Volkshochschule Linz als städtische Einrichtung orientiert sich an den Richtlinien für barrierefreie Webinhalte Web Content Accessibility Guidelines (WCAG 2), Konformitätsstufe AA bzw. dem geltenden Europäischen Standard EN 301 549 V2.1.2 (2018-08) um eine möglichst barrierefreie Zugänglichkeit zu erreichen.

KURSANGEBOTE FÜR ALLE BEDÜRFNISSE

Im Kursjahr 2022/23 möchten wir unseren besonderen Fokus auf Menschen mit Beeinträchtigung richten und vermehrt inklusive und chancengerechte Bildungsangebote anbieten sowie unser bestehendes Kursangebot für Menschen mit Handicap möglichst inklusiv gestalten und Teilnahmebarrieren weitestgehend abbauen. Ziel muss es sein, dass unterschiedliche Menschen, mit oder ohne Beeinträchtigung, gemeinsam lernen – voneinander und miteinander.

Für den Schwerpunkt „Inklusion“ des laufenden Arbeitsjahres sind EDV-Einzeltrainings für stark sehbeeinträchtigte Personen, EDV-Kurse „Schlecht sehen und gut am Computer“ und Smartphone-Kurse „Barrierefreiheit am Smartphone für Menschen mit Sehbeeinträchtigung“ sowohl im Wissensturm als auch dezentral in den Volkshäusern geplant.

Hinsichtlich des Aspektes der Inklusion haben die unterschiedlichen Fachbereiche – neben den bereits bestehenden Angeboten – neue integrative Kurse, Workshops und Vorträge für das kommende Bildungsjahr geplant. Im Fachbereich „Gesundheit, Ernährung und Sport“ erscheinen verschiedene entwicklungsfördernde Kurse für Kinder, Eltern und Erwachsene neu im Programm. Angeboten werden Kurse zum **ganzheitlichen Wahrnehmungstraining für Kinder mit besonderen Bedürfnissen**, **Intensiv-Sprachförderung mit dem Kinderkochkurs nach Affolter** sowie **entwicklungsfördernde Eltern-Kind-Gymnastik**.

Darüber hinaus wird es eine fachbereichsübergreifende Vortragsreihe inklusive Workshops zu Querschnittsthemen zwischen Gesundheit und Lernen geben mit dem Titel: „Lernen – eigentlich geht's eh...“:

Behandelt werden dabei Themen wie: Legasthenie, Dyskalkulie, Lernen, ADHS/ADS, Autismus, die Mototherapie sowie Wahrnehmungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten. Ziel ist es, eine breite Zielgruppe dabei zu unterstützen, mehr Know-how und Verständnis für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen bzw. Lernschwierigkeiten aufbringen zu können.

MITEINANDER UND VONEINANDER LERNEN! - PROJEKT „BILDUNG FÜR ALLE!“

EINE KOOPERATION DER VOLKSHOCHSCHULE LINZ UND DER AKADEMIE FÜR INTEGRATIVE BILDUNG

Inklusion betrifft uns alle. Beinahe jeder Mensch war oder ist in seinem Leben von Ausgrenzung betroffen; in der Schule, im Beruf, beim Sport, - körperlich, sprachlich, kognitiv oder auf eine andere Art.

Die Akademie für integrative Bildung arbeitet gemeinsam mit der Volkshochschule in Linz und anderen Bildungsträgern an verschiedenen Standorten in Österreich am Projekt „Bildung für alle!“. Ziel ist es, Bildungsangebote barrierefrei und für alle Menschen uneingeschränkt zugänglich zu machen. Um das zu erreichen, müssen wir miteinander reden!

In diesen Gesprächen wollen wir gemeinsam Ideen für Verbesserungen, Anpassungen und inklusive Kursangebote entwickeln.

Zudem wollen wir neue Methoden, Werkzeuge und Hilfsmittel gemeinsam erproben und einsetzen, um Bildung nachhaltig uneingeschränkt nutzbar zu machen.

Mithilfe der Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung werden diese Ideen auch praktisch umgesetzt.

Inklusion beginnt im sozialen Umfeld und funktioniert nur, wenn sie im Alltag gelebt wird.

Daher soll dieses Projekt regionale Kooperationen zwischen sozialen Einrichtungen und deren Klient*innen/Kund*innen auf der einen Seite und Bildungsträger*innen auf der anderen Seite verstärken oder ermöglichen.

Die österreichischen Volkshochschulen sind seit ihrer Gründung Orte der Kommunikation und der kulturellen Vielfalt. Sie ermöglichen Bildungschancen für alle Menschen, die ihre Potenziale voll entfalten und aktiv an der Gesellschaft teilhaben können.

Somit bieten diese offenen Orte der Begegnung optimale Voraussetzungen für ein gelingendes voneinander- und miteinander-lernen.

VALIDIERUNG UND INKLUSION IN DER BERUFSWELT¹

Der Begriff Validierung beschreibt Prozesse der Anerkennung und Zertifizierung von meist außerhalb formaler Bildungsinstitutionen erworbenen Kompetenzen. Diese werden damit sichtbar gemacht.

Dem Konzept zugrunde liegt die Idee, dass Menschen in verschiedensten Kontexten lernen, nicht ausschließlich in Schulen, Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen. Große Teile unseres Lernens findet außerhalb der anerkannten Bildungsinstitutionen statt:

am Arbeitsplatz, in der Freizeit, beim ehrenamtlichen Engagement, in der Familie.

Validierungsprozesse machen Kompetenzen sichtbar und bündeln diese zu einem anerkannten Abschluss. Lernerfahrungen, Fähigkeiten, Kompetenzen werden anerkannt, unabhängig vom Weg, auf dem sie erworben wurden.

Validierung kann somit als Chance betrachtet werden für Menschen, deren Weg durch die anerkannten Bildungsinstitutionen aus unterschiedlichen Gründen schwierig, brüchig oder mit Barrieren oder Diskriminierungserfahrungen versehen war.

Validierung in der Berufswelt bietet konkrete Vorteile für Arbeitnehmer*innen, Arbeitssuchende und auch Arbeitgeber*innen: Sie unterstützt die Inklusion auch von Menschen mit Migrationserfahrung am Arbeitsmarkt. Sie kann Um- und Quereinsteiger*innen helfen, erworbene Kompetenzen aus ihrem bisherigen Berufsfeld sichtbar und transferierbar zu machen, ohne erneut eine vollständige Ausbildung zu absolvieren.

Personen ohne formale Bildungs- bzw. Berufsabschlüsse jedoch mit praktischer Erfahrung in einem Berufsfeld können durch Validierung anerkannte Abschlüsse erlangen. Dies erhöht die Beschäftigungsfähigkeit, erweitert die Einsatzmöglichkeiten im Betrieb und eröffnet Aufstiegschancen.

Darüber hinaus stärkt Validierung den bzw. die Lernende selbst: Sie zeigt Erreichtes auf, regt Reflexionsprozesse über die eigenen Kompetenzen und Lernerfahrungen an und macht Stärken sichtbar.

DAS PROJEKT „DU KANNST WAS“ ALS ERFOLGREICHES BEISPIEL FÜR DIE VALIDIERUNG VON BERUFSERFHRUNGEN²

Das Projekt „Du kannst was“ richtet sich an Personen, die über keinen Lehrabschluss verfügen oder im erlernten Beruf schon mehrere Jahre nicht mehr tätig sind und über mehrjährige Berufserfahrung in einem der im Projekt angebotenen Berufe verfügen. Dabei steht im Vordergrund, im Arbeitsleben erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten für den Erwerb eines Lehrabschlusses anzuerkennen.

„Du kannst was“ ist ein sozialpartnerschaftliches Projekt der Wirtschaftskammer OÖ und der Arbeiterkammer OÖ und wird aus Mitteln des Landes OÖ finanziert. Durchgeführt wird das Projekt vom Firmenausbildungsverbund OÖ (FAV OÖ) in Zusammenarbeit mit dem Grundbildungszentrum der Volkshochschule Linz.

Voraussetzungen für die Projektteilnahme sind ein Mindestalter von 22 Jahren, mindestens 3 Jahre Berufserfahrung im angestrebten Beruf sowie Deutschkenntnisse auf Niveau von mindestens B1.

¹ Vgl. wba – Weiterbildungsakademie Österreich: <https://wba.or.at/de/fachinfo/definition-validierung.php>; Stand: 25.9.2022

² Firmenausbildungsverbund Oberösterreich: <https://www.favooe.at/initiativen/du-kannst-was/>

Das Angebot richtet sich an Menschen

- die keinen Berufsabschluss haben oder seit längerer Zeit nicht mehr im erlernten Beruf tätig waren.
- mit Migrationshintergrund, deren im Herkunftsland erworbener Berufsabschluss nicht anerkannt wird.
- mit beruflichen Kenntnissen im Ausmaß von etwa der Hälfte der im Berufsbild angeführten Fertigkeiten.
- die über mehrjährige Berufserfahrung in einem der aktuell 24 Berufe, welche validiert werden, verfügen.

In einem verpflichtenden Erstgespräch wird den Interessent*innen der Weg zum Lehrabschluss über „Du kannst was“ vorgestellt und eine überblicksmäßige Bestandsaufnahme ihrer vorhandenen Kompetenzen im angestrebten Berufsabschluss gemacht.

Der Ablauf des Validierungsprozesses im Überblick

Vor allem in technischen Berufen startet der Validierungsprozess mit einem Screening. Die Teilnehmenden zeigen in praktische Arbeitsproben die Fähigkeiten, die Sie mitbringen.

Anschließend durchlaufen die Teilnehmenden einen Selbsteinschätzungsprozess. In zwei bis drei Workshops

werden sie von Fachexpert*innen begleitet, ihre Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Berufsbild zu erheben und zu dokumentieren.

Darauf folgt der Qualicheck 1: BerufsexpertInnen überprüfen mit den Teilnehmenden gemeinsam die Ergebnisse ihrer Selbsteinschätzung und erheben den daraus resultierenden Weiterbildungsbedarf hin auf eine erfolgreiche Anerkennung des angestrebten Lehrabschlusses.

In maßgeschneiderten Weiterbildungscurricula bekommen die Teilnehmenden jene theoretischen und praktischen Kompetenzen vermittelt, die sie für ihren Berufsabschluss noch benötigen.

Der abschließende Qualicheck 2 entspricht der Lehrabschlussprüfung. Nach positiver Beurteilung der in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen stellt die Lehrlingsstelle der WKÖ für den/die Teilnehmende*n das Lehrabschlusszeugnis aus.

Seit Beginn des Projektes 2011 haben 1102 Personen den Qualicheck 2 und somit die Lehrabschlussprüfung bestanden. //

Inklusive Volkshochschule Götzis – inklusives Lernen an der Volkshochschule

Schwerpunkt

STEFAN
FISCHNALLER

Seit dem Jahr 2013 managt die **Volkshochschule Götzis** im Auftrag des Landes Vorarlberg und in Kooperation mit den spezialisierten Einrichtungen des Landes **Veranstaltungen der „Inklusiven Volkshochschule“**.

GRUNDLAGE:

Als Grundlage wurde damals definiert, dass Bildung für alle offen sein muss und gerade Erwachsenenbildung bzw. lebenslanges Lernen auch erwachsenen Menschen mit Beeinträchtigungen ermöglicht werden sollte. **Die Volkshochschule mit ihrem Anspruch auf Bildung für alle bietet dafür einen guten Rahmen.**

Gemeinsame Weiterbildung ermöglicht beiden Seiten ein gegenseitiges Kennenlernen, eröffnet neue Perspektiven und fördert Akzeptanz und Freundschaft. Wichtig ist uns auch die Sensibilisierung der Mehrheitsbevölkerung für die Anliegen der Menschen mit Behinderung. Zudem sollen die angebotenen Veranstaltungen Selbstbestimmung und Teilhabe für Menschen mit intellektueller oder mehrfacher Beeinträchtigung ermöglichen.

Der gemeinsame Lernerfolg ist für alle bereichernd und eröffnet neue Denkansätze.

Im Vorfeld der Programmgestaltung gibt es Planungssitzungen mit den Einrichtungen, die Menschen mit Behinderungen begleiten, beraten und unterstützen. So wurde versucht, Dinge anzubieten, die in den Einrichtungen selbst noch nicht angeboten werden. Beispiele sind Schreibseminare, Erste-Hilfe-Praxistrainings, aber auch Yogakurse oder Computerkurse.

ZAHLEN:

Seit Herbst 2014 werden pro Semester zirka sechs bis acht Veranstaltungen, vorwiegend aus dem Bereich der Kommunikation, der EDV, Kulinarik, aber auch persönlichkeitsbildende Seminare angeboten. Die Kurse werden in den Programmheften der Volkshochschule (13.000 Stück) und auf der Homepage der Volkshochschule (<https://www.vhs-goetzis.at/inklusive-vhs/>) beworben sowie durch einen zusätzlichen Flyer (dieser ist auf der Webseite abrufbar) bekanntgemacht.

Zudem werden sie in den Einrichtungen der Lebenshilfe und des IFS sowie der Caritas breit verteilt.

INKLUSIONSPREIS:

Im Jahr 2017 gewann die Volkshochschule Götzis mit diesem Projekt den Vorarlberger Inklusionspreis (Presseaussendung siehe Anhang)

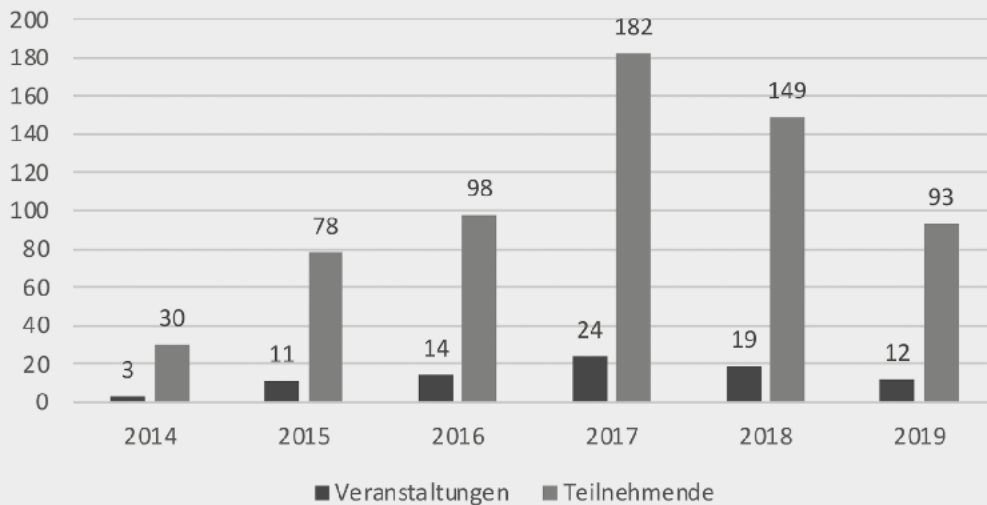
KOSTEN:

Durch die Förderung der Vorarlberger Landesregierung (ca. 10.000 Euro pro Jahr) können die Angebote für die Teilnehmenden kostengünstig angeboten werden.

ERFOLG:



IVHS an der VHS Götzis seit 2014



Zirka 30 Prozent der Veranstaltungen mussten wegen zu geringer Teilnehmerzahl abgesagt werden.

Für das Jahr 2020 und die folgenden Jahre war ein umfangreicher Projektantrag an „Licht ins Dunkel“ gestellt worden.

Licht ins Dunkel hat für das Projekt 20.000 Euro zur Verfügung gestellt, leider konnte aufgrund der Pandemie das Projekt nicht fortgesetzt werden, da gerade die

angesprochene Zielgruppe besonders vom Virus gefährdet schien.

Zudem durften 2020–2021 beinahe alle Veranstaltungen der Erwachsenenbildung aus dem Gesundheits- und Kreativbereich aufgrund der COVID-Maßnahmenverordnungen nicht durchgeführt werden.

Es ist geplant das Projekt nach Corona neu aufzunehmen.



Presseaussendung: Inklusive Vielfalt in Österreich.

VOLKSHOCHSCHULE GÖTZIS GEWINNT VORARLBERGER INKLUSIONSPREIS 2017

Zum zweiten Mal prämierte die Lebenshilfe inklusive Projekte, die Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft fördern. In diesem Jahr wurde das Projekt „Eine inklusive Volkshochschule in Götzis“ als Bundeslandgewinner ausgezeichnet.

Die Volkshochschule Götzis hat als eine Bildungseinrichtung für alle Menschen eine bunte Vielfalt an inklusiven Angeboten für gemeinsames Lernen geschaffen. Es sind Kurse und Workshops zu Themen wie Yoga, Kochen, Erste Hilfe oder Schreibworkshops, die Menschen mit und ohne Behinderung zueinander geführt haben.

„Unser Angebot ‚Inklusive Volkshochschule‘ mit rund 20 Kursen pro Jahr beschäftigt sich mit wichtigen Lebensthemen: ob Ernährung, Bewegung oder aber auch digitale Kompetenzen – es ist immer wieder schön zu sehen, wie viel die TeilnehmerInnen auch voneinander mitnehmen können“, freut sich Mag. Stefan Fischnaller, Direktor der Volkshochschule Götzis über die Auszeichnung. Er sieht diese Ehre aber

auch gleichzeitig als einen klaren Auftrag zu Weiterentwicklung des Programms.

Gemeinsame Entwicklung für ein gutes Miteinander

Der gemeinsame Lernerfolg ist für alle bereichernd und eröffnet neue Denkansätze. Im Vorfeld der Programmgestaltung gibt es Planungssitzungen, an denen Menschen mit Behinderungen einbezogen werden. Die Sensibilisierung der Bevölkerung für die Anliegen von Menschen mit Behinderungen ist wichtiges Anliegen.

Der Inklusionspreis für Vorarlberg

Die Inklusionspreisträger*innen 2017 dienen als aktuelle Umsetzungsbeispiele für Inklusion in Österreich, die Menschen mit intellektuellen, körperlichen, psychischen oder sinnesbedingten Behinderungen ein chancengleiches Leben ermöglichen. „Das Projekt ist richtig gut, weil es Menschen mit und ohne Behinderung die Möglichkeit gibt, gemeinsam zu lernen und voneinander zu profitieren“, so der Projektverantwortliche Stefan Fischnaller.

//



In den Kursen der IVHS Götzis lernen Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam.



25 Jahre Kurse für Menschen mit Behinderung an den Wiener Volkshochschulen



Schwerpunkt

GERHARD BISOVSKY¹

Es ist die Aufgabe der Volkshochschulen, allen Menschen einen Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Diese Bildung soll leistbar sein und gleichzeitig von guter Qualität sein. Die vielen Angebote der Volkshochschulen können daher auch von Menschen mit Behinderung besucht werden. Einige Volkshochschulen haben sich darauf spezialisiert, Bildung für Menschen mit Behinderung anzubieten. Eine dieser Volkshochschulen ist die Volkshochschule Meidling in Wien.

Ein sehr wichtiges Thema für die 1996 neu gegründete Volkshochschule war, alle Menschen dabei zu unterstützen, ihre Chancen wahrzunehmen. Daher haben sich die Verantwortlichen der Volkshochschulen schon sehr bald mit dem Thema Behinderung befasst. Um Leute mit Behinderung zu erreichen, sind allerdings Kooperationen besonders wichtig. Mit dem ebenfalls neu gegründeten Verein „biv-integrativ“ konnte dann ab dem Frühjahr 1997 das Bildungsprogramm für Menschen mit Behinderung umgesetzt werden.

Die Themen dieser Bildungsangebote sind Lesen, Schreiben, Rechnen, Computer und Internet. Mit dieser Grundbildung wird das vermittelt, was heute und morgen für den Alltag und für den Beruf wichtig ist. Die Menschen sollen verstehen können, was sich alles um sie herum tut. Und sie sollen auch in die Lage versetzt werden, in Medien und in der Öffentlichkeit ihre Meinung kundzutun und selbständig entscheiden zu können, wem sie ihre Stimme bei Wahlen geben. Weiters werden Themen wie Gesundheit aber auch Freizeitgestaltung oder persönliches Verhalten in eigenen Bildungseinheiten angesprochen.

Diese Bildungsangebote bestehen aus Einheiten, die an einem Wochentag zwei bis drei Stunden dauern. Je nach Thema werden sie über drei bis vier Wochen durchgeführt. Die Kurse für Menschen mit Behinderung haben eine besondere Qualität. Denn zwei Lehrende unterrichten in den Kursen und eine eigene Assistentkraft unterstützt die Menschen mit Behinderung. Und der Unterricht erfolgt in Kleingruppen bis zu höchstens acht Personen.

An der Verbesserung der Qualität wurde und wird laufend gearbeitet. Seit 2003 bildet biv-integrativ Erwachsenenbildner*innen für Menschen mit Behinderung und integrative Gruppen am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung aus.

2017 wurde auf Initiative des neuen Direktors der Volkshochschule, Walter Schuster, ein Lernfest eingeführt. Das Lernfest findet seitdem jedes Jahr statt und es beinhaltet Schnupperkurse sowie Bildungsberatung. So können sich Interessierte ein erstes Bild machen, was sie in den Kursen erwartet.

2018 hat biv-integrativ ein neues Ausbildungsprojekt gestartet. Menschen mit Behinderung wurden zu Kursassistent*innen ausgebildet. Von den ersten sechs Absolvent*innen sind bereits drei in Kursen für Menschen mit Behinderung tätig.

Seit 1997, also seit 25 Jahren, werden diese Kurse für Menschen mit Behinderung an den Wiener Volkshochschulen angeboten. Da das Programm immer mehr nachgefragt wurde, gab es bald weitere Kurse an der Volkshochschule Hernals. Im Jahr 2020 wurde dann das Kursangebot auf die Volkshochschule Floridsdorf ausgeweitet und im Jahr 2021 auch auf die Volkshochschule Simmering.

