

Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung



Werte und Ziele der Volks- hochschule

Volkshochschule
**Wesen und Wert der
VHS in Österreich**

SEITE 7

Schweden
**Volkshochschulen als
pädagogische Avantgarde**

SEITE 15

Wirkungen von Bildung
**Teilhabe und Bildungschancen
in Gemeinden**

SEITE 25

Inhalt

Editorial

- 1 John Evers: Das „European Year of Skills“ und die Volkshochschulen

Wissenschaftspreise, Medienpreise

- 2 55. Fernsehpreis der Erwachsenenbildung: 12 Nominierungen in drei Kategorien
- 2 Axel-Corti-Preis an Peter Turrini
- 3 John Evers: Wissenschaftspreise des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) im Parlament verliehen

Schwerpunkt Werte und Ziele der Volkshochschule

- 4 Gerhard Bisovsky: Werte und Ziele in den Leitbildern von Volkshochschulen
- 7 Thomas Dostal: Vom Wesen und Wert der Volkshochschule in Österreich
- 15 Staffan Larsson: Schwedische Volkshochschulen als pädagogische Avantgarde.
- 21 Franz Mock: Zusammen lernt man weniger allein. Community-Orientierung, Volksbildung und Möglichkeiten zwischen Regionalität und Digitalisierung

Bildungsthemen

- 25 Christoph Bauer: Bildung wirkt! – Überall? Teilhabe- und Bildungschancen in steirischen Gemeinden
- 29 Heini Huhtinen: Die Zukunft der Alphabetisierung: vielfältig und komplex
- 31 Younger Staff Training des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung
- 31 Lene Rimestad: Co-kreatives Lernen in einer Gesellschaft der Superdiversität und des schnellen Wandels

Aus den Volkshochschulen

- 33 Justizministerin dankt der Roma Volkshochschule
- 33 VHS Leoben: Mit Online-Angeboten erfolgreich
- 34 VHS Bregenz: Easy Money wurde Maßnahme der Finanzbildungsstrategie Österreichs
- 34 VHS Wien: Best practice in digitaler Kompetenzoffensive
- 35 Franz Mock: Eine Idee kann immer ein Anfang sein. Die Projekte „Erklär mir Demokratie“ und „Ist Rechtsextremismus (noch) Männersache?“ der Volkshochschule Liesing als Beispiele moderner politischer Erwachsenenbildung. Ein kurzer Bericht.
- 37 Stefan Vater: Erste Ergebnisse der Volkshochschulstatistik für das Arbeitsjahr 2021/2022
- 38 Tirol: Ehrenzeichen für Sigrid Strauß

Personalia

- 39 Peter Schlögl zum AUCEN-Vorstand gewählt
- 40 Bildungsbischof Helmut Krätzl verstorben
- 41 Elke Gruber: Nachruf Prof. Dr. Horst Siebert (1939–2022)
- 42 Iris Ratzenböck-Höller, Dennis Walter: Praktiker*innen empfehlen Werke von Horst Siebert
- 43 Manfred Schindler 1954–2023
- 43 Robert Kramreither in Pension

Rezensionen

Werner Lenz:

- 44 Rolf Arnold/Ekkehard Nuissl/Josef Schrader (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung.
- 45 Gudrun Biffl (unter Mitarbeit von Peter Huber): Migration & Arbeit.
- 46 Herfried Münkler: Die Zukunft der Demokratie. Aus der Reihe „Auf dem Punkt“.
- 47 Wolfgang Beutel u. a. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik.
- 48 Silke Ohlmeier: Langeweile ist politisch. Was ein verkanntes Gefühl über unsere Gesellschaft verrät.
- 49 Jaqueline Hackl: Jan Niggemann. Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive.
- 50 Gerhard Bisovsky: Franz Kolland, Anita Brünner, Julia Mülleger & Vera Gallistl (Hrsg.): Bildung in der nachberuflichen Lebensphase. Ein Handbuch.

Autor*innen

- 52 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
- 53 Impressum

Welche „skills“ brauchen wir?

JOHN EVERS

„Making skills count“ lautete der Titel einer der Hauptveranstaltungen der Europäischen Kommission zum „Year of skills“ am 8. und 9. Juni 2023 in Brüssel. Als Vertreter des VÖV hatte ich Gelegenheit als Podiumsteilnehmer im Workshop „Building new skills the economy needs“ den entsprechenden Beitrag der Volkshochschulen darzustellen. Volkshochschulen – so meine Annahme – gehen dabei zwar grundsätzlich von der Frage aus, welche „skills“ Menschen brauchen um in dieser Welt und damit auch im bestehenden Wirtschaftssystem selbstbestimmt ein (möglichst) „gutes Leben“ führen zu können. Nichtsdestotrotz stärkt die Volkshochschularbeit auch jene für die Wirtschaft immer wichtigeren „skills“, die inzwischen oft unter dem Begriff „transversale Kompetenzen“ zusammengefasst werden. Gemeint sind damit „Querschnittskompetenzen“, um alle möglichen Lebenssituationen gestalten zu können, also z. B. Problemlösungskompetenz, aber auch Kommunikation und Kreativität.

Der Stellenwert der VHS-Arbeit liegt dabei auf der Hand: Volkshochschulen sind seit jeher Orte des sozialen Lernens, der Kommunikation und Entfaltung. Hier lernt man beispielsweise im Team und daher auch grundsätzlich im Team zu arbeiten. Auch der breite Bildungsansatz von Volkshochschulen setzt bei den Alltagsfragen und Bedürfnissen der Teilnehmenden an und erzeugt so gleichzeitig einen gesellschaftlichen bzw.

volkswirtschaftlichen Mehrwert: Etwa gesund und fit zu sein und zu bleiben, Einsprachigkeit zu durchbrechen und den Nutzen von Mehrsprachigkeit zu (er)kennen sowie Fake News und Fakten zu unterscheiden.

Aber wie erreichen wir jene, die wir momentan schwer oder nicht für Weiterbildung gewinnen – so eine konkrete Frage während der Debatte? Eine Voraussetzung dafür sind in jedem Fall Non-Profit-Institutionen im Bildungsbereich, die aufsuchend, qualitätsgesichert und fest verankert in der Region arbeiten. All das erfüllen Volkshochschulen beispielhaft. Zu den bemerkenswerten Eigenschaften dieser traditionsreichen Einrichtung gehört die Flexibilität: Deutsch im Park, Berufsberatung am Bahnhof, Digitalisierungsoffensive per Bus durch die Regionen. Kaum jemand ist so nahe dran an den Bildungs-Bedürfnissen der Menschen wie wir.

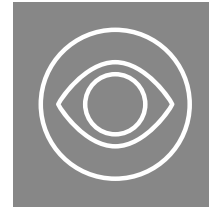
Gäbe es die Volkshochschulen nicht, müsste man sie im „Year of skills“ erfinden.

//

Unmittelbar vor der Veranstaltung zur Kommission zum „Year of skills“ fand am 6. und 7. die jährliche Veranstaltung der europäischen Erwachsenenbildungs-Vereinigung (EAEA) in Zagreb zum Thema Erwachsenenbildung und ökologische Transformation statt. Die österreichischen Volkshochschulen sind ab sofort wieder im Vorstand der EAEA repräsentiert.

Die nächste Ausgabe der ÖVH wird sich im Schwerpunkt mit Digitalisierung befassen. Beiträge zum Schwerpunkt und zu den anderen Rubriken senden Sie bitte bis Mitte September an: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

55. Fernsehpreis der Erwachsenenbildung: 12 Nominierungen in drei Kategorien



In der Kategorie „Dokumentation“ wurden folgende Beiträge nominiert:

„Unser Wasser – wie lange noch?“ von Pamela Milkowski aus der ORF-Reihe Dok I;

die beiden ORF-Am Schauplatz-Beiträge „Weiblich, obdachlos, unsichtbar“ von Nora Zoglauer und „Niemand soll es wissen“ von Julia Kovarik;

„Landwirtschaft am Wendepunkt“, ein ORF-Eco-Spezial-Beitrag von Martin Steiner; „Leben unter den Taliban“ von Rosa Lyon, Helmut Tatzreiter und Christoph Guggenberger aus der Reihe kreuz und quer;

„5 Jahre #MeToo – und jetzt?“ von Reiner Reitsamer und Anna Stahleder aus der ORF-Reihe Im Brennpunkt.

In der Kategorie „Fernsehfilm, inklusive Serien, Fiction, Doku-Fiction, Edutainment“ wurden nominiert:

„Steirergeld“ aus der Filmreihe Landkrimi von Wolfgang Murnberger (Drehbuch und Regie), Maria Murnberger (Drehbuch) und Klaus Lintschinger (ORF-Redaktion);

„Schrille Nacht“, ein Episodenfilm von Arash T. Riahi, Mirjam Unger und Arman T. Riahi (Regie), Susanne Spellitz, Julia Sengstschmid, Sabine Weber, Bernhard Natschlager (ORF-Redaktion);

„Tage, die es nicht gab“, eine TV-Serie in acht Teilen von Mischa Zickler (Drehbuch), Anna-Katharina Maier und Mirjam Unger (Regie), im Auftrag des ORF, MDR und ARD.

In der Kategorie „Sendungsformate, Sendereihen“ wurden folgende Reihen nominiert:

Die Dorf TV-Sendereihe „Literatur im Dorf“, „NA (JA) GENAU“ von Okto und die Servus TV-Reihe „literaTOUR“. //

Axel-Corti-Preis an Peter Turrini

Mit dem Axel-Corti-Preis 2023 wird der Schriftsteller und Drehbuchautor Peter Turrini ausgezeichnet.

Diese Auszeichnung wird ihm für sein gesellschaftspolitisches Engagement sowie seinen stets kritischen Blick auf Österreich verliehen. Turrini wird von der Jury als „besonderer und besonders herausragender Schriftsteller und Drehbuchautor unserer Zeit“ bezeichnet. „Seine ‚Alpen- und

Arbeitersaga‘ haben das Geschichtsbild mehrerer Generationen mitgeprägt und für die sozialhistorische Entwicklung Österreichs interessiert.“

Der gebürtige Kärntner schrieb Dutzende Theaterstücke, Bücher, Opernlibretti, Hörspiele und Drehbücher. Bekanntheit verschaffte ihm bereits sein erstes Theaterstück „Rozznjogd“, das 1971 im Wiener Volkstheater uraufgeführt wurde. Seine Werke wurden

in über 30 Sprachen übersetzt, seine Stücke werden weltweit aufgeführt.

Bei der Preisüberreichung, die am 29. Juni 2023 im RadioKulturhaus in Wien stattfindet, wird Peter Turrini geehrt und die Fernsehpreisträger*innen werden bekanntgegeben. Zur Einladung geht es hier: https://www.vhs.or.at/sites/default/files/news/Einladung_Ueberreichung_55.Fernsehpreis_2023_06_29.pdf //

Wissenschaftspreise des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) im Parlament verliehen

JOHN EVERS

Auf Einladung von NR-Präsident*in und Verband Österreichischer Volkshochschulen hat am 7. März 2023 die Verleihung des Ludo-Hartmann- sowie des Barbara-Prammer-Preises im Parlament stattgefunden. Der Ludo-Hartmann-Preis erinnert an den ehemaligen Nationalversammlungs- und Bundesratsabgeordneten Ludo Moritz Hartmann und dessen Pionierarbeit für die österreichischen Volkshochschulen. Der nach der vormaligen Nationalratspräsidentin und VÖV-Präsidentin Barbara Prammer benannte Preis, steht für deren Engagement für österreichische Demokratie. Mit diesen Preisen werden hervorragende Studien im Interesse der österreichischen Volkshochschulen bzw. Arbeiten und Initiativen im Sinne bürgerschaftlicher Bildung prämiert. Bürgerschaftliche Bildung wird dabei als Modell verstanden, durch lebensbegleitendes Lernen demokratisches Handeln und Denken einzuüben und so sicherzustellen, dass Demokratie und Zivilgesellschaft in der Praxis funktionieren.

LUDO-HARTMANN-PREIS AN FORSCHUNGSARBEIT ÜBER VHS UND NATIONALSOZIALISMUS

Mit dem Ludo-Hartmann-Preis 2022 sind Christian Stifter und Robert Streibel für ihr Projekt zum Thema „Die Opfer des Nationalsozialismus im Bereich der Wiener Volkshochschulen. Die Volkshochschulen in der Zeit des Nationalsozialismus“ ausgezeichnet worden. Volkshochschulen wurden als Institution der Demokratie und der Wissenschaft von der Diktatur aber auch von den verbrecherischen Irrlehren des Nationalsozialismus schwer getroffen. Wenngleich dieses Forschungsprojekt im Grunde erst spät gestartet wurde, waren die Wiener Volkshochschulen im europäischen Vergleich bis dato die einzige großstädtische

Erwachsenenbildungseinrichtung, welche sich darum bemüht hat, die Zahlen ihrer NS-Opfer zu kennen. Die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit wurden in zehn Tafeln zusammengefasst, die an unterschiedliche Orte der Volkshochschulen wandern und sich hervorragend für die historische und demokratiepolitische Vermittlungsarbeit eignen.

FÖRDERUNGSPREIS FÜR ARBEIT ZUM THEMA DIGITALISIERUNG IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Den Ludo-Hartmann-Förderungspreis erhielt Bettina Schöngruber für ihre Studie zur „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung“. Die Arbeit thematisiert einerseits die neu entstehenden Ungleichheiten innerhalb der Bevölkerung durch die Digitalisierung, also die sogenannte digitale Spaltung. Andererseits gewinnen digitale Möglichkeiten und auch Kompetenzen an Bedeutung. Als Untersuchungsgegenstand wurde die Volkshochschule Linz ausgewählt. Volkshochschulen stehen für eine Digitalisierung die tatsächlich niemand zurücklässt und sind gleichzeitig offen und positiv gegenüber den Möglichkeiten, welche die Digitalisierung für die Volkshochschulen selbst und ihre Teilnehmenden bietet. In ihren Schlussbetrachtungen verweist Bettina Schöngruber nicht zuletzt auch auf den Ressourcenaufwand für die Volkshochschulen, der durch diese digitale Offensive entsteht.

BARBARA-PRAMMER-PREIS FÜR ANGEBOTSENTWICKLUNG MIT SENIORINNEN

Die Masterarbeit von Jennifer Pöcher mit dem Titel „Bedarfs- und bedürfnisgerechte, erwachsenenbildnerische Angebotsentwicklung anhand von community-basierter, partizipativer Forschung mit SeniorInnen im Gemeindegebiet“ wurde mit dem Barbara-

Prammer-Preis prämiert. Jennifer Pöcher widmet sich hier gleich auf mehreren Ebenen Themen und Fragen, die in Debatten um das lebensbegleitende Lernen leider nicht immer im Brennpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Zum einen ist das die Sicherung des Zugangs zu Bildung durch eine entsprechende Infrastruktur in der Region. Zum anderen ist es die Umsetzung des Rechts auf Bildung für alle Generationen – nicht zuletzt, weil die positiven volkswirtschaftlichen aber vor allem auch gesellschaftspolitischen Wirkungen sehr gut belegt sind. „Um SeniorInnen auch im Alter für Bildung zu begeistern, braucht es innovative Erwachsenenbildungskonzepte, die sich sowohl am betreffenden Sozialraum, als auch an den Bedürfnissen der älteren Bevölkerung orientieren“ schreibt Jennifer Pöcher am Beginn ihrer Arbeit. Mit einer Gruppe von Senior*innen als Co-Forscher*innen wurde in Reichenau der Frage nachgegangen, wie und was Bildung zur Ortsbelebung beitragen kann. Besonders spannend ist festzustellen, dass offenbar durch diese Initiative letztlich Engagement und Interesse bei den Beteiligten entstand, welches weit über reine Bildungsthemen hinausreichte.

REGES INTERESSE UND WÜRDIGER RAHMEN

An der Preisverleihung nahmen rund 100 Vertreter:innen verschiedener staatlicher und zivilgesellschaftlicher Organisationen sowie Abgeordnete unterschiedlicher Parlamentsclubs teil. Die Auszeichnungen wurden im Beisein von Parlamentsdirektor Dr. Harald Dossi und dem VÖV-Vorsitzenden Dr. Gerwin Müller verliehen. Eine Überraschung erfolgte noch am Schluss des offiziellen Teils. Der langjährige Generalsekretär des VÖV, Dr. Gerhard Bisovsky, erhielt das Ehrenzeichen des Verbandes. //



Werte und Ziele in den Leitbildern von Volkshochschulen


 Schwerpunkt

 GERHARD
BISOVSKY

In diesem Beitrag werden die aktuell geltenden Leitbilder der österreichischen Volkshochschulen genauer betrachtet und zentrale und gemeinsame Punkte und Themen herausgefiltert.

Das Leitbild ist eine Selbstbeschreibung der Organisation, die intern abgestimmt und vereinbart wurde. Im Online-Verwaltungslexikon¹ findet sich diese Definition eines Leitbildes: „Das Leitbild einer Organisation formuliert kurz und prägnant den Auftrag (Mission), die strategischen Ziele (Vision) und die wesentlichen Orientierungen für Art und Weise ihrer Umsetzung (Werte)“. Ein Leitbild steht am Beginn eines Qualitätsmanagementverfahrens, es ist ein Ausweis nach außen wie auch nach innen. Daher sollen Leitbilder auch gemeinsam erarbeitet werden und idealerweise auch alle Ebenen einer Organisation einbeziehen. „Das Leitbild muss von außen als Profil der Organisation erkennbar und von innen erlebbar sein“,² heißt es im Qualitätsmanagement von LQW, der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“, nach dem eine Mehrheit der österreichischen Volkshochschulen testiert ist.

Gleich zu Beginn ist klarzustellen, dass die grundsätzlichen Positionierungen, wie sie in den Leitbildern zu finden sind, keineswegs erst mit dem Qualitätsmanagement in Umlauf gebracht wurden. Vielmehr sind Grundsatzdebatten, grundsätzliche Positionierungen und (selbstgestellte) bildungspolitische Aufträge ein fester Bestandteil von Volkshochschularbeit. In diesem Zusammenhang sei auf die mehrmals aktualisierte Grundsatzerklärung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen „Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschule in Österreich“³ verwiesen, auf die „Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen“,⁴ auf die „Richtlinie der Österreichischen Volkshochschulen zum Umgang mit Esoterikangeboten“⁵ – um nur einige zentrale Dokumente der Volkshochschulen in der Zweiten Republik zu nennen.

Öffentlich geförderte Einrichtungen wie die Volkshochschulen beschreiben im Leitbild in erster Linie den gesellschaftlichen Auftrag. Dieser wird sodann zum zentralen Bezugspunkt des Handelns. Mit dem „Auftrag“ bzw. der „Mission“ wird der Zweck beschrieben,

der die Existenz der Institution bzw. der Organisation rechtfertigt. Dabei geht es nicht nur um das Erbringen von Leistungen, sondern auch um die Wirkungen dieser Leistungen.

Mit der „Vision“ wird die strategische Ausrichtung betrachtet, die Positionierung im Feld der Erwachsenenbildung und auch die Beziehung zu anderen gesellschaftlichen Akteuren.

Bei den „Werten“ stellen sich Fragen wie die Umsetzung des Auftrages und der Ziele erfolgen, wie erfolgt der Umgang mit Teilnehmer*innen und Partnern, wie gehen die Volkshochschulen miteinander um und was wird in Hinblick auf die gesellschaftliche Verantwortung getan (Vgl. Verwaltungslexikon).

Im Fall einer Bildungsorganisation wie der Volkshochschule ist schließlich noch das Verständnis von Bildung bzw. von Lernen relevant. LQW spricht in diesem Fall von „gelingenem Lernen“ und von „gelingender Beratung“ aber auch von „gelingender Dienstleistung“.

VORGEHENSWEISE

Die Leitbilder der österreichischen Volkshochschulen sind im Internet verfügbar. Sie wurden gesichtet und die Aussagen in den Leitbildern wurden den vier Kategorien – Mission, Vision, Werte und Verständnis von Bildung und Lernen – zugeordnet. In jenen Bundesländern, in denen Landesverbände mit mehreren Mitgliedsvolks-

¹ <https://olev.de/>

² <https://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/LQW-Arbeitshilfe-QB-1-Leitbild-2021-05.pdf#:~:text=Definition%20aus%20dem%20LQW-Leitfaden%20f%C3%BCr%20die%20Praxis%20Ein,der%20Organisation%20erkennbar%20und%20von%20innen%20erlebbar%20sein.>

³ <https://adulthoodeducation.at/de/literatur/textarchiv/auftrag-wesen-und-stellung-der-volkshochschule-in-oesterreich-neufassung-1979>

⁴ https://files.adulthoodeducation.at/uploads/ingrid/Empfehlung_fur_die_Bildungsarbeit_an_Volkshochschulen.pdf

⁵ <https://www.vhs.or.at/sites/default/files/themen/Esoterik-Richtlinie-VOEV-Vorstand-2018.pdf>

hochschulen bestehen (Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark und Vorarlberg) wurden die Leitbilder der Landesverbände und ausgewählter Volkshochschulen betrachtet.

In einem nächsten Schritt wurden die Aussagen je Kategorie in Hinblick auf Gemeinsamkeiten untersucht und zusammengefasst. So ist eine Zusammenschau entstanden, in die die Aussagen der einzelnen Volkshochschulen eingeflossen sind aber nicht die einzelne Volkshochschule sondern das Gesamte dargestellt wird. Die Aussagen wurden in Sätzen formuliert und die nicht verwendeten Aussagen wurden in einem zweiten Schritt einer Kategorie zugeordnet.

So hat sich eine Komposition von Aussagen ergeben, die von einzelnen Volkshochschulen geprägt wurden und für diese relevant sind, die als Gesamtbild die Gültigkeit für die Institution Volkshochschule darstellen.

In den untersuchten Leitbildern finden sich unterschiedliche Formulierungen: Sehr konkrete, die direkt eine allgemeine Öffentlichkeit ansprechen bis hin zu solchen, die sich eines Fachjargons bedienen, der großteils auch außerhalb der Sphäre der EB-Spezialist*innen verständlich sein dürfte. Erfrischend ist, dass die professionellen Sprachcodes selten verwendet werden, was als Indiz für die gemeinsame Erarbeitung der Leitbilder durch die Mitarbeiter*innen der Volkshochschulen gewertet wird.