Der große Erfolg der Kurse für Menschen mit Behinderung bewirkte weitere Bildungsangebote und Projekte für Menschen mit Behinderung. Im Jahre 1998 wurde das Projekt „VHS integrativ – Assistenz für Menschen mit Behinderung an Wiener Volkshochschulen“ von der Österreichischen Nationalbank gefördert und von biv-integrativ mit mehreren Volkshochschulen durchgeführt. In diesem Projekt wurden neue Möglichkeiten der Unterstützung von Menschen mit Behinderung in Volkshochschulen erarbeitet.

Von 1998 bis 1999 wurden die Kurse für Menschen mit Behinderung durch Mittel aus einem EU-Programm unterstützt. In einem Forschungsbericht mit dem Titel „Lernen können alle Leut“ – Bedarfsorientierte Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung“ wurden die Ergebnisse beschrieben.

Von 2000 bis 2001 wurde das Projekt „Office Assistant“ der Volkshochschule Meidling von der Europäischen Union und vom Bundessozialamt unterstützt und es wurden Berufsfelder für Menschen mit Behinderung entwickelt und getestet.

Ein weiteres Projekt wurde von 2001 bis 2004 von der Europäischen Union gefördert: „mobile – Modelle der Bildung und des Lernens für Menschen mit Behinderung“. Der Verein biv-integrativ und die Volkshochschule Meidling haben gemeinsam mit sechs Partnern aus europäischen Ländern an der Entwicklung von Lehrmaterialien gearbeitet. Eines der Themen der Lehrmaterialien war der Umgang mit Geld.

Die erfolgreiche Zusammenarbeit der Volkshochschule mit biv-integrativ seit 25 Jahren hat viele Entwicklungen mit sich gebracht. Es ist gelungen, Menschen mit Behinderung durch ein eigens für sie entwickeltes Bildungsangebot einen besseren Zugang zum lebensbegleitenden Lernen zu ermöglichen. //

¹ Dieser Beitrag erschien zuerst als Blog auf der Website von biv-integrativ und wurde leicht abgeändert. Siehe: <https://www.biv-integrativ.at/blog/details/25-jahre-kurse-fuer-menschen-mit-behinderung-an-den-wiener-volkshochschulen>. Der Autor war Direktor der Volkshochschule Meidling in Wien von 1996 bis 2012.

Durchlässigkeit ermöglichen: Wege in die Pflege durch das Modellprojekt Connect

Schwerpunkt

TINA CSENCICS,
DORIS SEYR,
JUDITH
VEICHTLBAUER

EINLEITUNG

Das Projekt Connect wurde 2018 im Rahmen des Calls „Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems und des Zugangs zu höherer Bildung“ von bmbwf & esf mit den Arbeitsfeldern Übergangsmodule nach dem Pflichtschulabschluss und Studienberechtigungsprüfung beantragt. Die im Call beschriebene „Entwicklung von modellhaften Angeboten, die Übergänge zu weiterführender Bildung der Sekundarstufe II und in Berufsfelder ermöglichen (z. B. auf Ebene der 9. Schulstufe)“¹ wurde mit der Konzeption eines zweistufigen Modells umgesetzt, das sowohl Anschlussperspektiven in höhere Bildung als auch in Berufsfelder ermöglichen sollte.

Entwickelt wurden Grundmodule, die es den Teilnehmenden ermöglichen, erworbene Kompetenzen zu festigen, im Bedarfsfall Nachqualifikation in einzelnen Kompetenzbereichen zu erlangen und neben Berufsorientierung und der Vorbereitung auf Berufsfelder formal einen Abschluss der 9. Schulstufe zu erlangen. Daran anschließend unterstützen Aufbau-module durch Berufsvorbereitung und Vorbereitung auf die Aufnahmeverfahren den Einstieg in Berufsfelder mit konstant hoher Nachfrage (Gesundheitsberufe und Elementarpädagogik). Ein weiteres Aufbau-modul fördert die Textkompetenz (Lesen, Schreiben) in der Bildungssprache Deutsch.

Der Beitrag stellt Erfahrungen und Ergebnisse aus Konzeption und Durchführung im Berufsfeld Gesundheit & Pflege vor und geht auf Zukunftsperspektiven ein.

AUSGANGSLAGE

Die Phase nach der 8. Schulstufe stellt aus mehreren Gründen einen kritischen Übergang dar: Mit dem Abschluss der Mittelschule oder des (erwachsenengerechten) Pflichtschulabschlusses ist die Schulpflicht im Sinne der dafür erforderlichen 9. Schuljahre nicht erfüllt. Das Konstrukt der 9. Schulstufe ist ein vielfach kritisier-tes österreichisches Spezifikum: der Abschluss der Sekundarstufe I (8. Schulstufe) entspricht nicht der Erfüllung der Schulpflicht. Zudem entspricht auch eine erfüllte Schulpflicht mit 9 abgeschlossenen Schuljahren nicht einem Abschluss auf der 9. Schulstufe.

Während andernorts die Erfüllung der Schulpflicht und der Abschluss der Sekundarstufe I zusammenfallen, finden Übergänge in Österreich gestaffelt nach der 8., 9. und partiell der 10. Schulstufe statt, es „gibt keine klare ‚Trennlinie‘ zwischen Pflichtschule und weiterführendem Bildungswesen. Das Schnittstellenmanagement ist durchaus problematisch und die Schülerinnen- und Schülerströme in der neunten Schulstufe sind entsprechend unstrukturiert.“²

Zudem werden mit der „Pflichtschule“ bzw. mit dem Abschluss der Sekundarstufe I vielfach die für anschließende Ausbildungen erforderlichen Schulstufen nicht erreicht, durch höhere Einstiegsschwellen bei potenziellen Anschlussmöglichkeiten (auch betreffend Mindestalter) entstehen Wartezeiten, in denen viele Personen ohne weitere Begleitung als sogenannte „Neets“ für Bildungsprozesse verloren gehen und soziale Segregationen verstärkt werden. Für den Übergang in die Sekundarstufe II gilt Eder zufolge, „dass an diesem Übergang sekundäre Herkunftseffekte verstärkt eine Rolle spielen, d. h. dass Jugendliche mit weniger unterstützendem familiären Sozialkapital trotz vergleichbarer Leistungen Bildungslaufbahnen wählen, die weniger kosten und rascher zum Ziel der Berufstätigkeit führen. Besonders trifft dies auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu.“³

¹ Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f7db3b43-980e-4f59-aabb-0661f4f140b6/esfcall.2018.0022.pdf>

² Österreichische Industriellenvereinigung IV (2016): Beste Bildung für Österreichs Zukunft. Bildung neu denken. Schule besser leben, S. 16. Verfügbar unter: https://www.iv.at/media/filer_public/8d/40/8d40f1ffc8f1-4495-aa4c-445159e3e596/beste_bildung_fur_oesterreich.25112016-lr.pdf [3.7.2019].

³ Eder, Ferdinand (2013): Zugänge und Übergänge in der Sekundarstufe – Spezifika in Österreich. Präsentation im Workshop „Individuelle und institutionelle Übergänge im Bildungssystem – Lost in Transition?“ der ARGE BILDUNG UND AUSBILDUNG der Österreichischen Forschungsgemeinschaft, 13.–14.5.2013; S. 11. Verfügbar unter: https://www.oefg.at/legacy/text/veranstaltungen/lost_in_transition/Beitrag-Eder.pdf [18.6.2019].

Für den Einstieg in Gesundheits- und Pflegeberufe, die deziert die 9. Schulstufe voraussetzen,⁴ stellt der Bildungsabschluss 9. Schulstufe demnach eine systemische Übergangsbarriere dar.

Die in Connect konzipierten Übergangsmodule schließen auf Angebots- wie auf systemischer Ebene Lücken und eröffnen Perspektiven für die Teilnehmenden, insbesondere für jene oben angesprochene Gruppe, die ein Mehr an Begleitung und kontinuierliche Weiterbildungspfade benötigt, um „Begrenzungen“ zu überwinden.

Angesprochen wurden im Projekt Connect vor allem drei Personengruppen:

- Absolvent*innen des erwachsenengerechten Pflichtschulabschlusses (ePSA)⁵ mit Orientierungs- und teilweise Nachqualifizierungsbedarf;
- Personen mit absolvierter österreichischer Schulpflicht (neun Schuljahre), aber keinem Abschluss der 9. Schulstufe;
- Personen aus anderen Bildungssystemen kommend, die für den Einstieg in Berufsausbildungen die 9. Schulstufe benötigen;

Eine Kooperation mit dem AMS Wien ermöglichte den Teilnehmenden soziale Absicherung durch die Förderung „Deckung des Lebensunterhalts“.

MODELLENTWICKLUNG

Ein Leitgedanke bei der Modellentwicklung war, ein erwachsenengerechtes Angebot für das Nachholen der 9. Schulstufe zu schaffen – im Niveau (mehr als) adäquat zum Angebot im Regelschulwesen (Polytechnische Schule PTS), bei reduziertem Fächerumfang analog dem Modell des erwachsenengerechten Pflichtschulabschlusses mit zirka einem Viertel der an PTS verfügbaren Stunden.

Das Modell verbindet wie die PTS allgemeinbildende Ergebnissicherung mit einer berufsvorbereitenden Komponente, die in den Grundmodulen thematisiert und in den Aufbaumodulen vertieft wird.

Der zweistufige Aufbau ermöglicht eine flexible Nutzung:

- Grundmodul als Äquivalent zu den Kernzielen der PTS und damit der 9. Schulstufe (allgemeinbildende Ergebnissicherung aus ePSA, MS, AHS) in Kombination mit berufsorientierenden Modulen (zirka 360 UE);
- Aufbaumodule: Berufsvorbereitung für das Berufsfeld sowie Modul Textkompetenz zur Vorbereitung auf einen Einstieg in Ausbildungswege mit gehobenen sprachlichen Anforderungen (á 120 UE).

Beide Module legen einen Fokus auf Orientierung und Persönlichkeitsbildung, z. B. sozial-kommunikative Schlüsselkompetenzen und (selbst-)reflexive Fähigkeiten. Die Curricula folgen einer Lernergebnis- und Kompetenzorientierung. Im Folgenden wird näher auf das Curriculum Kompetenzfeld Gesundheit und Pflege⁶ eingegangen.

CURRICULUM KOMPETENZFELD GESUNDHEIT UND PFLEGE

Im Grundmodul werden wesentliche Informationen zum Gesundheits- und Pflegesystem in Österreich, zum Berufsfeld und entsprechenden Ausbildungswegen vermittelt. Zudem werden im Hinblick auf Kompetenzanforderungen im Praxisalltag des Berufsfelds (z. B. körpernahe Tätigkeiten) notwendige personale und soziale Kompetenzen thematisiert, um Reflexion über die persönliche Eignung und Motivation für eine Ausbildung in diesem Bereich zu ermöglichen.

Im Aufbaumodul wird die Auseinandersetzung mit dem angestrebten Berufsfeld und den dafür erforderlichen Kompetenzen vertieft und eine gezielte Vorbereitung auf die Aufnahmeverfahren in Ausbildungsgängen (Heimhilfe, Alltagsbegleitung, Pflegeassistent*in etc.) angeboten.

Bei den Aufnahmeverfahren kommt es in der Regel zur Einschätzung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen. Das Aufbaumodul legt deshalb Schwerpunkte auf Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen in situationsbezogenen Settings und auf einen Einblick in das Spektrum der Aktivitäten im Berufsfeld, begleitet von einem weiteren Ausbau der berufsfeldbezogenen Sprachkompetenzen.

Die Vermittlung berufsbezogener Aktivitätsbereiche erfolgt unter Bezugnahme auf die in den Pflegewissenschaften verbreitete Strukturierung des Pflegeprozesses nach dem Konzept der AEDL (Aktivitäten und existentielle Erfahrungen des Lebens) von Monika Krohwinkel. Es wurden Vereinfachungen vorgenommen (Fokus auf praktisches Handeln), aber auch Erweiterungen dieses Konzepts wie z. B. die Betonung der sozialen Beziehungen im erweiterten Modell ABEDL⁷ und ein Fokus auf geschlechts- und kultursensiblen Pflege.⁸

4 Aktuell betrifft dies die Ausbildung zur Pflegeassistentin (und in Folge zur Pflegefachassistentin). Vorausgesetzt wird eine „erfolgreiche Absolvierung der 9. Schulstufe oder der Pflichtschulabschluss-Prüfung“. Bezüglich der Akzeptanz der Pflichtschulabschlussprüfung gab es widersprüchliche Aussagen von Connect-Bewerber*innen und Ausbildungseinrichtungen. Entscheidend ist dadurch mitunter der Zusatz „Die Entscheidung über die Aufnahme erfolgt durch die Direktorin / den Direktor bzw. die Lehrgangsleiterin / den Lehrgangsleiter“ (S. 126). Verfügbar unter: <https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:e8c34dd6-725e-465a-a213-b4f1ba9b2b64/Gesundheitsberufe%20in%20%C3%96-2020.pdf> [27.9.2022].

5 Vgl. <https://erwachsenenbildung.at/themen/zweiter-bildungsweg/exemplarische-angebote/pflichtschulabschluss.php> [27.9.2022].

6 Unveröffentlichtes Projektprodukt.

7 Vgl. dazu u. a. <http://www.pflegewerte.de/wp-content/uploads/2017/09/ABEDL-AEDL-nach-Krohwinkel-pdf.pdf> [6.2.2020].

8 Vgl. u. a. Pfabigan, Doris (2007): Kultursensible Pflege und Betreuung. Methodische Ermutigungen für die Aus- und Weiterbildung. Mit Gastbeiträgen von Sophia Plöchl und Sabine Zelger. Verfügbar unter: <http://www.new-views.eu/resources/hb-method-ermutigungen-2.pdf> [3.2.2020].

Berufsfeldbezogene Sprachkompetenzen sind nicht nur für den Zugang zu weiteren Ausbildungen zentral, sondern auch für erfolgreiches Bestehen der anschließenden Ausbildungsgänge und nicht zuletzt eine berufliche Tätigkeit in der Pflege. Umgangssprachliche Kenntnisse spielen in der Betreuung eine wesentliche Rolle und werden bei Erweiterung des Wortschatzes mitberücksichtigt.

Dem Curriculum liegt ein dynamisches und pragmatisches Konzept von „Berufssprache“ in einem Kontinuum zwischen Alltagsprache und Fachsprache zugrunde, das über einen auf berufsspezifischen Fachwortschatz verengten Sprachunterricht hinausgeht.

Im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen diese Bildungsziele:

- grundlegender Einblick in die Strukturen des Gesundheits- und Pflegesystems,
- Kenntnis der Berufs-/Aufgabenfelder in Gesundheits- und Pflegeberufen,
- Kenntnis der möglichen Ausbildungswege im Gesundheits- und Pflegebereich,
- Einblick in die Herausforderungen der pflegerischen Arbeit,
- Klärung der Eignung und Motivation für einen Beruf im Gesundheitsbereich,
- Vertiefte Auseinandersetzung und Erweiterung der sozialen/personalen und insbesondere kommunikativen,
- Kompetenzen als Voraussetzung für einen Beruf im Gesundheits-/Pflegebereich,
- Überblick über Handlungsfelder im Bereich Pflege/Betreuung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen,
- Ausbau der berufsfeldbezogenen Sprachkompetenzen.

UMSETZUNG & HERAUSFORDERUNGEN

Das Curriculum wurde unter Einbindung von Fachexpert*innen erstellt und in drei Pilotdurchgängen erprobt, durch Reflexionsgespräche mit den Unterrichtenden evaluiert und bedarfsorientiert adaptiert. Angeboten wird zielgruppengerechter Unterricht mit Praxisbezug – durch Unterrichtende mit beruflicher Erfahrung in den Berufsfeldern, Exkursionen und Gesprächen mit Menschen aus dem Berufsfeld.

Eingebettet ist der Unterricht in vorgelagerte und begleitende Maßnahmen. Alle Teilnehmenden nehmen im Aufnahmeverfahren an einer schriftlichen Sprachstandserhebung sowie einem Einzel- und Gruppengespräch teil. Die Entwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen unterstützt das sozialpädagogische Team im Gruppensetting. Auf individueller Ebene stehen Bildungscoaching und Sozialberatung zur Verfügung.

Mit dieser Angebotsstruktur konnte auf Herausforderungen in der Umsetzung flexibel reagiert werden.

Herausforderung Externistenprüfungen: In Folge einer Verordnung der Bildungsdirektion Wien zu Projektbeginn konnten die Teilnehmenden nicht wie geplant an einer Prüfungsschule geprüft werden, sondern wurden entsprechend ihrem Familiennamen verschiedenen Exter-

nistenprüfungsschulen zugeordnet. Der modulare Aufbau ermöglicht flexible Lösungen, um z. B. ergänzende Inhalte schulautonomer Schwerpunktsetzungen für die Externistenprüfungen zu erarbeiten und die Teilnehmenden durch die mehrwöchige Prüfungsphase zu begleiten.

Herausforderung Niveauunterschiede bei den Eingangskompetenzen: Mit Vertiefungsstunden für die Teilnehmenden mit dem größten Förder- bzw. Nachholbedarf wird ein Ausgleich einzelner Kompetenzlücken ermöglicht.

Bewährt hat sich die sozialpädagogische Begleitung: Im Gruppensetting unterstützt sie die Teilnehmenden dabei, ihre sozialen und personalen Kompetenzen und ihre Handlungskompetenzen in Bezug auf Konfliktmanagement, Konsumentenschutzbestimmungen, politische Partizipation etc. zu erweitern. Die sozialpädagogische Begleitung im Einzelsetting fokussiert auf individuelle psychosoziale Beratung und Stabilisierung bzw. Empowerment. Vor allem in der Corona-Pandemie konnte durch eine entsprechende Vorbereitung der Teilnehmenden (Signal, Zoom, Lernplattform) gleich zu Beginn der Maßnahme und laufende Begleitung durch die Sozialpädagog*innen der mehrfache Wechsel zwischen Präsenz- und Onlineunterricht von den Teilnehmenden gut bewältigt werden.

ERGEBNISSE, PROJEKTERFOLGE, AUSBLICK

Das Modell ist erfolgreich, sowohl hinsichtlich des Nachholens des formalen Abschlusses als auch hinsichtlich der Vorbereitung auf berufliche Ausbildungen und Berufstätigkeit.

- Teilnehmende schließen die 9. Schulstufe erfolgreich ab: In den drei Pilotlehrgängen gab es einen geringen Drop-out (maximal zwei von 20 Teilnehmenden) und hohe Abschlussraten bei der Externistenprüfung für die 9. Schulstufe (jeweils über 90 Prozent).
- Connect bereitet auf berufliche Ausbildungen und Berufstätigkeit vor: derzeit oder demnächst in Ausbildung bzw. beruflich tätig sind knapp 40 Prozent der Absolvent*innen – u. a. in den Bereichen Heimhilfe, Fachsozialbetreuerin oder Pflegeassistent.⁹

Die Nachfrage nach Kursplätzen für die Vorbereitung auf die Externistenprüfung 9. Schulstufe lag im Projektzeitraum (2019–2022) immer über dem Angebot von 20 Kursplätzen pro Pilotierung. Aktuell werden die Übergangsmodule durch das AMS gefördert angeboten.

Mittelfristiges Ziel könnte ein erwachsenengerechter polytechnischer Lehrgang sein, der in das Bildungssystem eingepasst ist und wie der erwachsenengerechte Pflichtschulabschluss als eigenständiger Abschluss der Erwachsenenbildung formal anerkannt wird. //

Kontakt: connect@vhs.at

⁹ Mit Berichtslegung waren 25 von 68 Absolvent*innen in den über Connect vorbereiteten Berufsfeldern tätig (diese Zahlen beinhalten auch das Berufsfeld Elementarpädagogik). Nicht inkludiert sind in dieser Zahl jene Personen, die noch auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz waren oder zusätzliche Deutschkurse besuchten. Siehe: <https://wien.arbeiterkammer.at/akfuersie>, S. 13.

#Keep fit – eine Projektvorstellung aus Kärnten zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit von Jugendlichen und Eltern


 Schwerpunkt

CLAUDIA GREUL

#keep fit – Gesund und fit ins Erwachsenenleben lautet der Titel des Projekts der Kärntner Volkshochschulen, das sich der Förderung der psychischen und psychosozialen Gesundheit von Jugendlichen, jungen Erwachsenen, Eltern und Bezugspersonen widmet.

Seit Mai 2021 werden kostenlose Angebote durchgeführt, die die Gesundheitskompetenz und das Gesundheitsbewusstsein der Zielgruppe stärken und fördern. Finanziert wird das Projekt aus Mitteln des Kärntner Gesundheitsförderungsfonds und des Jugendreferats des Landes Kärnten und wird voraussichtlich bis Ende 2023 laufen.

Alle Angebote von #Keep fit sind kostenlos und finden in Form von Workshops, Vorträgen und Elternberatung, online oder in Präsenz, statt, um die mentale und körperliche Gesundheit von Jugendlichen, jungen Erwachsenen, Eltern und Bezugspersonen zu fördern und den Zugang so einfach und niederschwellig wie möglich zu gestalten. Im Laufe des vergangenen Jahres zeigte sich, dass Online-Elternbildungsangebote besser angenommen werden als Präsenztermine, wohingegen Angebote für Jugendliche und jungen Erwachsenen als Präsenztermine mehr Zuspruch finden.

Der Schwerpunkt der Angebote für Jugendliche liegt vor allem auf den Themen Lernen und Lernmanagements und die Organisation des eigenen (Lern-)Alltags. Schule und Lernen stellen für junge Menschen, die sich in irgendeiner Form von Ausbildung befinden, oftmals ein mehr oder weniger stressbehaftetes Thema dar. So sind die Workshops „Meine top-organisierte Lernreise“ und „Starke Nerven für starke Noten“ Angebote,

die zum Ziel haben, Lösungswege aufzuzeigen und Erleichterung im jugendlichen Lernalltag zu bieten. Den Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden Tipps und Tricks näher gebracht, wie sie sich ihren Lernalltag erleichtern und mit schwierigen Situationen umgehen können. In kombinierter Form bieten die Kärntner Volkshochschulen diese beiden Workshops auch an Schulen an, was vor allem zu Schulbeginn sehr gut angenommen wird. Allein zum Schulstart dieses Jahres nahmen fünf Klassen mit insgesamt 125 Schüler*innen an unserem Lernworkshop teil. Die Ergebnisse aus der Evaluation des vergangenen Jahres zeigten, dass die Lernworkshops den Schüler*innen nachweislich halfen, sich besser zu organisieren und dadurch Erleichterung im Lernalltag erlangten. Vor allem auf die Frage, welche Tipps den Schüler*innen am meisten gebracht haben, wurden mit überwiegender Mehrheit Tipps zur besseren Lernplanung und die Vermeidung von Zeitfressern genannt.

Die Kärntner Volkshochschulen sind sehr bemüht, zusätzlich Angebote abseits des Themas Lernen anzubieten. So fand im Juli der viertägiger Workshop „Power of me – selbstbewusst erwachsen werden“ statt. Dieser Workshop sprach gezielt Mädchen an und hatte die Stärkung des Selbstbewusstseins in den alltäglichen Bereichen wie Schule, Job, Freizeit zum Ziel, damit sie auf verbaler, mentaler und körperlicher Ebene selbstsicherer auftreten können.

Die Angebote von #Keep fit finden auch in der offenen Jugendarbeit Anklang. Einmal im Monat findet in zwei Jugendzentren ein Kochworkshop statt, bei dem die Jugendlichen grundlegende Kenntnisse zur Verarbeitung von Lebensmitteln erfahren. Dass es danach auch noch ein leckeres Essen gibt, ist nur eine zusätzliche Motivation, an den Workshops teilzunehmen. Aber auch Themen, die mit sexualpädagogischen Workshops aufgearbeitet werden können, stoßen hier auf Interesse.

Das Projekt spricht außerdem gezielt Jugendliche an, die sich in einem viertägigen Workshop intensiv mit dem Thema der Gesundheitskompetenz auseinandersetzen wollen, um im Anschluss zusammen mit dem Projektteam Angebote für andere Jugendliche zu entwickeln. Nach erfolgreicher Absolvierung des Workshops dürfen sich die Absolvent*innen VHS-Jungtrainer*innen nennen.

Die Angebote zur Elternbildung beinhalten unter anderem die Themen Medienkonsum und Umgang mit Medien, Begleitung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen im (Schul-)Alltag, Konfliktmanagement, Tipps zur gesunden Ernährung, Zeitmanagement, Achtsamkeitstraining, gesunder Schlaf sowie (Cyber-)Mobbing, Hass und Gewalt im Internet. Besonders großes Interesse rief in diesem Jahr der Vortrag „Grenzen setzen – Achtsamer und respektvoller Umgang mit unseren Kindern“ hervor. Mit beinahe 90 Anmeldungen hat dieser Online-Vortrag bisher alle anderen Angebote in den Schatten gestellt. Zu einem weiteren Highlight in diesem

Jahr zählt der Radfahrkurs für Eltern. Mit bewundernswerter Konsequenz haben die Erwachsenen vier Tage lang geübt, um in Zukunft mit ihren Kindern mit dem Rad fahren zu können.

Neben den Vorträgen und Workshops gibt es auch noch die Möglichkeit, eine Elternberatung in Anspruch zu nehmen. Viele unserer Vortragenden stehen Eltern für Einzelberatungen zur Verfügung, wenn sich nach den Vorträgen Fragen ergeben, die im Plenum nicht besprochen werden können. Es ist daher möglich, dass eine Beratungseinheit vom Projekt übernommen wird.

Relativ neu ist der #Keep-fit-Podcast, der seit August auf Spotify abrufbar ist. In den ersten Folgen widmet sich der Podcast dem Thema Lernen und Lernstrategien. Der Podcast erscheint jeden ersten Mittwoch im Monat und greift Themen auf, die mit den Workshops bedient werden.

Dass das Projekt einen Nerv der Zeit trifft, ist an den Zahlen ablesbar. Elternbildung und Angebote zur psychosozialen Gesundheit sind gefragt: Allein im laufenden Jahr haben bisher schon mehr als 800 Personen die kostenlosen Angebote von #Keep fit genutzt, davon sind 300 Eltern.

Die Zielzahlen von insgesamt 250 Personen waren schon nach dem ersten Quartal erreicht. Mit insgesamt 90 Angeboten in diesem Jahr finden fast jede Woche zwei Veranstaltungen statt. Die Gewichtung der Angebote hat eine leichte Tendenz zu Angeboten für Jugendliche und junge Erwachsene, wobei es das Ziel des Projektes ist, die Programmplanung sehr ausgewogen zu gestalten.

Beworben werden die Angebote hauptsächlich online. Es besteht eine sehr gute Kooperation mit dem Familienreferat des Landes Kärnten, das die Angebote in seinem vierzehntägig erscheinenden Newsletter aufnimmt und an über 25.000 Haushalte verschickt. Die Angebote werden ebenso an alle bisherigen Teilnehmer*innen einmal im Monat per E-Mail verschickt und im wöchentlich erscheinenden VHS-Newsletter beworben. Mittlerweile hat das Projekt zudem schon „Stammkunden“, die sich auf der Homepage der Kärntner Volkshochschulen über die Angebote informieren. Die VHS-Social-Media-Kanäle Facebook und Instagram werden auch mit den Angeboten und Ausschnitten aus den Workshops von #Keep fit bespielt. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass vermehrt Anmeldungen erfolgen, nachdem ein Newsletter erschienen ist. //

CONFINTERA VII – UNESCO Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung: Prozesse und Erträge

UWE
GARTENSCHLAEGER
/ HERIBERT
HINZEN

In den deutschsprachigen Ländern zählen die Volkshochschulen zu den ältesten und vielerorts auch wichtigsten Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In anderen Ländern werden diese gemeindebasierten Institutionen zunehmend „Community Learning Centers“ (CLC) genannt. Dies setzt sich folglich immer stärker in den internationalen Diskussionen und Erklärungen durch. In diesem Artikel schauen wir nach einer allgemeineren Einordnung insbesondere darauf, welche Erträge die UNESCO-Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung im Juni 2022 in Marrakesch für die institutionalisierten Formen – wie Volkshochschulen und CLC – erbracht hat.

RÜCKBLICK

Die Vereinten Nationen wurden nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges im Jahr 1945 mit dem Ziel der Friedenssicherung gegründet. Nur wenige Monate später folgte im November die Gründung der UNESCO als Sonderorganisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur. In ihrer Satzung wird betont: „Since wars begin in the minds of men and women, it is in the minds of men and women that the defences of peace must be constructed.“

Die UNESCO hat heute 193 Mitgliedsstaaten; wichtige Instrumentarien sind die Generalkonferenz und regelmäßige Weltversammlungen zu ihren diversen

Schwerpunktbereichen. 1949 rief sie zur ersten Weltkonferenz für Erwachsenenbildung nach Helsingör in Dänemark – 79 Delegierte und Beobachter befassten sich intensiv mit Völkerverständigung und Versöhnung. Seither findet sie als CONFINTEA (Conférence internationale sur l'éducation des adultes) alle zwölf Jahre auf wechselnden Kontinenten statt. Die CONFINTEA V, die bislang größte Konferenz, fand 1997 in Hamburg mit 1411 Teilnehmenden statt, davon 428 aus Nicht-Regierungsorganisationen. CONFINTEA VI in Brasilien verabschiedete 2009 das „Bélem Framework for Action“ (BFA) mit richtungsweisenden Beschlüssen, die zu verbesserter Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung beitragen sollen.

Das BFA betonte „five areas of action: policy; governance; finance; participation, inclusion and equity; quality.“ Weiter wurde gefordert, das globale Monitoring der Erwachsenenbildung durch einen regelmäßigen Bericht zu verbessern und das „UNESCO Institute for Lifelong Learning“ (UIL) wurde mit der Durchführung beauftragt. So wurde der „Global Report on Adult Learning and Education“ (GRALE) ins Leben gerufen, der im Abstand von drei Jahren zu den obigen fünf Bereichen Daten von allen Mitgliedsländern abfragt. Das BFA behielt seine Gültigkeit bis es jetzt durch das „Marrakesch Framework for Action“ (MFA) als Ergebnis von CONFINTEA VII in Marokko abgelöst wurde. Doch dazu später.

WEITERE PROZESSE

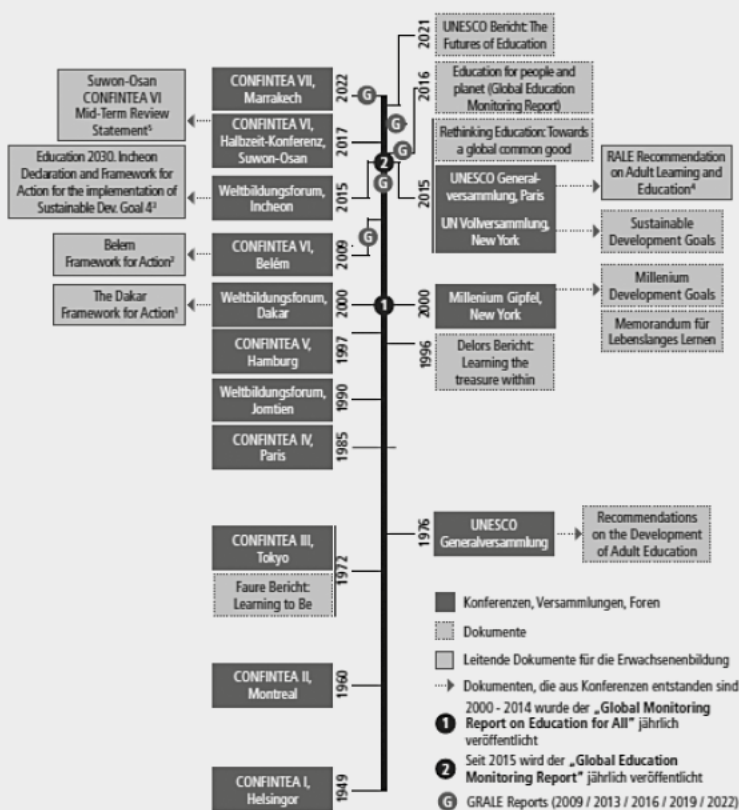
Zum besseren Verständnis müssen noch zwei weitere Dokumente bzw. Prozesse bedacht werden – Weltbildungsberichte und Weltbildungsforen. Die beigefügte Grafik zeigt diese in ihren Abfolgen und Verzahnungen. Die UNESCO hat schon 1972 die Initiative ergriffen, über eine internationale Kommission, damals unter dem Vorsitz des ehemaligen französischen Bildungsministers Edgar Faure, den Weltbildungsbericht „Learning to be“ zu erstellen, der großen Einfluss auf Reformbewegungen weltweit nehmen und Antworten auf die Weltbildungskrise finden sollte. Ihr folgte 25 Jahre später eine weitere Kommission unter dem Vorsitz von Jacques Delors, ehemals Präsident der Europäischen Kommission, die das Paradigma des lebenslangen Lernens in „Learning: The treasure within“ für alle Bildungsbereiche verstärkt postulierte. Die globale Stimme der Erwachsenenbildung, der International Council for Adult Education (ICAE) wurde zu einer Stellungnahme eingeladen. Im Jahr 2021 veröffentlichte die UNESCO dann den Bericht „Reimagining our future together. A new social contract for education“, der unter dem Vorsitz der Präsidentin der Bundesrepublik Äthiopiens Sahle-Work Zewde erstellt worden war. Auch hier hatte der ICAE in der Vorbereitung mit „Adult Learning and Education – Because the future cannot wait“ Einfluss nehmen können.

Zum anderen fand im Jahr 2000 in Dakar, Senegal, das zweite Weltbildungsforum statt – das erste seiner Art hatte die UNESCO 1990 in Jomtien, Thailand, organisiert – und verabschiedete mit „Education for All“ (EFA) eine Erklärung, die neben den Bildungssektoren übergreifend die Bedeutung von Gender und Qualität hervorhob.

Die Erwachsenenbildung als eigener Sektor fand wenig Berücksichtigung, was Maria Khan, seinerzeit Generalsekretärin des asiatisch-pazifischen Erwachsenenbildungsverbandes ASPBAE, veranlasste, EFA kritisch als „Except for Adults“ zu deuten. Allerdings wurde auch hier wieder das Instrument des globalen Bildungsmonitoring eingefordert und seither entstand der jährlich erscheinende Global Education Monitoring Report (GEM), der die jeweilige Zielerreichung und deren Defizite dokumentiert. Das Weltbildungsforum 2015 in Incheon, Korea war dann nicht nur eine Bestandsaufnahme, vielmehr gelang auch der verstärkte Blick in die Zukunft, der als Oberziel formulierte: „Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all“. Es war sicherlich ein Erfolg, diese holistische Sicht als Bildungsagenda in den 17 Sustainable Development Goals (SDG) zu verankern. Das dortige Bildungsziel bestätigt ausdrücklich Lifelong Learning als grundlegendes Konzept für ein modernes Bildungssystem („Leave no-one behind“).

Grafik: CC-BY Hinzen, Heribert (2021): Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen für die Weltgemeinschaft: Aktivitäten Berichte, Empfehlungen. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 15 (42), 2021, 02–9. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf>.

Abb. 1: Globale Meilensteine von Erwachsenenbildung und Lebenslangem Lernen



- 1 The Dakar Framework for Action: Education for All. Meeting our Collective Commitments (siehe UNESCO 2000)
- 2 CONFINTEA VI Bélem Framework for Action: Harnessing the Power and Potential for Adult Learning and Education for a Viable future (siehe UIL 2010)
- 3 Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all (siehe UNESCO 2015b)
- 4 Recommendation on Adult Learning and Education (siehe UNESCO 2015c)
- 5 Suwon-Osan CONFINTEA VI Mid-Term Review Statement. The Power of Adult Learning and Education: A Vision Towards 2030 (siehe UIL 2017)

INSTITUTIONALISIERUNG UND PROFESSIONALISIERUNG

Noch im gleichen Jahr verabschiedete die UNESCO Generalkonferenz die „Recommendation on Adult Learning and Education“ (RALE). Darin werden drei Aktivitätstypen hervorgehoben: „Adult learning and education includes many learning opportunities for equipping adults with literacy and basic skills; for continuing training and professional development, and for active citizenship, through what is variously known as community, popular or liberal education.“

Wenn wir auf die bislang aufgeführten Prozesse und Dokumente aus Volkshochschulsicht schauen, dann möchten wir deren Bedeutung beispielhaft aufführen. Wir wissen um die Notwendigkeit von Institutionen als Orte, an denen Erwachsenenbildung stattfindet, so wie auch Kindergärten, Schulen, Berufsbildungszentren und Hochschulen Orte sind, wo in den jeweiligen Lebensphasen Kinder, Heranwachsende und junge Erwachsene Bildung und Ausbildung genießen können. Die Volkshochschulen sind solche Orte für Erwachsene; in anderen Ländern sind es die CLC, Folk High Schools oder inzwischen auch Lifelong Learning Centers. Folglich war es ein wichtiges Ziel, in den Forderungen des BFA, den SDG und RALE institutionalisierte Formen von ALE zu verankern. Dies ist gelungen, exemplarisch erkennbar in der Formulierung in RALE: „creating or strengthening appropriate institutional structures, like community learning centres, for delivering adult learning and education and encouraging adults to use these as hubs for individual learning as well as community development.“

Wenn wir an dieser Stelle einen Vorgriff wagen: Wie schon die drei oben genannten Dokumente – BFA, SDG, RALE – betont auch das Marrakesch Framework for Action (MFA) erneut die Bedeutung kommunal verankerter Institutionen: „We recognize the importance of strengthening ALE at the local level, as a strategic dimension for planning, design and implementation for learning programmes, and for supporting and (co)funding training and learning initiatives such as community learning centres to be well-resourced with qualified adult educators.“

CONFINTEA VII – VERLAUF UND ERTRÄGE

2017 begann der Prozess der Vorbereitung auf die CONFINTEA VII mit dem Mid-term-Review in Suwon, Korea, in dem u. a. die Bedeutung der Integration der CONFINTEA und SDG Ziele betont wurde. Das UIL verschickte dann 2019 über die jeweiligen Nationalen UNESCO-Kommissionen Fragebogen an die Mitgliedsstaaten, um die Situation der Erwachsenenbildung zu erfassen. So lagen später Daten vor, die bei den Planungen berücksichtigt werden konnten. Sie wurden zudem im GRALE 5 verarbeitet, der dann als Gesamtbericht unter dem Titel „Citizenship education: Empowering adults for change“ in Marrakesch veröffentlicht wurde. Das Vorgehen wurde von ICAE und anderen Vertretern der Zivilgesellschaft kritisiert, da es gegenüber den vorherigen CONFINTEA-Prozessen nicht

mehr die Erstellung nationaler Berichte zur Erwachsenenbildung vorsah und teilweise von mangelnder Transparenz gekennzeichnet war.

Früh kam es zu Vereinbarungen von Kooperationen, die die Potenziale der Zivilgesellschaft ausloteten und eine gewisse Qualität der Daten sicherstellen sollten. Gemeinsame Workshops von UIL, ICAE und dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV International) sowie weiterer Partner wurden für den afrikanischen, asiatischen, lateinamerikanischen und arabischen Raum veranstaltet. Schließlich legten alle Regionen eigene Berichte vor, die auf Kontinentalkonferenzen diskutiert wurden und deren Ergebnisse vom UIL ins Netz gestellt wurden. Diese Berichte bildeten eine weitere zentrale Grundlage für die Beratungen in Marrakesch. Das UIL rief zudem eine Vorbereitungsgruppe, den Consultative Council (CC), ins Leben, in dem die Diversität von ALE unter staatlichen und zivilgesellschaftlichen Repräsentanten wie auch Aspekten von Geographie, Gender und Generation repräsentiert waren. ICAE, ASPBAE und DVV International waren als Vertreter der Zivilgesellschaft im CC vertreten. ICAE legte zudem einen „Spotlight Report“ vor, der die unterschiedliche Situation von ALE in den Weltregionen beleuchtete.

Die Pandemie stellte den CONFINTEA-Prozess vor große Herausforderungen. Bereits alle regionalen Vorbereitungstreffen in 2021 hatten digital stattgefunden, und es blieb lange Zeit fraglich, ob und mit wie viel Teilnehmenden die CONFINTEA VII vor Ort in Marrakesch stattfinden könnte. Daher entschloss sich die UNESCO, auch den Beratungsprozess zum MFA in den Monaten vor der Konferenz digital durchzuführen. Mit dem Teilen des ersten Entwurfs („zero draft“) des MFA mit den Mitgliedern des CC entstand eine neue Dynamik und der Bedarf an Verbesserungen wurde überdeutlich. Insbesondere zivilgesellschaftliche Mitglieder des Gremiums (ICAE, DVV International, ASPBAE) und Repräsentanten der Hochschulen legten ausführliche Statements und Verbesserungsvorschläge vor, um das MFA weiter zu entwickeln.

Eine überarbeitete Version wurde dann vom UIL online gestellt für eine breite globale Konsultation. Unter anderem der Europäische Verband für Erwachsenenbildung (EAEA), ASPBAE und ICAE engagierten sich mit Verbesserungsvorschlägen, aber auch mit der Mobilisierung verschiedener Akteure, inklusive die nationalen UNESCO-Kommissionen und der Regierungen. Inzwischen war deutlich geworden, dass ungeachtet der pandemischen Situation eine erhebliche Anzahl von nationalen Delegationen in Marrakesch zusammenkommen wird. Daher entschloss sich die UNESCO, letzte Änderungen vor Ort möglich zu machen und den nationalen Delegationen Interventionen während der Konferenz zu ermöglichen. Hierzu wurde eine Drafting Group ins Leben gerufen, mit sieben Vertreter*innen aus den nationalen Delegationen, an dem auch Katarina Popovic, die Generalsekretärin des ICAE, als zivilgesellschaftliche Vertreterin teilnehmen konnte.

MARRAKESCH – DIE ZIVILGESELLSCHAFT POSITIONIERT SICH

Dies war die Ausgangslage, als sich am Vorabend der eigentlichen CONFINTEA mehr als 100 Vertreter*innen der Zivilgesellschaft on- und offline zu einem Civil Society Forum (CSF) trafen, um ihre Anliegen zu besprechen und eine Strategie für die Konferenz abzustimmen. Die Versammlung einigte sich auf vier Kernforderungen:

- „Strengthen the commitment for ALE Financing
- Expand efforts for implementation of literacy policies
- Strengthening support for ALE teachers and educators as central to ensuring quality ALE
- Bringing in the voices of learners in planning, designing and implementing ALE policies and programmes.“

An dieser Stelle soll kurz auf einen von DVV International gemeinsam mit verschiedenen Partnern durchgeführten Workshop zu CLC eingegangen werden. Als „Parallel Workshop“ war er Teil des offiziellen CONFINTEA-Programms und ging der Frage nach, welche gemeinsamen Erfolgsbedingungen die Institutionalisierung von ALE hat, ungeachtet der erheblichen Diversität in der Ausprägung von CLCs in den verschiedenen Regionen der Welt. Diese Vielfalt wurde durch konkrete Beispiele aus Uganda, Thailand, Georgien, Deutschland und Peru illustriert. Der sehr gut besuchte Workshop einigte sich schließlich auf vier zentrale Grundthesen, die die Bedeutung der institutionalisierten ALE sehr gut zusammenfassen:

- „We commit to strengthening ALE at the local level and recognise that **ALE needs own institutions** such as community learning centres (CLCs). CLC systems need proper governance structures across sectors and spheres and public financial support that should be adequate, predictable and sustainable.
- Community learning centres (CLCs) are **multifunctional and innovative institutions** supporting inclusive and transformative learning. They cater for education and training, community information, counselling and act as social and cultural meeting places.
- Community learning centres (CLCs) provide a broad variety of learning opportunities allowing for **flexible responses to changing societal needs and resilience building** in case of crisis. They range from basic education, literacy and languages to income generating activities, vocational training, life skills and citizenship education.
- Community learning centres (CLCs) are local hubs to provide education and lifelong learning for all, leaving no-one behind. They **support the sustainable development goals**, with positive impacts on other sectors such as health and well-being, conflict prevention and promotion of peace as well as gender equality and climate justice.“

Damit ist es gelungen, im Rahmen des CONFINTEA-Prozesses die Bedeutung von Institutionen der Erwach-

senenbildung deutlich herauszuarbeiten. Dies schlägt sich auch in der oben bereits zitierten Formulierung aus dem MFA nieder.