VERSTÄNDNIS VON BILDUNG UND LERNEN

Unter Bildung werden der Erwerb, die Verarbeitung, die Anwendung und Reflexion von Wissensinhalten, die Herausbildung und kritische Überprüfung von Einstellungen und Haltungen, die Entfaltung von Fähigkeiten sowie die Aneignung und Weiterentwicklung von Fertigkeiten verstanden. Bildung orientiert sich an den Anforderungen einer demokratischen, sich ständig im Wandel befindlichen Gesellschaft, als auch an den Bildungsbedürfnissen des Einzelnen.

Lernen gelingt dann, wenn ein Zuwachs an Wissen und Kompetenz und/oder eine lebensbereichernde Veränderung im Denken, Fühlen und Handeln entsteht. Lernen gelingt, wenn Wissen, neue Fertigkeiten und erweiterte Verhaltensweisen im persönlichen, beruflichen, sozialen und politischen Miteinander konkret erfahrbar und in die eigene Lebenssituation sowie in Denk- und Verhaltensweisen integriert werden und die Handlungskompetenz nachhaltig steigern. Dadurch wird es den Lernenden besser möglich, das Alltagsleben erfolgreich zu bewältigen sowie auf wechselnde Anforderungen flexibel und den eigenen Bedürfnissen entsprechend zu reagieren. Motiviert durch positive Erfahrungen, gestärktes Selbstbewusstsein, Zufriedenheit und das Empfinden, etwas erreicht zu haben, entdecken die Teilnehmer*innen Freude am Lernen. Haben sich die Erwartungen der Teilnehmer*innen erfüllt, haben sie das Gefühl, dass sich der Aufwand gelohnt hat, erhöht sich die Lernmotivation und die Lust auf Weiterbildung.

Lernen ist ein lebensbegleitender Prozess und somit niemals zu Ende. Wenn die Teilnehmer*innen das

Gefühl haben, mit dem Besuch einer Veranstaltung einer sinnvollen Beschäftigung nachgegangen zu sein, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von und die Motivation zu lebenslangem Lernen sowie die Lust auf Weiterbildung geweckt sind, ist Lernen gelungen.

Gelungenes Lernen ist ganzheitlich angelegt, es umfasst sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte der individuellen Weiterbildung. Gelungene Lernerfahrung erweitert das Denken, den Wissensstand und die Offenheit der Lernenden für Neues. Sie können ihre subjektiven Werte reflektieren und sich neue Ziele setzen. Gelungene Lernerfahrung vermehrt und festigt nicht nur persönliche sondern auch berufliche Kompetenzen.

Gelungenes Lernen beruht auf einer Kombination von eigenem Engagement, dem Bildungsinhalt, der fachlichen, didaktischen und methodischen Kompetenz der KL, positiver Kommunikation in der Kursgruppe (Lernklima, Gesprächsklima), mit dem KL und mit der VHS sowie motivierender Lernatmosphäre.

Die VHS leistet einen Beitrag zur Selbstbestimmungsfähigkeit der Teilnehmer*innen. Das egalitäre Miteinander der Beteiligten führt zu einem Gelingen von Lernen, Beratung und Dienstleistung.

WIE WIRD DER GESELLSCHAFTLICHE AUFTRAG („MISSION“) DER VHS IN DEN LEITBILDERN BESCHRIEBEN?

Die Volkshochschule (VHS)⁶ ist eine gemeinnützige Einrichtung, mit einer langen Tradition. Sie wurde von zivilgesellschaftlichen Bewegungen begründet, ist der Demokratie verpflichtet und parteipolitisch unabhängig. Weiters ist die VHS dem Humanismus und der nächsten Generation verpflichtet und widmet sich der Nachhaltigkeit.

Ein demokratischer Zugang zu Wissen und Bildung ist das zentrale Anliegen der Volkshochschule. Die Bildungsangebote sind für alle Menschen zugänglich, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, sozialer Stellung, religiöser, politischer oder sonstiger Anschauung. Die VHS ist eine Drehscheibe der Kommunikation in der Gemeinde, im Bezirk, in Stadt und Land und leistet Beiträge zur politischen Kultur in ihrem Wirkungsbereich.

Die qualitätsvollen Bildungsveranstaltungen sind sehr vielfältig und inhaltlich sehr breit. Sie werden kostengünstig angeboten. Die Bandbreite der Angebote reicht von Allgemeinbildung, politischer Bildung, kultureller Bildung über Sprachen und Gesundheitsbildung bis hin zum Zweiten Bildungsweg. Mit dieser Breite an Angeboten vermittelt die VHS Wissen für alle Lebensbereiche und fördert die Entwicklung von Kompetenzen, die idealerweise im privaten und im beruflichen Alltag umgesetzt werden können. Bei der Programmgestaltung orientiert sich die VHS am aktuellen Stand der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Diskurse. Bewährtes wird erhalten und gleichzeitig findet eine ständige Weiterentwicklung statt.

⁶ In der Einzahl ist die Institution Volkshochschule gemeint, in der Mehrzahl die einzelnen Volkshochschulen.

Die VHS steht für lebensbegleitendes Lernen, der Zugang dazu ist einfach und unkompliziert möglich. Bildung wird nahe bei den Lernenden angeboten, in den Gemeinden, Städten und Regionen. Die VHS ist eine Bildungsnahversorgerin und ermöglicht das Lernen vor Ort. Möglichst viele Menschen sollen zur persönlichen und beruflichen, lebensbegleitenden, Bildung motiviert werden. Die Freude und die Lust auf Bildung sollen gefördert werden. Lernen in der VHS findet in einer angenehmen, offenen und entspannten Atmosphäre statt und an einem bildungsgerechten Lernort. Dies gilt auch für Online-Angebote. Die VHS wendet sich auch an jene, die sich notwendigerweise weiterbilden müssen und unterstützt diese Menschen dabei, ihre Lebensgrundlage zu verbessern oder den Anschluss an neue Entwicklungen zu sichern.

Die VHS versteht sich als Ort der Kompetenzentwicklung, der Begegnung und des Wohlfühlens. Inklusive Bildung ist der VHS ein Anliegen. Die Entwicklung der Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit und das gesellschaftliche Miteinander sollen gefördert werden. Die VHS ist eine Stätte der Begegnung, in der sich Menschen aller Altersgruppen, verschiedener sozialer Schichten, aller Geschlechter treffen.

Bildung ist Voraussetzung für Demokratie. Bildung fördert das Verstehen der gesellschaftlichen Verhältnisse und die Handlungsfähigkeit für bessere Arbeits- und Lebensverhältnisse. Wichtige Bildungsziele der VHS sind Demokratie, Offenheit gegenüber Mitmenschen und anderen Kulturen, Solidarität und soziale Gerechtigkeit.

Die VHS bekennt sich zum Prinzip der Sparsamkeit, der Wirtschaftlichkeit und der Zweckmäßigkeit. Wirtschaftlichkeit bedeutet nicht Gewinnerzielung, sondern eine dauerhafte materielle Absicherung und eine kontinuierliche Weiterentwicklung.

Gesellschaftlich relevante Bildung braucht öffentliche Förderung. Eine ausschließlich nachfrageorientierte Bildung verhindert bildungspolitische Zielsetzungen, wie sie die VHS verfolgt.

STRATEGISCHE AUSRICHTUNG: WIE POSITIONIERT SICH DIE VHS IM FELD DER ERWACHSENENBILDUNG?

Die VHS steht für Bildungschancen für alle Menschen. Durch Bildung können die Menschen ihre Potenziale voll entfalten und aktiv an der Gesellschaft teilhaben. Die VHS leistet einen wichtigen Beitrag für die Lebensqualität und das Zusammenleben aller Menschen und sie tritt gegen Ausgrenzung und Diskriminierung auf. Eine offene und sozial gerechte Gesellschaft wird von der VHS angestrebt.

Das Bildungsanliegen der VHS ist es, allen Menschen und insbesondere benachteiligten Gruppen eine Chance für das lebensbegleitende Lernen zu eröffnen, eine Erweiterung des Problembewusstseins, der Handlungsoptionen zu ermöglichen sowie die Förderung der Kreativität und des psychischen und physischen Wohlbefindens.

Die VHS informiert, berät, fördert und fordert, sie begleitet und unterstützt. So trägt sie zu einem

nachhaltigen, lebensbegleitenden und genussvollen Lernen bei und fördert die gesellschaftliche Teilhabe.

Mit einem kontinuierlichen und breiten Bildungsangebot vor Ort in den Gemeinden und Städten werden die vielfältigen Interessen und Bedürfnisse der Menschen angesprochen. Die Freude am Lernen ist der VHS ein Anliegen und zwischenmenschliche Kontakte sollen gefördert werden.

Mit ihrem breiten, qualitativ hochwertigen Bildungsangebot, das mit sozial verträglichen Gebühren kontinuierlich umgesetzt wird, gelingt es den Volkshochschulen, das lebensbegleitende Lernen für alle Menschen leicht zugänglich zu machen. Die Breite und die Vielfalt des Angebotes genießen eine so hohe Priorität, dass auch wirtschaftlich weniger attraktive Angebote in das Programm aufgenommen werden.

WERTE: WIE ERFOLGT DIE UMSETZUNG DES AUFTRAGES UND DER ZIELE? WIE ERFOLGT DER UMGANG MIT TEILNEHMER*INNEN UND PARTNERN?

Die VHS reklamiert für sich einen emanzipatorischen Bildungsansatz; Empowerment und Partizipation werden in Veranstaltungen erprobt und Handlungskompetenz kann erworben werden.

Mit dem Prinzip der Teilnehmer*innen-Orientierung werden die persönlichen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt. Diese wieder haben die Möglichkeit die Lernziele und den Kursverlauf mitzubestimmen.

Die Inhalte der Angebote entstehen durch die ständige Auseinandersetzung mit den aktuellen Fragen und Themenstellungen in der Region und darüber hinaus und aus der Arbeit gegen gesellschaftliche Ausgrenzungstendenzen. Dabei wird Bewährtes bewahrt und Neues wird entwickelt. Mit der Vernetzung, der Bandbreite an Einrichtungen und Angeboten und der starken Präsenz in den Gemeinden, Städten, Regionen kann die VHS rasch und qualifiziert auf Bedürfnisse eingehen. Anregungen und Kritik sind eine Chance zur Verbesserung des Angebotes. Die Arbeitsweise der VHS wird durch Reflexion und konstruktiven Umgang mit Kritik ständig optimiert.

Die VHS setzt auf Wertschätzung im Umgang mit ihren Mitarbeiter*innen und auf Zufriedenheit und Familienfreundlichkeit. Die Teilnehmer*innen, Kursleiter*innen und die Mitarbeiter*innen in ihrer sozialen und kulturellen Vielfalt sind das Fundament der Bildungsarbeit der VHS. Die Mitarbeiter*innen werden gefördert und unterstützt und auf gute Arbeitsbedingungen wird großer Wert gelegt.

Das VHS-Programm ist bedarfs- und bedürfnisdeckend aber auch bedarfs- und bedürfnisweckend. Es wird laufend evaluiert und verbessert. Die VHS schafft optimale Bedingungen für Lernen, Begegnung und aktive Freizeitgestaltung, für individuelles und kollektives Lernen. Die VHS bietet auch die Möglichkeit zu Kommunikation, Kontakten und zu Integration.

Durch die Komposition von Inhalten, Didaktik, Methodik und kompetente Kursleiter*innen wird versucht Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen die

Teilnehmer*innen ihre Lernziele definieren, die Lernerfolge messen und die Persönlichkeit in einem wertschätzenden Umfeld weiterentwickeln können.

Die Auswahl und Qualifizierung der Kursleiter*innen ist ein zentrales Handlungsfeld der VHS, um gelungenes Lernen und das Erreichen der Lernziele im Dialog und ohne Schwellenängste zu ermöglichen. Die ständige Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter*innen und der Kursleiter*innen wird unterstützt und gefördert. Dabei geht es darum, dass das Gelernte auch praktisch in der VHS-Arbeit angewendet werden kann.

RESUMEE: DIE VOLKSHOCHSCHULE ALS EIN KIND DER AUFKLÄRUNG UND EINE TOCHTER DER DEMOKRATIE.

Die Leitbilder beinhalten die programmatischen Vorgaben für die operative Tätigkeit der Volkshochschule, sie spiegeln das Selbstverständnis der Bildungseinrichtung wider. Die entscheidende Frage ist, wie sie gelebt werden. Dazu gehört auch, in welchen Abständen sie evaluiert und adaptiert bzw. geändert werden. Angesichts des ständig vor sich gehenden gesellschaftlichen Wandels und den damit verbundenen Anforderungen an die Volkshochschule bzw. an die Erwach-

senenbildung ist eine Evaluierung der Leitbilder der Volkshochschulen unumgänglich. Die Ergebnisse der hier vorgenommenen Analyse der Leitbilder zeigen, dass entsprechende Änderungen und Anpassungen durchgeführt wurden.

Gleichzeitig ist sichtbar geworden, dass es grundlegende Aufgabenstellungen der Volkshochschulen, Einstellungen und Werte gibt, die über die Jahrzehnte hinweg grundsätzlich gleichbleibend sind und beibehalten wurden. Sie sind mit der Entstehungsgeschichte der Volkshochschulen verbunden. Die Volkshochschulen tragen immer noch die Tradition zivilgesellschaftlicher Bewegungen in sich, auch wenn es sich heute um professionelle Einrichtungen handelt, die durchaus noch den Atem einer Volksbildungsbewegung verströmen.

Das Bildungsverständnis ist ein im Großen und Ganzen egalitäres, es ist von einem grundsätzlich partnerschaftlichen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet und es fußt auf der Grundlage von Wissenschaften. Nicht zufällig grenzt sich die Volkshochschule von Heilslehren, Esoterik etc. ab.

Im Kern präsentiert sich die Institution Volkshochschule als ein Kind der Aufklärung und eine Tochter der Demokratie. //

Vom Wesen und Wert der Volkshochschule in Österreich

Schwerpunkt

THOMAS DOSTAL

ALTE IDEALE

Die Formationsperiode des modernen institutionalisierten Volks- und Erwachsenenbildungswesens ist für das Gebiet des heutigen Österreichs auf das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts zu datieren. Im Gefolge der Industriellen Revolution und des Entstehens einer modernen Klassengesellschaft sowie der Berufung auf die gesellschafts- und demokratiepolitischen Ideale der Französischen Revolution von „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ – die sich in der bürgerlichen Revolution von 1848 in den liberalen Forderungen nach einer Konstitution, Presse-, Vereins- und Versammlungsfreiheit konkretisierten – erhielt der jahrhundertelange Kampf um den individuellen Zugang zu und die gesell-

schaftliche Verbreitung von Information, Wissen und Bildung eine neue Qualität.

Beginnend mit klein- und mittelstädtischen Bildungsinitiativen vorwiegend bürgerlich-liberaler Kreise aus der gebildeten Lehrer-, Beamten- und Unternehmerschaft in der Steiermark, in Ober- und Niederösterreich, erreichte die Volksbildungsbewegung im „Wien um 1900“ einen ersten, organisations- und geistesgeschichtlich bedeutenden Höhepunkt. Die Initiativen dafür gingen nicht vom Staat oder von weltlichen oder religiösen Obrigkeiten aus. Es waren zivilgesellschaftliche Initiativen zumeist „linksliberal“ ausgerichteter

bürgerlicher Intellektueller und reformorientierter etablierter Honoratioren. Inspiriert von internationalen Vorbildern konnte mit dem Wiener Volksbildungsverein, der Volkshochschule Volksheim Ottakring und der Wiener Urania ein vereinsmäßig organisierter, institutionalisierter öffentlicher Raum für das damals schon politisch brisante Ringen um ein „Wissen für alle“ – für alle Menschen, gleich welcher nationalen, konfessionellen oder politischen Prägung – geschaffen werden. Dieser neu geschaffene zivilgesellschaftliche Bildungsraum hatte sich einerseits in Abgrenzung, andererseits in Ergänzung zu den bisherigen zwei Säulen des staatlichen Bildungswesens von Schule und Universität zu positionieren. In freiwilliger Teilnahme an Bildungsveranstaltungen (Vorträgen, Kursen, Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen, Reisen) sollte einerseits das schulische Wissen von Erwachsenen erneuert und ergänzt sowie der Zugang zu universitär generiertem, wissenschaftlich fundiertem Wissen aus allen Disziplinen der Natur-, Kultur- und Geisteswissenschaften auf die nichtakademischen Schichten der Bevölkerung ausgedehnt und für möglichst alle Kreise des Volkes popularisiert, das heißt, in gemeinverständlicher (volkstümlicher) Weise vermittelt werden. Dies alles geschah auf weltanschaulich „neutraler“ Basis, das heißt auf dem Boden strikter, „objektiver“ Wissenschaftlichkeit unter Ausschluss von tagesaktuellen politischen, konfessionellen und weltanschaulichen Fragen. In einer Zeit des Kulturkampfes des damaligen christlichsozialen Bürgermeisters Karl Lueger (1897–1910) gegen jeglichen („jüdischen“) Liberalismus und („jüdischen“) Sozialismus wäre ein solches Bildungsprojekt anders auch nicht umzusetzen gewesen.

Da sich – in heutiger Terminologie – „bildungsnahe“ Klassen des Volkes selber einen Zugang zu Informationen, Wissen und Bildung verschaffen können, lag der Fokus der damaligen, an Aufklärung, wissenschaftlichem Rationalismus und dem deutschen Bildungs- und Kulturbegriff orientierten und sozial engagierten Volksbildner auf den „bildungsfernen“ Klassen primär aus der Arbeiterschaft. „Die kleinen Leute“ sollten aber nicht zu Wissenschaftlern herangebildet, oder ihrer gesellschaftlichen Herkunftsklasse entfremdet, sondern in gesellschaftspazifizierender Intention auf edukative Art und Weise in die nationale, deutsche Kultur- und Bildungsgemeinschaft integriert werden. Individuelle geistige Emanzipation und gesellschaftliche Integration waren die beiden Seiten ein und derselben Volksbildungsmedaille. Ein „Investment“ in die Volksbildung reduziere die staatlichen Ausgaben für Polizei und Gefängnisse, führe zu aufgeklärten, rational denkenden und handelnden Menschen in einer nach den Prinzipien der Vernunft und des Gemeinwohls organisierten, letztendlich demokratischen Gesellschaft – so die alten Ideale.

KONTINUITÄTEN IM WANDEL

Der „Zivilisationsbruch“ des Ersten Weltkrieges ließ so manche der fortschrittsoptimistischen altliberalen

und neuhumanistischen Ideale zerplatzen – und neue entstehen. In der kurzen Zeit der von wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen und geistigen Krisen erschütterten Ersten Republik erwuchs der Volkshochschule im sozialdemokratischen „Roten Wien“ (und mit einigen, vor allem materiell-budgetären Abstrichen auch im „Roten Steyr“, im „Roten Wiener Neustadt“) ein bildungspolitischer Bundesgenosse, mit dem man gemeinsam „ein Stück des Weges“ zu einem „neuen Menschen“, einem an der wissenschaftlichen Weltanschauung geschulten, aufgeklärten, vernunftgeleiteten und emanzipierten Staatsbürger – aber nicht zu einem Sozialisten im austromarxistischen Sinne – gehen konnte.

Dank dieses bildungsfreundlichen gesellschaftsliberalen Klimas, aber auch Dank der Öffnung von Schulen für die abendliche Volksbildungsarbeit sowie sozialpolitischer Errungenschaften wie der Einführung des Achtstundentages, kam es im Wien der 1920er- und frühen 1930er-Jahre zu einer zweiten Hochblüte der wissenschaftszentrierten Volkshochschulbewegung. Neue Zielgruppen wie Kinder, Frauen und – im Gefolge der Weltwirtschaftskrise – auch Arbeitslose wurden mit neuen Vermittlungsmethoden etwa im Bereich der pädagogisch-didaktisch „intensiven“ Fachgruppenarbeit sowie mit neuen Medien wie etwa dem Urania-Kulturfilm erschlossen, dank dem die Wiener Urania ein Netzwerk an Zweigstellen vor allem in den östlichen und südlichen Bundesländern aufbauen konnte.

Es war vor allem auch die Urania, welche die, an einer umfassenden Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsentfaltung ebenso wie an einer Erneuerung des „deutschen Volkstums“ orientierten reformpädagogischen Ideale der sogenannten „Neuen Richtung“ der Weimarer Republik in Österreich rezipierte, während der Wiener Volksbildungsverein und das Ottakringer Volksheim bei ihren alten Idealen einer geistigen Veredelung des Menschen („Verstandesschulung“) durch eine weltanschaulich „neutrale“ Wissenschaftspopularisierung blieben, wobei die Kunst- und Kulturvermittlung als integraler Bestandteil der Bildungsarbeit nicht zu kurz kamen.

Der Zunahme weltanschaulich-ideologischer Irrationalismen im Gefolge der nicht nur wirtschaftlich, sondern auch mental verheerenden Weltwirtschaftskrise ab 1929 beförderte autoritäre und totalitäre Ideologien, was die freie Volksbildung während der Zeit des Austrofaschismus ab 1933/34 schwer beeinträchtigte und 1938/39 im Gefolge der Machtergreifung des Nationalsozialismus in Österreich vollständig ausschaltete.

PRAGMATISCHER IDEALISMUS

Der Nationalsozialismus hatte das freie, wissenschaftszentrierte Volksbildungswesen komplett zerstört, die Volkshochschulen – beziehungsweise Volksbildungsstätten, wie sie zwischen 1938 und 1945 hießen – personell und organisatorisch „gleichgeschaltet“

und seiner rassistisch-imperialistischen und völkisch-antisemitischen Ideologie unterworfen. Liberale, sozialdemokratische, kommunistische und vor allem jüdische Funktionäre, Vortragende, Kursleiter*innen und Hörer*innen wurden vertrieben und ermordet – in Wien waren dies allein unter den Funktionären und Vortragenden mehr als 2000 Personen. Wie auch in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen, passten sich die einen bereitwillig an, oder strebten danach, beim Regime ja nicht aufzufallen, während andere Karriere machen wollten.

Im Jahr 1945 – nach „Zusammenbruch“, Befreiung und vierfacher alliierter Besetzung – war die Situation in allen Bereichen verheerend. Doch trotz der immensen menschlichen, materiellen und geistigen Verwüstungen herrschten ein pragmatischer Aufbauwille und vor allem in Wien das Bemühen, an die alten Traditionen vor 1933 anzuknüpfen, was angesichts der ermordeten und „vertriebenen Vernunft“ bestenfalls nur ansatzweise gelingen konnte.

In den Bundesländern kam es schon bald zu spontanen Volkshochschulgründungen von unten – oft von Arbeiterkammern und Gewerkschaftsbund unterstützt, respektive mitgetragen. In Wien schritt man zur Wiedergründung der alten Volkshochschulvereine aus der Zwischenkriegszeit, um sie aus dem „deutschen Eigentum“ herauslösen zu können. Zu weiteren Volkshochschulneugründungen kam es in jenen Bezirken, in denen es bis dahin noch keine eigene Bezirksvolkshochschule gegeben hatte.

In der ausgehenden Habsburgermonarchie und in der Zwischenkriegszeit fanden die bildungstheoretischen und pädagogisch-konzeptionellen Diskussionen vorwiegend innerhalb der jeweiligen Volkshochschulvereine sowie auf allgemeinen Volksbildnertagungen statt. Nur der von 1926 bis 1938 bestehende Österreichische Uraniaverband übte in einem gewissen Maß eine Standes- und Interessenvertretung für seine Mitglieder-Uranien aus. Demgegenüber schlossen sich nach 1945 die Volkshochschulen in den einzelnen Bundesländern nach und nach zu Landesverbänden zusammen und diese zu einem österreichweiten Bundesverband. Gründungsgedanke dieses, am 8. und 9. Dezember 1950 im Klubsaal der Wiener Urania anlässlich seiner ersten Hauptversammlung konstituierten Verbandes Österreichischer Volkshochschulen war die Schaffung eines Freundeskreises von Volksbildner*innen, der sich in seiner praktischen Arbeit gegenseitig unterstützt, und der Volkshochschularbeit und dem Volkshochschulgedanken in Österreich öffentliche Anerkennung verschafft.

Infolge der infrastrukturellen und verkehrstechnischen Zerstörungen sowie aufgrund des Nahrungsmittel-, Roh- und Heizstoffmangels gestalteten sich die ersten Nachkriegsjahre als überaus schwierig – die praktische Vorgangsweise beim Wiederaufbau der Volkshochschule war daher zumeist pragmatisch und expe-

rimentell. Durch Nationalsozialismus und Krieg waren die zuvor intensiv gepflegten internationalen Kontakte abgebrochen. Ein Wiederanschluss an die Diskussionen im Feld der Erwachsenenbildung in Europa und Übersee gelang im Laufe der 1950er-Jahre – neben dem Besuch von Delegationen und Studienreisen in das Ausland – insbesondere dank der internationalen UNESCO-Tagungen, von denen einige auch in Österreich stattfanden. Der nun wieder verstärkte Austausch von Ideen, Theorien und Praktiken über Grundlagen, Methoden und Techniken in der Erwachsenenbildung, insbesondere über die Fragen der Förderung von Demokratie und des demokratischen Bewusstseins in der Bevölkerung im Sinne einer „mitbürgerlichen Bildung“, stand ganz im Zeichen der nach Krieg und Faschismus so notwendig gewordenen Völkerverständigung und Völkerversöhnung.

Die Gründergeneration der Volkshochschulen nach 1945 pflegte auch in bildungstheoretischen und bildungskonzeptionellen Fragen einen pragmatischen Zugang: Die Volkshochschule – so der generelle Tenor – könne keine Gesellschaftskrise überwinden, wie sich dies die Vertreter*innen der „Neue Richtung“ der Volksbildung nach dem Ersten Weltkrieg erhofft hatten. Sie könne auch keine Lebensreform herbeiführen, wie viele jugendbewegte Volksbildner*innen (Wandervogel) in der ausgehenden Habsburgermonarchie und in der Zwischenkriegszeit geglaubt hatten. Die primäre Aufgabe der Volkshochschule wäre jene der Schule: die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Mit allen anderen allgemeinbildenden Schulen teile die Volkshochschule darüber hinaus auch das gemeinsame Ziel der Pflege des Reinmenschlichen. Mit dieser Perspektive auf das Schulsystem wurde das ideale Leitbild der wissenschaftszentrierten Volksbildung vor 1933, eine „hohe Schule“ des Volkes, also quasi eine „Volksuniversität“ zu sein, pragmatisch der Nachkriegsrealität angepasst.

In die Volkshochschule geht man aber – im Gegensatz zur Schule – aus eigenem Antrieb. Die Volkshochschule beruht auf Freiwilligkeit und nicht auf Zwang und Unterrichtspflicht, und sie ist auf das Volk hin orientiert. Sie dient keinem bestimmten Berufsstand, keiner bestimmten Klasse oder Anhängerschaft und auch keiner bestimmten Welt- oder Lebensauffassung. In Abgrenzung zur „abstinenten Neutralität“ in der Tradition der Volkstümlichen Universitätsvorträge ab 1895, kann aber nach 1945 – nach Auschwitz und Hiroshima – keine Abstinenz zu Tagesfragen – in welchem Bereich auch immer – möglich sein. Die Volkshochschule nach 1945 bekennt sich jedoch zu einer „institutionellen Neutralität“ – also zur Unabhängigkeit von einseitig orientierten Körperschaften und weltanschaulich-politischen Gruppierungen. Im Gegensatz zur konfessionellen oder weltanschaulich gebundenen Erwachsenenbildung führe diese, parteipolitisch und konfessionell nicht gebundene „positive Neutralität“ zu einer Atmosphäre der Voraussetzungslosigkeit, wie sie an den Universitäten gepflegt werde. Die Ergebnisse

des freien intellektuellen Wettstreits der Meinungen mögen auf die eine oder andere Art und Weise gedeutet werden. Jeder Einzelne müsse daraus die ihm plausiblen Schlussfolgerungen selber ziehen und in die von ihm bevorzugte weltanschauliche Richtung gehen. Die Volkshochschule habe lediglich das Rüstzeug für die Erkenntnis und den geistig-intellektuellen Austausch auf Grundlage strikter Wissenschaftlichkeit bereitzustellen, womit der Bogen zur universitären Bildung gespannt wurde. Denn eine zentrale Aufgabe der Volkshochschulen besteht darin, in den breiten Schichten der Bevölkerung die Hochachtung vor dem Wissen – vor dem wissenschaftlich-universitären Wissen – zu verankern, womit aber nicht die Vermittlung eines „fertigen“ Wissens oder Wissenskanons gemeint ist. Viel wichtiger wäre die Teilhabe am Ringen um Wissenschaft, an ihren Fragen und Lösungsversuchen.

Die Quintessenz der Volkshochschule, die im Gegensatz zur Universität keine Bildungspatente für bestimmte berufliche und gesellschaftliche Positionen vergibt, ist die geistig-bildungsmäßige Hilfe zur Selbsthilfe. Dabei knüpft sie an den jeweiligen Bildungsstand eines Menschen an und versucht, gemeinsam mit ihm daran weiterzubauen, wodurch er geistig und mental tüchtiger – leistungstüchtiger – gemacht werden soll, damit er an der Kultur seines Volkes und seiner Zeit verstehend Anteil nehmen, und sich in persönlicher Anstrengung und Mühe eine eigene Anschauung und ein eigenes Verständnis von der Welt erarbeiten kann.

Nicht die enzyklopädische Vermittlung und das auswendig gelernte Wissen möglichst vieler Daten und Fakten ist das Ziel, sondern die Einsicht und das Vermögen des Einzelnen, aus dem jeweiligen Fachwissen Lehren für das eigene Leben zu ziehen, sich an den Wissenschaften zu erfreuen, und – stolz auf die Leistungen des menschlichen Geistes – ihnen nachzueifern. Nicht Philosophie, Juristerei, Medizin, Literatur, Geschichte, Mathematik, Chemie oder Biologie ist das Ziel – sie sind jeweils nur Mittel zu diesem Zweck.

Die Volkshochschularbeit dient aber nicht allein der Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, nicht allein der formalen Bildung und Erziehung des Menschen zur Urteilsfähigkeit und zum selbständigen Denken. Die Volkshochschule ist auch eine Stätte der Begegnung von Menschen aus allen Klassen, Berufen, Altersstufen und Weltanschauungen. Der einzelne Mensch soll hier seinen Standpunkt in der Gemeinschaft finden – insofern biete die Volkshochschule auch eine „Lebenshilfe“ im Sinne einer Hilfe zur Selbstfindung und Selbstbildung. Vor dem Hintergrund der geistigen Verheerungen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, der zerstörten Ideale des Humanismus und der geistigen Orientierungslosigkeit in der unmittelbaren Nachkriegszeit, aber auch der ideologischen Polarisierung zwischen westlichem Kapitalismus und östlichem Kommunismus zur Zeit des „Kalten Krieges“ sowie der

Angst vor einer „Atomisierung“ des Menschen infolge des marktwirtschaftlich-kapitalistischen Aufbaus einer modernen individualisierten Konsum-, Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft war das Bildungsideal der Aufbaugeneration der „ausgeglichene Mensch“ in einer „ausgeglichene Gemeinschaft“. Der innerlich ausgeglichene Mensch erlange seine volle Persönlichkeitsentfaltung aber nur dann, wenn er sozial und kooperativ ist. Nur in der Zusammenarbeit mit anderen Menschen gelinge die volle Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. Auf individueller Ebene ist das selbstgestellte Ziel der Volkshochschule, den Menschen zu dieser Selbstbildung und Persönlichkeitsentfaltung zu befähigen.

Die Freiheit der Volkshochschule verpflichte sie aber auch, den jeweiligen Mängeln der Zeit entgegenzutreten, womit sie einen wertvollen Beitrag für das Gesellschafts- und Geistesleben der Zeit zu leisten vermag. Da sich die gesellschaftlichen Mängel mit der Zeit verändern, verändern sich auch die Aufgaben der Volkshochschule: Ihre Arbeit ist somit nicht revolutionierend oder konservierend, sondern korrigierend. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene liegt ihr Ziel daher im Ausgleich der Gegensätze zwischen den unterschiedlichen Kultur-niveaus in Staat und Volk, um die gesellschaftliche Integration und individuelle Teilnahme an den Fortschritten der Zeit gewährleisten zu können.

WIRTSCHAFTSBOOM UND BILDUNGSEXPLOSION

Die Anfangszeit der Volkshochschule nach 1945 war vom Engagement und Idealismus einzelner Persönlichkeiten geprägt. Man verfügte kaum über Geld oder materielle Ressourcen, war gesellschafts- und bildungspolitisch unbedeutend, aber man nutzte die pädagogischen Freiräume, die man hatte. Etwa um die Mitte der 1950er-Jahre endete diese „Pionierperiode“. Der „Sputnik-Schock“ von 1957 führte im demokratisch-kapitalistischen Westen zu einer Intensivierung der öffentlichen Investitionen in das Bildungswesen. Dahinter stand die utilitaristische Annahme, dass durch Bildungsinvestitionen dem drohenden wirtschaftlichen Zurückfallen hinter den kommunistischen Osten begegnet werden könne. Der wissenschaftlich-technologische Fortschritt bedürfe ein Mehr an Ausbildung und Qualifikation und damit auch ein Mehr an Ausgaben für die Bildung, so die Argumentation der Bildungsökonomie, die damals noch in ihren Kinderschuhen stand.

Die nennenswerte Steigerung der öffentlichen Ausgaben für die Erwachsenenbildung in Österreich ab der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre führte à la longue zu einer verstärkten ökonomischen Planung, die auch den pädagogischen Bereich betraf. Die Qualität des Unterrichts dürfe nicht länger dem Zufall überlassen sein, sondern systematisch geplanten Lehr- und Lernprozessen. Die Reformen im Schul- und Hochschulwesen sollten zur „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ für die seit den beginnenden 1960er-Jahren boomende Wirtschaft samt Vollbeschäftigung führen. Denn der beschleunigte technologisch-industrielle Wandel

erforderte immer neue Kenntnisse und Fertigkeiten für die Berufswelt. Die schulische Erstausbildung reichte dafür längst nicht mehr aus, weshalb die berufliche Weiterbildung auf das ganze Arbeitsleben ausgedehnt werden müsse.

Es war vor allem die gesellschaftliche Aufstiegsorientierung der jüngeren Generationen, welche die „realistische Wende“ zur beruflichen Weiterbildung und Höherqualifizierung im Rahmen des Zweiten Bildungswegs in der Erwachsenenbildung trug. Die Zeit des „Wirtschaftswunders“ und die beginnende Massenwohlstands-, Massenkonsum- und Freizeitgesellschaft veränderte das Arbeits-, Konsum- und Sozialverhalten des sie tragenden breiten „neuen Mittelstands“ nachhaltig, in welchem sich langsam, aber unumkehrbar die alte Arbeiterklasse auflöste. Auch die Volkshochschule bekam – soziologisch, von ihrer Teilnehmer*innenschaft her gesehen – einen „Mittelstandsbauch“.

Anfang der 1960er-Jahre sah sich die Volkshochschule in einem grundlegenden Übergangsstadium von einem persönlichen hin zu einem gesellschaftlichen Anliegen. Die Volkshochschularbeit kann nicht dauerhaft durch den Idealismus einzelner Pioniere und initiativer Persönlichkeiten aufrechterhalten werden. Die Forderungen nach einer besseren personellen und materiellen Ausstattung, die Forderungen nach mehr eigenen Räumen, respektive der Mitbenutzung von Schulgebäuden, die Forderungen nach einem angemessenen Honorar für die Unterrichtenden und einer Anerkennung der Mitarbeit der Lehrer*innenschaft in der Erwachsenenbildung, die Forderungen nach gesetzlich anerkanntem „Bildungsurlaub“ und überhaupt gesetzlicher Anerkennung und Absicherung des Erwachsenenbildungswesens im Rahmen des gesamtstaatlichen Bildungssystems führten dazu, dass sich zunehmend auch die politischen Parteien des Themas annahmen. Die „lebenslange Bildung“ – und die lebenslange berufliche Anpassungsbildung – wurde mit der Zeit auch der Volkshochschule zum Argument, um einen größeren Anteil an den gestiegenen Bildungsausgaben der öffentlichen Hand zu erlangen.

Noch am Beginn der 1960er-Jahre war die berufliche Bildung – etwa in Form von Kursen zur Berufsausbildung – sowie die Ausstellung von Zeugnissen und Zertifikaten nicht Sache der Volkshochschule. Es wurden nur berufsfördernde Kurse sowie Vorbereitungskurse für die Beamtenmatura, die Berufsreifeprüfung und die Studienberechtigungsprüfung angeboten. Die Volkshochschule wehrte sich gegen die von der modernen Leistungsgesellschaft gestellten Forderung, dass Lernen zweck- und ergebnisorientiert sein muss, und mit einem Leistungsnachweis versehen zu werden hat. Man beharrte darauf, dass es in einer modernen Volkshochschule beides geben muss: zweckfreies Lernen und die Möglichkeit, bewiesene Leistungen mit Zeugnissen bestätigt zu erhalten, gleichwohl man sich niemals der

Illusion hingeben möge, dass es im Bereich der Bildung jemals „einen Abschluss“ oder „einen Endzustand“ geben könne.

Am Ende der 1960er-Jahre wurden in Österreich die Volkshochschul-Zertifikate eingeführt, mit denen die „realistische Wende“ weg von einer Unverbindlichkeit im Lernen und hin zu einer „quasi objektiven“ Lern- und Leistungsmessung – zunächst in den Sprachkursen für Englisch, dann für Französisch und später auch für „Deutsch für Ausländer“ sowie für wirtschaftlich-technische Bereiche – vollzogen wurde. Voraussetzung einer solchen Lern- und Leistungserfassung waren ein standardisiertes Lernziel, ein standardisierter Lernstoff sowie standardisierte Prüfungsaufgaben zur Kontrolle, ob und wie weit das Lernziel erreicht worden ist.

Die andere Seite dieser – einer Industriegesellschaft durchaus entsprechenden – Normierung und Standardisierung war der Prozess der Individualisierung auch im Bereich des Lernens: Ab den 1960er-Jahren ist der einzelne lernende Mensch in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses gestellt: Von ihm soll die Motivation zum Lernen kommen, er soll Lernziele und Methoden wählen sowie Lernfortschritte und Lernleistungen bewerten – und Lernen kann (und soll) der Mensch immer und überall. Die vom Europarat geförderte „Education permanente“ und das spätere seitens der EU geförderte „lebenslange Lernen“ (Lifelong Learning – LLL) stellen aber nicht nur neue und erhöhte Anforderungen an das Individuum, sie erfordern auch eine neue Art in Beurteilung und Bewertung. So wurde der gesamte zu vermittelnde Lehrstoff in Lerneinheiten („units“) gegliedert, die Beherrschung einer solchen mit Anrechnungspunkten („credits“) honoriert, und das daraus entstandene Unit/Credit-System modular, der unterschiedlichen Bedürfnisse entsprechend kombiniert.

Insgesamt war die Zertifikatsbewegung der späten 1960er- und 1970er-Jahre – die in den frühen 1980er-Jahren ihr Ende fand – Ausdruck eines grundsätzlich veränderten Bildungsverständnisses und wichtiger Motor für einen tiefgreifenden Wandel innerhalb der Volkshochschule hin zu mehr pädagogischer Transparenz, methodischer Planung und Systematik sowie Lernzielorientierung. Der Auf- und Ausbau von Zertifikatskursen sowie jener von länger andauernden, nach dem Baukastensystem modular organisierter Bildungslehrgänge für das berufliche Fortkommen förderten die Autonomie und Selbständigkeit beim Lernen und ließen die Grenzen zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung weiter verschwimmen.

Mit der Förderung von jungen, begabten Menschen, die keine Gelegenheit hatten, den Ersten Bildungsweg zu gehen, eröffnete sich der Volkshochschule in Form von Studienberatungen und Kursen, die auf Zulassungs- und Externistenprüfungen vorbereiteten, ein neues Betätigungsfeld und neue soziale Zielgruppen. Die

Volkshochschule neuen Stils hatte, was die berufliche Weiterbildung und den Zweiten Bildungsweg betraf, nun viel mehr als bisher auf Leistung zu achten. Und in einer Leistungsgesellschaft wurde auch dem Wunsch der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer nach Zeugnissen, welche berufliche Vorteile zu verschaffen versprochen, entsprochen.

Die Zunahme an standardisierten Kursen eröffnete aber auch die Notwendigkeit einer gesetzlich gesicherten Einpassung der Erwachsenenbildung in das öffentliche Bildungswesen, und führte zu verstärkten Forderungen nach einer gesetzlichen Verankerung der Erwachsenenbildung als – neben Schule und Universität – „dritte Säule“ im staatlichen Bildungssystem. Zwar scheiterten die Bemühungen um eine staatliche Anerkennung der Volkshochschul-Zertifikate, die Bildungsangebote der Volkshochschule blieben in großen Teilen Sache des privaten Interesses und der aktiven Freizeitgestaltung, doch glückte dank des bildungsfreundlichen sozial-liberalen Reformklimas der Ära Kreisky 1972 mit der Gründung der „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“ (KEBÖ) und 1973 mit dem „Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln“ eine bedeutende Aufwertung der Erwachsenenbildung in Österreich, die auch von einer – leider nur anfänglich – beträchtlichen Subventionserhöhung begleitet war. Der erste und zweite Ölpreisschock von 1973 und 1979 und der damit einhergehende wirtschaftliche Abschwung ließen die hochfliegenden Pläne der Bildungsplanung in Bezug auf die weitere Ausgestaltung des tertiären Bildungssektors scheitern. Dennoch stellt der damals durch eine sozialdemokratische Reformpolitik erreichte Grad einer partiellen institutionellen Etablierung sowie einer partiellen Verrechtlichung den bis heute nicht überbotenen Status quo im Erwachsenenbildungssystem dar.

Im Gefolge der „68er-Revolution“ waren die 1970er- und beginnenden 1980er-Jahre von einer gesellschaftlichen Öffnung und Erweiterung des demokratischen Spielraums in allen Lebensbereichen geprägt, was sich im Bereich der Volkshochschule – getragen von einer neuen, gesellschaftspolitisch engagierten, tendenziell „linken“ Generation von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern – in einer Hinwendung zum Alltag der Menschen und ihren sozialen Problemen ausdrückte. Neue Konzepte einer „alltäglichen Erwachsenenbildung“ sowie einer „aufsuchenden Erwachsenenbildung“ führten zu neuen sozialpädagogischen Projekten in den Bereichen der emanzipatorischen Arbeiter- und Frauenbildung sowie der Bildungs- und Sozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen, der Dorf- und Stadtteilarbeit, der Gemeinwesenarbeit, der kritischen Konsumenten- und Umweltbildung sowie der Zielgruppenarbeit mit „gesellschaftlichen Randgruppen“ wie Arbeitslosen, Behinderten und „Gastarbeitern“, bei denen die alten Ideale einer geistig-intellektuellen Hilfe zur Selbsthilfe sowie einer gesellschaftlichen Integration

und Teilhabe von „bildungsfernen“ Randgruppen die aktuellen Bildungsziele waren. In Teilbereichen wurde die Volkshochschule zu einer, von den Verbindlichkeiten und Verpflichtungen gegenüber den öffentlichen Geldgebern abhängigen „sozialpädagogischen Reparaturwerkstatt“.

LIBERALISIERUNG – ÖKONOMISIERUNG – FLEXIBILISIERUNG – OPTIMIERUNG

Der technologisch-mikroelektronische Fortschritt der 1980er- und 1990er-Jahre führte abermals zu einem grundlegenden sozioökonomischen Strukturwandel in Arbeitswelt und Gesellschaft. Der Fall des „Eisernen Vorhangs“ 1989 und der Zusammenbruch der kommunistischen Diktaturen Ost- und Mitteleuropas markieren den geopolitischen Ausgangspunkt der demokratisch-marktwirtschaftlich-liberalkapitalistischen Integration Europas der folgenden Jahrzehnte. Der EU-Beitritt Österreich 1995 führte sowohl zu einer gesellschaftlichen als auch zu einer wirtschaftlichen Öffnung und Liberalisierung des Landes.