DAS MFA AUS ZIVILGESELLSCHAFTLICHER SICHT

Auch die weiter oben erwähnten zentralen Forderungen der Zivilgesellschaft fanden ihren Niederschlag in der letztlich verabschiedeten Version des MFA. So gelang es, eine Selbstverpflichtung der Mitgliedsstaaten für eine verbesserte Finanzierung von ALE zu verankern (Paragraphen 29 und 30). Auch ein Hinweis auf die Notwendigkeit der Erreichung des Alphabetisierungszieles der SDGs wurde auf Anregung der Zivilgesellschaft aufgenommen, auch wenn es nicht gelang, hier konkrete, zahlenmäßig messbare Verpflichtungen durchzusetzen (Paragraph 34). Der Abschnitt zur Lage der Unterrichtenden in der Erwachsenenbildung wurde um einen Hinweis auf faire Bezahlung und die Verpflichtung zur Erarbeitung von Maßnahmen ergänzt, die die Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildnern verbessern (Paragraph 26). Schließlich gelang es ebenfalls, die Bedeutung der Lernenden und ihr Recht auf Mitbestimmung zu verankern (Paragraph 24).

Damit geht das MFA in vielen wichtigen Punkten deutlich über das BFA hinaus, auch wenn etwa konkrete Benchmarks zur Finanzierung von ALE wünschenswert gewesen wären und auch die Zukunft des Berichtswesens (GRALE) recht vage formuliert ist.

Sehr konstruktiv gestaltete sich in Marrakesch die Zusammenarbeit mit einzelnen nationalen Delegationen, die die Forderungen der Zivilgesellschaft aufgriffen und in den Plenardiskussionen vortrugen. Dies trifft auch und insbesondere auf einige europäische Vertreter zu. So unterstützte etwa die österreichische Delegierte als Mitglied der Drafting Group viele der Forderungen und zeigte sich sehr offen für Abstimmungsprozesse.

BILDUNGSBETEILIGUNG ALS NEUES THEMA

Ein bedeutendes Thema aus europäischer Sicht, das in den ursprünglichen Entwürfen des MFA gänzlich fehlte, war die Frage nach der Beteiligung an ALE. Während es in der EU schon längere Zeit entsprechende Benchmarks gibt, die die Beteiligungsquote in den Mitgliedsstaaten misst, ist dies global nicht der Fall. Insbesondere EAEA machte sich daher für eine entsprechende Selbstverpflichtung stark. In Paragraph 32 des MFA werden die Mitgliedsstaaten nun aufgefordert, „to set ambitious benchmarks for the participation of diverse groups of learners.“ Dies wird verbunden mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit zur Schaffung von Beratungs- und Outreachangeboten, um benachteiligte Gruppen besser erreichen zu können. Diese Forderungen decken sich sehr gut mit wichtigen Kernpunkten der „Neuen Europäischen Agenda für Erwachsenenbildung“ (NEAAL), die letztes Jahr von der EU verabschiedet wurde und an deren Erstellung EAEA maßgeblich beteiligt war.

Insgesamt kann die CONFINTEA VII trotz der geschilderten schwierigen Rahmenbedingungen als Erfolg für die Erwachsenenbildung bezeichnet werden. Wie beschrieben, setzt das MFA einige ambitionierte Ziele

und ist gut für die weitere Lobbyarbeit auf nationaler und Europäischer Ebene verwendbar. Dabei war es sicherlich die richtige Entscheidung, die Potenziale von ALE zur Erreichung der SDGs, aber auch in Bezug auf

den neuen UNESCO-Weltbildungsbericht deutlich zu machen. Nur im Einklang mit diesen wirkmächtigeren Prozessen wird es gelingen, mehr Aufmerksamkeit auf unseren Sektor zu lenken. //

Literatur

- Council of the European Union (2021):** Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030. Verfügbar unter: <https://www.dvv-international.de/materialien/europaeische-agenda-fuer-erwachsenenbildung>
- Delors, Jacques et al. (1996):** Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris: UNESCO.
- EAEA (2021):** CONFITEA needs a strong civil society representation. Verfügbar unter: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/12/CONFITEA-statement-December-2021.final.pdf>
- Faure, Edgar et al. (1972):** Learning to be: The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO.
- Hinzen, Heribert (2021):** Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen für die Weltgemeinschaft: Aktivitäten, Berichte, Empfehlungen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 15 (42), 02–1 – 02–15.
- ICAE (1994):** Adult education and lifelong learning: Issues, concerns and recommendations. Submission to the International Commission on Education and Learning for the Twenty-First Century by the International Council for Adult Education. In: Adult Education and Development, (42), 175–184.
- ICAE (2020):** Adult Learning and Education (ALE) – because the future cannot wait. Contribution of the International Council for Adult Education (ICAE) to UNESCO's Futures of Education initiative. Belgrade: ICAE. Verfügbar unter: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-10/ICAE%20-%20Futures%20of%20ALE%20FINAL.pdf> [9.5.2022].
- Ireland, Timothy (Ed.) (2022):** ICAE Spotlight Report for CONFITEA VII. Verfügbar unter: <http://icae.global/en/2022/06/spotlight-report/> [9.5.2022].
- Popović, Katarina (2021):** Financing adult learning and education. The way forward: what works, how and why. Belgrade: ICAE/ Bonn: DVV International.
- Schweighöfer, Britta (2019):** Youth and Adult Education in the Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals. Role, Contribution and Further Potential. Bonn: DVV International.
- Schweighöfer, Britta (2022):** Citizenship Education and ALE. Bonn: DVV International.
- UIL (2010):** CONFITEA VI. Belem Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. Hamburg: UIL.
- UIL (2022):** Citizenship education: Empowering adults for change. Fifth Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 5). Hamburg: UIL.

- UN (2015):** Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September. New York: United Nations. Verfügbar unter: <https://sdgs.un.org/2030agenda> [11.5.2022].
- UNESCO (1949):** Summary report of the International Conference on Adult Education, Elsinore, Denmark, 19–25 June 1949. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000071263/PDF/071263eng.pdf.multi> [9.5.2022].
- UNESCO (2015):** Recommendation on Adult Learning and Education. Paris: UNESCO
- UNESCO (2021):** Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000379707.locale=en> [9.5.2022].
- WCEFA (World Conference on Education for All) (1990):** World declaration on education for all and Framework for action to meet basic learning needs. Adopted by the World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5–9 March. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000086290/PDF/086290engb.pdf.multi> [9.5.2022].
- WEF (World Education Forum) (2000):** The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000121147/PDF/121147eng.pdf.multi> [11.5.2022].
- WEF (2016):** Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-frameworkfor-action-implementation-of-sdg4-2016-en.2.pdf> [8.5.2022].

Links

- <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>
- <https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/FINAL%20MarrakeschFrameworkForActionEN.pdf>
- <https://epale.ec.europa.eu/en/content/international-conference-adult-education-way-forward>
- <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/how-confintea-vii-became-civil-society-success-story>
- <https://www.dvv-international.de/unser-arbeit/aktuelles/detail/confintea-vii-erwachsenenbildung-braucht-nachhaltige-institutionen>
- <https://www.dvv-international.de/en/ale-toolbox>
- <https://en.unesco.org/futuresofeducation/news/adult-learning-education-because-future-cannot-wait-contribution-ICAE>

Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Bildungspartizipation von Lerner*innen mit Migrationsbiografie¹

ANNETTE SPRUNG

1. EINLEITUNG

Seit Beginn der Covid-19-Pandemie sind gut zweieinhalb Jahre vergangen. Wir haben mittlerweile verschiedene Phasen des politischen und gesellschaftlichen Umgangs mit dieser Krise durchlaufen, die nicht zuletzt auch einige nachhaltige Veränderungen im Bildungswesen nach sich gezogen hat. Allem voran ist hierbei wohl der so genannte Digitalisierungsschub zu nennen. Das Nachdenken bzw. wissenschaftliche Forschen über die Folgen der Pandemie in der Erwachsenenbildung spiegelt sich unter anderem in jüngeren Schwerpunkten einschlägiger Fachzeitschriften wider (z. B. Die Österreichische Volkshochschule, Heft 270, 2020; Magazin erwachsenenbildung.at Nr. 44/45 und Nr. 46; Hessische Blätter für Volksbildung, Nr. 2, 2021; Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 44/3; weiter.bilden Nr. 2, 2022; u. a.).

In diesem Beitrag sollen Effekte der Corona-Krise auf die Teilhabechancen sozial benachteiligter Adressat*innen diskutiert werden. Dabei thematisiere ich im Speziellen die Auswirkungen auf Lerner*innen mit Migrationsbiografien. Selbst wenn aufgrund der internationalen Mobilitätsbeschränkungen im ersten Pandemiejahr wenig Neuzuwanderung nach Österreich erfolgte, sind Fragen der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Migrationsgeschichte, die bereits in Österreich lebten, auch in dieser Zeit nicht obsolet geworden. Da selbstverständlich nicht alle Migrant*innen sozial exkludiert sind und es sich keineswegs um eine homogene Gruppe handelt, muss die Frage nach Bildungschancen stets mehrere Parameter von Teilhabe im Blick haben. Die migrationsbezogenen Aspekte sind dabei potenziell (z. B. aufgrund besonderer Rahmenbedingungen oder Benachteiligungen wie rassistischer Diskriminierung, sprachlicher Herausforderungen, etc.), aber nicht zwingend von Bedeutung.

Dass die Corona-Krise in mehrerlei Hinsicht als Verstärker sozialer Ungleichheit wirkte, stellt keine neue Erkenntnis dar. In den folgenden Ausführungen soll dieser Befund jedoch konkreter ausdifferenziert bzw. der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich einschlägige

empirische Einsichten zur Situation von Teilnehmenden mit Migrationsbiografien gewinnen lassen. Meine Recherche nach Forschungsarbeiten aus Deutschland und Österreich wird durch Einschätzungen aus drei Interviews mit Weiterbildungsexpert*innen ergänzt, welche ich im Februar 2022 geführt habe.

2. COVID-19 UND SOZIALE UNGLEICHHEIT

Die sozialen Auswirkungen der Krise, die hier nicht in aller Breite dargestellt werden können, sind nicht zuletzt für die Teilhabe an Bildung relevant. So sind etwa Migrant*innen im Durchschnitt stärker von Armut, benachteiligten Wohnverhältnissen oder gesundheitlichen Einschränkungen betroffen (BMSGPK: 2020; Kohlenberger et al.: 2021; Statistik Austria: 2021). Diese allgemeinen Befunde haben sich zum Teil in der Pandemie verschärft. Die Arbeitslosigkeit erhöhte sich bei Österreicher*innen im Jahr 2020 von 6,4 auf 8,4 Prozent, hingegen bei ausländischen Staatsbürger*innen von 10,8 auf 15,3 Prozent (Expertenrat für Integration: 2021, S. 51). Dieser Unterschied liegt vor allem darin begründet, dass Migrant*innen häufiger in krisenanfälligen Branchen wie Tourismus/Gastronomie und als Arbeiter*innen bzw. in atypischen Beschäftigungsverhältnissen tätig sind (Statistik Austria: 2021, S. 57 ff.). Im zweiten Pandemiejahr war die Arbeitslosigkeit gegenüber dem Vorjahr insgesamt stark rückläufig. Auffällig erscheint, dass die Zahl der inländischen Schulungsteilnehmer*innen in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für vorgemerkte Inländer*innen ohne Beschäftigung im Jahresschnitt 2021 um 17 Prozent gegenüber dem Vorjahr angestiegen ist, jene der ausländischen Teilnehmenden hingegen um 31,3 Prozent (AMS: 2022a). Es befand sich also auch 2021 eine relativ hohe Zahl an arbeitssuchenden Menschen mit ausländischer Staatsbürgerschaft in Schulungen des Arbeitsmarktservice (AMS: 2022b). Laut Kohlenberger et al. (2021) berichten Migrant*innen in der ersten Pandemiephase von einer erhöhten berufsbezogenen Stressbelastung (z. B. aufgrund der Tätigkeit in den sogenannten systemerhaltenden Berufen mit hohem Ansteckungsrisiko) sowie von erschwelter Arbeitssuche oder Teilnahme an Integrationsmaßnahmen.

3. ERWACHSENENBILDUNG IN DER PANDEMIE – FORSCHUNGSSTAND

Seit 2020 erfolgte im Lichte von Corona ein massiver Digitalisierungs- und Innovationsschub im Bildungswesen, zugleich wurde die Erwachsenenbildung in ihren Tätigkeiten von der Pandemie jedoch auch stark beschränkt. Die Bildungsträger entwickelten vielerorts mit großem Einsatz innovative Konzepte, um ihre Programme in veränderter Form weiterführen zu können bzw. neue Formate zu kreieren (Gnahn: 2021; Christ et al.: 2021).

¹ Dieser Artikel stellt eine überarbeitete und stark gekürzte Version eines Beitrages dar, der im Sammelband „Sozialer Zusammenhalt in der Krise. Interdisziplinäre Perspektiven auf Heterogenität und Kohäsion moderner Gesellschaften“ im März 2023 bei transcript erscheint.

Denninger und K  pflinger (2021) haben für den Zeitraum 2020 bis Mitte des Jahres 2021 einen auf Deutschland bezogenen Überblick über Forschungsbefunde zu Covid-19 und Weiterbildung zusammengestellt. Einige Studien beleuchten die Thematik vorwiegend in quantitativer Hinsicht (also z. B. Auswirkungen auf Anzahl von Kursen, Teilnehmer*innenzahlen, u.   .). Andere Arbeiten beschäftigten sich qualitativ mit den Erfahrungen von Expert*innen. Insgesamt wurde eine Beschleunigung von ohnehin anstehenden Entwicklungen, v. a. im Bereich der Digitalisierung, beobachtet. Weiters ergaben Forschungen, dass Online-Formate für bestimmte Settings und Zielgruppen – etwa in der Basisbildung – auf größere Schwierigkeiten stießen als in anderen Programmen. In den meisten Studien wurden allerdings vorrangig die institutionelle Dimension bzw. Fragen des professionellen Handelns und der Rahmenbedingungen in der Erwachsenenbildung untersucht. Hingegen waren qualitative Effekte neuer Lernformen sowie die Situation/Perspektive der Lernenden kaum im Fokus (ebd., S. 173).

Für Österreich gibt es relativ wenige einschlägige Forschungsprojekte zur Erwachsenenbildung. Erkenntnisse liegen zum Teil (sofern zugänglich) aus internen Befragungen vor, wie z. B. einer Erhebung der Wiener Volkshochschulen zum Thema Online-Kurse (Befragung von Kursleiter*innen). Deren Ergebnisse sowie eine weitere interne Studie in den Wiener Volkshochschulen (Hrubesch: 2021) werden in den unten vorgestellten Interviews mitberücksichtigt.

Eine 2020 durchgeführte explorative Umfrage von Gugitscher und Schl  gl (2022) beleuchtete Auswirkungen der Pandemie in der   sterreichischen Erwachsenenbildung insbesondere in Bezug auf die Professionalisierung bzw. auf Innovationen im Kontext digitaler Transformationsprozesse, und sammelte u. a. Einschätzungen von Erwachsenenbildner*innen zu den Konsequenzen für die Lernenden. Hier wurden z. B. als Hauptgründe für den teilweise beobachteten Ausschluss von Personen durch Online-Formate die unzureichende technische Ausstattung sowie mangelnde Medienkompetenz genannt. An vierter Stelle der angeführten Ursachen stand eine eingeschränkte (Schrift-)Sprachkompetenz. Fast zwei Drittel der Praktiker*innen stimmten der Aussage zu, dass die Covid-19-Krise die gleichberechtigte Teilhabe an Erwachsenenbildung gefährde. Insbesondere stammen solche Einschätzungen von Vertreter*innen der Basisbildung, der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie aus Beratung, Coaching und Supervision (ebd.).

Mehrere internationale Studien haben gezeigt, dass sich die digitale Kluft (auch pandemieunabh  ngig) weitgehend entlang bereits bestehender Ungleichheitsparameter wie Einkommensunterschieden, Alter, Migrationshintergrund etc. aufspannt (James & Th  riault: 2020; Sturm: 2021, S. 86 ff.; Kleinert et al.: 2021). Abgesehen von Barrieren im Zugang zu digitaler Weiterbildung rückten Lernaktivitäten für einkommensschwache Gruppen angesichts existenzieller Sorgen während der Pandemie wohl auch oftmals in den Hintergrund (James & Th  riault: 2020). Schließlich ist zu erwähnen, dass ein

Teil der Bildungsangebote – insbesondere für Geflüchtete – auf freiwilligem Engagement beruht. Hier waren die Herausforderungen ohne Rückhalt durch eine Trägerinstitution besonders groß.

4. EINSCHÄTZUNGEN VON EXPERT*INNEN

Um Erfahrungen mit der Pandemie aus der Praxis von Weiterbildungsanbietern einzuholen, habe ich im Februar 2022 Elisabeth Feigl, wissenschaftlich-pädagogische Mitarbeiterin beim Verband   sterreichischer Volkshochschulen (V  V), sowie Thomas Fritz, den Leiter der Forschungsstelle „lernraum.wien“, interviewt. Für Einschätzungen aus der beruflichen Weiterbildung führte ich zusätzlich ein Gespräch mit Frau T.,² die in leitender Position in der Projektentwicklung und -akquise bei einem großen Schulungstr  ger und Partner des Arbeitsmarktservice (AMS) tätig ist.

DIGITALISIERUNGSSCHUB

Die befragten Expert*innen berichten übereinstimmend von den riesigen Herausforderungen, welche sich trotz bereits zuvor eingeleiteter Entwicklungen in Bezug auf E-Learning durch die pandemiebedingte Einschränkung des Pr  senzbetriebes ergaben. Ein enormer Digitalisierungs- und Innovationsschub – in Bezug auf technische Ausstattung, Lernformate sowie die Kompetenzerweiterung bei den Lehrenden und Lernenden – fand in allen Institutionen statt. Deutliche Unterschiede in der Umsetzung zeigten sich jedoch je nach finanzieller Ausstattung der Träger. Gerade für die Volkshochschulen gilt, dass ein Großteil der Kursleiter*innen nicht hauptamtlich tätig ist, weshalb auch die Anpassung an die neuen Erfordernisse (inklusive technischer Ausstattung) stark in deren Eigenverantwortung lag. Trainer*innen erhielten in den meisten Fällen jedoch rasch zahlreiche Weiterbildungsangebote und zum Teil auch technischen Support von ihren Institutionen. Der starke Fokus auf die technische Umsetzung neuer Formate ließ allerdings bislang noch wenig Raum, über die pädagogisch-didaktischen Konsequenzen der neuen Formate tiefergreifend nachzudenken, wie Thomas Fritz anmerkt.

In der beruflichen Weiterbildung investierte man intensiv in technische Ausstattung, so dass nicht nur Trainer*innen, sondern nach und nach auch Teilnehmer*innen mit Notebooks und fallweise mit Internet-Sticks ausgestattet werden konnten. Dies gilt insbesondere für die erste Pandemiephase, später reduzierte sich nach Einschätzung von Frau T. die finanzielle Unterstützung durch das AMS trotz anhaltenden Bedarfs jedoch wieder.

BENACHTEILIGUNGSEFFEKTE DURCH DISTANCE- UND ONLINE-LERNEN

Aufgrund der geltenden Rahmenbedingungen konnten manche Kurse in den Volkshochschulen relativ bald wieder (zumindest teilweise) in Präsenz stattfinden – dies betraf v. a. abschlussorientierte Programme (z. B.

² Anonymisierung auf Wunsch der Interviewpartnerin

Pflichtschulabschluss, Basisbildung). Befragungen der Kursleiter*innen ergaben nach Auskunft von Thomas Fritz, dass in manchen Angeboten dennoch ein hoher Prozentsatz an Teilnehmenden „verlorenging“, während in anderen Kursen die Umstellung auf Online-Lehre sehr gut funktionierte. Insgesamt dürfte es aber nach Ansicht der Expert*innen zu weniger Abschlüssen, etwa im Bereich der Pflichtschulprüfungen, gekommen sein. Dieser Befund gilt eventuell nicht gleichermaßen für alle Standorte – siehe dazu beispielsweise die eher positive erste Bilanz von John Evers (2020) aus den Wiener Volkshochschulen. In AMS-Kursen mit Teilnahmeverpflichtung traten diverse, im Folgenden näher beschriebene Probleme ebenso auf und erzeugten oft großen Druck auf die Lerner*innen.

Nach Aussage der Expert*innen besitzen einige Zielgruppen, wie z. B. Jugendliche – darunter auch viele mit Migrationsgeschichte – zwar ein Smartphone, kamen jedoch mit den Anwendungen im Online-Unterricht anfangs kaum oder nicht zurecht (vgl. dazu auch Sturm: 2021, S. 86). Auch andere Altersgruppen verfügten teilweise nicht über basale Fertigkeiten wie das Versenden von Dateien via E-Mail. Laut Elisabeth Feigl seien einige Migrant*innen aufgrund der regelmäßigen Kommunikation mit Angehörigen im Herkunftsland jedoch zumindest gut mit Online-Konferenztools vertraut gewesen. Bei den Bemühungen, die neuen Lernbedingungen, technischen Anforderungen, Aufgaben und Umsetzungsschritte ausreichend verständlich zu machen, wurden sprachliche Barrieren als zusätzliche Herausforderung genannt.