Mehr als je zuvor ist „Bildung“ – oder was die Bildungsökonomie dafür hält – ein wichtiges wirtschaftliches Instrument und Kalkül. Auf individueller Ebene ist „Bildung“ ein „Investment“ oder zumindest ein Versprechen in eine wirtschaftlich bessere Zukunft – auf gesellschaftlicher Ebene ist sie eine unabdingbare Voraussetzung für eine leistungs- und konkurrenzfähige Volkswirtschaft. Für das stets zu seiner Selbstoptimierung angehaltene Individuum („Ich-AG“) einer deregulierten und partiell deindustrialisierten, „neoliberalen“ Dienstleistungs- und Ellbogengesellschaft gilt Weiterbildung nicht als Option, sondern als Obligation, dessen Verweigerung einer Meuterei gleichkommt. Der „neue Mensch“ ist der „flexible Mensch“, der flexibel im Denken ist, und sich in Beruf und Alltag den gegebenen Verhältnissen bereitwillig anpasst. Eine Bildungsreform dient der Optimierung „outcome-orientierter“ Bildungseinrichtungen, nicht aber einer Gesellschaftsreform. „Bildung“ soll nicht emanzipatorisch, sondern kompensatorisch wirken: als Anpassungsfortbildung des Einzelnen an die beruflichen und gesellschaftlichen „Notwendigkeiten“. Die dauernde Nach- und Umschulung umfasst dabei auch Wissen und Fertigkeiten des Alltags, wie Kommunikations-, Team- und Konfliktfähigkeit. Das alte volksbildnerische Ideal einer möglichst umfassenden Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsentfaltung als individuelle und gemeinschaftliche Bildungsanstrengung für ein besseres Leben und eine bessere Gesellschaft meint aber etwas Anderes als die Personalentwicklung mit „Selbstkompetenz“.

Der Konkurrenz- und Effizienzdruck der „Hochleistungsgesellschaft“ machte vor der Volkshochschule nicht Halt. Seit den 1990er-Jahren reagiert sie auf den „Mega-Trend-Bildung“ mit einem öffentlich geförderten Ausbau der personellen und materiellen Infrastruktur, mit neuen Programmangeboten, mit dem Ausbau

des Zweiten Bildungswegs und generell mit einer zunehmenden Flexibilität und Zielgruppenorientierung im Bildungsangebot. Die fundamentale Marktorientierung und das grundsätzliche Denken in ökonomischen Kategorien von „Angebot und Nachfrage“ einer – so wie die Schule und die Universität – von öffentlichen Geldern abhängigen, und im öffentlichen Interesse stehenden Bildungseinrichtung führte dazu, dass sich die Volkshochschule in einen ökonomischen Betrieb verwandelt hat, in dem „Bildung“ gemanagt wird. Die liberal-kapitalistische Marktökonomie durchdringt die Körper, die Institutionen und den Geist. Zertifiziert wird nicht mehr nur der Teilnehmende, sondern die Volkshochschule selbst. Agierend auf einem legis- tisch schwachen und finanziell unsicheren Fundament, bleibt ihr der einer aktiven Freizeitgestaltung zugeord- nete Bereich von Fitness, Wellness und Sprachen sowie der sozial- und arbeitsmarktpolitisch geförderte Bereich der schulischen und beruflichen Weiterbildung der Zu- rückgebliebenen der Leistungsgesellschaft, der sozial Benachteiligten und Ausgegrenzten, ohne auf eine öf- fentliche Anerkennung als „dritte Säule“ im Bildungs- system hoffen zu dürfen.

Im ausgehenden 19. Jahrhundert entstand die Volks- hochschule als eine Vision einer besseren Zukunft.

Das Wissen um die alten Ideale soll zu einer kritischen, den Mängeln der Zeit korrigierend entgegentretenden Gegenwartsanalyse und zu einem progressiv-inspi- rierenden Entwurf von Zukunft führen. Die neuesten Erfindungen im Bereich der sogenannten künstlichen Intelligenz führen abermals zur seit dem Beginn der abendländischen Philosophie immer wieder gestellten Frage: Was ist der Mensch? Die ökonomischen und so- zialen Krisen unserer Zeit zwingen abermals zur Beant- wortung der Frage: Wie können wir sinnvoll und zufried- en leben? Die sichtbaren Folgen der Klimakatastrophe führen zur Frage: Wie können wir in Zukunft (über-) leben?

Die Volkshochschule ist ein öffentlicher, allen Men- schen zugänglicher Ort gemeinschaftlichen Lernens, an dem die geistig-intellektuelle Begegnung unter- schiedlicher Menschen und Meinungen sowie das ge- meinsame Ringen um Wahrheit und Wahrhaftigkeit im Mittelpunkt aller Bildungsanstrengungen stehen. Die individuelle Entfaltung von Interessen, Geist und Per- sönlichkeit, die Überbrückung gesellschaftspolitischer und weltanschaulicher Gegensätze, und die Teilnahme und Teilhabe möglichst aller Menschen an den wissen- schaftlichen und kulturellen Fortschritten der Zeit mö- gen auch in Zukunft ihr Lohn sein. //

Weiterführende Literatur

Adler, Max (1972): Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung. Wien – München: Jungbrunnen.

Altenhuber, Hans (1975): Situation und Trends der Erwachsenenbildung in Österreich. Wien: Österr. Bundesverlag. (Schriften zur Erwachsenenbildung in Österreich, Bd. 22).

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

Anzengruber, Grete, Bisovsky, Gerhard & Bolius, Uwe (1990): Sie können lesen? Analphabetismus – Fortschritt – Rückschritt. Wien: Jugend & Volk. (Schulheft, Bd. 59).

Ash, Mitchell G. & Stifter, Christian H. (Hrsg.) (2002): Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Von der Wiener Moderne bis zur Gegenwart, Wien: WUV-Universitätsverlag. (Wiener Vorlesungen. Konversatorien und Studien, Bd. 12).

Bergauer, Angela, Filla, Wilhelm & Schmidbauer, Herwig (Hrsg.) (2002): Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Hrsg. vom Ring Österreichischer Bildungswerke. Wien.

Bisovsky, Gerhard (1991): Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungs-Politik seit 1970. Wien: Picus. (Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung).

Borinski, Fritz (1954): Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf – Köln: Eugen Diederichs.

Boyer, John W. (2010): Karl Lueger (1844–1910). Christlichsoziale Politik als Beruf. Eine Biografie. Wien – Köln – Weimar: Böhlau. (Studien zur Politik und Verwaltung, Bd. 93).

Bründl, Wilhelm (1959): Eigenart und Entwicklung der Wiener Volkshochschulen. Wien. (Schriften zur Volksbildung des Bundesministeriums für Unterricht, Bd. 1).

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

Dostal, Thomas (2006): „Die Menschen haben unaufhörlich zu lernen ...“ Zur Geschichte des Verbandes Oberösterreichischer Volkshochschulen. In: Hubert Hummer & Günter Kalliauer (Hrsg.), 50 Jahre Verband Oberösterreichischer Volkshochschulen (S. 14–122). Linz: Verband Oberösterreichischer Volkshochschulen.

Dostal, Thomas (2007): Aspekte einer Entwicklungsgeschichte des Verbands Niederösterreichischer Volkshochschulen. In: Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen (Hrsg.), 50 Jahre Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen 1957–2007. Festschrift (S. 15–129). St. Pölten: Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen.

Dostal, Thomas (2017): Bildung zu „Volkstum und Heimat“ in der österreichischen Volksbildung der Zwischenkriegszeit. Diss., Univ. Wien.

Egger, Rudolf & Gruber, Elke (Hrsg.) (2012): Anspruch, Einspruch, Widerspruch. Durch lebenslanges Lernen auf den Weg in eine offene Gesellschaft. Wien – Berlin: LIT.

- Egger, Rudolf & Härtel, Peter (Hrsg.) (2021):** Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. Wiesbaden: Springer-Nature.
- Ehalt, Hubert Christian (Hrsg.) (1984):** Geschichte von unten. Fragestellungen, Methoden und Projekte einer Geschichte des Alltags. Wien – Köln – Graz: Böhlau. (Kulturstudien, Bd. 1).
- Ehalt, Hubert Christian, Knittler-Lux, Ursula & Konrad, Helmut (Hrsg.) (1984):** Geschichtswerkstatt, Stadtteilarbeit, Aktionsforschung. Perspektiven emanzipatorischer Bildungs- und Kulturarbeit. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik. (Österreichische Texte zur Gesellschaftskritik, Bd. 20).
- Filla, Wilhelm (1991):** Volkshochschularbeit in Österreich – Zweite Republik. Eine Spurensuche. Graz: Leykam. (Neue Erwachsenenbildung, Bd. 12).
- Filla, Wilhelm (2001):** Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Innsbruck – Wien – München: Studienverlag. (Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Bd. 11 – Edition Volkshochschule).
- Filla, Wilhelm (2014):** Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch. Frankfurt am Main – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Warszawa – Wien: Peter Lang-Verlag.
- Filla, Wilhelm (2015):** Der lange Aufstieg der Kärntner Volkshochschulen. Vorgeschichte und 60 Jahre Landesverband Kärntner Volkshochschulen. Festschrift. Klagenfurt: Kärntner Volkshochschulen.
- Filla, Wilhelm, Judy, Michaela & Knittler-Lux, Ursula (Hrsg.) (1992):** Aufklärer und Organisator. Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann. Wien: Picus. (Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, Bd. 17).
- Fuchs, Albert (1984):** Geistige Strömungen in Österreich 1867–1918. Wien: Löcker.
- Gerstenmayr, Erika (1962):** Das Volksbildungswesen in Niederösterreich mit besonderer Rücksicht auf den „Allgemeinen Niederösterreichischen Volksbildungsverein“ (1886–1938). Diss., Univ. Wien.
- Glöckel, Otto (1919):** Schulreform und Volksbildung in der Republik. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung.
- Göhring, Walter (1983):** Bildung in Freiheit. Die Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945. Wien – München – Zürich: Europaverlag.
- Gruber, Elke & Ribolits, Erich (1992):** Bildung ist mehr. Aufsätze zur beruflichen Qualifizierung. München – Wien: Profil-Verlag. (Bildung – Arbeit – Gesellschaft, Bd. 13).
- Gruber, Elke & Lenz, Werner (2016):** Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Bielefeld: Bertelsmann. (Länderportraits).
- Holzer, Daniela (2004):** Widerstand gegen Volksbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien: LIT (Arbeit – Bildung – Weiterbildung, Bd. 3).
- Kahl, Roswitha (1978):** Der Wiener Volksbildungsverein von 1887 bis 1938. Diss., Univ. Wien.
- Knittler-Lux, Ursula (Hrsg.) (1987):** Bildung bewegt. 100 Jahre Wiener Volksbildung. Festschrift zur Ausstellung in der Volkshalle des Wiener Rathauses vom 4. bis 25. Oktober 1987. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Knittler-Lux, Ursula (Hrsg.) (1989):** Brücken in die Zukunft. Erinnerungen und Anmerkungen von Zeitgenossen zum Lebenswerk von Wolfgang Speiser. Wien: Eigenverlag (Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, Bd. 13).
- Lenz, Werner (1979):** Grundlagen der Erwachsenenbildung. Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- Lenz, Werner (1999):** On the Road Again. Mit Bildung unterwegs. Innsbruck – Wien: Studien-Verlag. (Bildung und gesellschaftliche Entwicklung, Bd. 1).
- Lenz, Werner (2012):** Bildung. Eine Streitschrift. Abschied vom lebenslänglichen Lernen. Wien: Löcker.
- Nationalsozialismus und Volksbildung:** Eine späte Annäherung. Themenheft der Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 29. Jg., 2020.
- Negt, Oskar (1972):** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt. (Theorie und Praxis der Gewerkschaften).
- Negt, Oskar (2012):** Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl.
- Petrasch, Wilhelm (2007):** Die Wiener Urania. Von den Wurzeln der Erwachsenenbildung zum lebenslangen Lernen. Wien – Köln – Weimar: Böhlau.
- Pfniß, Aladar (1963):** Der Zweite Bildungsweg in Österreich. Darstellung – Kritik – Neue Perspektiven, Wien: Leykam.
- Pfniß, Aladar (Hrsg.) (1972):** Erwachsenenbildung in dieser Zeit. Beiträge aus Österreich zur Theorie der Erwachsenenbildung. Graz – Wien: Leykam. (Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Bd. 2).
- Pfniß, Aladar (1985):** Persönlichkeitsentfaltung als Auftrag der Volkshochschule. In: Wilhelm Filla, Erich Leichtenmüller & Aladar Pniß (Hrsg.), Bildung für alle. Festschrift 35 Jahre Verband österreichischer Volkshochschulen (S. 53–62). Wien: Verlag G. Grasl. (Schriftenreihe des Verbandes österreichischer Volkshochschulen, Bd. 5).
- Schmölz, Irene (Hrsg.) (1992):** Lust auf Sprache. Reflexionen zu Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Wien: Eigenverlag. (Volkshochschularbeit in Österreich, Bd. 2).
- Schratz, Michael & Lenz, Werner (Hrsg.) (1995):** Erwachsenenbildung in Österreich. Beiträge zu Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. (Internationale Erwachsenenbildung, Bd. 5).
- Schwarz, Werner Michael, Spitaler, Georg & Wikidal, Elke (Hrsg.) (2019):** Das Rote Wien 1919–1934. Ideen – Debatten – Praxis. Basel: Verlag Birkhäuser. (Katalog zur 426. Sonderausstellung des Wien Museums).
- Sennett, Richard (1998):** Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin-Verlag.
- Stadler, Friedrich (1987):** Vertriebene Vernunft I. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft 1930–1940. Wien – München: Jugend & Volk. (Veröffentlichungen des Ludwig Boltzmann-Institutes für Geschichte der Gesellschaftswissenschaften).
- Stadler, Friedrich (1988):** Vertriebene Vernunft II. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft. Internationales Symposium 19. bis 23. Oktober 1987 in Wien. Wien – München: Jugend & Volk. (Veröffentlichungen des Ludwig Boltzmann-Instituts für Geschichte der Gesellschaftswissenschaften).
- Steinwender, Kriemhild Maria Pia (1992):** Frauenbildung und Volkshochschule. Eine Untersuchung aus feministischer Sicht. Wien – Baden. (VÖV-Publikationen, Bd. 10).
- Stifter, Christian & Bisovsky, Gerhard (Hrsg.) (1996):** »Wissen für Alle«. Beiträge zum Stellenwert von Bildung in der Demokratie, Wien: Verband Wiener Volksbildung (Edition Volkshochschule).
- Stifter, Christian H. (2005):** Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887–2005. Wien: Verlag Bibliothek der Provinz. (Enzyklopädie des Wiener Wissens, Bd. 3).
- Stifter, Christian H. (2014):** Zwischen geistiger Erneuerung und Restauration. US-amerikanische Planungen zur Entnazifizierung und demokratischen Neuorientierung österreichischer Wissenschaft. Wien – Köln – Weimar: Böhlau.
- Süntinger, Sabine (2009):** Die Volksbildungsarbeit der Urania in Österreich von 1897–1938. Dipl.-Arb., Univ. Klagenfurt.
- Speiser, Wolfgang (1982):** Wiener Volksbildung nach 1945. Wien: Österr. Bundesverlag. (Schriften zur Erwachsenenbildung in Österreich, Bd. 23).
- Szanya, Anton (1997):** Bildung wozu? Annäherung an einen europäischen Zentralbegriff. Wien: Verband Wiener Volksbildung (Edition Volkshochschule).
- Verband österreichischer Volkshochschulen (Hrsg.) (1965):** Bildung, Freiheit, Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner. Eine Auswahl von Hans Altenhuber und Aladar Pniß, Wien: Verband österreichischer Volkshochschulen.
- Weidenholzer, Josef (1981):** Auf dem Weg zum „Neuen Menschen“. Bildungs- und Kulturarbeit der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik. Wien – München – Zürich: Europaverlag. (Schriftenreihe des Ludwig Boltzmann-Instituts für Geschichte der Arbeiterbewegung, Bd. 12).
- Wiesinger-Stock, Sandra (2001):** Zwischen Emanzipation und Legitimation. Der Oberösterreichische Volksbildungsverein (1872–1938) im Spannungsfeld von Zivilgesellschaft und Staat. Diss., Univ. Wien.

Schwedische Volkshochschulen als pädagogische Avantgarde.¹

Schwerpunkt

STAFFAN LARSSON

DIE GRÜNDUNG VON VOLKSHOCHSCHULEN IN SCHWEDEN

Volkshochschulen sind eine von mehreren neuen Formen der Bildung, die sich Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts außerhalb des formalen Schulsystems etablierten. Auch Studienzirkel, Volksbibliotheken, Fernunterricht und öffentliche Vorträge entstanden in dieser intensiven Zeit der Innovation, die darauf abzielte, „die breiteren Schichten der Bevölkerung“ zu bilden. Die Volkshochschulen – die erste schwedische wurde 1868 gegründet – ermöglichten eine Bildung über das Grundschulniveau hinaus. Die Volkshochschulen wurden schnell populär – im Jahr 1900 waren es 29 und es kamen ständig neue hinzu – im Jahr 2021 sind es 154. Die ersten schwedischen Volkshochschulen wurden 25 Jahre nach den dänischen gegründet. Das Beispiel der bestehenden Volkshochschulen in Dänemark scheint die Inspiration gewesen zu sein, nicht Grundtvigs romantische, nationalistisch-christliche Ansichten, die die Dänen beeinflussten.² Die Schweden wurden wissenschaftlicher orientiert und pragmatischer. Die Lehrer*innen waren im Großen und Ganzen Akademiker*innen mit der gleichen Qualifikation wie die Lehrer*innen an Gymnasien. Es gab keinen nationalen Lehrplan, jede Schule konnte ihren eigenen Lehrplan erstellen. In einer Broschüre über den Zweck der ersten Schule wurde der Lehrplan angegeben: Vorbereitung auf die neue politische Stellung der Bauern und die Landwirtschaft, aber auch die Befähigung in Wort und Schrift zum selbständigen Handeln in Rechtsangelegenheiten.³ Es wurde auch versprochen, dass es keine Hausaufgaben geben werde.

Die Initiatoren waren in der Regel namhafte Bauern. Ein Anliegen war es, zu verhindern, dass ihre Söhne die Höfe für andere Berufe verlassen. Die Abwesenheit von formalen Prüfungen, die typisch war, kann in diesem Zusammenhang so verstanden werden: Die Söhne brauchten keine Prüfung, um auf den Hof zurückzukehren, sondern nützliches Wissen. Sie erhielten erhebliche finanzielle Unterstützung und wurden bald zu einem Anliegen für die Landräte, die zu dieser Zeit eine starke

Stellung in der Landwirtschaft einnahmen. Die staatliche Subvention macht heute einen Großteil des Einkommens aus – etwa 70 %. Die Bezirksverwaltungen gründeten oder übernahmen die Kontrolle über die meisten Volkshochschulen.⁴ Sie waren Internate auf dem Land und sind es immer noch, aber in den letzten 50 Jahren hat sich eine große Anzahl von Tagesschulen in den Städten gegründet. In den 1900er Jahren gründeten mehr und mehr zivilgesellschaftliche Organisationen Volkshochschulen, was bedeutet, dass die meisten ein gewisses ideologisches Profil haben, allerdings oft nicht sehr ausgeprägt, da sie in der Regel jeden Interessenten rekrutieren wollen.

AUSGANGSSITUATION

Die Volkshochschulen werden in diesem Text aus der Perspektive der Wechselwirkung zwischen Volkshochschulen und den Veränderungen in der Gesellschaft auf der einen Seite und dem Zusammenspiel zwischen dem formalen Schulsystem und den Volkshochschulen auf der anderen Seite betrachtet. Die dominierende materielle Grundlage für die Mehrheit in Schweden war Ende des 19. Jahrhunderts die Landwirtschaft, die Industrie in den 1900er Jahren und die Dienstleistungen in der Zeit um 2000. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde noch für eine formale Demokratie mit gleichem Wahlrecht gekämpft und verheiratete Frauen mussten ihren Ehemännern laut Gesetz gehorchen.

Mein Beitrag zielt darauf ab, eine Geschichte über die „Strukturen des Alltags“ im Bildungswesen und die dahinterstehenden gesellschaftlichen Kräfte als eine Geschichte der Ideen zu präsentieren.⁵ Es ist keine Geschichte über große Männer, sondern über Kollektive von Student*innen und Volkshochschulfunktionären. Ein allgemeines Thema des Textes ist, wie verschiedene soziale Klassen und Gruppen Bildungseinrichtungen schaffen, nutzen oder verändern. Es geht um Bauern, Arbeiter und Frauen. Sie können als Initiatoren von Volkshochschulen auftreten, aber auch als Teilnehmer*innen, die durch ihre Anzahl und ihr Interesse verändern, was manchmal als Kolonisierung durch Ideologen im Inneren empfunden wird. Die Akteure agieren vor dem Hintergrund der spezifischen gesellschaftlichen und materiellen Bedingungen ihrer Zeit und sind davon geprägt. Die Interpretation basiert auf der Auffassung, dass Bildungseinrichtungen sowohl von denjenigen geformt werden, die formell an der Macht sind, wie Schulbehörden

¹ Eine frühere und etwas andere Version der Avantgarde-Theorie wurde auf der Feier zum 100-jährigen Bestehen der Volkshochschule der Arbeiterbewegung in Brunnsvik vorgestellt: Larsson, 2006a. Und eine ausführlichere Version in Larsson, 2013.

² Tengberg, (1968) S. 63 – 89. Korsgaard (1997), S. 204 – 208.

³ Ebd. S. 99.

⁴ Swensson, (1968) S. 140 und 200 – 205

⁵ Braudel, 1981

oder Lehrer*innen, als auch von den Schüler*innen und Student*innen, die auf verschiedene Weise eigenständig handeln, um die Institutionen gleichsam in ihrem Sinne zu „auszuhandeln“ oder in ihrem Sinne zu „kolonisieren“⁶. Der langfristige Wandel könnte teilweise als Schlafwandeln verstanden werden, da er durch die Gesamtwirkung der Absichten, Gewohnheiten und manchmal auch des Kampfes der relevanten Akteure gegeneinander strukturiert war.

Es gibt einige allgemeine Konzepte, die die hier vorgestellte Interpretation weiter prägen. Die Demokratisierung der Bildung ist ein Thema in diesem Text: Vier Dimensionen der Gleichheit sind grundlegend: soziale Klasse, Geschlecht, Region und Alter. Zur weiteren Strukturierung des Textes stelle ich einige klassische Fragen der Didaktik: Wer soll studieren dürfen, was ist angemessen zu studieren und welche Art von Bildungsprozess ist geeignet?

THESEN

Mein Artikel ist insofern etwas ungewöhnlich, als dass er mit drei Thesen arbeitet, die ich in Bezug auf empirische Belege diskutieren möchte. Gut belegt ist, dass sich die Volkshochschulen sehr stark verändert haben. Die Identität der Volkshochschulen als eine Form der Bildung ist in Bewegung, um ihren Platz in einer sich ständig verändernden Gesellschaft und einem Bildungssystem, das den Änderungen früher oder später folgt, neu zu verhandeln. Man könnte zu dem paradoxen Schluss kommen, dass der Wandel eine Tradition für die Volkshochschulen in Schweden ist.⁷ Mein allgemeines Interesse gilt jedoch der Veränderung und den Mechanismen, die ihr zugrunde liegen.

1. Die erste These ist, dass sich die Volkshochschulen schneller verändern als das Schulsystem, in Bezug auf die Lehrinhalte, die Gestaltung der Lernformen und die gesellschaftlichen Gruppen, die sie besuchen. Im letzten Fall können wir nach Klasse, Geschlecht, geografischer Herkunft und Alter suchen. Die nächsten beiden Thesen befassen sich mit möglichen Mechanismen hinter diesem Wandel:
2. Die Volkshochschulen waren innovativ, nicht nur in sich selbst, sondern auch in Bezug auf das schwedische Bildungssystem im Allgemeinen. Die Primar- und die Sekundarschule hatten oft eine Rolle des Empfängers oder Übernehmers in Bezug auf das, was zunächst in den Volkshochschulen entwickelt wurde. Man könnte sagen, dass die Volkshochschule eine Avantgarde in der Bildung gewesen ist.⁸
3. Es scheint, als ob die Volkshochschulen nicht nur verschiedene neue Bildungszugänge entwickeln. Wenn das Schulsystem sie sich aneignet, verlieren die Volkshochschulen ihr Monopol und müssen oft neue Ansätze erfinden. Gerade die Volkshochschulen stehen daher unter einem immer wiederkehrenden Druck zur Veränderung. Um überleben zu können, mussten sie sich schon mehrmals neu orientieren.

Die Volkshochschulen waren im Allgemeinen keine Avantgarde im politischen Sinne, sondern eine **pädagogische Avantgarde**, d. h. die pädagogische Innovation ist

Teil der Geschichte der Volkshochschul-Tradition. Sie begannen sich mit der politischen Vielfalt und allen Arten von Volksbewegungen und anderen Organisationen zu verbinden, d. h. der Zivilgesellschaft seit den frühen 1900er Jahren. Davor waren sie in erster Linie im Besitz der Bezirksverwaltungen.

ANFECHTUNG DES BILDUNGSMONOPOLS DER STÄDTE

1686 wurde die Alphabetisierung aller Schweden durch ein Gesetz eingeführt, das vorsah, dass die gesamte Bevölkerung den lutherischen Katechismus lernen und die Bibel lesen können sollte. Die Lesekompetenz erreichte bereits Ende des 17. Jahrhunderts ein recht hohes Niveau, während die Schreibkompetenz erst etwas später erreicht wurde.⁹ Es ging bei diesem Gesetz um die religiöse Indoktrination, aber auch um die Förderung des Gehorsams.

Die Einrichtung der Volksschule 1842 stellte eine Erweiterung des Schulwesens dar, auch wenn sie dem bereits vorhandenen Wissen nicht sehr viel hinzufügte. Eine qualifiziertere Ausbildung war nur einer sehr kleinen Gruppe zugänglich, die Gymnasien und die wachsende Zahl von Mädchenschulen, vor allem in den Domstädten, besuchten. Als Ende des 19. Jahrhunderts die Volkshochschulen eingeführt wurden, war klar, dass der Grund darin lag, die Bildungswünsche der wohlhabenden Bauern und vor allem der Bauernsöhne zu befriedigen.¹⁰ Hier entstand eine Schulform, die „für und durch“ unabhängige Bauern arbeitete, nicht für Adelige oder Grundbesitzer. Die Schulen befanden sich auf dem Land und verbreiteten sich schnell in alle Teile des Landes, wodurch eine geografische „Rekrutierungsbarriere“ durchbrochen wurde. Ende der 1800er Jahre rekrutierten die Gymnasien ihre Schüler vor allem aus der Stadt, in der sie lebten. Im Zeitraum von 1876 bis 1909 besuchten zwischen 68 % und 79 % aller Schüler die erste Klasse der Sekundarstufe I, während 7/8 der Bevölkerung bei Einführung der Volkshochschulen 1868 auf dem Land lebten. Im Jahr 1900 lebten noch 79 % der Bevölkerung auf dem Land.¹¹ Die Einrichtung von Volkshochschulen war ein Gegengewicht zur extremen regionalen Ungleichheit beim Zugang zur Bildung. Dieser Unterschied zwischen Stadt und Land blieb bis zur Einführung der neunjährigen Pflichtschule nach dem Zweiten Weltkrieg und der

⁶ Larsson, 1983, 1993

⁷ Ein Ausschnitt dieser These wurde in Larsson (1998) veröffentlicht, ein ausführlicher Text in Larsson (2005).

⁸ Avantgarde ist ursprünglich ein militärischer Begriff: der Teil einer Armee, der vor den Hauptkräften vorrückt. Wird oft metaphorisch in der Kunst usw. verwendet.

⁹ Johansson, 1993

¹⁰ Berndtsson, 2000

¹¹ Kungliga Ecklesiastikdepartementet, 1915

Einführung des modernen Gymnasiums in den 1960er Jahren. Die Volkshochschule übernahm die Führung, um der regionalen Ungleichheit entgegenzuwirken, und das öffentliche Schulsystem folgte. In den 1800er Jahren war die Volkshochschule jedoch keine gleichberechtigte Schule im Sinne einer Klassengesellschaft. Die „breite Masse“ der landlosen Bauern und Kleinbauern auf dem Lande war wahrscheinlich nicht sehr häufig teil.

EIN POLYTECHNISCHER LEHRPLAN FÜR BAUERN

Die Volkshochschule war auch in anderer Hinsicht wegweisend: was und wie studiert werden konnte. Es wurde darauf hingewiesen, dass der entstehende Lehrplan polytechnisch war, mit der Absicht, die Kluft zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu überbrücken.¹² Die Bauernsöhne wurden ausgestattet mit Wissen für alle Aspekte ihres künftigen Lebens als Landwirte, Politiker und oft auch als Personen mit kulturellen Ambitionen. Wissenschaftliche Landwirtschaft war ein wichtiger Inhalt in der frühen Phase der Geschichte der Volkshochschule. Die Simulation der politischen Entscheidungsfindung in Gemeinden waren ein neues Thema. Die Praxis der demokratischen Entscheidungsfindung konnte sich als bekannte Routine etablieren, wenn die Schüler nach Hause zurückkehrten und oft selbst politische Akteure wurden. Der Lehrplan der Volkshochschule wurde später auch in den frühen 1900er Jahren sehr nützlich, als die Arbeiterklasse als Studenten auftrat und auch politische Macht erlangte.

Die Nützlichkeit der Schule wurde offensichtlich in einem Kontext gesehen, der sich von früheren Schulformen unterschied. Hier lag der Schwerpunkt auf den Bedürfnissen der Bauern in der Frühphase der Volkshochschulen. Auch in Bezug auf das Klassenklima und die sozialen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern wurde etwas Neues eingeführt. Volkshochschulen waren in der Regel Internatsschulen und die Zeit nach dem Unterricht wurde oft für organisierte soziale und kulturelle Aktivitäten genutzt. Es gab keine Prüfungen oder Noten. Es entwickelte sich eine Ideologie, in der die Volkshochschule mit einer Familie verglichen wurde, mit dem Rektor und seiner Frau als Eltern: Es war ein paternalistisches, aber weiches Regime. Dies war neu in einem schwedischen Kontext, in dem Gehorsam und manchmal Feindseligkeit zwischen Lehrern und Schülern, sowohl in der Grundschule als auch im Gymnasium, an der Tagesordnung waren.

Wir können feststellen, dass die Volkshochschulen Neuland betraten, dass sie aber schließlich auch ihre einzigartige Nische verloren. Die wissenschaftliche Landwirtschaft entwickelte eine eigene Identität, die landwirtschaftliche Hochschule, die sich über einen langen Zeitraum von den Volkshochschulen abgrenzte. Infolgedessen verschwand auf diese Weise im Prinzip der polytechnische Charakter der Volkshochschule. Der praktische sozialwissenschaftliche Lehrplan wurde in Teilen des formalen Schulsystems aufgegriffen, auch wenn dies sehr lange dauerte. Der Verlust des direkten Bezugs zur Landwirtschaft im Lehrplan könnte andererseits den Weg für die Attraktivität der Volkshochschulen für

andere soziale Schichten geebnet haben. Die Allgemeinbildung wurde zum Hauptinhalt und hielt sich bis in die 1960er Jahre.

ARBEITER ÜBERWINDEN KLASSENSCHRANKEN

Im 19. Jahrhundert hatten die Arbeiter praktisch keine Bildungsmöglichkeiten, abgesehen von der Volksschule, weder in den Volkshochschulen noch in den Gymnasien oder Mädchenschulen in den Städten. Vortragsvereine und Arbeiterinstitute öffneten ihre Türen für alle. Im frühen 20. Jahrhunderts entstanden in der Arbeiter- und Abstinenzbewegung Studienzirkel, aber aufwendigere Studien waren für die Arbeiter noch unerreichbar. Dennoch wurden Arbeiter*innen schließlich an einigen Volkshochschulen aufgenommen. Das Ende der Hegemonie der Bauernklasse spiegelt eine Verschiebung der Machtverschiebung in der Gesellschaft als Ganzes wider. Das Ende der 1800er Jahre war der Abgang auf die gesellschaftliche Vorherrschaft auf der Grundlage von Landbesitz. Zu Beginn der 1900er Jahre übernahmen die Klassen der Industriegesellschaft allmählich eine Führungsposition ein. Die Volkshochschule war offen für Lernende mit Volksschulabschluss und Arbeiter waren nicht durch fehlende Zugangsvoraussetzungen ausgeschlossen. Zu Beginn der 1900er Jahre wandte sich eine wachsende Zahl von Arbeiter*innen ihnen zu.¹³ Das war nicht unumstritten, aber die Zahl der Arbeiter*innen stieg weiter an und die Volkshochschulen mussten überleben, indem sie alle rekrutierten, die dazu bereit waren. Man könnte vielleicht sagen, dass es eher so war, dass die Arbeiter*innen die Schulen fanden, als dass die die Schulen selbst aktiv auf die Arbeitnehmer*innen zugehen. Dennoch führte der Prozess dazu, dass Arbeiter*innen akzeptiert wurden, und in der Praxis wurde dies der wichtigste Weg für die Arbeiter zur Bildung über die Grundschulbildung hinaus.¹⁴ Die Volkshochschulen betraten somit Neuland, indem sie eine Klassenschanke überwandern – die Bildung war nicht mehr ausschließlich auf eine städtische oder ländliche Mittelschicht ausgerichtet. Dieser Wandel vollzog sich relativ schnell – in den frühen 1900er Jahren waren Arbeiter*innen selten, während „fast die Hälfte der Teilnehmer an den Winterkursen 1932/33 aus der Arbeiterklasse stammte“¹⁵. Trotz dieses Wandels war der agrarische Hintergrund unter den Studenten immer noch stark vertreten. Die große Mehrheit der Student*innen stammte entweder aus der Arbeiterklasse oder aus der Landwirtschaft oder einen landwirtschaftlichen Hintergrund mit einer persönlichen Erfahrung mit körperlicher Arbeit. Dies steht in scharfem Kontrast zu den Gymnasien und Mädchenschulen.

¹² Ginner, 1988, p. 20-22.

¹³ Krantz, 1998, p. 299-301, Möller, 1990, p. 41, 49-51.

¹⁴ Fernunterricht, z. B. im Ingenieurwesen, wurde später eine weitere nützliche Option.

¹⁵ Berntsson, 2000, p. 103.

Im Zuge der Schulreformen in den 1960er und 1970er Jahren verlor die Volkshochschule allmählich das „Monopol“ auf die Rekrutierungsbasis, die sie unter Arbeitern und Bauern hatte. Es war ein allmählicher Prozess der Reformen des allgemeinen Schulsystems über mehrere Jahrzehnte von einer Vision der Bildungsgleichheit geleitet: eine obligatorische Gesamtschule, die an die Stelle der Hauptschule tritt, eine kommunale Erwachsenenbildung, die denselben Gruppen wie die Volkshochschulen das Äquivalent zur formalen Sekundarschulbildung bietet.

So gesehen war die Volkshochschule eine pädagogische Avantgarde in Bezug auf diese Reformen im Hinblick auf die soziale, aber auch regionale und geschlechtsspezifische Gleichstellung. Die Volkshochschule nahm also diese Reformen um viele Jahrzehnte vorweg. Und hier ging es nicht nur um eine formale Chance, um die Studienplätze zu konkurrieren, sondern um Bildungsgechtigkeit im Ergebnis.

FRAUEN TRETEN EIN UND WERDEN DIE MEHRHEIT

Frauen wurden von den Herrschenden der Gesellschaft immer als ungeeignet für Studien angesehen, ausgenommen die Studien, die für ihre moralische Erziehung notwendig war, z. B. das Erlernen des lutherischen Katechismus. Dann kam die Volksschule, aber abgesehen davon gab es immer noch wenig Angebote für Frauen. In der Mitte des 18. Jahrhunderts wurde die Ausbildung von Hebammen und Grundschullehrerinnen eingeführt, sowie eine Mädchenschule für die Töchter des städtischen Bürgertums.¹⁶ Wir können feststellen, dass diese Aktivitäten auf der Trennung der Geschlechter beruhten.¹⁷ Auffallend ist auch, dass sie eine Rolle in der Gesellschaft vermittelten, in der Frauen sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch im Haushalt untergeordnet waren. Eine Geschlechterordnung, die auf der Trennung der Geschlechter und der Unterordnung der Frauen basierte, war hier grundlegend.

Es ist jedoch festzustellen, dass die Volkshochschule schon früh Studentinnen aufnahm. Der Eintritt in die Volkshochschulen für Frauen in größerem Umfang waren Sommerkurse, d. h. Kurzurse, die in der Regel etwa drei Monate dauerten. Der Inhalt und manchmal auch die Absichtserklärungen lassen vermuten, dass es sowohl um Allgemeinbildung als auch um berufliche Bildung ging, d. h. um eine Ausbildung für zukünftige Bäuerinnen.¹⁸ Die Geschlechterordnung war eine Vorbereitung auf einen geschlechtergetrennten Alltag, d. h. getrennt und patriarchalisch.

Der Erfolg der Sommerkurse führte dazu, dass Frauen bereits vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs in der Mehrheit waren.¹⁹ In den 1920er Jahren hat die Zahl der Frauen, die an den längeren Kursen, den so genannten Winterkursen, stark zugenommen.²⁰ Infolge der Tatsache, dass diese Kurse zunehmend für beide Geschlechter offen waren – 33 von 53 Schulen boten Winterkurse für beide Geschlechter an – waren die Frauen auch im ersten, zweiten und dritten Jahr der Winterkurse bis 1939/40 in der Mehrheit.²¹ Wir können sehen, wie das „Prinzip der Trennung“ in der Zwischenkriegszeit teil-

weise ausgehöhlt wurde, als Frauen in den Winterkursen zu sehen waren. Diese Veränderung spiegelt auch wider, dass Frauen eine bezahlte Arbeit anstrebten. Die Volkshochschulen waren zu dieser Zeit zu einem Vehikel für soziale Mobilität auf dem Arbeitsmarkt geworden, im Gegensatz zu den Söhnen und Töchtern der Bauern, die in die Landwirtschaft zurückkehrten. Andererseits blieben die geschlechtergetrennten Sommerkurse für lange Zeit beibehalten. Es ist anzumerken, dass diese Verschiebung der Geschlechtermehrheit in einer ausgeprägt patriarchalischen Organisation stattfand, was symbolisch dadurch zum Ausdruck kam, dass es zwei Rektoren*innen gab, wobei der weibliche Rektor für die Hauswirtschaft und das soziale Wohlergehen der Schüler sowie den Unterricht in den häuslichen Fächern Fächer zuständig war.²² Es war eine Welt, in der die Männer das Sagen hatten und die Frauen kontrolliert wurden, genau wie in der Gesellschaft als Ganzes. In diesem Sinne waren die Volkshochschulen aus geschlechtsspezifischer Sicht widersprüchlich: Sie ermöglichten den Zugang zu Bildung, aber sie boten keine Modelle für eine veränderte Geschlechterordnung.

Dass die Frauen in den Winterkursen in der Mehrheit waren, war, soweit ich sehe, nicht das Ergebnis einer Gleichstellungspolitik der Volkshochschulen. Es scheint vielmehr so zu sein, dass sie von den Frauen selbst erreicht wurde, und zwar durch neue Intentionen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen z. B. auf dem Arbeitsmarkt. Sie nutzten die Volkshochschule für ihre eigenen Zwecke und die Volkshochschule akzeptierte dies, nicht zuletzt in Zeiten von Rekrutierungskrisen, wie in den 1920er Jahren. Wir haben gesehen, wie Frauen auch in anderen Bereichen des Bildungswesens allmählich zur Mehrheit wurden, aber erst später. In der Sekundarstufe I hat der Übergang von der männlichen zur weiblichen Dominanz im Jahr 1960 stattgefunden.²³ In den letzten Jahren vollzog sich diese Verschiebung auch in längeren universitären Studienprogrammen und im Jahr 2003 nahmen fast gleich viele männliche und weibliche Studenten ein postgraduales Studium auf.²⁴ Es scheint klar, dass die Volkshochschulen schon früh an diesem sozialen Wandel beteiligt waren.

¹⁶ Kyle, Herrström, 1972, p. 64

¹⁷ Rydbeck, 2001, p. 14

¹⁸ Hartman, 1993, p. 51-53.

¹⁹ Statistisk årsbok, 1941, p. 288.

²⁰ Hartman, 1993, p. 91

²¹ Berndtsson, 2000, p. 105

²² Rydbeck, 2001, p. 17.

²³ Statistisk årsbok, 1963.

²⁴ Swedish Universities & University colleges, 2003. p. 16

GLEICHHEIT BEI DER REKRUTIERUNG, ABER AUCH EIN WEG ZUR SOZIALEN MOBILITÄT

Die Absolventen der Volkshochschule waren in hohem Maße dazu prädestiniert, zur Mittelschicht oder gar einer Elite in Volksbewegungen und Politik zu gehören. Viele wurden Krankenschwestern oder Polizisten oder bekleideten Verwaltungspositionen in Gewerkschaften, Verbraucher- oder Erzeugergenossenschaften oder politischen Parteien. Auf diese Weise entstand eine Form von Wechselwirkung zwischen den Volkshochschulen und dem Bedarf der Volksbewegungen an Funktionären. Dies wirkte sich auch auf den Lehrplan aus – spezielle Kurse für die Bedürfnisse der verschiedenen Bewegungen. Von den 75 Volkshochschulen war 1950/51 ein Drittel in der Hand von Bürgerbewegungen.²⁵ Schließlich wurden praktisch alle Organisationen mit spezifischen Volkshochschulen verbunden und im Jahr 2023 sind 114 Volkshochschulen im Besitz von Bürgerbewegungen, Vereinen, Organisationen oder Stiftungen, der Rest ist Eigentum von Kreis- oder Regionalverwaltungen. Die Volkshochschule wurde auch zu einer Kinderstube für Intellektuelle mit einem Hintergrund als Arbeiter, Schriftsteller und Journalisten.²⁶

Dies stellt in mehrfacher Hinsicht eine bedeutende Veränderung dar. Wenn sie nicht gerade Allgemeinbildung unterrichten, haben sie Programme entwickelt, die auf die Arbeit im Kultur- und Sozialbereich vorbereiten, nicht auf Industrie oder Handel.

PIONIERE DER ERWACHSENENBILDUNG

Man könnte auch sagen, dass die Volkshochschulen Pioniere in der Erwachsenenbildung waren. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts hatten fast 100 % der Bevölkerung die Schule im Alter von 13 oder 14 Jahren oder noch früher verlassen und waren danach nie wieder mit Bildung in Berührung gekommen. Als die Volkshochschulen entstanden, eröffneten sie ein neues Thema in der Bildung: Die Tatsache, dass Erwachsene an Bildungsangeboten teilnehmen können. Diejenigen, die in die Volkshochschulen kamen, waren nicht sehr alt, aber sie waren im Erwachsenenalter und arbeiteten daher auch schon einige Jahre lang. Das Alter der Teilnehmenden im Jahr 1907 lag „zwischen 18 und 36 Jahren, mit einem Durchschnittsalter von 21 bis 22 Jahren“.²⁷ Das bedeutet, dass selbst der/die jüngste Schüler*in nach Abschluss der Volksschule viele Jahre gearbeitet hatte. Die Volkshochschulen waren im Großen und Ganzen allein mit der Ausbildung von Erwachsenen im Vollzeitstudium, bis Mitte der 1900er Jahre, als formale Oberstufenschulen für Erwachsene gegründet wurden und schließlich die Grundlage für die Einrichtung einer staatlich kontrollierten Erwachsenenbildung nach einem nationalen Lehrplan, die von den Gemeinden betrieben wurde – die kommunale Erwachsenenbildung – im Jahr 1968. Diese expandierte und ist heute die dominierende Form der Erwachsenenbildung in Schweden geworden. Man könnte sagen, dass die Volkshochschulen hier ihre Position als wichtigste Bildungseinrichtung für Erwachsene verloren haben, ohne jedoch zahlenmäßig geschrumpft zu sein.