Die Tatsache, dass nicht alle Nutzer*innen überhaupt einen PC zur Verfügung haben, wurde auch in den AMS-Schulungen schlagend. Hier gab es jedoch zum Teil mehr – wenngleich nicht flächendeckende – Ressourcen, die fehlenden Geräte zur Verfügung zu stellen. In der ersten Pandemiephase gingen trotzdem Teilnehmende in eigentlich verpflichtenden AMS-Kursen verloren, es waren hier eine Zeitlang die sonst üblichen Sanktionen ausgesetzt.

In Bezug auf die technischen Ressourcen berichtet Thomas Fritz weiters, dass einige Lerner*innen keinen Internetanschluss in der Wohnung haben und sich üblicherweise in öffentliche WLAN-Spots einwählen, was jedoch für eine Kurs-Teilnahme ungeeignet ist. Zudem stünde in Asylwerber-Unterkünften in der Regel kein WLAN zur Verfügung Gerade während der Ausgangsbeschränkungen wurde damit einigen Lerner*innen eine Online-Teilnahme faktisch verunmöglicht. Selbst wenn, wie von Frau T. geschildert, Computer-Arbeitsplätze in den Räumen der Bildungsinstitution selbst angeboten wurden, seien insbesondere einige Personen mit Migrationsbiografien von der Polizeipräsenz im öffentlichen Raum eingeschüchtert gewesen und hätten Angst vor dem Weg zum Kursort gehabt – obwohl sie diesen für verpflichtende AMS-Schulungszwecke sehr wohl auch im Lockdown rechtskonform hätten besuchen dürfen.

Nicht zuletzt ergaben sich für einkommensschwächere Gruppen diverse weitere Probleme aufgrund ihrer Lebensbedingungen – wie z. B. wegen eines beengten

Wohnumfeldes oder weil der einzige PC von mehreren Familienmitgliedern gleichzeitig benötigt wurde. Frau T. berichtet ferner, dass sich einige Teilnehmer*innen für ihre prekären Wohnverhältnisse geschämt hätten, wenn sie die Kamera einschalten mussten.

Die Expert*innen betonten ferner, dass soziale Aspekte durch Distance-Learning sehr stark zu kurz gekommen seien. Dies scheint gerade für viele Migrant*innen ein wesentlicher Faktor zu sein, da sie die in Bildungssettings aufgebauten Netzwerke gegenseitiger Unterstützung in vielerlei Hinsicht dringend brauchen würden.

In den Interviews kamen schließlich auch Vorteile von Distance- und Online-Learning zur Sprache. Bildungsinstitutionen konnten neue Kund*innen gewinnen – u. a. mit Menschen, die einen Fremdsprachenkurs lieber von zuhause aus besuchen möchten oder die asynchrone Weiterbildungsmöglichkeiten besser mit ihrer Berufstätigkeit vereinbaren können. Dies gelte jedoch eher für ökonomisch gut situierte und höher gebildete Zielgruppen (vgl. dazu auch Hrubesch 2021). Aus Sicht der Expert*innen seien die wesentlichen Ursachen für Exklusion oder Inklusion in Parametern sozialer Ungleichheit zu verorten. Fritz fasst zusammen: „Vulnerable Gruppen werden noch vulnerabler. Marginalisierte Gruppen werden noch marginalisierter.“

5. RESÜMEE

Erste Studien sowie Erfahrungsberichte aus der Bildungspraxis zeigten Exklusionspotenziale für die Teilnahme an Weiterbildung während der Pandemie auf. Diese resultierten häufig aus dem unmittelbar erforderlichen Umstieg auf digitale Bildungsformate, was bestimmte Gruppen wegen mangelnder technischer Ausstattung und zu geringer digitaler Kompetenzen bzw. auch unzureichender Wohnbedingungen für ein ungestörtes Online- und Distance-Lernen benachteiligte. Außerdem gingen gerade für Menschen in prekären Lebenslagen erhöhte Belastungen mit der Pandemie einher, weshalb Weiterbildung oftmals als nachrangig empfunden wurde. All das gilt in besonderen Maß für die erste Pandemiephase.

Vor allem in Bereichen wie der Alphabetisierung und Basisbildung scheint (auch wenn es hier Unterschiede je nach Standort und Angeboten gab) ein Teil der Lerner*innen verlorengegangen zu sein. Es wird jedoch von meinen Interviewpartner*innen bestätigt, dass die Drop-Outs dort weniger drastisch ausfielen, wo in den Kursen bereits vor der Pandemie digitale Elemente integriert worden waren. Dadurch stellte sich die Lage auch im ersten Lockdown anders dar als in den folgenden Phasen. Diese Erfahrung gilt es in die Zukunft mitzunehmen.

Viele Trainer*innen bemühten sich unter hohem persönlichem Einsatz um eine Unterstützung der Lerner*innen, die mit der Umstellung auf digitale Formate nicht zurechtkamen (vgl. zu den strukturellen Maßnahmen auch Evers: 2020). Dies geschah etwa, indem für diese Personen eigens Unterlagen kopiert oder sie telefonisch und via WhatsApp zusätzlich individuell betreut wurden. Vielerorts bemühte man sich, so schnell

wie möglich wieder Präsenzangebote zu machen. In diesen wurde dann auch gezielt an den digitalen Kompetenzen der Teilnehmenden gearbeitet. Gerade im Bereich der Basisbildung sind soziale Interaktion, Vertrauen und emotionale Kursbindung wichtige Elemente, um Drop-outs vorzubeugen (Bickert et al.: 2022).

Die fehlenden technischen Ressourcen (Endgeräte, Internetanschlüsse) sind als weiterer Ansatzpunkt zu nennen, für den es Konzepte seitens der Bildungsinstitutionen, aber v. a. auch der Bildungspolitik bedarf. Unter anderem lässt sich aus den Erfahrungen in der Pandemie lernen, dass zwar viele Schwierigkeiten durch hohes individuelles Engagement der Kursleiter*innen bewältigt bzw. abgemildert wurden, es jedoch stets auch einer entsprechenden strukturellen Unterstützung seitens der Bildungsträger bedarf. Diese wurde abhängig von den jeweiligen Möglichkeiten der Institutionen in unterschiedlicher Intensität und Geschwindigkeit geleistet.

Besonders schwierig gestaltete sich das Aufrechterhalten von Angeboten, die lediglich auf ehrenamtlichem Engagement basieren – was etwa im Bereich Migration/Asyl häufig vorkommt. Es ist davon auszugehen, dass auch hier die ohnehin schon schwache gesellschaftliche Position der Lerner*innen zusätzlich verschlechtert wurde. Zu kritisieren sind hier allerdings nicht die Freiwilligen, die im Rahmen ihrer Möglichkeiten weiterhin solidarische Unterstützung leisteten. Es zeigt sich jedoch, dass strukturell ohnehin vernachlässigte Felder in Krisen besonders unter Druck geraten. Einige Bildungsinstitutionen begleiten freiwillig Engagierte kontinuierlich in einem breiten Spektrum an Inhalten und Zielgruppen. Aus Einrichtungen wird beispielsweise berichtet, dass trotz diverser Unterstützungsangebote (wie Weiterbildungen zu digitalem Lernen) bei vielen Freiwilligen die Motivation in der Pandemie verloren ging. Dies geschah u. a. auch deshalb, weil sie aufgrund ständig wechselnder Corona-Regelungen permanent ihre Planung überarbeiten mussten und insgesamt hohe Unsicherheit herrschte (Ringler & Janovsky: 2020).

Sprachbezogene Hürden, mit denen sich manche Migrant*innen zusätzlich zu zahlreichen anderen Herausforderungen konfrontiert sahen, konnten teilweise

durch entsprechende Maßnahmen zumindest verringert werden (mehrsprachiges Infomaterial, etc.). Die Expert*innen empfehlen für die Zukunft gerade für eingewanderte Personen und Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch intensivere und individuelle Beratungsangebote.

Schließlich seien auch noch positive Aspekte der Digitalisierung, selbst für Menschen mit geringer Grundbildung, erwähnt. So berichten Trainer*innen aus der Basisbildung von Empowermenteffekten durch die Gestaltung autonomer Lernmöglichkeiten und von schrittweise erfolgreicher Adaptierung der Teilnehmenden an die neuen Herausforderungen. Geeignete didaktische Settings werden nunmehr laufend für die zukünftige Basisbildung erarbeitet und werden diese wohl auch nachhaltig verändern (Lasser: 2021).

Insgesamt lässt sich resümieren, dass sich allgemeine Parameter sozialer Ungleichheit, welche Migrant*innen in einigen Bereichen überproportional betreffen, auch in Exklusionsmechanismen in der und durch die Pandemie tendenziell verstärkt haben. In Bezug auf die Erwachsenenbildung erwies sich die so genannte digitale Kluft als relevanter Faktor. Ihr sollte auch unabhängig von pandemischen Bedingungen weiterhin besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Gleichzeitig darf aber nicht der Fehler gemacht werden, in der Stärkung der digitalen Teilhabechancen ein Allheilmittel für den Abbau von sozialer Ungleichheit zu sehen. Soziale Benachteiligung resultiert aus vielfältigen und komplexen Ursachen und ist grundsätzlich nicht allein durch Bildung zu beseitigen. Für eine kritische Reflexion etwaiger institutioneller Exklusionsmechanismen können jedoch gerade Krisen wie die Corona-Pandemie den Blick schärfen.

Abschließend sei noch angemerkt, dass sich mehr oder weniger alle verfügbaren Studien auf die erste Phase der Corona-Krise beziehen. Es ist daher aus meiner Sicht wünschenswert, auch die längerfristigen Effekte der Pandemie in Bezug auf die Teilhabechancen von Migrant*innen bzw. sozial benachteiligten Adressat*innen sowie den Erfolg der entwickelten Lösungsansätze in der Erwachsenenbildung wissenschaftlich zu beleuchten. //

Literatur

- AMS (2022a):** Spezialthema zum Arbeitsmarkt 12/2021. Verfügbar unter: https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001.uebersicht_jahr2021.pdf. [29.8.2022].
- AMS (2022b):** Übersicht über den Arbeitsmarkt. Jänner 2022. Verfügbar unter: https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001.uebersicht_aktuell_0122.pdf. [29.8.2022].
- Bickert, Marie et al. (2022):** Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Pandemiebedingte Herausforderungen und theoretische Perspektiven. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, (12), 61–79.
- BMSGPK (2020):** Covid-19: Analyse der sozialen Lage in Österreich. Forschungsbericht. Wien.

- Christ, Johannes et al. (2021):** Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17259>. [29.8.2022].
- Denninger, Anika & Käpplinger, Bernd (2021):** COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, (44), 161–176. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7>. [29.8.2022].
- Evers, John (2020):** Wenn die VHS als Lernraum ganz besonders fehlt ... Basisbildungskurse und Pflichtschulabschlusslehrgänge in Zeiten der Krise. Ein Erfahrungsbericht. In: Die Österreichische Volkshochschule, 270. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/coronakrise/wenn-die-vhs-als-lernraum-ganz-besonders-fehlt/> [29.8.2022].

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

Gnahn, Dieter (2021): Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 71 (2), 10–19.

Gugitscher, Karin & Schlögl, Peter (2022): „Es geht mehr digital als angenommen!“ Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 16 (44/45), 97–107. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>. [29.8.2022].

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

James, Nalita & Thériault, Virgine (2020): Adult education in times of the COVID-19 pandemic: Inequalities, changes, and resilience. In: Studies in the Education of Adults, 52 (2), 129–133.

Kleinert, Corinna, et al. (2021): Work-related online learning during the COVID-19 pandemic in Germany. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 44 (3), 197–214. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00192-5>. [29.8.2022].

Kohlenberger, Judith et al. (2021): Covid-19 und Migrationshintergrund. Erreichbarkeit, Umgang mit Maßnahmen und sozioökonomische Herausforderungen von Migrant/inn/en und Geflüchteten. Forschungsbericht, Wien.

Lasser, Elisabeth (2021): Ein Jahr Distance Learning in der Basisbildung – eine Zwischenbilanz. Portal erwachsenenbildung.at. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/15904-ein-jahr-distance-learning-in-der-basisbildung-eine-zwischenbilanz.php>. [29.8.2022].

Ringler, Margarete & Janovsky, Julia (2020): Bildungsehrenamt in Zeiten von Covid-19. Portal erwachsenenbildung.at. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/15381-bildungsehrenamt-in-zeiten-von-covid-19.php>. [29.8.2022].

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

Sturm, Matthias (2021): Digitalität als Ort der Ausgrenzung und sozialer Gerechtigkeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 71 (2), 85–94.

15 Jahre Weiterbildungsakademie Österreich

GERHARD
BISOVSKY

Seit 15 Jahren gibt es die Weiterbildungsakademie Österreich, besser bekannt unter dem Kürzel „wba“. Das wurde am 15. September 2022 in den Räumlichkeiten der wba gefeiert. Doris Wyskitensky, Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung, betonte die Entwicklungen und Errungenschaften der letzten Jahre. Beide wba-Abschlüsse, das Zertifikat und das Diplom, sind dem Nationalen Qualifikationsrahmen zugeordnet und ein eigenes Qualifikationsprofil Basisbildung wurde entwickelt.

Die wba ist ein vielfach beachtetes Beispiel guter Praxis im europäischen Ausland und darüber hinaus. Eine Pionierleistung ist es zweifelsohne, dass im Rahmen der wba Qualifikationsprofile für Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung entwickelt wurden, die eine wichtige Grundlage für die Professionalisierung darstellen.

Eine Besonderheit der wba ist es, dass sie die Qualifikationen und Kompetenzen die Erwachsenenbildner*innen mitbringen, bewertet und anerkennt. Somit ist die wba ein gut gelungenes Beispiel für Validierung und auch prominent in der österreichischen Validierungsstrategie vertreten. Völlig zurecht hat daher die wba im Jahre 2013 den europäischen Validation Prize erhalten. Das gesamte Validierungsverfahren und die zugrunde liegenden Qualifikationsverfahren wurden in einem Bottom-up-Prozess des Kooperativen Systems der Erwachsenen-

bildung Österreichs gemeinsam mit Wissenschaftlern entwickelt. Dabei ist den Volkshochschule eine führende Rolle zugekommen.

Georg Primas, Generalsekretär des Rings Österreichischer Bildungswerke und aktueller Vorsitzender der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) strich die Bedeutung des Kooperativen Systems hervor, das auch weiterhin die wba leitend begleiten wird.

Karin Reisinger, Leiterin der wba, berichtete über die Entwicklung der wba und betonte die gute Zusammenarbeit im wba-Team, das seit vielen Jahren stabil ist. Karin Gugitscher vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) berichtete über den Begleitforschungsprozess, in dem das Validierungsverfahren genauer untersucht wurde.

Die Ergebnisse finden sich hier: <https://wba.or.at/de/aktuelles/news/200-begleitforschung.php>

Moderiert wurde die Veranstaltung von VÖV-Generalsekretär John Evers.

Die hohe Kompetenz des Teams in Hinblick auf Validierung und Lernergebnisorientierung ist sehr gefragt und wird daher auch im Rahmen der VÖV-Weiterbildung allen Interessierten zur Verfügung gestellt.

Mehr über die wba-Feier findet sich hier: <https://wba.or.at/de/aktuelles/news/237-15-jahre-wba-feier.php#>

50 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ)

Erwachsenenbildung im Wandel unserer Gesellschaft

Über 100 Vertreter*innen der Erwachsenenbildung und Politik begrüßte der KEBÖ-Vorsitzende und Generalsekretär des Rings Österreichischer Bildungswerke, Georg Primas am 22. September 2022 zur Feier des 50-jährigen Jubiläums der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs im Europahaus Wien.

Landeshauptfrau Johanna Mikl-Leitner eröffnete in ihrer Funktion als Präsidentin des Rings Österreichischer Bildungswerke die Feier mit einer Festansprache und dankte der KEBÖ „für all das, was in den letzten fünf Jahrzehnten für die Erwachsenenbildung in Österreich passiert ist und erreicht wurde. Die zehn Verbände der gemeinnützigen Erwachsenenbildung sind es, die lebensbegleitendes Lernen ermöglichen und damit Nahversorger der Bildung sind – im urbanen und ländlichen Raum.“

„Wer eine fundierte Ausbildung hat und auf der Höhe der Zeit ist, hat damit im Leben und in der Arbeitswelt die besseren Chancen“, so Mikl-Leitner. Sie stellte fest, dass Lernen nicht mit dem Schulabschluss vorbei sei: „Lebenslanges Lernen ist ein ständiger Begleiter und gerade deshalb ist die Arbeit, die seit 50 Jahren in der KEBÖ gemacht wird, so wichtig.“

Bildungsminister Martin Polaschek wies in seiner anschließenden Festrede darauf hin, dass insbesondere in den aktuellen Krisen und Herausforderungen der KEBÖ als Dachverband und Sprachrohr für die Anliegen und Interessen der Österreichischen Erwachsenenbildung eine besondere Rolle zukomme. Polaschek betonte die Notwendigkeit von Bildungsangeboten zur Entwicklung eines Bewusstseins für ein demokratisches Zusammenleben sowie zum Ausbau von Vertrauen in Wissenschaft und Forschung. Die zehn KEBÖ-Verbände

registrierten vor der Pandemie jährlich rund 235.000 Veranstaltungen an insgesamt 6.200 Standorten mit über 4,2 Millionen Teilnahmen. Bildungsminister Polaschek würdigte diese Leistungen und richtete sich an die Festgäste: „Sie sind so wichtig, weil Sie am Puls der Zeit und ganz nahe an den Menschen sind.“ Abschließend fasste der Bildungsminister zusammen, dass Bildung nicht nur ein persönlicher, sondern auch ein gesellschaftspolitischer Auftrag sei.

RÜCKBLICK UND AUSBLICK

In einer Podiumsdiskussion gaben Vertreter*innen von vier Verbänden ihre Einschätzungen zur bisherigen Entwicklung der Erwachsenenbildung und auch einen Ausblick auf die Zukunft. Einigkeit herrschte bei Sabine Letz (VÖGB), Tatjana Baborek (WIFI), John Evers (VÖV) und Georg Primas (RÖBW) darüber, dass die Erwachsenenbildung eine solide Basisfinanzierung, eine gesicherte nationale Finanzierung, um auch europäische Fördermittel in Anspruch nehmen zu können, und eine Kooperation mit dem Bildungsministerium auf Augenhöhe brauche. Eine besondere Rolle nehmen in diesem Zusammenhang die KEBÖ-Bundesverbände ein, weil sie für eine österreichweite Koordinierung und Umsetzung von bildungspolitischen Maßnahmen die Struktur, das Know-how und den Innovationsgeist mitbringen.

DEN WANDEL GESTALTEN

Eine internationale Perspektive bot der diesjährige Keynote Speaker Uwe Gartenschlaeger, Präsident des Europäischen Erwachsenenbildungsverbandes (EAEA). In seinem Referat beleuchtete er die aktuellen



LH Johanna Mikl-Leitner (Präsidentin RÖBW) und BM Martin Polaschek mit Mitgliedern des Leitungsausschusses der KEBÖ. V.l.n.r.: Gaby Filzmoser (ARGE BHÖ), Ursula Liebmann (BVÖ), John Evers (VÖV), Bernd Wachter (FORUM), Georg Primas (RÖBW), LH Johanna Mikl-Leitner, BM Martin Polaschek, Tatjana Baborek (WIFI), Sabine Letz (VÖGB), Bernhard Keiler (LFI). Nicht am Bild, da erkrankt Michael Sturm (BFI)

Foto: Gruppenfoto von der PA/Elisabeth Mandl

globalen Krisen und die Rolle, die die Erwachsenenbildung bei ihrer Lösung spielen kann.

Er betonte, dass im Kontext der „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ hohe zeitliche Dringlichkeit bestehe, denn bei existentiellen Krisen, wie dem Klimawandel könne man nicht warten, „bis die heutigen Schulkinder ökologisch aufgeklärte Erwachsene werden.“

Auch die Befähigung zur digitalen Teilhabe und zum lebenslangen digitalen Lernen sei als Beitrag unverzichtbar.

Die Erwachsenenbildung müsse sich aktuellen Herausforderungen weiterhin stellen und die Menschen befähigen, mit aktuellen gesellschaftlichen Transformationen umzugehen und den gesellschaftlichen Wandel aktiv mitzugestalten.

DIE KEBÖ

Die 1972 gegründete Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) ist die Arbeitsplattform der im Erwachsenenbildungs-Förderungsgesetz von 1973 anerkannten Österreichischen Erwachsenenbildungsverbände.

Die in der KEBÖ vertretenen Bundes-Verbände sind autonom, nicht gewinnorientiert und leisten österreichweit kontinuierliche und planmäßige Bildungsarbeit. Der Vorsitz wechselt nach einem Rotationsprinzip, Vorsitzender für die Periode 2021 bis 2023 ist DI Georg Primas vom Ring Österreichischer Bildungswerke.

Die Mitglieder der KEBÖ sind: ARGE Bildungshäuser Österreich (ARGE BHÖ), Berufsförderungsinstitut (BFI), Büchereiverband Österreichs (BVÖ), Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (FORUM), Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI), Ring Österreichischer Bildungswerke (RÖBW), Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB), Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VWGÖ), Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich (WIFI).

Presseaussendung der KEBÖ: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20220926_OTS0159/50-jahre-konferenz-der-erwachsenenbildung-oesterreichs-keboe-bild

Kärnten: Kooperation VHS und bfi

KATHARINA
ZIMMERBERGER

Unter dem Motto „Gemeinsam stärker“ wollen die Kärntner Volkshochschulen und das bfi Kärnten in Zukunft enger zusammenarbeiten. Das Verbindende ist nicht nur das Feld der Erwachsenenbildung, auch die Arbeiterkammer Kärnten als wichtiger Fördergeber hat hohes Interesse an einer guten Kooperation und Abstimmung zwischen den beiden Bildungsträgern.