KRISE DER ALLGEMEINEN BILDUNG: SPEZIALITÄTEN AUF DEM LEHRPLAN

Die Situation der Volkshochschulen mit ihrer Ausrichtung auf die Allgemeinbildung wurde in den 1960er Jahren prekär, als die Gesamtschule obligatorisch wurde und die Oberschule die Mehrheit der Jahrgänge rekrutierte – sie drohten langfristig überflüssig zu werden. Sie begannen, sich inhaltlich neu zu orientieren. Die Sommerkurse wurden abgeschafft. Viele Volkshochschulen begegneten den Herausforderungen durch Einführung neuer Lehrpläne. Die Spezialisierung auf den kulturellen oder ästhetischen Bereich war ein sehr häufiger Schritt. Die Volkshochschulen führten spezielle Programme für Kunst und Handwerk ein,²⁸ was in der Sekundarstufe nicht vorgesehen war und nur sehr wenige auf der tertiären Ebene einführten. In den 1960er und 1970er Jahren begannen viele Volkshochschulen mit speziellen Programmen im Bereich Musik, wie Jazz oder Volksmusik.²⁹ Sie boten schließlich auch eine Vorbereitung auf die höheren Kunst- und Musikhochschulen an, einige auch eine Eliteausbildung, z. B. in Jazz und literarischem Schreiben. Eine weitere Neuerung war ein spezielles Programm zur Ausbildung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in ihrer Freizeit.³⁰ Die Volkshochschulen begannen zur gleichen Zeit zu argumentieren, dass sie in einigen Programmen als Ausbildungsstätte auf dem Niveau der höheren Bildung gesehen werden sollten. Das Freizeitleiterprogramm war eines davon, ein anderes war die Ausbildung von Journalist*innen.³¹ Die Volkshochschulen schufen als erste Curricula für die Ausbildung in verschiedenen Bereichen. Die Situation wurde jedoch etwas ungünstiger, als die Regierung 1994 beschloss, ein ästhetisches Programm in die Sekundarstufe II aufzunehmen.³²

Auch an den Universitäten wurden Studiengänge für Journalisten eingerichtet. Die Volkshochschulen verloren damit erneut ihr „Monopol“ auf einige Bildungsbereiche, die bei den Jugendlichen sehr schnell sehr populär geworden waren. Eine andere neue Art von Bildung, die mit dem Aufschwung der gewerkschaftlichen Aktivitäten Mitte der 1970er Jahre zusammenhingen, waren Kurzurse mit gewerkschaftsbezogenem Inhalt.

²⁵ Landström, 2004, pp 37, 38

²⁶ Furuland, 2007.

²⁷ Nordisk familjebok, 1908; vol. 8, p. 757.

²⁸ Ebd., S. 245. Für den Bereich Kunst und Handwerk schätzt Hartman die Zahl der Sonderprogramme auf mehr als 30 im Jahr 1978/79.

²⁹ Larsson, 2007, S. 89

³⁰ SoU 1977:8 (1977) berichtet, dass im Jahr 1976 33 Volkshochschulen solche Kurse angeboten haben, S. 67.

³¹ Ebd., S. 63–121

³² Hägerhed, 2007

Die allgemeine Bildung ist immer noch präsent – sie macht fast die Hälfte der Studienwochen aus. Ein wichtiger Grund dafür ist eine große Gruppe von Einwanderer*innen, die nicht die Bildung haben wie diejenigen, die in Schweden aufgewachsen sind. Sie stellen fast die Hälfte der Student*innen im allgemeinbildenden Unterricht.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Zusammengefasst lässt sich Folgendes festhalten: Die Volkshochschulen haben die Rolle eines Vorläufers und einer Versuchswerkstatt in Bezug auf das formale Bildungssystem. In diesem Sinne haben sie Schlüsselfragen vorangetrieben, wenn es um die Fragen geht, wer unterrichtet werden soll, was zu lehren wichtig ist und wie die Aktivitäten organisiert werden können. Sie haben die engen Grenzen dafür durchbrochen, wer Bildung erwerben konnte, und zu mehr Gleichheit bei der Teilnahme in Bezug auf Klasse, Geschlecht, Region und Generation beigetragen. Das hat auch dazu beigetragen, eine Studententätigkeit zu etablieren, die die Entwicklung der Zivilgesellschaft zum Gegenstand hat. Sie hat auch den Weg geebnet für gesellschaftlich relevante „Lehrpläne“ und eine größere Vielfalt der Studieninhalte. Die Volkshochschulen haben sich ständig an die Veränderungen in der Gesellschaft angepasst. Die Volkshochschulen haben auch zu neuen, informelleren Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern beigetragen, anstatt nur auf Disziplin zu achten. Alles in allem verweist dies auf eine starke Tradition der Erneuerung.

Man kann darüber diskutieren, was hinter diesen, wie es scheint, ständig wiederkehrenden innovativen Rollen steckt. Ein gemeinsames Merkmal scheint zu sein, dass die Bedürfnisse bestimmter Gruppen durch das formalen

Bildungssystem vernachlässigt wurden. In gewisser Weise sind es die Vertreter*innen der vernachlässigten Gruppen und ihre Bedürfnisse, die Volkshochschulen begründen. Die Lernenden wechseln auch die Volkshochschulen durch ihre Wahl, indem sie sich entscheiden, sie zu besuchen, d. h. Arbeiter*innen und Frauen machen es realistisch, die landwirtschaftlichen Themen aufzugeben. Ein weiterer Faktor ist, dass sich die Volkshochschulen in einer Randposition befinden, d. h. das formale Bildungssystem wird mit mehr Macht regiert, z.B. kann die Regierung durch nationale Lehrpläne darüber entscheiden, was wertvoll ist und was im formalen System nicht gelehrt werden kann. Die Volkshochschulen können das formale System nicht daran hindern, das in ihr Programm aufzunehmen, was die Volkshochschulen entwickelt haben und sie sind daher gezwungen, ständig nach etwas anderem zu suchen. Wenn sie nach etwas Neuem suchen, scheint es, als ob ihre Beziehungen zu den Organisationen der Zivilgesellschaft wichtig sind – oft ist das der Kontext für Innovation.

Die Autonomie der Volkshochschulen, neue Lehrpläne zu entwickeln, ist in ihrer Geschichte wichtig gewesen und sollte mit Blick auf die bisherigen Ergebnisse verteidigt werden. Das Fehlen eines nationalen Lehrplans macht es einfach, etwas zu erfinden und es an einem Ort zu verwirklichen, so dass andere folgen können. Dies hat dazu geführt, dass neue Bedürfnisse befriedigt werden konnten und weniger Kinder aufgrund ihrer Klasse, ihres Geschlechts oder Alters ausgeschlossen wurden. Die Volkshochschulen mit ihrer relativ unabhängigen Rolle waren auch ein wichtiger Motor in der Entwicklung des Bildungssystems, wo neuen Bildungsbedürfnissen Raum zur Befriedigung gegeben werden kann. //

Verwendete Literatur

- Berntsson, R. (2000):** Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt. Linköping Studies in Education and Psychology No 75, Linköping.
- Braudel, F. (1981):** Civilization and Capitalism 15th - 18th Century. Vol. 1: The Structures of Everyday Life. London: William Collins Sons & Co.
- Furuland, L. (2007):** Folkbildningens och folkrörelsernas betydelse för arbetarlitteraturen i Sverige. Linköping: Mimers småskrifter
- Ginner, T. (1988):** Den bildade arbetaren. Linköping Studies in Art and Science. 17.
- Hartman, P. (1993):** Skola för ande och hand. En studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet. Linköping Studies in Education and Psychology No 38, Linköping.
- Hägerhed, S. (2007):** Det estetiska programmet är studieförberedande, men förbereder det för studier på musikhögskolan? Examensarbete, Kungl. Musikhögskolan I Stockholm.
- Johansson, E (1993):** Kan själva orden. Artiklar i folkundervisningens historia 4, Scriptum nr 38, Rapportserie utgiven av Forskningsarkivet vid Umeå universitet.
- Korsgaard, O. (1997):** Kampen om lyset. Århus: Gyldendal.
- Krantz, K. (1998):** Alf Ahlberg – en biografi. Ludvika: Dualis Förlag AB. Kungl. Ecklesiastikdepartementet (1915): Sveriges Officiella Statistik: Statens allmänna läroverk, Läsåret 1911-1912. Stockholm Kyle, G.,
- Herrström, G. (1972):** Två studier i den svenska flickskolans historia. Stockholm: Förening för svensk undervisningshistoria.
- Landström, I. (2004):** Mellan samtid och tradition - folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning. Linköping: Linköpings studies in Education and Psychology, No 99.
- Larsson, S. (1983):** Paradoxes in teaching. Instructional Science, 12, 355-365.
- Larsson, S (1993):** Initial encounters in formal adult education. Qualitative Studies in Education, 1993, Vol. 6, No 1, pp 49 - 65.
- Larsson, S. (1998):** Defining the Study Circle Tradition. I: A. Bron, J Field & E. Kurantowicz. Adult Education and Democratic Citizenship II. Krakow: Impuls Publisher.
- Larsson, S. (2005):** Förnyelse som tradition. I: Laginder, A-M, Landström, I. (Red) Folkbildning – samtidig eller tidlös? Om innebörder över tid. Linköping: Mimers antologier. 169 – 194.
- Larsson, S. (2006a):** Folk High Schools and Study Circles as educational Avant-gardes in Sweden. Presented 2006 at the celebration of Brunnsvik 100 years. Studies of Adult, Popular and Higher Education at the Department of Behavioural Sciences, Linköping University.
- Larsson, S. (2013):** Folk high schools as educational avant-gardes in Sweden (red.). In: Ann-Marie Laginder, Henrik Nordvall and Jim Crowther (Ed.), Popular education, power and democracy: Swedish experiences and contributions (pp. 72-96). Leicester: NIACE - National Institute of Adult Continuing Education.
- Larsson, A. (2007):** Musik, bildning, utbildning. Ideal och praktik i folkbildningens musikpedagogiska utbildningar 1930 - 1978. Göteborg: Makadam Förlag
- Möller, Y. (1990):** Richard Sandler. Folkbildare, utrikesminister. Stockholm: Nordstedts Förlag AB Nordisk familjebok, (1908), Band 8
- Rydbeck, K. (2001):** Kvinnorna innanför och utanför ramarna. Om folkbildningsbegreppet och könsperspektivet. I: Nordberg, K., Rydbeck, K. (red.) Folkbildning och genus – det glömda perspektivet. Linköping: Mimer & Skapande vetande. s. 9 - 47
- SoU 1977:8 (1977):** Folkhögskolan 2. Slutbetänkande av 1973 års folkhögskoleutredning. Statistiska Centralbyrån, 1963. Statistisk Årsbok för Sverige. Stockholm
- Swedish Universities & University Colleges. (2003):** Short version of annual report 2003.
- Swensson, S. (1968):** Folkhögskolan och myndigheterna. In: Svensk Folkhögskola 100 år del 1. Uddevalla: bokförlaget Liber. pp. 135 - 296.
- Tengberg, E. (1968):** Folkskolans uppkomst. In: Svensk Folkhögskola 100 år del 1. Uddevalla: Bokförlaget Liber. pp. 9 - 134

Zusammen lernt man weniger allein.

Community-Orientations, Volksbildung und Möglichkeiten zwischen Regionalität und Digitalisierung

Schwerpunkt

FRANZ MOCK

„Super – ich lieg‘ in der Sonne und hol‘ meine Matura nach!“ schallte es in den frühen 2000ern aus den Fernsehapparaten der Republik. Jene Werbung eines privaten Bildungsanbieters war nicht nur omnipräsent und aufgrund ihrer gestellten Aufdringlichkeit Zielscheibe etlicher Persiflagen. Zwischen den Zeilen zeigte sich damals schon eine Entwicklung im Bildungsbereich, die es gerade jetzt kritischer denn je zu betrachten gilt. Vom „Einstieg zum Aufstieg“ war da die Rede. Ebenso davon, dass man „wo man will und wann man will“ lernen könne. Lernen und persönliche Weiterentwicklung sind hier an den beruflichen Erfolg gekoppelt. Es ist ein Versprechen, die Sprossen der Karriereleiter zu überspringen. Bildung erscheint demnach als etwas Käufliches, Verwertbares. Darüber hinaus ist Lernen in einem Kurssetting nicht mehr an einen Ort gebunden. Es kann überall stattfinden: am Strand, in der Straßenbahn oder am Tennisplatz. Das gemeinsame Erlebnis des Lernens, das Miteinander und die damit einhergehenden – so wichtigen – sozialen Interaktionen fallen weg. Nun befinden wir uns Jahre später in einer Zeit, wo dies längst Usus geworden ist. Es ist möglich, sich mit einer App gegen Bezahlung eine Sprache anzueignen. Berufliche Weiterbildungen finden per Zoom statt. Man braucht für sportliche Betätigung nicht einmal mehr das Haus zu verlassen. Auf Youtube gibt es genug Kanäle, die Sportbegeisterte mit neuesten Übungen versorgen. Es hat sich ein riesiger Wirtschaftszweig entwickelt, der Bildung und Freizeit zeitlich und örtlich entkoppelt. Damit lässt sich mittlerweile eine Menge Geld verdienen, wie der wachsende Markt zeigt. Freilich haben digitale Angebote im Bildungsbereich ihre Berechtigung und sind wichtige Bestandteile davon geworden. Die Corona-Pandemie hat diese Entwicklung noch verstärkt und beschleunigt.

Jedoch gerät das gemeinsame Lernen hier zunehmend in den Hintergrund. Ein Bereich, der wesentlicher Teil des historischen Antriebs und der Identität der Volksbildung ist. Gemeinsames Lernen abseits von sozialem Status, Herkunft und Geschlecht ist mehr als das bloße theoretische Verständnis von Bildung. Es ist gelebte Praxis. Vor dem Hintergrund voranschreitender Digitalisierung stellt sich natürlich die Frage, wie aktuell der Lernraum Volkshochschule noch ist und in Zukunft sein kann. Der vorliegende Artikel sollte ursprünglich bloß die bildungspolitische Relevanz der Volkshochschulen im Sinne der Community Orientation zeigen. Während der Literatursuche darüber entwickelte sich mein eigentliches Rechercheziel aber in eine andere Richtung: Trägt das Verschwinden klassischer Lernorte neoliberale Züge? Ist der neue, digitale Lernraum nicht ein zutiefst marktorientierter? Kann die Volksbildung aus ihrer historischen Verantwortung heraus ein Gegengewicht darstellen? Der vorliegende Artikel soll dies verorten.

COMMUNITY-ORIENTATION UND VOLKSBILDUNG. EIN KURZER ÜBERBLICK

Die Wurzeln der Community Orientation liegen in der Arbeiter*innen-Bildung des angelsächsischen Raumes. Der Ansatz ist ein partizipativer, handlungsorientierter, der das Gemeinsame in den Vordergrund stellt. Menschen einer bestimmten Umgebung – in Wien würde man dies als „Grätzl“ beschreiben – gestalten durch gemeinsames Lernen, Aktionen und Beteiligung ihr unmittelbares Umfeld. „Community Education ist charakterisiert durch Zusammenarbeit, Miteinander, Altruismus und der Idee eines guten Zusammenlebens. Insgesamt steht sie damit grundsätzlich gegen moderne neoliberale Bildungspraxen die eben genau die Konkurrenz, die individuelle Leistung und Abgrenzung, die Messung des Erfolgs mit quantitativen Indikatoren betonen.“¹ Auf Community-Orientations innerhalb eines neoliberalen Bildungsbegriffs werde ich an späterer Stelle noch genauer eingehen.

Stefan Vater arbeitet in seinem Artikel „Erwachsenenbildung, Volkshochschularbeit und Community-Orientations“ Charakteristika heraus, welche die Praxis der Community-Orientations von Merkmalen der Standard-Bildungsangeboten unterscheiden. Hervorstreichen möchte ich hier die Zusammenarbeit zwischen den Unterrichtenden und Teilnehmenden. Diese ist im Gegensatz zu einer klassischen Lehrenden-Lernenden-Beziehung nicht-hierarchisch. Auch die Teilnehmenden arbeiten kooperativ zusammen. Ziel ist das Empowerment der Teilnehmenden. Handlungsfähigkeit durch Bildung steht im Vordergrund, nicht deren Einsatz am Arbeitsmarkt. Hier kommen wir schon zu dem meiner Meinung nach wichtigsten Punkt. Lernen wird als

¹ Vater, Stefan (2018/19): Erwachsenenbildung, Volkshochschularbeit und Community-Orientations. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 69 (266), 12–14. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2018-2/266-winter-201819/schwerpunkt-community-education/erwachsenenbildung-volkshochschularbeit-und-community-orientation/> [29.5.2023].

gemeinsamer Prozess begriffen. Damit steht das Bildungsverständnis von Community-Orientierung jenem Lernkonzept gegenüber, das sich durch Konkurrenz, Verwertbarkeit und dem Versprechen beruflicher Sicherung auszeichnet.² Vollkommen zurecht erkennt Vater hier Parallelen zu den Wurzeln der historischen Volks- und moderner Erwachsenenbildung, die auf die Emanzipation der Lernenden zielt.³ Betrachtet man die Wiener Volkshochschulen räumlich-geografisch, so stellt man schnell fest, dass sich Volkshochschulen dort befinden, wo Leben stattfindet. Sie befinden sich an hoch frequentierten Plätzen (z.B. VHS Urania, VHS Meidling), Verkehrsknotenpunkten (VHS Liesing, VHS Floridsdorf) oder auch in kommunalen Wohnhausanlagen (VHS Erlaa, Per-Albin-Hansson-Siedlung). Besonders wichtig ist dies meiner Ansicht nach für suburbane, dezentral gelegene Stadtteile. Gerhard Bisovsky bezeichnet die Volkshochschulen treffend als klassische Nahversorger.⁴ Eine Gemeinsamkeit der Community-Orientierung und der Wiener Volkshochschulen findet sich daher schon im regionalen Ansatz. Die Teilnehmenden der Kurse sind mehrheitlich in der näheren Umgebung beheimatet. Ebenso können sie in der unmittelbaren Nähe arbeiten und damit den Großteil ihres Tages dort verbringen. Meiner Ansicht nach kann eine Identifikation mit Stadtteilen auch auf diese Weise passieren. Selbiges gilt freilich für Schüler*innen und Lehrlinge, die ihre Ausbildung absolvieren. Die Volkshochschulen befinden sich also im Grätzl der Menschen, wodurch es zu einer Identifikation von Region und Volkshochschule kommt. Freilich gibt es Menschen, die für einen Kurs quer durch die Stadt fahren. Dies betrifft dann aber eher Spezialinteressen. Beispielsweise eine Fremdsprache, die sonst nirgendwo angeboten wird. Das gemeinsame Lernen der Kursteilnehmer*innen in der Gruppe, das Teilen der Interessen und gegenseitige Unterstützung schafft den Grundstein für Bildungsbeteiligung vor Ort. Lernräume und Lernklima werden direkt gestaltet. Hinzu kommt, dass das Programm der Wiener Volkshochschulen einem Bildungsbegriff zugrunde liegt, der nicht zwingend von arbeitsmarktpolitischer Verwertbarkeit ausgeht, sondern Selbstermächtigung zum Ziel hat. Der Zugang ist inklusiv, durch geringe Teilnahmegebühren und Möglichkeiten wie der sozialen Ermäßigung⁵ können finanzielle Hürden gedeckelt werden. Gerhard Bisovsky zeigt in seinem Aufsatz „Community-Education und Volkshochschulen“ weitere Charakteristika auf, die auf eine Verbindung von Community-Orientierung und Volkshochschulen verweisen.⁶ Um hier den Rahmen nicht zu sprengen, stelle ich das Merkmal *Teilnahme* sowie *Empowerment von Benachteiligten* in den Mittelpunkt meiner Überlegungen. Ein Beispiel hierfür, welches auch Bisovsky anführt,⁷ stellt die Wiener Lernhilfe Förderung 2.0 dar. Jugendliche, welche eine Neue Mittelschule oder AHS-Unterstufe besuchen, können in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik kostenlos Lernhilfekurse in der Schule oder in Form einer Lernstation an einer VHS vor Ort wahrnehmen.⁸ Mittlerweile wurde das Programm sogar ausgeweitet, so dass auch Volksschüler*innen an ausgewählten Standorten der

Wiener Volkshochschulen Unterstützung in Deutsch, DaZ und Mathematik erhalten können.⁹

Besonders spannend erweist sich das Projekt Deutsch im Park, an dem sich 2022 zehn Volkshochschulen in Wien beteiligten. Einen Monat lang können Personen, die Unterstützung benötigen, ohne Druck in Wiener Parks Deutsch lernen.¹⁰ Das Konzept ist nicht nur kostenlos, sondern auch niederschwellig. Eine Anmeldung ist nicht nötig, man kann spontan am Unterricht im Park teilnehmen. Dabei werden alle Sprachniveaus von drei Lehrenden der Wiener Volkshochschulen abgedeckt, wobei eine Lehrkraft auch Kompetenzen im Bereich der Alphabetisierung verfügt. Hier findet nicht nur das angesprochene Empowerment marginalisierter Gruppen statt. Die Teilnehmer*innen bringen – gemeinsam mit den Lehrenden – den Kurs in den öffentlichen Raum. Jede*r ist eingeladen, daran teilzunehmen. Es gibt keine finanziellen Hürden. Das Ziel ist nicht – wie bei einem klassischen Sprachkurs – das Erreichen eines bestimmten Niveaus, an das eine Prüfung gekoppelt ist, deren Bestehen über z. B. einen Studienplatz oder beruflichen Aufstieg entscheidet. Teilhabe mit und durch Sprache findet im öffentlichen Raum statt und prägt das Bildungsbild des Grätzls. So findet Deutsch im Park an der VHS Liesing beispielsweise in der Gemeindebauanlage Wiener Flur am Rande von Wien statt. Warum mir gerade Empowerment marginalisierter Gruppen im Kontext von Community Orientation und Volksbildung so wichtig ist, liegt daran, dass es um mehr als nur Beteiligung im Grätzl und das Erlernen der Deutschen Sprache geht. Es hat eine hohe, demokratiepolitische Dimension: Durch die Verlagerung des Lernorts in den öffentlichen Raum zeigt sich die aktive Teilnahme am Erwerb der sprachlichen Mehrheit, der ein partizipativer Moment inneohnt. Der Weg der sprachlichen Mitbestimmung wird hier durch die Lernenden sichtbar.

² Vgl. ebd.

³ Ebd.

⁴ Vgl. Bisovsky, Gerhard (2018/19): Community Education und Volkshochschulen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 69 (266), 21–26. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2018-2/266-winter-201819/schwerpunkt-community-education/community-education-und-volkshochschulen/> [29.5.2023].

⁵ Vgl. ebd.

⁶ Ebd.

⁷ Ebd.

⁸ Vgl. <https://www.vhs.at/de/e/wiener-lernhilfe?fbclid=IwARoU5Zf1Atjk6hmQWRHFnCgiYwqoMWD-i5R7vkLZEMWmP7nWTffG2Hxk5tc> [29.5.2023].

⁹ Vgl. <https://www.vhs.at/de/e/wiener-lernhilfe/angebote-volksschule> [29.5.2023].

¹⁰ Vgl. <https://www.vhs.at/de/deutschimpark> [29.5.2023].

FOUCAULT UND VOLKSHOCHSCHULEN. EIN GALLISCHES DORF GEGEN DEN NEOLIBERALISMUS

Der Neoliberalismus hat auch vor dem Bildungsreich nicht haltgemacht. Der Bologna Prozess und die steigende Zahl an privaten Schulen und Universitäten zeigen dies auf institutioneller Ebene mehr als deutlich. Starre und vorgefertigte Curricula lassen den Lernenden wenig Raum, um Einzelinteressen zu verfolgen. Am Ende steht nicht die Bildung des Einzelnen, sondern der schnellstmögliche Einstieg in den Beruf durch standardisierte Lerninhalte im Mittelpunkt. Gleichzeitig ist (Aus-)Bildung auch finanziell erwerbbar. Dies stellt keine neue Entwicklung dar. Die Fülle an bezahlten Bildungsabschlüssen, die von privaten Anbietern für horrenden Summen angeboten werden, ist in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Bildung angekommen. Finanzierung von Bildung wird hingenommen. Ulrich Brand beschreibt diesen Umstand treffend als Neoliberalisierung. Es geht nicht nur um Strategien, den Neoliberalismus durchzusetzen, sondern auch die Verfestigung dessen in der Gesellschaft. Neoliberale Denk- und Handlungsmuster passieren nicht von heute auf morgen. Es ist ein schleicher Prozess, der in die Lebensweisen der Bevölkerung greift.¹¹ In diese Kerbe neoliberaler Bildungspolitik schlagen nun nicht nur Standardisierung, Finanzierbarkeit, Verwertbarkeit und Konkurrenz. In der Digitalisierung der Bildung sehe ich ebenfalls eine nicht zu unterschätzende Strategie neoliberaler Bildungsarbeit. Ich möchte diese These anhand der Corona-Pandemie näher erläutern: Durch die Pandemie kam es zu einer Verschiebung der räumlichen Verhältnisse in der Bildungslandschaft. Weg vom klassischen Lernraum (Schulklasse, Hörsaal, Seminarraum, Ausbildungsplatz) hin zum digitalen Raum. Jener digitale Raum verschiebt die räumlichen Verhältnisse aber nochmals. Und zwar in den privaten Wohnraum. Homeschooling ist nicht einfach nur virtueller Unterricht. Um daran teilnehmen zu können, benötigt man ein funktionierendes Endgerät, die passenden Programme und eine stabile Internetverbindung. Dies ist freilich eine Frage der finanziellen Möglichkeiten. Zudem braucht es eine Räumlichkeit, in der man konzentriert dem Lehrstoff folgen kann. In einer kleinen Wohnung, in der mehrere Menschen leben, sich die Kinder zumeist sogar ein Zimmer teilen, ist dies schlicht fast unmöglich. Eine Selektion ist mehr oder weniger vorprogrammiert. Dies betrifft dabei nicht nur die Schullandschaft, sondern darüber hinaus auch Hochschulen oder Kurse von Bildungsanbietern, die als reine Onlineveranstaltungen konzipiert sind. Eine Strategie, um jener Selektion entgegenzuwirken, war eine Schwerpunktaktion der Wiener Volkshochschulen: In Kooperation mit einem Mobilfunkanbieter konnten Laptops kostenlos für die Online-Kursteilnahmen ausgeliehen werden.¹² Betrachtet man nun die Wiener Volkshochschulen in Bezug auf Community Orientation, so erscheinen sie wie das berühmte gallische Dorf aus den Asterix-Comics: Zwar gibt es ein breites Angebot an hybriden Kursangeboten und Onlinekonzepten. Der Großteil der Kurse findet aber noch immer vor Ort statt. Das Programm ist dabei standortbezogen auf die Bedürfnisse der Menschen in der un-

mittelbaren Umgebung zugeschnitten. Der Großteil der Kursteilnehmer*innen strebt dabei danach, Neigungen und Interessen zu erkunden. Das Lerntempo orientiert sich an der Gruppe, nicht an einem Lehrplan. Die meisten Kurse zielen dabei nicht auf einen am Arbeitsmarkt verwertbaren Abschluss. Es ist die Lust am Wissen, nicht an deren Verwertbarkeit. Durch den niederschweligen, kostengünstigen Zugang, die lokale Präsenz und das gemeinsame Lernen verschiedener sozialer Zugehörigkeiten werden Lernräume eröffnet, die die Lernenden und Lehrenden in Wechselwirkung gestalten. Sie entziehen sich der Neoliberalisierung des Bildungsbetriebs und rücken die Community in den Mittelpunkt. Dadurch kommt es zu einem weiteren Eingriff in neoliberalisierte Bildungspolitik. Um dies näher zu beleuchten, werde ich auf die Diskursanalyse von Michel Foucault zurückgreifen. Foucaults Texte sind zwar sehr sperrig formuliert, eignen sich in ihrer Kernaussage aber dazu, Machtverhältnisse besser zu verstehen. Foucault sieht in der Gesellschaft verschiedenste Diskurse zirkulieren. Innerhalb dieser Diskurse ist festgeschrieben, wie über ein gewisses Thema in einer Gesellschaft gesprochen und gedacht wird. Es ist auch eine Frage, wer sich überhaupt innerhalb eines Diskurses zu einem Thema äußern kann. Eine große Frage ist also auch: Wer spricht? Und wer kann handeln? Diskurse sind immer von Macht geprägt. Wer sie bestimmt und welche Interessen dahinter stehen, sind bei deren Betrachtung von immenser Bedeutung.¹³ Communityorientierte Volkshochschularbeit widersetzt sich also nicht bloß dem neoliberalen Bildungsdiskurs, sondern eröffnet eigene Diskurse, die von einem Bildungsverständnis geprägt sind, das auf Teilhabe, Aufklärung und Selbstermächtigung aufbaut. Es wird dabei auch in bestehende Diskurse eingegriffen. Wie und was innerhalb eines Diskurses sichtbar wird, kann durch community-orientierte Volkshochschularbeit beeinflusst werden. Das Projekt Juden in Hietzing der ortsansässigen Volkshochschule erinnert durch Gedenktafeln und Veranstaltungen an vertriebene und ermordete Juden und Jüdinnen im Bezirk.¹⁴ Erinnerungskultur findet im bezirksbezogenen Kontext statt, wodurch Gesprächsräume eröffnet werden und Wissen zirkulieren kann. Die Volkshochschule Hietzing fungiert hierbei als Wissensvermittler für die Region und sichert

¹¹ Vgl. Brand, Ulrich (2012): Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis. Politische Bildung in Zeiten des (Post-) Neoliberalismus. In: Barbara Kreiling, Stefan Vater, Harald Wildfellner & Peter Zwieler (Hrsg.), *Krise des politischen Systems und neue Ansätze in der politischen Bildung*. Tagungsdokumentation (S. 7). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen. Verfügbar unter: https://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/Tagung_PolitischeBildung_20130522_v3.pdf [29.5.2023].

¹² Vgl. <https://www.vhs.at/de/b/2021/01/07/digitale-bildung-unabhaengig-vom-einkommen>

¹³ Vgl. Foucault, Michel (1999): *Botschaften der Macht: Der Foucault Reader*. Reader: Diskurs und Medien. Hrsg.v. Jan Engelmann. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

¹⁴ Vgl. <https://www.judeninhietzing.at/> [29.5.2023].

damit die Erinnerung an die nationalsozialistischen Gräueltaten. 2022 entstand ein Projekt der Volkshochschule Penzing, das sich an diesem orientiert.¹⁵

DAS BILDUNGSGRÄTZL – COMMUNITY-ORIENTATION AUF WIENERISCH?

Volksbildung und Community Orientation berühren sich nicht nur an etlichen Punkten. In vielerlei Hinsicht bedienen sie sich gegenseitig. Dass es eine emanzipatorische Volksbildung benötigt, um den Menschen Teilhabe zu ermöglichen, steht außer Frage. Ein Weg, der dazu führt, ist gemeinsame Beteiligung. Wie dies zielführend und gewinnbringend in der Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen umgesetzt werden kann, zeigt die Arbeit der Bildungsgrätzl in Wien. „Bildungsgrätzl sind dauerhafte, in einem Stadtteil verankerte Kooperationen von Schulen und Kindergärten mit außerschulischen Einrichtungen aus den Bereichen (Erwachsenen-)Bildung, Jugend- und Sozialarbeit, Sport, Kultur und Gesundheit.“¹⁶ Die Bildungsgrätzl verfolgen dabei in Ihrer Konzeption und der angestrebten Wirksamkeit schon jene Grundpfeiler der Community Orientation, auf die Stefan Vater in seinem Aufsatz hinweist.¹⁷ Um dies näher zu verdeutlichen, möchte ich die sieben Grundprinzipien der Bildungsgrätzl zitieren, welche auf der Homepage einsehbar sind:

- **Offenheit:** Die Lernangebote sind offen und vernetzt. Schule ist dort, wo Menschen etwas lernen – und das kann in der Familie, in der Nachbarschaft, bei Kultur- und Freizeitaktivitäten ebenso wie in Kindergarten, Schule und Ausbildungsstätte sein.
- **Grundkompetenzen:** Alle Schülerinnen und Schüler erwerben grundlegende Lern- und Wissensinhalte als Fundament, auf dem sich Freiräume erschließen lassen.
- **Mehrsprachigkeit:** Gutes Deutsch, gutes Englisch und die Kenntnis einer 3. Sprache werden gefördert. Sie dienen dem Zusammenleben und dem Wirtschaftsstandort Wien. Die Erstsprachen-Förderung ist zentral.
- **Empowerment:** Kinder und Jugendliche lernen selbstständig und selbstbestimmt zu handeln. Alle Angebote werden aus der Perspektive des lernenden Kindes entwickelt.
- **Inklusion:** Die vielfältigen Netzwerke erlauben, individuell zu fördern und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einzugehen.
- **Geschlechterrollen:** Die Kinder und Jugendlichen entwickeln Verantwortungsbewusstsein und ein gesundes Selbstwertgefühl, ohne andere abzuwerten.
- **Soziale Gerechtigkeit:** An den Stellen, wo Bildung von der Herkunft abhängt, wird das Bildungssystem aufgebrochen. Die finanziellen Mittel orientieren sich am sozialen Bedarf.¹⁸

Wie dies im Sinne einer communityorientierten, institutionsübergreifenden Arbeit gelingen kann, zeigt das Bildungsgrätzl Erlaa im dreißigsten Bezirk. Hier wurde auf Anregung und in Zusammenarbeit mit Pädagog*innen einzelner Kindergärten der Kurs

„Bald bin ich ein Schulkind! Sprach- und Spielenachmittag für Kinder im Vorschulalter“ entworfen.¹⁹ Der Titel sollte bewusst stigmatisierende Begrifflichkeiten umgehen und den spielerischen Aspekt in den Vordergrund stellen. Dadurch, dass der Kurs lediglich fünf Termine hatte, wurde bloß eine geringe finanzielle Belastung von 26 Euro für die Eltern schlagend, wodurch finanzielle Hürden abgebaut werden konnten. Vor Kursstart wurde eine Mail mit dem Verweis auf den Kurs an alle Eltern von den Pädagog*innen der einzelnen Kindergärten im Bildungsgrätzl ausgesandt. Um Benachteiligungen im digitalen Bereich zu umgehen, wurden zusätzlich Flyer in den Räumlichkeiten der Kindergärten ausgelegt und die Pädagog*innen wiesen die Eltern in Gesprächen auf das Angebot hin. Nach wenigen Tagen war der Kurs ausgebucht. Nun wird an einem zusätzlichen Angebot gearbeitet. Man sieht: Die Volkshochschulen haben auch in Zeiten von Neoliberalismus und Digitalisierung nicht eingebüßt, sich als partizipativer Lernort für die Bevölkerung zu positionieren. //

Literatur

- Bisovsky, Gerhard (2018/19):** Community Education und Volkshochschulen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 69 (266), 21–26.
- Brand, Ulrich (2012):** Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis. Politische Bildung in Zeiten des (Post-) Neoliberalismus. In: Barbara Kreitinger, Stefan Vater, Harald Wildfellner & Peter Zwieler (Hrsg.): Krise des politischen Systems und neue Ansätze in der politischen Bildung. Tagungsdokumentation (S. 5–12). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen. Verfügbar unter: https://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/Tagung.PolitischeBildung.20130522.v3.pdf [29.5.2023]
- Foucault, Michel (1999):** Botschaften der Macht: Der Foucault Reader. Reader: Diskurs und Medien. Hrsg.v. Jan Engelmann. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Vater, Stefan (2018/19):** Erwachsenenbildung, Volkshochschularbeit und Community-Orientierung. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 69 (266), 12–14.

Weitere Quellen

- <https://www.judeninhietsing.at/>
<https://www.vhs.at/de/deutschimpark>
<https://www.vhs.at/de/b/2021/01/07/digitale-bildung-unabhaengig-vom-einkommen>
<https://www.vhs.at/de/e/wiener-lernhilfe/angebote-volksschule>
<https://www.vhs.at/de/e/wiener-lernhilfe?fbclid=IwARoU5ZfAijk6hmQWRHFnCgYwqoMWD-i5R7vklZEMWmP7nWTffGzHxk5tc>
<https://www.vhs.at/de/k/276634145>
<https://www.vhs.at/de/k/285629192>
<https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/bildungsgratzl/>

¹⁵ Vgl. <https://www.vhs.at/de/k/276634145> [29.5.2023].

¹⁶ Vgl. <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/bildungsgratzl/> [29.5.2023].

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Vgl. <https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/bildungsgratzl/> [29.5.2023].

¹⁹ Vgl. <https://www.vhs.at/de/k/285629192> [29.5.2023].

Bildung wirkt! – Überall?

Teilhabe- und Bildungschancen in steirischen Gemeinden

CHRISTOPH BAUER¹ Das Bildungsressort der Steiermark sorgte im Jahr 2022 mit der Initiative „Bildung wirkt“ dafür, dass das lebensbegleitende Lernen und die Erwachsenenbildung in den gesellschaftlichen Fokus gerückt wurden. Bildungslandesarat und Präsident der Bildungsdirektion Werner Amon sprach vom Ziel „das breite Angebot der Erwachsenenbildung sichtbarer“ (*Bildungsnetzwerk Steiermark, o. J. a*) zu machen. Die Initiatorin von „Bildung wirkt“ Juliane Bogner-Strauß vertritt die Meinung, dass Bildung erst wirken kann, wenn sie wahr- und angenommen wird (vgl. ebd.). In welcher Art und Weise Bildung in der Steiermark wirkt, wurde innerhalb der Initiative durch Bildungstage und daraus entstandene Videos verdeutlicht. Dabei wird ersichtlich, welche Vielfalt das Bildungsangebot in den einzelnen Regionen der Steiermark hat. (vgl. *Bildungsnetzwerk Steiermark o. J. b*)

Den Aussagen der interviewten Personen der „Bildung wirkt“-Regionaltage folgend, wirkt Bildung indem die Handlungsmöglichkeiten im persönlichen, beruflichen und sozialen Bereich erweitert werden und dadurch die Lebensgestaltung nach eigenen Vorstellungen ermöglicht wird. Darüber hinaus wird die Meinung vertreten, dass Bildung für die Zukunft vorbereitet und Flexibilität ermöglicht, sodass Personen resilienter sind und sich dadurch auch auf Veränderungen besser einstellen können. Des Weiteren wird erwähnt, dass Bildung für jeden gleich wirkt, egal welches Geschlecht, welche Herkunft oder welches Alter jemand besitzt. (vgl. ebd.) Kritischere Stimmen äußern sich dahingehend, dass Bildung erst wirkt, wenn es Angebote gibt, welche kommuniziert und von der Bevölkerung auch wahrgenommen werden. Darüber hinaus sollten diese Angebote niederschwellig, leistbar und für alle erreichbar sein. (vgl. ebd.) Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Zuge der Initiative „Bildung wirkt“ deutlich wurde, dass Bildung von Person zu Person sehr unterschiedlich wirken kann und dies oftmals von den eigenen Vorstellungen der Lebensgestaltung abhängt. Damit dies möglich ist, müssen Bildungsangebote in erster Linie vorhanden sein und zweitens wahr- und angenommen werden.

WIE KANN BILDUNG WIRKEN?

Abseits der subjektiven Erfahrungen wirkt Bildung gesamtgesellschaftlich auf unterschiedliche Art und Weise. So zeigt sich, dass Personen mit einem höheren

Bildungsabschluss ein größeres Monatseinkommen haben (u. a. vgl. Piopiunik, Kugler, Wößmann 2017; Anger, Geis 2017). Darüber hinaus spielt Bildung in Form des höchsten Bildungsabschlusses neben dem Alter, der beruflichen Tätigkeit, der Einkommensposition und dem Besitz von Wohneigentum eine Rolle bei der subjektiven Wahrnehmung der eigenen Schichtzugehörigkeit (vgl. Noll und Weick 2011, S. 5). Des Weiteren hat Bildung ebenso auf die Partner*innenwahl einen Einfluss. Ravazzini, Kuhn und Suter (2019) fanden für die Schweiz heraus, dass sich Menschen mit einem niedrigeren Bildungsstand häufiger untereinander vermählen und ein höherer Bildungsabschluss mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit einhergeht alleine zu leben. Ein weiterer Aspekt bei dem ersichtlich ist, dass Bildung wirkt, ist jener des Gesundheitszustands im Alter. Es zeigt sich, dass mit einem höheren Bildungsabschluss eine höhere Lebenserwartung sowie mehr Lebensjahre in guter Gesundheit verbracht werden können (vgl. Müllegger 2015). Die dargelegten Befunde zeigen, welche positiven Auswirkungen Bildung auf Lebensbiografien haben kann. Dabei wird oftmals vernachlässigt, dass der Zugang zu Bildung nicht allen Individuen der Gesellschaft im gleichen Ausmaß möglich ist und die positiven Seiten von Bildungszugängen und Bildungsaufstiegen begleitet werden von sozialer Ungleichheit.

Damit die Vorteile des Bildungssystems genutzt werden können, bedarf es erstmal der Möglichkeit der Teilhabe daran. Durch Teilhabe (in jeglicher Hinsicht) ergeben sich Handlungsspielräume, durch die dem Individuum ein Leben nach eigenen Vorstellungen ermöglicht wird (vgl. Egger und Fernandez 2014, S. 28). Besonders unterschiedliche demographische Gegebenheiten führen dazu, dass Regionen unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung stehen, was sich wiederum in Form der Bildungsversorgung widerspiegeln kann. Dabei handelt es sich um ein Wechselspiel zwischen demographischen Veränderungen und regionalen Ressourcen der Teilhabe (bspw.: Infrastruktur, Bildungsangebote, Arbeitsangebote, etc.). Egger und Fernandez (2014, S.46) heben beispielsweise hervor, dass es in steirischen Regionen bereits seit längerem an einer ausgewogenen Bildungsversorgung mangelt und der geringere Umfang an Weiterbildungsmöglichkeiten zu Identitätsverlust, Resignation und Abwanderung führt. Im Vergleich zu peripheren Regionen profitieren Zentren vom reichhaltigen Angebot an Ressourcen der Teilhabe. Sei es in Form von Dienstleistungen, Nahversorger*innen, medizinischer Versorgungseinrichtungen wie Apotheken oder Ärzt*innen oder dem öffentlichen Nahverkehr. Besonders im ruralen Raum sorgt der Mangel an Bildungsangeboten für Wanderungsverluste beim jungen Bevölkerungsteil, welcher durch den Zuwachs an älteren Menschen nicht aufgefangen werden kann. (vgl. Egger

¹ Leicht gekürzte Fassung von: <https://erwachsenenbildung-steiermark.at/bildung-wirkt-ueberall/?highlight=%22christoph%20bauer%22>

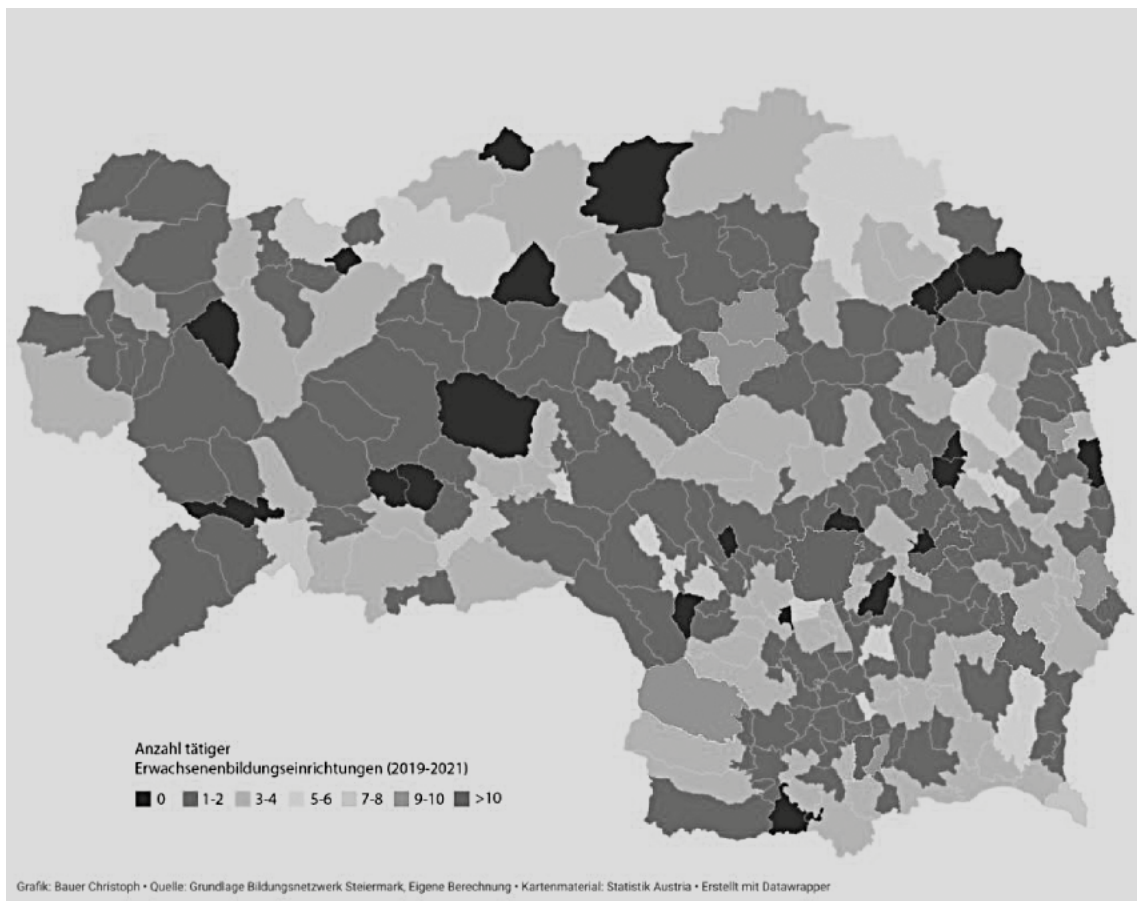
2021, S. 335-337) Für den Bereich der Weiterbildung bekräftigen Stöhr und Baur (2018), dass lokale Bildungsangebote maßgeblich zur Teilnahmeentscheidung beitragen. Dieses Kriterium ist für Personen mit einem geringeren Bildungsniveau besonders ausschlaggebend und betrifft diese Personengruppe stärker, da sie vor allem in Regionen mit einer schlechteren Angebotsstruktur ansässig ist.