Beim Kick-Off-Treffen im August standen das Kennenlernen und der Austausch auf Führungsebene im Zentrum. Die beiden Institutionen haben sich in den letzten Jahren so rasant entwickelt, dass die Präsentation der Strukturen und Angebote für beide Seiten sehr aufschlussreich war.

Es wurden gemeinsame Ziele und Herausforderungen identifiziert und weitere Treffen auf allen Ebenen geplant. Neben Themen wie der effizienten Nutzung von Infrastruktur sowie der Marketingaktivitäten der

jeweiligen Institutionen wurde auch generell über die Tätigkeits- und Aufgabenbereiche der Erwachsenenbildung gesprochen. Das Berufsfeld bietet Gestaltungsmöglichkeiten, Freiräume und Flexibilität, ermöglicht eine sinnstiftende Tätigkeit in der Arbeit mit Menschen, bietet laufend Weiterbildungs- und Supervisionsmöglichkeiten, um nur einige Vorteile zu benennen. Die Institutionen arbeiten stetig an Professionalisierungsprozessen, die die Attraktivität der VHS und des bfi als Arbeitgeber erhöhen. Der wertschätzende Umgang miteinander wird von der Führungsebene vorgelebt und durch Angebote zur Förderung der Gemeinschaft unterstützt (Interne Aus- und Weiterbildung, Wissenstransfer auf allen Ebenen, Sozialräume, Betriebsausflug, etc.).

Gleichzeitig wurden auch Herausforderungen benannt, die nur gemeinsam bewältigt werden können und denen sich die Institutionen in den nächsten Jahren widmen werden wie z. B. gemeinsames Lobbying für die Erwachsenenbildung, gemeinsame Aus- und Weiterbildung von Mitarbeiter*innen und Trainer*innen, Einreichen von Projekten in einer Bietergemeinschaft etc.

Beide Einrichtungen haben betont, dass ihre Aus- und Weiterbildungsangebote in Zukunft noch mehr gemäß des jeweiligen Bildungsauftrages erfolgen sollen und so Doppelgleisigkeiten vermieden werden können.

Besonders die Verankerung der Nachhaltigkeit auf allen Ebenen der Institutionen wollen VHS und bfi sichern. Der Austausch und die Zusammenarbeit in diesem Kontext bereichert beide Seiten. Die VHS kann dabei bereits auf das vom Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) geschaffene Fundament aufbauen. //

V.l.n.r.: Geschäftsführer BFI Kärnten Gottfried Pototschnig; Päd. Leiterin VHS Kärnten Katharina Zimmerberger; Abteilungsleiterin BFI Kärnten Gabriele Krobath; Abteilungsleiterin BFI Kärnten Simone Ogris; Bereichsleiterin VHS Kärnten Tanja Leitner; Prokurist BFI Kärnten Norbert J. Rom, Stv. Bereichsleiterin VHS Kärnten Marlene Aichholzer-Pahr; Abteilungsleiterin BFI Kärnten Daniela Zöchmann; Geschäftsführerin VHS Kärnten Beate Gfrerer

Foto: Die Kärntner Volkshochschulen



Urania Steiermark: Neuer Standort am Grazer Hauptplatz

WOLFGANG MOSER

Zwölf weitgehend barrierefrei zugängliche Kursräume in einem der ältesten Häuser am Grazer Hauptplatz, im zweiten Stock des Doppelhauses Hauptplatz 16-17, warten auf Bildungsinteressierte!

Am Montag, 19. September, wurde die Urania mit Festvortrag „Demokratie braucht Bildung – ein Auftrag!“ des Grazer Zeithistorikers Univ.-Prof. Dr. Helmut Konrad und mit Grußworten des Vizepräsidenten Univ.-Prof. Dr. DI Hans Sünkel, von Kulturstadtrat Dr. Günter Riegler, Bürgermeisterin Elke Kahr und Landesrat Werner Amon eröffnet. Professor Konrad, dessen Großmutter noch Analphabetin war, betonte die Wichtigkeit des Zugangs zu Bildung und die Verantwortung von Menschen mit Bildung für die Allgemeinheit. Wer eine hochtechnische Waffe bedienen kann, ist ausgebildet, nicht gebildet, sagte er aus aktuellem Anlass.

Dem folgte am 23. September ein Fest der Bildung, ein Tag der offenen Tür, mit mehr als 700 interessierten

Personen, die gekommen waren, um die neuen Räume, die Vortragenden und das Urania-Team kennen zu lernen.

Die Steiermärkische Sparkasse hat als Vermieterin die Räume für Kurs- und Vortragszwecke nach den Vorgaben des Denkmalschutzes vorbildlich renoviert. Die Urania Steiermark investiert in moderne Vortragsmedien.

75 Jahre nach der Neugründung der von den Nationalsozialisten aufgelösten Urania Graz gilt es Rückschau auf die bisherigen Bildungsräume der Urania Steiermark zu halten. In den Nachkriegsjahren hatte die Urania ihren Sitz in einer kleinen Kammer unter der Feststiege der Technischen Universität. Es bot Platz für eine Schreibkraft und drei bis vier studentische Hilfen. Erst 1953 gelang es, Büro- und Kursräume im Gebäude Mehlplatz 2 anzumieten, in dem die Grazer Urania schon vor 1938 eigene Räume hatte. Drei Kursräume waren auf die Dauer zu wenig.

1994 übersiedelte die Urania schließlich mit finanzieller Unterstützung durch Stadt, Land und Bund ins Palais Trauttmansdorff, Burggasse 4. Jetzt nutzen wir Büros und weitere zwölf Kursräume in einem der ältesten Häuser des Stadtzentrums, im zweiten Stock des Doppelhauses Hauptplatz 16–17.

Schon seit Herbst 2021 nutzt die Urania sechs frisch renovierte und neu ausgestattete Sprachkursräume am Eisernen Tor (Kaiserfeldgasse 1).

Elke Kahr, Bürgermeisterin Graz
Foto: Urania Steiermark



Wien: Milena Greif übernimmt die Kunst VHS und Thomas Laimer die VHS Alsergrund



Am 1. August 2022 hat Monika Reif nach langjähriger Tätigkeit bei den Wiener Volkshochschulen ihre Pension angetreten und die Leitung der Kunst VHS sowie der VHS Alsergrund Währing Döbling übergeben.

Die promovierte Kunsthistorikerin **Milena Greif** hat die Leitung der Kunst VHS übernommen. Greif war seit 2014 als Programm-Managerin an der Kunst VHS tätig. Die dabei gewonnenen Erfahrungen statteten sie mit viel Expertise und Weitblick für neue Trends im Gebiet der Kunstvermittlung aus. Neben dem fachlichen Know-how bewegt Milena Greif in ihrer Arbeit vor allem die Achtung gegenüber Kunstschaffenden. „Ich habe größte Hochachtung für alle Menschen, die etwas Neues lernen und kreativ tätig werden möchten, sowie für unsere Kursleitenden, die ihre künstlerischen Kenntnisse mit so großer Begeisterung weitergeben. Die Kunst VHS ist und soll weiterhin der Ort sein, wo sie sich unter bestmöglichen Bedingungen gestalterischen Tätigkeiten mit Freude widmen können“, betont Greif.

Als „europaweit einzige auf Kunst spezialisierte Volkshochschule verbinden wir hier Bildung und Kunst auf einmalige Art und Weise miteinander und machen Kunst für alle erlern- und erlebbar“, meint der Geschäftsführer der Wiener Volkshochschulen, Herbert Schweiger. //

Foto: Die Wiener Volkshochschulen



Thomas Laimer leitet bereits seit 2017 die VHS Ottakring und Hernals und übernimmt die neue Direktion zusätzlich.

Thomas Laimer, der ein Lehramtsstudium für Deutsch und Französisch absolvierte und ein Jahr in England als Assistant Teacher verbrachte, begann seine Karriere im Jahr 1992 als Kursleiter an der VHS Hernals. Hier unterrichtete er Deutsch als Zweitsprache und engagierte sich früh in methodisch-didaktischen und qualitätssichernden Belangen für den Fachbereich. Laimer leitete u.a. das JUBIZ (Jugendbildungszentrum) und war als Projektkoordinator von „Start Wien – Das Jugendcollege“ tätig. Als leidenschaftlicher Europäer sieht Laimer die verbindende Kraft der sprachlichen Diversität: „Sprachen bauen Brücken und Mehrsprachigkeit ist eine Grundhaltung im zwischenmenschlichen Umgang und im Bildungsverständnis.“

Die VHS Alsergrund Währing Döbling wurde zu einem „echten Hotspot in der Region (...) und sie steht für Angebote, die oft zum Nachdenken und Diskutieren anregen“, so Herbert Schweiger, Geschäftsführer der Wiener Volkshochschulen, anlässlich der Bestellung von Thomas Laimer. //

Foto: Die Wiener Volkshochschulen

Quellen

Pressemitteilungen der Wiener Volkshochschulen.

In Memoriam Erich Leichtenmüller



Foto: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 193 (50), 54.

GERHARD BISOVSKY Dr. Erich Leichtenmüller, langjähriger Direktor der Volkshochschule Linz, Vorsitzender des Pädagogischen Ausschusses, stellvertretender Vorsitzender des Verbandes Oberösterreichischer Volkshochschulen und des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, ist am 9. August 2022 kurz nach Vollendung des 93. Lebensjahres verstorben.

Leichtenmüller wurde 1929 in Linz geboren und setzte nach einem kurzen Kriegsdienst und der Rückkehr aus der US-amerikanischen Kriegsgefangenschaft seine Schulbildung fort, um ab 1948 an der Universität Wien Zeitungswissenschaft und im Nebenfach Germanistik zu studieren. Er dissertierte über „Die Wiener Zeitungen und der böhmische Ausgleich“ und promovierte 1953 zum Doktor der Philosophie.

Bereits während seiner Studienzeit war Leichtenmüller journalistisch beim „Tagblatt“ tätig. 1953 begann er beim Magistrat der Stadt Linz zu arbeiten und war dort bis 1972 in der Presseabteilung, deren Leitung ihm auch bald übertragen wurde. 1972 wurde Leichtenmüller als Fachreferent für Politische Bildung und als stellvertretender Direktor der kommunalen Volkshochschule Linz berufen. Deren Leitung übernahm er nach dem Tod von Direktor Dr. Herbert Grau im Jahr 1973 und er wurde mit 1. Jänner 1974 zum Direktor der Volkshochschule bestellt, wo er bis 1990 tätig war. Dabei gelang ihm etwas, was nicht selbstverständlich ist, eine gut gehende

und renommierte Volkshochschule quantitativ und qualitativ weiterzuentwickeln. Leichtenmüller gab einer jungen Generation von Volksbildnern viel Freiraum für die Programmgestaltung und trug so auch zur Modernisierung der Volkshochschularbeit bei. Darüber hinaus unterhielt Leichtenmüller sehr gute Kontakte zu den Mitgliedern des Arbeitskreises großstädtischer Volkshochschulen sowie zum Deutschen Volkshochschulverband.

Neben seiner Tätigkeit als VHS-Direktor übernahm Leichtenmüller auch die Leitung der Geschäftsgruppe „Kulturverwaltung“ der Stadt, im Jahr 1987 wurde er zum Kulturverwaltungsdirektor bestellt. Von 1974 bis 1990 war Erich Leichtenmüller stellvertretender Vorsitzender des Verbandes Oberösterreichischer Volkshochschulen, von 1976 an Mitglied des Vorstandes im Verband Österreichischer Volkshochschulen und von 1986 bis 1994 war er Pädagogischer Referent des VÖV. Viele Jahre lang war er Mitglied des Leitungsteams der Salzburger Gespräche. 1994 hat er sich aus Altersgründen aus diesen Funktionen zurückgezogen und seitens des VÖV-Vorstandes wurde ihm die Ehrenmitgliedschaft verliehen.

Die Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildner*innen war ihm ein Anliegen und er lehrte Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Akademie des Bundes für Oberösterreich ab 1973 bis 1986. Leichtenmüller hat auch mehrere Publikationen verfasst, die ihn als profunden Bildungsmanager ausweisen. //

Michael Mitterauer

1937-2022

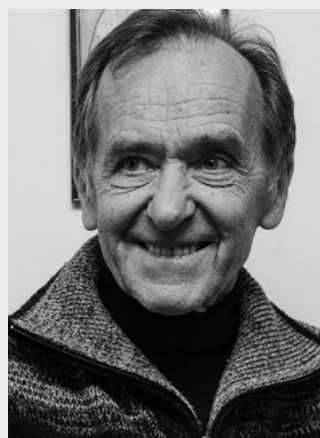


Foto: <https://wirtschaftsgeschichte.univie.ac.at/menschen/emeritierte-und-im-ruhestand-befindliche/mitterauer-michael/>

Der Wirtschafts- und Sozialhistoriker der Universität Wien, Michael Mitterauer, verstarb am 18. August 2022 in Wien. Dem Historiker Mitterauer mit Schwerpunkt Mittelalterforschung war die populäre Autobiografie ein besonderes Anliegen. Seit Anfang der 1980er Jahre baute er die Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen auf und im Rahmen dieser ist eine Buchreihe mit dem Titel „Damit es nicht verloren geht“ erschienen. In über 60 Titeln werden die Geschichtserfahrungen ländlicher und städtischer Unterschichten beschreiben.

Darüber hinaus stand Michael Mitterauer für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Volkshochschule und Universität. Dazu schreibt Elisabeth Brugger, Initiatorin von „Leben in Ottakring“, langjährige Pädagogische Leiterin der Wiener Volkshochschulen und Pädagogische Referentin des VÖV, auf Facebook: *„Für mich war Michael Mitterauer ein wichtiger Partner der Volkshochschule, innovativ, interessiert, offen für unkonventionelle Ideen und sehr kooperativ. Gemeinsam starteten wir Anfang der 1980er Jahre das Stadtteilprojekt „Leben in Ottakring“, eine Kooperation von Volkshochschule und Universität, die den Uni-Studierenden in der VHS Ottakring eine dislozierte angerechnete Studienmöglichkeit zur Verknüpfung von aktueller Wissenschaft mit zeitgemäßer Bildung und den Zugang zu BezirksbewohnerInnen ermöglichte. Mit aktivierenden und Stadtteilbezogenen Aktionen wurde Pionierarbeit zur Oral History betrieben. Alles war neu: Geschichte von unten, Lebens- und Alltagsgeschichten, Gespräche auf Augenhöhe. Viele Personen haben zum Erfolg des Projektes beigetragen (auch: Eva Blimlinger, damals beteiligte Studentin). Ohne Michael Mitterauers visionäre Ideen und seinen universitären Rückhalt wäre dieses Projekt nicht gelungen.“*

Die Kooperation zwischen Volkshochschule und Universität und das Wirken von Michael Mitterauer wurde in mehreren Beiträgen beschrieben. Beispielhaft seien die folgenden genannt: Brugger, Elisabeth (1984): „Leben in Ottakring“ – Erwachsenenbildung im Stadtteil. In: Die Österreichische Volkshochschule, 38. Jg., Nr. 131, S. 13-16. Online verfügbar: [OVH_Magazin_131_Maerz_1984.pdf](https://www.ovh.at/Magazin_131_Maerz_1984.pdf) ([vhs.or.at](https://www.vhs.or.at)); Brugger, Elisabeth (1984): „Leben in Ottakring“. In: Ehalt, Hubert Ch., Knittler-Lux,

Ursula & Konrad, Helmut (Hg.): Geschichtswerkstatt, Stadtteilarbeit, Aktionsforschung. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, S. 115-125; Wappelschammer, Elisabeth und Blaumeiser, Heinz (1984): Lebensgeschichtliche Alltagsforschung und Altenarbeit in Ottakring. In: Ebd., S. 126-136.

Für seine Forschungen hat Mitterauer zahlreiche wissenschaftliche Ehrungen erhalten: Den Preis der Stadt Wien für Geisteswissenschaften, den Wilhelm-Hartel-Preis, den Großen Leopold-Kunschak-Preis, den Preis des Historischen Kollegs (dieser wichtigste deutsche Historikerpreis ging erstmals an einen österreichische Geschichtswissenschaftler), das Goldene Doktordiplom der Universität Wien, die Ehrendoktorwürde der Universität Salzburg, das Österreichische Ehrenzeichen für Wissenschaft und Kunst.

Weiters wurde zu seinen Ehren ab 2002 der von Bund, Gemeinde Wien und dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte gestiftete Michael-Mitterauer-Preis für Gesellschafts-, Kultur- und Wirtschaftsgeschichte an junge Historiker vergeben. //

Quellen

https://de.wikipedia.org/wiki/Michael_Mitterauer

<https://wirtschaftsgeschichte.univie.ac.at/menschen/emeritierte-und-im-ruhestand-befindliche/mitterauer-michael/>

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbidokxyt2rrTqKTrmXQPNDo8b1122PgGC63tULk9pUVTqT1qYFVpzoFwENL7Uswdcteml&id=1310330973

Alexander Grau: Entfremdet. Zwischen Realitätsverlust und Identitätsfalle.

Springe: zu Klampen Verlag 2022, 117 Seiten.



WERNER LENZ

Kultisch suchen Menschen nach dem eigenen Selbst, aber sie finden es nicht. Kulturkritisch, wenn nicht sogar kulturpessimistisch, beurteilt Alexander Grau, Wissenschaftsjournalist und freier Publizist, das gegenwärtige, weit verbreitete Streben der Menschen nach Identität und Authentizität. Er sieht darin den Versuch, dem Gefühl der Fremdheit gegenüber der Welt, das nach Ansicht des Autors zum Menschsein gehört, zu entkommen. Mit Weltoffenheit und stets Unabgeschlossenem konfrontiert ist der Mensch auch sich selbst gegenüber fremd. Die Hoffnung, das wahre Selbst zu finden, ein festgefügt Leben aufzubauen, bleibt Illusion.

Etwas pauschalierend zeichnet Grau ein Bild der Moderne, deren Verheißungen sich, sobald sie sich erfüllen, dialektisch ins Gegenteil verkehren: Freiheit wird zur Angepasstheit, Individualität zur Uniformität, Emanzipation zur Unfähigkeit sich zu binden... Eine sehr negative Weltsicht, gestützt auf Urteile wie, das gab es „nie zuvor“, leitet die Argumentation des Autors.

Gesellschaften des globalen Nordens haben sich von ihren natürlichen Grundlagen, Bedürfnissen und Eigenarten so weit entfernt, dass sie für „grundlegende Handlungen“ – für Ernährung, Bewegung, Sex und Karriere – nicht ohne Anweisungen auskommen.

Besorgt beobachtet der Autor den Transhumanismus, die technische Substitution von Körper und Geist – darin sieht er die ihr

Selbst Suchenden ihre Natur verleugnen. Zu befürchten ist ein Verlust der Vielzahl von Kulturen, ein „Assimilationszwang“, eine „globale Monokultur“.

Entfremdung von eigenen Traditionen konstatiert Grau mit dem Aufstieg der modernen Kunst zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. Im damit eingeleiteten Verschmelzen von Kunst und Alltag zu diffuser Popkultur, liegt die Basis für den Glauben, jede*r könne ein Star werden – Selbstfindung und Marketing werden verflochten. Vorbild wird, wer sich „permanent neu erfindet“, allerdings handelt es sich dabei nur darum, Altbekanntes neu zu verpacken.

Die zu bemerkende soziale Beschleunigung gekoppelt mit kurzfristigen notwendigen Entscheidungen führt zu Erstarrungen, zunehmenden sozialen Belastungen und Unfreiheit.

„Der Mensch der Spätmoderne ist ein Gläubiger“ (S. 91), meint Grau. Er bezieht sich auf den Glauben an Universalismus, Globalisierung, Digitalisierung, Menschenrechte und bezeichnet Experten als „Glaubenswächter“. Gegen den bestehenden gegenwärtigen Konformismus setzt Grau – wie der Solipsismus im 19. Jahrhundert – auf radikale Individualität und stellt fest: Mündigkeit heute bestehe in der Fähigkeit, einsam sein zu können.

Verlust von Autonomie und Entfremdung werden aufgrund moderner, medialer Propaganda „allumfassend“.

Dass Bildung dem entgegenreten könne, bezeichnet Grau als naiv, die Moderne und ihr Wirken als gescheitert.

Individuen verstricken sich in diesen Zusammenhängen, sie können sie weder beurteilen noch sich aus ihnen lösen. Eine gesellschaftspolitische Reform der von ihm dargelegten Lage, hält Grau für ausgeschlossen. Eine „kathartische Globalhaverie“, die alles ändern würde, fürchtet in ihren Konsequenzen sogar der Autor. Deshalb ist der einzige Ausweg: der Einzelne selbst. Dieser soll mit den bestehenden kollektiven Gewissheiten brechen und größtmögliche Distanz zur Gesellschaft aufbauen.

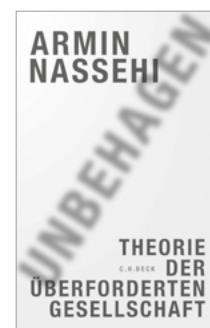
„Bereitschaft zur Einsamkeit“ sowie „Einsamkeitsfähigkeit“ setzt der Autor voraus, als eine „notwendige subversive Kraft, um deren (der Gesellschaft, W. L.) totalitären Zugriff zumindest auf das eigene Leben abzuwehren“ (S. 122). Autonomie erlangen Individuen nur, wenn sie ihre eigene Fremdheit ertragen und verteidigen.

Grau empfiehlt, seine Reflexionen zusammenfassend, eine „Ethik der Hermetik“. Wie das praktisch zu leben ist, wie es gelingt, sich von anderen abzuschließen ohne Beziehungen zu anderen völlig auszuschließen, überlässt der Autor den Lesenden.

Der oft in apodiktischem Stil geschriebene Text findet sicherlich Leserinnen und Leser mit philosophischem Hintergrund (VHS-Kategorie „Politik, Gesellschaft und Kultur“), die kritischen Widerspruch nicht nur in Einsamkeit pflegen wollen. //

Armin Nassehi: Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft.

München: Verlag C. H. Beck 2021, 384 Seiten.



WERNER LENZ

Woher kommt das Unbehagen in der Gesellschaft, fragt der renommierte Soziologe, Armin Nassehi, von der Ludwig-Maximilian-Universität München? Er verweist auf den Ursprung dieser Frage, indem er eine andere oft gestellte Frage zitiert: Wie können Menschen so viel Leid und Problematisches zulassen, obwohl sie bereits so viel an Wissen erworben und so viele Mittel angehäuft haben, um Probleme zu lösen? Dieses Unbehagen, selbsterzeugte Probleme nicht lösen zu können, problematisiert der Soziologe in seinem Buch.

Die Thematik, die der Hochschullehrer Nassehi seinen Studierenden gegenüber artikuliert, zeugt von Unbehagen in der modernen Gesellschaft über Probleme, die zweifach selbsterzeugt sind: zum ersten, weil sie direkt aus der gesellschaftlichen Praxis stammen (Klimawandel, soziale Ungleichheit, destruktive Waffensysteme), zum zweiten, weil gesellschaftliche Instanzen (Politik, Recht, Ökonomie) nur selektiv Probleme in den Blick bekommen, die wieder nur selbsterzeugte Lösungen erlauben. Nassehi will „diese radikale Immanenz der Gesellschaft“ rekonstruieren. Covid-Krise und Klimakrise dienen als Illustration – der Autor wollte kein „Krisenbuch“ verfassen. Er hat sich zum Ziel gesetzt, „die Immanenz von Krisen und ihre Bearbeitungsform“ verständlich darzustellen. Für ihn sind Krisen beständiger Teil der modernen Gesellschaft. Darauf konzentriert sich der Autor in seinem Buch – auf „die Überforderung der Gesellschaft mit sich selbst, die sich in krisenhaften Selbsterzählungen äußert“ (S. 25).

Mit systemtheoretischem Selbstverständnis analysiert der Soziologe und er differenziert Sinndimensionen in Verarbeitungsformen, wie wir Wirklichkeit ordnen und sehen. Er unterscheidet: „Sozialdimension“, die Frage nach dem „Wer“, „Sachdimension“, die Frage nach dem „Was“ und „Zeitdimension“, die Vergangenheit und Zukunft trennt.

Analog zum Problem der Theodizee positioniert der Autor die Soziodizee. Erstere fußt auf der Frage, warum ein allmächtiger Gott so viel Leid zulässt – aber eine eindeutige Rechtfertigung scheint menschlicher Vernunft nicht möglich. Nassehi bestimmt die Moderne als „ein Kind der Krisenerfahrung“, in der die Menschen, statt der Allmacht eines höheren Wesens zu vertrauen, selbst Verantwortung für die Welt und ihre Gestaltung übernehmen müssen.

In diesem Sinn gibt es keine Rechtfertigung für den gesellschaftlichen Status quo. Die Gesellschaft ist in verschiedene Systeme aufgeteilt, urteilt der Systemtheoretiker Nassehi, um „gesamtgesellschaftliche Strategien“ zu ermöglichen. Die Gesellschaft ist leistungsfähig, wenn auch fehlerhaft, wo sie konkrete Lösungen anbietet, aber sie ist unzureichend, wenn grundlegende Lösungskonzepte gefordert sind. Als Gesellschaft der Gegenwart ist sie ein komplexes System, das sich in „unterschiedliche eigensinnige Formen ausdifferenziert hat“ (S. 93). Das Unbehagen, diagnostiziert der Autor, besteht daher nicht aufgrund von Krisen, wie z. B. Covid oder Klima, sondern am Scheitern der Gesellschaft an sich selbst.

Mit Bezug auf den Begriff der Latenz – etwas ist vorhanden, tritt aber nicht in Erscheinung – befindet Nassehi: Wenn „Latenzschutz“ verloren geht, wachsen Unbehagen und Überforderung an. Für den Autor hat sich am Beispiel der Covid-Pandemie die Gesellschaft als unregierbar herausgestellt. Als den größten Wunsch der Menschen bezeichnet er „Latenzschutz“ zu genießen, denn (S. 328): „Eine durchschaubare Welt ist eine unsichere Welt.“ Nicht so genau hinsehen zu müssen, ist erstrebenswert. Aber das ist zugleich, urteilt Nassehi, ein Angriff auf die aufklärerische Haltung, auf das „akademisch-professionelle Selbstverständnis“, das der Meinung ist, angemessene Erklärungen würden einsichtiges Verhalten bewirken.

Somit stellt der Autor auch Bemühungen, die sich unter dem Etikett „die Welt neu denken“ zusammenfassen lassen oder sogenannte „Modelle der Transformation“, in Frage.

Nassehi argumentiert nicht gegen das Wissen oder gegen notwendige Wandlungsprozesse, sondern er meint: Nicht die großen Transformationen, sondern die eher langsame Gewöhnung, nicht die disruptiven Veränderungen sondern die evolutionären, die den Wunsch nach Latenz nicht beseitigen, wirken. Praktisches Bewähren unterstützt Veränderung eines Verhaltens, das sich langsam in sozialen Systemen einnistet und „Latenzschutz“ beibehält.

Konsum, folgert Nassehi in einer von ihm selbst als „ätzend“ bezeichneten Formel, ist womöglich leistungsfähiger als Bildung! Mehr Wissen, wie die Dinge sein sollen oder mehr Verhalten, das sich praktisch bewährt? Es geht darum, sich in Differenzen aneinander zu gewöhnen und dadurch zu Lösungen zu kommen, denn Wissen allein ist in einer Gesellschaft, die von Zielkonflikten, Differenzierungen und Eigendynamiken geprägt ist, nicht ausreichend. Wir sollten, meint Nassehi abschließend, aus dem Wunsch nach „Latenzschutz“, aus dem größten Wunsch aller, nicht so genau hinschauen zu müssen, lernen, wie Krisen zu bewältigen sind, „denn der Krisenmodus scheint nicht wirklich geeignet zu sein, um Krisen zu meistern“ (S. 339).

Für die Bildungstätigkeit weist das Buch auf die relative und begrenzte Wirkung von Bildungsangeboten hin. Es stärkt Vertrauen, durchaus durch Bildungs- und Lernprozesse angeregt, langsame, evolutionäre Veränderungen zu erreichen, die auf bewährter Praxis basieren. Das stringent argumentierte und wissenschaftlich anspruchsvoll verfasste Buch, gehört in die Kategorie Gesellschaft, Politik und Kultur. Es sollte in wissenschaftlich ausgerichteten Bibliotheken nicht fehlen. //

Georg W. Bertram, Michael Rüsenberg: Improvisieren! Lob der Ungewissheit.

Stuttgart: Reclam Verlag 2021, 144 Seiten.



WERNER LENZ

Ungewissheit – unsere ständige Begleiterin. In Beruf und Alltag nehmen wir, wenn wir uns selbst etwas genauer beobachten, ständig Situationen wahr, die überlegtes, geplantes Handeln in Frage stellen. In Reaktion darauf reden wir davon zu „improvisieren“.

Diesem Improvisieren haben der Philosoph Georg W. Bertram und der Jazzpublizist Michael Rüsenberg ihr Interesse gewidmet. Im Wortstamm finden die Autoren „aus dem Stegreif agieren“, sowie „unvorhergesehen“ und „unerwartet“. Sie definieren (S. 12): „Improvisieren ist also ein unvorhergesehenes Tun, das auf die Zukunft verweist.“ Sie stellen außerdem klar, nicht alles, was vom Normalfall abweicht, gilt als Improvisation. Betont wird die menschliche Fähigkeit, und das will die Publikation erläutern, unvorbereitet und im Ungewissen zu handeln.

Ziel des Essays ist es, eine positive Bedeutung des Improvisierens zu zeigen und ein neues positives Verständnis zu schaffen. Die Autoren plädieren für die Anerkennung des Instabilen, das uns umgibt: Improvisieren ist eine produktive Form der Stabilisierung – es beruht auf Erfahrung, Geistesgegenwart und eintrainiertem Vorgehen.

Verschiedene Lebenskontexte werden herangezogen, um das Thema „Improvisieren“ zu diskutieren. Naheliegendermaßen werden am Jazz interaktive und kommunikative Dimensionen sowie der soziale Charakter der Improvisation erklärt. Die Autoren nennen sie in diesem Zusammenhang eine spontane, nicht von Planung gesteuerte Interaktion. Als „grundlegender Ort des Improvisierens“ wird das Gespräch beurteilt. Es stellt die Anforderung, sich im Sprechen immer neu auszurichten und es improvisierend weiter zu entwickeln.

Ohne zu improvisieren, könnten wir mit anderen und mit der Welt nicht klarkommen. „Wir sind Wesen, die sich improvisierend in ihrem Denken entwickeln“ (S. 55). Die Autoren empfehlen, diesen Gedanken in unser Selbstverständnis aufzunehmen.

Auch die Medizin sollte sich von einem negativen Image einer improvisierenden Praxis lösen. Da das medizinische Handeln unvorhersehbar ist, trägt Improvisation zur Entwicklung der Urteilskraft bei: Mediziner lernen durch Improvisation zu improvisieren.

Ein weiteres Feld der Reflexion betrifft die Gewohnheit. An ihr zeigt sich, dass Improvisation immer auf vielfältigen Vorbereitungen beruht, um in schwierigen Situationen weiter zu wissen. Die Autoren halten Improvisation für eine steuernde Kraft, für einen Modus des Handelns, wobei wir einen geistigen Zustand realisieren. Charakteristisch ist, dass jede Problemlösung Gegenstand von Reaktion und Weiterentwicklung ist. Als Zwischenresümee wird festgehalten: Durch Improvisation befinden sich Menschen in einem komplexen, interaktiven Lernprozess.

Bertram und Rüsenberg konstruieren ein dynamisches Menschenbild. Menschen sind keine stumpfen Gewohnheitstiere, sondern Lebewesen, die sich immer verändern und weiterentwickeln können. Daher soll Ungewissheit nicht als Defizit verstanden werden, sondern als Chance, von sich aus etwas beizutragen. Weitere erläuternde Beispiele dazu bieten die Autoren aus der Rechtsprechung, der Politik, aus Entscheidungen in Organisationen und aus dem Fußballspiel. Im Hinblick auf die Dimension Zeit erkennen

die Autoren in jeder Improvisation „eine Eröffnung von Zukunft“. Improvisation ist ein Agieren, das sich in weiteren Reaktionen in einer ungewissen Zukunft aussetzt. In der Ungewissheit des Improvisierens liegt für die Autoren eine explorative Kraft. Dafür bedarf gutes Improvisieren einer guten Vorbereitung. Wir sollen eben nicht nur Gewissheiten anstreben, sondern Ungewissheit akzeptieren und suchen: Be prepared to be unprepared.

Wer auf Ungewissheit produktiv einzugehen vermag, kann allzu feste Beschränkungen verlassen und Freiheit gewinnen. Dazu benötigen wir, resümieren die Autoren, eine Kultur des steten Wandels. Kein Plan sollte nicht korrigierbar sein – z. B. was Pandemien oder Klima betrifft. Nicht zu vergessen: vorausgesetzt ist eine gute Vorbereitung, das Training von Fähigkeiten aber auch Überlegungen und Planungen. In Bewegung bleiben, Kontakt „zur Welt“, zu anderen, zu sich selbst nicht verlieren – immer wieder neue Impulse aufnehmen.

In diesem Sinne können sicherlich Perspektiven für Bildungs- und Lernkonzepte abgeleitet werden. Gerade Erwachsenenbildung/Weiterbildung nimmt aktuelle Impulse aus „der Welt“ und dem sozialen Miteinander auf und transformiert sie in Lernprozesse.

Das Buch fungiert nicht als Ratgeber und empfiehlt keine Rezepte des Improvisierens. Der Selbstreflexion anregende Essay – lesefreundlich, gut strukturiert und konsequent argumentiert – eignet sich besonders für die Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen und solchen, die es noch werden wollen. //

Minouche Shafik: Was wir einander schulden. Ein Gesellschaftsvertrag für das 21. Jahrhundert.

Berlin: Ullstein Verlag 2021, 349 Seiten.

WERNER LENZ

Ein Gesellschaftsvertrag umfasst Normen und Regeln, die das Verhältnis zwischen Einzelnen und Gesellschaft ordnen. Letztere repräsentiert sich in Institutionen, in rechtlichen, wirtschaftlichen und politischen Systemen. Aufgrund sozialer Dynamik wird es immer erneut notwendig, die „Verträge“ und Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft neu auszuhandeln. Zurzeit ist viel Unbehagen, Enttäuschung und Unzufriedenheit mit den Lebensbedingungen zu bemerken. Die bestehenden Gesellschaftsverträge brauchen Erneuerung.

Minouche Shafik, Direktorin der London School of Economics and Political Science sowie ehemalige Vizepräsidentin der Weltbank, analysiert aus der Perspektive des Gesellschaftsvertrags die Ursachen und Wurzeln aktueller Enttäuschungen. Sie folgt den Fragestellungen: Wie viel schuldet die Gesellschaft den Einzelnen und wieviel die Einzelnen der Gesellschaft? Welche Anpassungen sind in dieser Zeit der Umbrüche vorzunehmen?

Im einleitenden Kapitel „Was ist der Gesellschaftsvertrag?“, skizziert die Autorin Erwartungen und gegenseitige Verpflichtungen, die sich wie konzentrische Kreise gestalten: Familie, Freunde, lokale Gemeinschaften, Nationalstaaten, Staatenunion (z. B. die Europäische Union) und letztlich die ganze Welt. Deshalb kommen diverse Formulierungen, wie „anderen etwas schulden“, „etwas zum Gemeinwohl beitragen“ oder „internationale Solidarität“ mehr in Gebrauch.

Gewachsen ist in den letzten Jahrzehnten die Bedeutung von Chancengleichheit. Unabhängig von der gesellschaftlichen Stellung bei Geburt sollen Menschen ihre Fähigkeiten und ihre Erfolgsmotivation gleich entfalten und realisieren können. Nicht festgeschriebene Hierarchien, sondern mögliche soziale Mobilität, bemerkt Shafik,

wurden in den meisten Ländern Teile eines modernisierten Gesellschaftsvertrags.

Die Autorin plädiert für das Ziel, zu einem Gesellschaftsvertrag sollte ein breites Spektrum an Faktoren wie Einkommen, subjektives Wohlbefinden aber auch Fähigkeiten, Chancen und Freiheiten gehören. Zu den Kräften, die bisherige Gesellschaftsverträge in Frage stellen, zählen technologischer Wandel, Globalisierung, mehr Frauen am Arbeitsmarkt, steigende Lebenserwartung, demographischer Wandel und Umweltproteste. Die Menschen fühlen sich immer mehr „auf sich allein gestellt“.

Die Analyse und Vorschläge der Autorin, Gesellschaftsverträge, die von Land zu Land variieren, zu erneuern, basieren vorwiegend auf ökonomischen Studien des anglo-amerikanischen Sprachraums. Sie orientieren sich an drei Prinzipien:

- ein Minimum für alle, das Gesundheitsversorgung, Ausbildung, fairen Lohn und Rente zu garantiert;
- ein eigener Beitrag zum Gemeinwohl, der umgekehrt lebenslange Weiterbildung, Beihilfe zur Kindererziehung und Frauen zu arbeiten ermöglicht;
- Schutz vor Risiken, wie Krankheit, Arbeitslosigkeit, Altersarmut.

Das Kapitel „Kinder“ betrachtet diese vornehmlich unter dem Blick ihrer Betreuung und wie unterschiedliche Gesellschaftsverträge das Wohlergehen von Kindern und die ökonomische Situation von Frauen beeinflussen. Die US-Wirtschaft, referiert Shafik, habe in den letzten Jahrzehnten profitiert, weil sie durch den höheren Beschäftigungsgrad von Frauen aus einem breiteren Angebot an Fähigkeiten und Qualifikationen auswählen konnte.

„Bildung“ sieht die Autorin im darauffolgenden Kapitel, immer mehr auf ihre lebensbegleitende Funktion ausgedehnt. Zu fürchten ist allerdings wachsende soziale Ungleichheit, da sich Arbeitsplätze im

Bereich Technologie, mit besserer Bildung, höherer Nachfrage und mehr Entlohnung verbinden.

Da etwa die Hälfte der Weltbevölkerung mit Smartphone und Zugang zu Suchmaschinen ausgestattet sind, wird es wichtig, Kinder, anstelle sie angelerntes Wissen reproduzieren zu lassen, mit der Fähigkeit Informationen kritisch zu sichten und zu beurteilen, vertraut zu machen.

Mit der steigenden Lebenserwartung stellt sich auch die lebensbegleitende Verteilung von Bildungszeiten neu. Die Autorin fordert ein flexibles Bildungssystem, das befähigt, sich ständig durch „geistige Anstrengungen“ neuen Herausforderungen zu stellen, auf die Instabilität von Arbeitsplätzen zu reagieren und die Nachfrage nach kognitiven Leistungen zu erfüllen.

Weitere Problemkreise, die Minouche Shafik erörtert, lauten: Gesundheit, Arbeit, Alter und Generationen. Auf Letztere bezogen fordert die Autorin Überlegungen und Reformen, wie die junge Generation mehr politisches Stimmrecht bekommen kann. Als Elemente eines neuen, den modernen Gegebenheiten angepassten Gesellschaftsvertrags, betont die Autorin: Mindesteinkommen, Bildungsanspruch, medizinische Grundversorgung und Schutz vor Armut im Alter.

Deutlich wird, besonders durch die globale Betrachtungsweise, dass bei der Änderung von Gesellschaftsverträgen – je nach den sozio-ökonomischen Bedingungen in den einzelnen Ländern – spezifische Vorgehensweisen und Zielsetzungen anzustreben sind. Keinen Zweifel lässt die Autorin an ihrer Überzeugung, wie wichtig es ist, die Bevölkerung in Gespräche und Entscheidungen einzubeziehen.

Angesichts der in Europa seit kurzem sogenannten „Zeitenwende“ – die größere Beachtung einer wehrhaften Politik – fällt auf, dass das Thema „innere und äußere



Sicherheit“ keinen Platz findet. Ein Beispiel für raschen gesellschaftlichen Wandel und für weitere aktuelle Erwartungen an Gesellschaftsverträge.

Mit seiner globalen Sichtweise ist das Buch sicherlich für Fachbereiche von Interesse, die gesellschaftspolitische Dimensionen nicht ausklammern. In Bezug auf politische

Bildung hebt es die Diskussion um unsere „Schuld“ hervor, sich aktiv und demokratisch an der Erneuerung bestehender Gesellschaftsverträge zu beteiligen. //

Maja Göpel: Wir können auch anders. Aufbruch in die Welt von morgen.

Berlin: Ullstein Verlag 2022, 359 Seiten.



WERNER LENZ

Vom Denken zum Handeln! Aufbruch in ein besonderes Abenteuer der Menschheit – mit einer „Großen Transformation zu einer besseren Welt“. Denkweise und Handlungsempfehlung legt das Buch fest:

Man muss etwas verabschieden, z. B. das bestehende Energiesystem, die Art der Mobilität, die aktuelle Verteilung sozialer Lasten, damit Raum für Neues entstehen kann.

Maja Göpel, Wissenschaftlerin, Bestsellerautorin, internationale Multiplikatorin, teilt ihr Buch in drei, jeweils an einer Leitfrage orientierte Kapitel:

- Wie können, mit Hilfe wissenschaftlicher Forschung, in unserer komplexen Welt Lösungen für das 21. Jahrhundert gefunden werden?
- Wo sind die Ansatzpunkte, bestehende Strukturen zu verändern, um die Ziele zu erreichen?
- Wer sind die entscheidenden Subjekte – Wirtschaft, Politik, Eliten, „Wir“ –, die etwas verändern können?

Demgemäß analysiert die Autorin im ersten Kapitel „Unser Betriebssystem“. Sie verweist auf Vernetzung und Verbundenheit „von allem“ und definiert Wirklichkeit als „unser aller Zusammenwirken“. Menschen versteht die Autorin als sinnsuchende und kooperierende Lebewesen, die bei den notwendigen Veränderungen und Transformationsprozessen ein altes Prinzip nicht vergessen sollten (S. 102): „In jedem Vergehen steckt ein Entstehen“.

Das zweite Kapitel, „Wie wir den Betrieb ändern“, betont, was und wie wir lernen sollen. Verantworten, vermögen, vermitteln, verhalten und verständigen stellt die Autorin mit Blick auf Alternativen zur Diskussion.

Maja Göpel erörtert, wie Systeme zu beeinflussen sind. Das gilt auch für den Bildungskanon, für die Ziele von Bildung und Lernen sowie für Wissenschaft und Forschung. Die Maxime, an der sich die Autorin orientiert, um Systeme zu verändern, lautet, partnerschaftlich zu agieren.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema „Wer ist eigentlich Wir?“ Darin betont die Autorin weiterhin die Tendenz, die übergreifend aus ihrem Buch herauszulesen ist: die Bedeutung von Kooperation und des Beitrags jedes Einzelnen. Sie schließt ihr Buch mit einer Frage, die anregt, wie man jeden Tag „der beste Mensch“ sein könnte (S. 306): „Wo bin ich heute ins Nächstmögliche gegangen, um dem Wünschenswerten näher zu kommen?“

Maja Göpel ermutigt mit ihrem auf wissenschaftlicher Basis verfasstem Buch, unseren möglichen Beitrag für „die Welt von morgen“ in den einzelnen gesellschaftlichen Systemen zu leisten. Ein lehrreiches, aber kein belehrendes Buch, dessen flüssiger Schreibstil Platz für eigene Gedanken lässt.

Eine Lektüre für Menschen, die zur Verbesserung der Welt und der ihrer Kinder und Kindeskiner beitragen wollen. In den Volkshochschulen sicherlich in den Kategorien Naturwissenschaften, Politik, Gesellschaft einzusetzen. //

Silvia Ferrara: Die große Erfindung. Eine Geschichte der Welt in neun geheimnisvollen Schriften.

München: C. H. Beck 2021, 251 Seiten.



WERNER LENZ

Wo sitzt „das Herz“ der Schrift? Es pocht in der Vorstellungskraft, im Bedürfnis und in der Notwendigkeit, „uns selbst und den Dingen der Welt einen Namen zu geben“ (S. 81). Es lebt nicht im Kontrollorgan von kalten Apparaten.

Silvia Ferrara, Professorin für „Ägäische Kulturen“ an der Universität Bologna, auf die Erforschung von frühen Phasen der Schrift spezialisiert, präsentiert ihre Erkenntnisse in rationalen und emotionalen Bezügen. Sie versteht Schrift als Ergebnis einer kumulativen, schrittweisen Entwicklung – als „soziale Erfindung“, zu der viele Menschen kommunikativ, sich streitend und einigend, vereinbarend und normierend beigetragen haben. Was die Forscherin für die eigentliche Erfindung der Schrift hält, das ist „der langwierige Prozess des Aushandelns, die gemeinsame Arbeit, die Erstellung eines kompletten, geordneten Systems“ (S. 16).

Das kulturelle Produkt Schrift, hält die Autorin eingangs fest, folgt mit seinen Zeichen der umgebenden Natur und ihren Umrisslinien. Die Zeichen entsprechen unserer visuellen Wahrnehmung. Schrift dient unserer Fähigkeit, die Welt mit eigenen Augen zu sehen und auf bestimmte Art wahrzunehmen.

Das Buch inszeniert gleichsam eine Reise, wobei sich die Autorin aus lokalen Spezialisierungen hinaus begibt, um eine globale Sicht einzunehmen. Anstelle einer Vielzahl von Bäumen, meint sie in Anspielung an die fortschreitende wissenschaftliche Spezialisierung, gelte es „den Wald“ zu sehen. Sie weist auf den aktuellen Stand der Schriftforschung hin. Es wird nicht mehr von nur einem Ursprungsort der Schrift, von einer „Monogenese“ ausgegangen. Sehr wahr-

scheinlich stimmt die Annahme, dass die Schrift im Laufe der menschlichen Geschichte mehrmals erfunden wurde.

Auf ihrer Reise stellt die Autorin nicht entzifferte Schriften, von den Inseln Kreta und Zypern sowie von den Osterinseln, vor. Sie legt nahe, Schrift auch als Entdeckung zu sehen. Was die Osterinseln betrifft, stellt Ferrara fest, gab es bezüglich der Schrift keinen Einfluss durch Kolonisatoren, sondern sie verdankt sich einem „wunderbaren Geistesblitz“.

Im Kapitel „Erfundene Schriften“ zeigt die Autorin den Zusammenhang von Stadt und Schrift. Er ist nicht zwangsläufig, es gab auch Großreiche oder Kulturen ohne Schrift, wenn große Staaten zu verwalten sind, bürokratisiert sich aber meist die Zentralgewalt. Ferrara urteilt (S. 75): „Entstehung von Bürokratie bedeutet folglich Entstehung von Schrift.“

Aber, um die Relativität und Prozessualität der Schriftforschung deutlich hervorzuheben, nennt die Professorin u. a. die Runen – „magische Schriften“ – als ein Beispiel für mehrere kreative Schriften, die außerhalb eines bürokratischen Staatsgefüges entstanden sind.

Eine besondere Qualität von Ferrara als Wissenschaftlerin und Autorin liegt darin, Erkenntnisse vorzustellen, aber sie nicht ohne Widerspruch zu belassen. Das regt an, eigene Gedanken zu aktivieren, wie man bei Erkundungen von wenig Bekanntem vorgehen sollte.

Als Forscherin beweist sich Silvia Ferrara regional und im Denken mobil, Forschen und Reisen sind für sie Synonyme. Ihr Credo bezüglich Forschung lautet (S. 43): „Stillstehen ist eine Art Verweigerung.“

Forscher*innen sollten sich den „Fesseln der Stabilität“ entwinden. Um Schrift zu entziffern, bedarf es nämlich Logik, Kreativität und Flexibilität. Ferrara legt ihre berufsbezogene Auffassung von forschender Tätigkeit, die auch ihre Sichtweise auf Schrift bedingt, offen. Deren Erfindung ist eben nicht vom Zwang, sondern von Freiheit getragen. Die Entwicklungen von Schriften sind vom biologischen Bedürfnis nach Neuem angetrieben. Sie folgen auch dem menschlichen Bedürfnis, verstanden zu werden.

Was Haltung und Selbstverständnis des Forschens betrifft, stellt sich die Lektüre für Sozialwissenschaftler*innen, also auch für alle Interessierten, die Bildung und Weiterbildung thematisch erkunden, als wegweisende Lektüre heraus. Nicht das Verharren in Positionen und Methoden, sondern die Akzeptanz von Bewegung und Veränderung, das Erproben neuer Wege, das Vertrauen in den Hausverstand sowie der Mut oktroyierte Stabilitäten zu verlassen, erschließen Wege zu neuen Erkenntnissen.

Als Leserin und Leser findet man sich mit Ferraras Buch auf einer Reise unterwegs, die von Insel zu Insel, von Land zu Land, aber auch durch den Zeitraum einer Schriftkultur von etwa fünftausend Jahren führt. Stets wohlinformiert von einer Reisebegleiterin, die einfühlsam und argumentativ erklärt, wie sich im Laufe der Zeit Laute in Silben wandelten und sich dann als Schrift gestalteten.

Ein Buch, das Bibliotheken auch deshalb unbedingt aufstellen sollten, weil es besonders der Professionalisierung sowie der Erbauung von Bibliothekar*innen dienlich sein kann. //

Tobias Leenaert: Der Weg zur veganen Welt. Ein pragmatischer Leitfaden.

Bielefeld: transcript Verlag 2022, 229 Seiten.



WERNER LENZ

Kommt nach Veganville – bringt gleichgesinnte Freunde und Bekannte mit! Warum? Damit Tiere geschont und nicht von Menschen getötet und gegessen werden. Denn (S. 37): „Die meisten Menschen essen Fleisch, weil die meisten Menschen Fleisch essen.“ Wie kann der Wandel zu Vegetarier*innen und Veganer*innen erreicht werden? Mit pragmatischem Sinn und entsprechenden Strategien.

Tobias Leenaert, belgischer Aktivist, erfahrener Referent und Trainer – also Erwachsenenbildner – für vegane Tierrechtsarbeit, erläutert seine Strategie, klar und verständlich.

Einführend zeigt er den „langen Weg nach Veganville“ auf. Veganville ist für ihn eine Metapher, ein Bild für eine Welt, in der Tieren kein Leid zugefügt wird. Veganismus fungiert für den Autor nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel, um das Ziel, Tiere zu schonen, zu erreichen. Als lösungsorientiertes Selbstverständnis propagiert der Aktivist die Philosophie und Bewegung „Effektiver Altruismus“. Dieser soll, beruhend auf wissenschaftlicher Forschung und Evidenz, im Rahmen der Tierrechtsbewegung helfen, wirksame Methoden, Konzepte und Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben.

Das Buch gliedert sich in sechs Kapitel. Das erste, „Wie wir uns orientieren“, legt zwei wichtige Ziele offen:

- das Verhalten ändern, tierische Produkte zu konsumieren;

- die Einstellung erreichen, sich moralisch überzeugt um Tiere zu sorgen.

Sie sind nicht leicht in einer Welt zu erreichen, die in hohem Maße von der Ausnutzung der Tiere abhängig ist – und dies mit den „drei N's“ rechtfertigt: das sei normal, natürlich und notwendig. Im zweiten Kapitel, „Handlungsauftrag“, werden die Forderungen an die Menschen dargelegt. Zum Weg, meint der Autor, gehören Umwege und Vorgangsweisen in Etappen dazu. „Argumente“, Kapitel drei, umfasst Vorschläge, wie Menschen zu motivieren sind. Das beinhaltet, den Konsum von Fleisch zu erschweren und zu verteuern, den Tierschutz zu reformieren oder gegen die mächtige industrielle Tierhaltung aktiv zu werden. Konsequenterweise soll eine förderliche „Umgebung“, Kapitel vier, gestaltet werden. Es geht auch darum, Menschen, die ihren Lebensunterhalt damit verdienen, die „Welt zu verbessern“, ideell und finanziell zu unterstützen. Auch neuen, einschlägigen Bildungsangeboten in den Schulen spricht Leenaert große Bedeutung zu.

Im fünften Kapitel, „Unterstützung – jeden Schritt ermutigen“, betont der Autor die Wirkung von Kommunikation und alltäglicher Intervention. Er führt Methoden und Verhaltensweisen an, z. B. „sanftes Auftreten“, bringt Beispiele für Gesprächsführung und berücksichtigt die emotionalen Aspekte. Leenaert vertritt einen „inklusiven Veganismus“ – es gilt, eine Bewegung zu stärken und sich mit Menschen zu verbünden, „die in die

gleiche Richtung blicken“. Das gemeinsame Ziel lautet, das Leiden und Töten von Tieren zu reduzieren.

Das letzte Kapitel widmet sich dem Thema „Nachhaltigkeit“: Erhebungen und Erfahrungen belegen, ein hoher Prozentsatz von Vegetarier*innen und Veganer*innen kehrt zum Omnivorismus (lat. Allesfresser) zurück. Leenaert ruft zum Vertrauen in die Menschen auf. Er sieht Nachhaltigkeits- und Gesundheitsprobleme aufgrund des Verzehrs tierischer Produkte sowie damit einhergehende Verteuerung als Ursachen für einen kommenden Systemwandel. Er erwartet den steigenden Einfluss einer wachsenden Zahl von „Flexitarier*innen“ und „Reduzierer*innen“. Nicht zuletzt baut er auf zunehmende öffentliche Unterstützung gegen Massentierhaltung.

Wir ernähren uns täglich. Deshalb ist das Buch von besonderem Interesse für Kursangebote in den Kategorien „Gesundheit und Bewegung“ oder „Kinder und Eltern“. Es lässt sich aber auch als Strategie-Buch lesen. Es erörtert und präsentiert, wie argumentativ, rational und emotional Meinungen diskutiert und vertreten werden können.

Das Buch versteht sich aber auch als Plädoyer, um „die Welt zu verbessern“ – insbesondere das Leiden und Töten von Tieren zu verhindern. Es illustriert eine Perspektive, wie Menschen mit ihren Mitgeschöpfen auf dieser Welt friedfertig und human leben könnten. //

Werner Wintersteiner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung.

Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag 2022, 322 Seiten.

WERNER LENZ

Literatur, Bildung, Erziehung in Zusammenhang bringen. Eine Poesie der Verschiedenheit mit einer Poesie des Diversen in Beziehung setzen. Wie Literatur, Sprache und Kultur in Dienst genommen werden aber auch wie sich Literatur dem widersetzt und welches emanzipatorische Potenzial interkulturelle Literaturdidaktik mit sich bringen kann. Solche Themen analysiert Werner Wintersteiner, Professor für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt.

Sein Ziel ist es, mit dem Buch zu zeigen, wie mit Literatur Erkenntnisse und Kräfte zu gewinnen sind: ein literarisches Mittel, um die Welt zu entdecken. Wintersteiner gelingt ein nachdrückliches – nachhaltiges? – Plädoyer für „globale Bildung“, die sich seiner Meinung nach transkulturell und mehrsprachig orientieren soll. Abgesehen von vielen literarischen Zeugnissen und Belegen, nennt Wintersteiner den Autor, Philosophen, Kulturtheoretiker Edouard Glissant (1928–2011), aus der französischsprachigen Karibik, als seinen Bezugsdenker und geistigen Mentor.

Wintersteiner legt hiermit die überarbeitete, zweite Auflage seines 2006 erschienen Buches vor. Im Vorwort werden übersichtlich die Themen Postkolonialismus, Globalisierung und eben die Auffassungen, Aussagen von Edouard Glissant dargelegt.

Deutlich wird, dass sich Wintersteiner für eine positive, nicht aber einer naiven Hoffnung hingebenden, Weltsicht einsetzt, wobei Poesie unterstützt, eigenverantwortlich zu leben und mutig stets neu zu beginnen.

Das Buch baut auf einem einleitenden Kapitel auf, das „Die Diversität der Diskurse“ erläutert. Der Autor erklärt darin die Form seines wissenschaftlichen Arbeitens als Tätigkeit des „Übersetzens“. Es geht dabei darum (S. 27): „Erkenntnisse, Argumente, Diskurse, die in einer bestimmten Disziplin entwickelt wurden, sind in eine andere Disziplin zu übertragen.“ Kein simples „Übernehmen“, sondern ein prüfendes „Übersetzen“, das „riskante Überschreiten einer Grenze“ sind dafür notwendig.

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive debattiert der Autor interkulturelle Pädagogik und globales Lernen mit literaturdidaktischen Implikationen. In seiner Argumentation folgt er drei Diskurslinien, nämlich einer politisch-pädagogischen, einer literaturwissenschaftlichen und einer literaturdidaktischen.

Die Studie ist in zwei große Kapitel strukturiert. Im ersten wird der „Diskurs der Diversität“ unter den Aspekten Globalisierung, Kultur und Bildung behandelt. Das zweite Kapitel umfasst die „Poesie des



Diversen“, wobei Literatur und Interkulturalität besonders berücksichtigt werden. Dies mündet in „didaktische Konsequenzen“, die den „Umgang mit Sprache“ betonen.

Sich mit Mehrsprachigkeit zu beschäftigen und dadurch „Offenheit“ und „heilsames Erstaunen“ anzuregen, lässt den Autor hoffen, dass es den Lesenden und Lernenden gelingt (S. 225), „einen fremden Blick auf unsere eigene Kultur zu werfen“. Diese Absicht unterstützen viele literarische Texte, die mit Alterität in Verbindung stehen. Sie ermöglichen anschauliche Bezüge zur Literatur und ihrer Wirkung.

Das wissenschaftlich fundiert verfasste Buch eröffnet nicht nur Einblick in die pädagogische Diskussion über globale Bildung und Literaturdidaktik. In seiner interdisziplinären Konzeption bietet das Buch somit auch ein nachahmenswertes Beispiel, wie Bildung als komplexer und umfassender Prozess analysiert und (literatur-)didaktisch aufbereitet werden kann. Zugleich lehrt das Buch, sich zu Themen wie Alterität, Differenz und Diversität wissenschaftlich sorgsam zu verhalten.

Für Lehrende in der Kategorie „Sprache“ zur weiteren Professionalisierung sowie für wissenschaftliche Bibliotheken zu empfehlen. //

Autor*innen

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

Tamara Ehs, Dr.ⁱⁿ, Politikwissenschaftlerin und Demokratieberaterin, Research Fellow an der Forschungsstelle „Demokratische Innovationen“ der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
Kontakt: ehs@uni-frankfurt.de

Tina Csencsics, MMag.^a, geb. 1979. Studium Lehramt BKS und Russisch; Projektleitung CONNECT Pflege, Pädagogische Assistenz Pädagogik und Entwicklung (Die Wiener Volkshochschulen).
Kontakt: tina.csencsics@vhs.at

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

Stefan Fischnaller, Mag., geb. 1969, Geschäftsführer der VHS Götzis, Obmann der Vorarlberger Volkshochschulen und der ARGE Vorarlberger Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule Götzis hat 2013 die „Inklusive Volkshochschule“ ins Leben gerufen, welche Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Jugendliche und Erwachsene mit und ohne Beeinträchtigung anbietet.
Kontakt: fischnaller@vhs-goetzis.at

Uwe Gartenschlaeger, geb. 1962. Studium der Geschichte, Philosophie und Politik. Stellvertretender Leiter des Instituts für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV International) und Präsident des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung (EAEA). Für DVV International ehemals Landesdirektor in Russland, Usbekistan und Laos.
Kontakt: gartenschlaeger@dvv-international.de

Claudia Greul, Mag.^a, geb. 1981, Studium Germanistik und Geschichte an der Karl-Franzens-Universität Graz, ULG Deutsch als Fremdsprache (Graz), seit 2014 als Trainerin und seit 2021 als Projektkoordinatorin bei den Kärntner Volkshochschulen tätig.
Kontakt: c.greul@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

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

Gudrun Kolmbauer, Mag.^a, geb. 1964, Studium Deutsche Philologie/ Fächerkombination Publizistik, Politikwissenschaft, Geschichte. WBA zertifizierte Erwachsenenbildnerin und Bildungsberaterin der VHS OÖ.
Kontakt: gudrun.kolmbauer@vhs0oe.at

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

Raimund Lunzer, Mag. hat an der Universität Wien Publizistik- und Kommunikationswissenschaft sowie Politikwissenschaft studiert und ist stellvertretender Obmann der VHS Urania Hollabrunn.
Kontakt: r.lunzer@vhs-hollabrunn.at

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

Rainer Rathmayr, BA MA, geb. 1979. Fachbereichsleiter des Grundbildungszentrums der VHS Linz.
Kontakt: rainer.rathmayr@mag.linz.at

Iris Ratzenböck-Höllerl, Mag.^a, geb. 1973, Studium der Betriebswirtschaft mit Schwerpunkt Organisationslehre, Personalwirtschaft und Betriebliche Umweltwirtschaft, Pädagogische Leitung der VHS OÖ.
Kontakt: iris.ratzenboeck@vhs0oe.at

Ena Rogalo, Mag.^a, geb. 1986. Leitung Fachbereich Gesundheit und Ernährung an der VHS Linz.
Kontakt: ena.rogalo@mag.linz.at

Walter Schuster, Mag. MSc MSc, geb. 1966, Studium Geografie und Geschichte Lehramt, Supervision und Organisationsberatung, Prokurist der Die Wiener Volkshochschulen GmbH, Bereichsleiter für Pädagogik und Entwicklung sowie Direktor der VHS Meidling.
Kontakt: walter.schuster@vhs.at

Doris Seyr, Mag.^a, geb. 1972. Erwachsenenbildnerin; Projektleitung Connect, Leiterin Stabstelle Qualitätsmanagement (Die Wiener Volkshochschulen).
Kontakt: doris.seyr@vhs.at

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

Teuschler Christine, Dr.ⁱⁿ, geb. 1961, Studium der Politikwissenschaft und Völkerkunde an der Universität Wien; seit 1991 Geschäftsführerin der Burgenländischen Volkshochschulen.
Kontakt: c-teuschler@vhs-burgenland.at

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

Judith Veichtlbauer, Mag.^a, geb. 1963. Germanistin und Politikwissenschaftlerin. Seit 1999 Projektleitung im 2. Bildungsweg an der VHS Wien 21 für ESF- und bm:bwf geförderte Projekte.
Kontakt: judith.veichtlbauer@vhs.at

Celine Wawruschka, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, geb. 1972. Studium der Ur- und Frühgeschichte sowie, in den Nebenfächern, der Geschichte, der Kultur- und Sozialanthropologie, der Philosophie und der polnischen Sprache an der Universität Wien. Von 2020 bis 2022 Projektkoordinatorin und Projektentwicklerin Citizen Science an den Wiener Volkshochschulen.
Kontakt: celinewawruschka@gmail.com

Belmir Zec, Mag. Leiter der Volkshochschule Linz. Kontakt: belmir.zec@mag.linz.at

Katharina Zimmerberger, MMag.^a, geb. 1982. Studium Erziehungs- und Bildungswissenschaften (Berufs- und Erwachsenenbildung/Sozial- und Integrationspädagogik), zertifizierte Erwachsenenbildnerin, seit 2010 Trainerin und Projektkoordinatorin in der Erwachsenenbildung an den Kärntner Volkshochschulen, seit 2017 Pädagogische Leitung der VHS Kärnten.
Kontakt: k.zimmerberger@vhs.ktn.at

Veranstaltungstermine

3.11. - 4.11.2022

Online-Tagung

Künstliche Intelligenz in der Erwachsenenbildung

Information und Anmeldung:

<https://www.bifeb.at/bildungszentrum/programmgebiete/kuenstliche-intelligenz-in-der-erwachsenenbildung>

8.11.2022

Wien

Fachveranstaltung: Mit Bildung gegen Antisemitismus – aber wie? Strategien und Herausforderungen der Bildungsarbeit

Information und Anmeldung:

<https://oead.at/de/veranstaltungen/detail/2022/11/08/mit-bildung-gegen-antisemitismus-aber-wie-strategien-und-herausforderungen-der-bildungsarbeit>

9.11.2022

Wien

Braucht uns Hans noch - oder mehr denn je?

Keynote und Podiumsdiskussion mit Elke Gruber, Universität Graz, Josef Schrader, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung und John Evers, Verband Österreichischer Volkshochschulen

Information:

<https://www.vhs.or.at/themen/aktuelles-wissenswertes/braucht-uns-hans-noch-oder-mehr-denn-je>

Anmeldung bis 31.10.2022:

<https://ticket.wien.gv.at/M13/bww/>

15.11.2022

Online

Selbstfürsorge und Schutz vor eigenen Belastungen

Information und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/bereichsuebergreifende-angebote/selbstfuehrsorge-und-schutz-vor-eigenen-belastungen/>

16.11.2022

Online

Fachtagung: Lesekompetenz und Leseförderung

Schule und Erwachsenenbildung im Dialog

Information und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/basisbildung/fachtagung-lesekompetenz-und-lesefoerderung/>

17.11.2022

Online

Digitale Werkzeuge im Sprachenunterricht der Erwachsenenbildung

Eine praxisorientierte Effizienzanalyse

Information und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/sprachen/digitale-werkzeuge-im-sprachenunterricht-der-erwachsenenbildung/>

Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)

Magazin für Erwachsenenbildung

Herbst 2022, Heft 277/73. 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**

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



DEMOKRATIEPOLITISCHE BILDUNG MIT DEM DEMOKRATIE MOOC DEMOOC.AT

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

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

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

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

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

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