TEILHABEATLAS STEIERMARK – AUSSCHNITT ERWACHSENENBILDUNG

Bisherige Auseinandersetzungen mit dem Thema der Teilhabe und den vorhandenen Bildungsstrukturen und -möglichkeiten in der Steiermark, beziehen sich auf die Bezirksebene und lassen keine Rückschlüsse auf die kommunalen Gegebenheiten zu. So spiegeln Bildungs-

angebote unter Umständen die Vielfalt in den Zentren der Bezirke wider und gehen weniger auf die nachteilige Situation in peripheren Regionen der Bezirke ein bzw. belassen diese im Schatten. Im Folgenden wird auf die Angebotsstruktur in Form von Weiterbildungseinrichtungen und Fachbereichen der Weiterbildung in den 286 steirischen Gemeinden (Zeitraum 2019-2021) näher eingegangen. Dies ist ein kleiner Ausschnitt aus meinem Dissertationsvorhaben zum Teilhabeatlas Steiermark, bei dem die Teilhabe- und Bildungschancen in den steirischen Gemeinden näher beleuchtet werden.

Abbildung 1: Anzahl an tätigen Erwachsenenbildungseinrichtungen (2019-2021) (Quelle: Datengrundlage Bildungsnetzwerk Steiermark; Eigene Berechnung; Darstellung mittels Datawrapper)



In Abbildung 1 sind für den genannten Zeitraum die in den Gemeinden tätigen Erwachsenenbildungseinrichtungen ersichtlich. Es zeigt sich, wie bereits zuvor angemerkt, dass besonders die Zentren in den einzelnen Bezirken von einer höheren Zahl an tätigen Erwachsenenbildungseinrichtungen geprägt sind und die peripheren Regionen weniger als Anlaufstelle für unterschiedliche Anbieter*innen gesehen werden. Des Weiteren zeigt sich im Westen (Bezirk Liezen, Murtal und Murau) im Vergleich zur restlichen Steiermark nochmals ein Un-

terschied bei der Anzahl der Erwachsenenbildungseinrichtungen (in weiterer Folge EWB-Einrichtungen), da in den dortigen regionalen Zentren die Anzahl an tätigen Einrichtungen maximal acht beträgt und damit wiederum geringer ausfällt als in den anderen Zentren. Außerdem profitieren die Gemeinden im Süden, Osten und dem Zentralraum von der kürzeren geographischen Distanz zu den Zentren, in denen eine höhere Anzahl an EWB-Einrichtungen vorhanden sind.

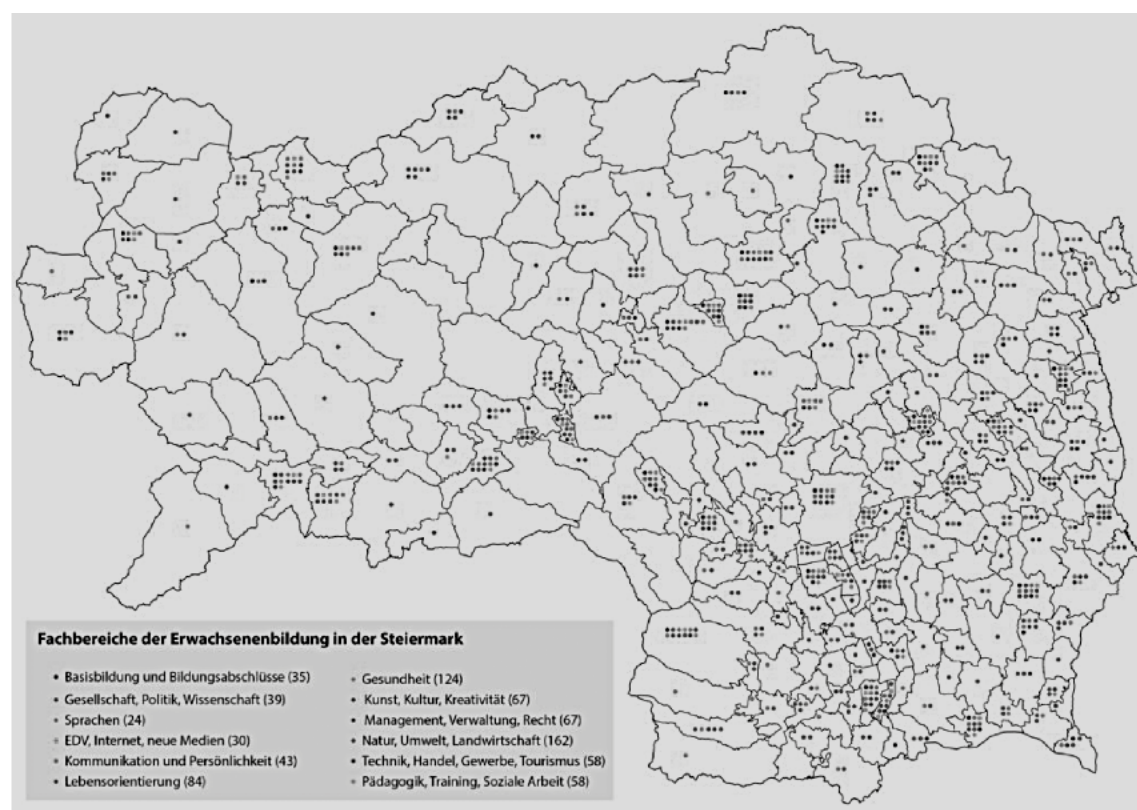
Bezugnehmend zu Stöhrs und Baur (2018) Befunden

würde dies bedeuten, dass die Bevölkerung in diesen Gebieten der Steiermark an den lokalen Bildungsangeboten eher teilnehmen. Bezüglich der Erreichbarkeit von Bildungsangeboten kann darüber hinaus gesagt werden, dass zwischen der Anzahl an EWB-Einrichtungen und der Mobilität im Sinne eines gut ausgebauten öffentlichen Verkehrsnetzes ein hochsignifikanter positiver geringer Zusammenhang besteht ($p\text{-Wert}=0,117$). D. h. jene Gemeinden, in denen das Bildungsangebot in größerer Anzahl vorhanden ist, profitieren ebenso von einem besseren öffentlichen Verkehrsnetz. Auf der anderen Seite bedeutet dies, dass die Bevölkerung in Gemeinden, welche primär bereits ein geringeres lokales Angebot haben, ebenso schlechtere Anbindungen an das öffentliche Verkehrsnetz haben und somit die Teilhabe an Bildungsangeboten der Nachbargemeinden erschwert möglich ist.

Weitere Charakteristika von Gemeinden mit einer höheren Anzahl an EWB-Einrichtungen beziehen sich auf den Anteil der Lehre als höchsten Bildungsabschluss ($p\text{-Wert}=0,152$), den Anteil verschiedener Wirtschaftssektoren (Wirtschaftssektor 1: $p\text{-Wert}=0,223$; Wirtschafts-

sektor 3: $p\text{-Wert}=0,144$) und das Wanderungssaldo der 20–29-Jährigen ($p\text{-Wert}=0,229$). Jene Gemeinden mit einer größeren Anzahl an EWB-Einrichtungen, sind vor allem von einem größeren Anteil des dritten Wirtschaftssektors, also Dienstleistungen, geprägt. Wohingegen jene Gemeinden mit einem größeren Anteil des landwirtschaftlichen Wirtschaftssektors eine geringere Auswahl an unterschiedlichen Anbieter*innen haben. In den Gemeinden mit einer geringeren Anzahl an EWB-Einrichtungen, ist darüber hinaus der Anteil der Lehre als höchster Bildungsabschluss verstärkt vorhanden. Eggers (2021) Ausführungen zur Abwanderung von Jüngeren aufgrund mangelnden Bildungsangebots wird in den betrachteten Daten der Steiermark dahingehend ersichtlich, dass das Wanderungssaldo der 20–29-Jährigen besonders in den Gemeinden mit einer größeren Anzahl an EWB-Einrichtungen hoch ist.

Abbildung 2: Fachbereich der Erwachsenenbildung in der Steiermark (Quelle: Datengrundlage Bildungsnetzwerk Steiermark; Eigene Berechnung und Darstellung)



Da nicht alle EWB-Einrichtungen die komplette Bandbreite an möglichen Themen abdecken können, ist es nachvollziehbar, dass mit einem größeren Anteil an EWB-Einrichtungen eine höhere Anzahl an unterschiedlichen angebotenen Fachbereichen einhergeht. Abbildung 2 zeigt die Verteilung von unterschiedlichen Fachbereichen der Erwachsenenbildung in den steirischen Gemeinden. Hier wird ersichtlich: Wenngleich die

Anzahl der Fachbereiche mit der Anzahl an EWB-Einrichtungen zusammenhängt ($p\text{-Wert}=0,681$), konzentrieren sie sich nicht nur auf die Zentren der einzelnen Bezirke, sondern können auch in peripheren Gemeinden vielfältiger vorhanden sein. Dennoch kann gezeigt werden, dass in gewissen Gemeinden im betrachteten Zeitraum von 2019 bis 2021 nur Angebote aus ein bis zwei Fachbereichen verfügbar waren. An dieser Stelle ist zu

erwähnen, dass dies nicht zwangsweise etwas Negatives sein muss, da unter Umständen die Nachfrage nicht gegeben war. Des Weiteren gilt es zu berücksichtigen, dass innerhalb des Zeitraums die Corona Pandemie einen besonderen Einfluss hatte und Veranstaltungen in Präsenz nicht immer möglich waren. Dies hatte auch zur Folge, dass die Onlineangebote ausgebaut wurden, welche sich jedoch nicht den einzelnen Gemeinden zuordnen lassen. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass jene Gemeinden mit einer schlechteren quantitativen Verfügbarkeit von Angeboten und Fachbereichen, auch einen schlechteren Bandbreitenverfügbarkeit besitzen. Somit sind diese Gemeinden in Bezug auf die Teilhabe an Onlineangeboten unter Umständen ebenso benachteiligt. Außerdem konnte festgestellt werden, dass jene Gemeinden mit einer geringeren Anzahl an Fachbereichen zugleich schlechter in der Versorgung des öffentlichen Nahverkehrs abschließen (p-Wert=0,226). Bezogen auf die Teilhabemöglichkeit lässt sich damit sagen, dass Personen aus Gemeinden mit einem geringeren Angebot an unterschiedlichen Fachbereichen der EWB, ebenso schlechtere Möglichkeiten haben mittels öffentlichen Nahverkehrs in Nachbargemeinden zu gelangen, um am dortigen Angebot teilzunehmen.

Andere Zusammenhänge sind ähnlich zu jenen die bereits bei der Anzahl der EWB-Einrichtungen genannt wurden, wenngleich sie in stärkerem Ausmaß vorhanden sind. Zusätzlich zu erwähnen ist, dass Gemeinden mit einer größeren Anzahl an Fachbereichen der EWB zugleich einen geringeren Anteil an Vereinen pro 1000 Einwohner*innen haben (p-Wert=0,145). Die Betrachtung der einzelnen Fachbereiche zeigt, dass der Fachbereich „Natur, Umwelt, Landwirtschaft“ am stärksten vertreten ist. Dahinter folgen die Bereiche „Gesundheit“, „Lebensorientierung“, „Management, Verwaltung“ und „Kunst, Kultur, Kreativität“. Am geringsten vertreten

ist im betrachteten Zeitraum der Fachbereich „EDV, Internet, neue Medien“, wobei unter Umständen ein Aufschwung in diesem Bereich aufgrund der Pandemie erwartet werden kann.

WIRKT BILDUNG ÜBERALL?

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es in der Literatur ausreichende Studien über die Wirkungsweise (Auswirkungen) von Bildung auf Lebensbiografien gibt. Was hierbei und bei Darstellungen eines vielfältigen Bildungsangebots nicht außer Acht gelassen werden sollte, ist, dass die positiven Aspekte von Bildung, auch negative Begleiterscheinungen haben und dabei die verschiedenen Aspekte der Teilhabe berücksichtigt werden sollten. So bedeutet eine regionale Angebotsvielfalt auf Bezirksebene, nicht zwangsweise, dass das Angebot allen Bevölkerungsmitgliedern im gleichen Ausmaß zugänglich ist. Hier spielen unterschiedliche Formen der Teilhabe bzw. des Zugriffs auf Teilhaberressourcen, wie Zugang zu öffentlichem Nahverkehr, Möglichkeiten der Vorbildung oder sonstige vorhandene Infrastruktur eine Rolle.

Mit dem Titel „Bildung wirkt! – Überall?“ möchte ich mich in Bezug zur Initiative „Bildung wirkt“ dafür aussprechen, dass das Aufzeigen der regionalen Angebote und ihrer persönlichen Wirkung im Jahr der Erwachsenenbildung 2022 ein gelungener Start sein kann, um sich mit der Thematik des Wirkens von Bildung genauer auseinanderzusetzen und dies deutlicher als Aspekt von Teilhabechancen und -gerechtigkeit wahrzunehmen. Aus wissenschaftlicher und praxisrelevanter Perspektive heraus, bedarf es eines fokussierten Blicks in die Regionen, um zu erkennen, wo auf kommunaler Ebene angesetzt werden kann. Dadurch wird ermöglicht, dass Bildung in allen Gemeinden bestmöglich für die ansässige Bevölkerung und nach deren Vorstellungen und Wünschen wirken kann. //

Literatur

- Anger, Christina/ Geis, Wido (2017):** Bildungsstand, Bildungsmobilität und Einkommen: Neue Herausforderungen durch die Zuwanderung, IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, Institut der deutschen Wirtschaft (IW), Köln, Vol. 44, Nr. 1, S. 43-58.
- Bildungsnetzwerk Steiermark (o.J. a):** Die Initiative „Bildung wirkt“. Online unter: <https://erwachsenenbildung-steiermark.at/info/bildung-wirkt/die-initiative-bildung-wirkt/> (Zugegriffen am: 06.02.2023)
- Bildungsnetzwerk Steiermark (o.J. b):** „Bildung wirkt“ – Regionaltage. Online unter: <https://erwachsenenbildung-steiermark.at/info/bildung-wirkt/bildung-wirkt-regionaltage/> (Zugegriffen am: 06.02.2023)
- Egger, Rudolf/ Fernandez, Karina (2014):** Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur. Reihe Lernweltforschung. Band 11. Springer: Wiesbaden.
- Egger, Rudolf (2021):** Regionale Teilhabe und Bildung. Lernwelten zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Egger, Rudolf/ Härtel, Peter (Hrsg.) (2021): Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. Reihe Lernweltforschung. Band 36. Springer: Wiesbaden.
- Müllegger, Julia (2015):** Bildung als Faktor für Gesundheit im Alter. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Wien. Ausgabe 24, S. 60-68.
- Noll, Heinz-Herbert/ Weick, Stefan (2011):** Schichtzugehörigkeit nicht nur vom Einkommen bestimmt: Analysen zur subjektiven Schichteinstufung in Deutschland. Informationsdienst Soziale Indikatoren, Nr. 45, S. 1-7.
- Piopiunik, Marc/ Kugler, Franziska/ Wößmann, Ludger (2017):** Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland, ifo Schnelldienst, ifo Institut – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, München, Vol. 70, Nr. 07, S. 19-30.
- Ravazzini, Laura/ Kuhn, Ursina/ Suter, Christian (2019):** Gegensätze ziehen sich nicht an – die Rolle von Bildung und Einkommen bei der Paarbildung in der Schweiz. Social Change in Switzerland, Nr. 17.
- Stöhr, Ingrid/ Baur, Hanna-Rieke (2018):** Zu weit weg? Lokale Angebotsstruktur als Zugangsbedingung für Weiterbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Wien. Ausgabe 34, S. 51-63.

Die Zukunft der Alphabetisierung: vielfältig und komplex

HEINI HUHTINEN¹

Die Vielfalt der verschiedenen Text- und Informationsformen in unserem täglichen Leben nimmt explosionsartig zu. „Auch das Konzept der Alphabetisierung muss erweitert werden“, meint die finnische Alphabetisierungsforscherin Sari Sulkunen.

Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn jemand das Wort Alphabetisierung (Literacy) erwähnt?

Alphabetisierung bedeutet natürlich die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben - aber im weiteren Sinne bezieht es sich auch auf ein breiteres Spektrum von Fähigkeiten und Kompetenzen, die oft mit einer unterschiedlichen Vorsilbe versehen sind. Medienkompetenz, Informationskompetenz, Datenkompetenz, Gesundheitskompetenz und Zukunftskompetenz - dies sind nur einige der Begriffe, die im Bildungsbereich anzutreffen sind.

Was soll man von den verschiedenen Ansätzen zur Alphabetisierung halten? Wird der Begriff „Alphabetisierung“ überstrapaziert und verwässert?

„Ich denke, es besteht die Gefahr, dass man sich in der vielfältigen Terminologie rund um die Alphabetisierung ein wenig verliert, vor allem, wenn bestimmte Begriffe in verschiedenen Sprachen unterschiedlich verwendet werden“, sagt die finnische Alphabetisierungsforscherin Sari Sulkunen.

„Aber da die Vielfalt der verschiedenen Text- und Kommunikationsformen, denen wir in unserem täglichen Leben begegnen, zugenommen hat, ist es meiner Meinung nach nur natürlich, dass auch das Wort Alphabetisierung neue Bedeutungen und Nuancen erhält“, fährt sie fort.

WIRD ALPHABETISIERUNG ALS WORT ÜBERSTRAPAZIERT UND VERWÄSSERT?

Ein weit verbreiteter Oberbegriff, der die verschiedenen Aspekte der Alphabetisierung beschreibt, ist Multiliteralität. Anstatt sich nur auf geschriebene Texte zu konzentrieren, bündelt der Begriff die Fähigkeit, verschiedene Formen von Daten zu erfassen, zu interpretieren, zu produzieren und zu bewerten. Multiliteralität schließt Kommunikationstechnologien wie das Internet, Multimedia und digitale Medien ein und betont auch die sprachliche Vielfalt.

„Manche mögen einwenden, dass der Begriff Multiliteralität so weit gefasst ist, dass er eigentlich nichts aussagt. Aber ich denke, es ist wichtig, ein Konzept zu haben, das zumindest versucht, alle gesellschaftlichen Veränderungen, die sich auf die Alphabetisierung auswirken, widerzuspiegeln und zu erfassen“, erläutert Sulkunen.

WIRD EINE DIGITALISIERTE WELT DAS GESCHRIEBENE WORT AUSLÖSCHEN?

Das sich erweiternde Konzept der Alphabetisierung spiegelt sich auch in Sulkunens Arbeitstitel wider. Sie ist außerordentliche Professorin für Multiliteralität an der Universität Jyväskylä in Finnland.

Sulkunen interessiert sich besonders für das Erlernen und Lehren von disziplinärer Kompetenz - die Kompetenz einer bestimmten Disziplin oder eines bestimmten Berufs - in Bildungskontexten und für die Rolle des Kompetenzerwerbs in einer lebenslangen Perspektive.

Sulkunen sagt, dass es eher ein Zufall war, dass sie sich mit Alphabetisierungsforschung und -pädagogik befasste: „Ich war kurz davor, meinen Abschluss als Lehrerin für finnische Sprache und Literatur zu machen, hörte dann aber von einer Assistenzstelle in einem Alphabetisierungsforschungsprojekt. Ich bewarb mich und bekam die Stelle, und schließlich gefiel mir die Arbeit sehr gut. Ich hatte also wohl Glück.“

Seit den 1990er Jahren hat Sulkunen an mehreren internationalen Tests zur Lesekompetenz mitgewirkt, z. B. am OECD-Programm zur internationalen Schülerbeurteilung (PISA) und am Programm zur internationalen Bewertung von Erwachsenenkompetenzen (PIAAC). Sie war auch Mitglied der hochrangigen Gruppe für Lesekompetenz der Europäischen Kommission.

„Da die Vielfalt der verschiedenen Text- und Kommunikationsformen, denen wir in unserem täglichen Leben begegnen, zugenommen hat, ist es meiner Meinung nach nur natürlich, dass auch der Begriff Alphabetisierung neue Bedeutungen und Nuancen erhält“, sagt Sari Sulkunen.

In Finnland haben vor allem die jüngsten rückläufigen PISA-Ergebnisse die Debatte über die Alphabetisierung angeheizt. Einige befürchten, dass sich dies bald ändern könnte, da Kinder und Jugendliche immer weniger lesen, auch wenn Finnland bisher als Musterschüler in Sachen Lesekompetenz bekannt war.

Könnte es sein, dass wir in Zukunft immer mehr Erwachsene mit schwachen Grundkenntnissen im Lesen und Schreiben sehen werden? Wird die endlose Flut von Inhalten in der digitalisierten Welt das geschriebene Wort auslöschen?

„Es ist sehr schwierig, die Zukunft vorherzusagen. Aber ich glaube nicht, dass es notwendig ist, das Lesen und Schreiben gegen all die neuen Fähigkeiten auszuspielen,

¹ Mit freundlicher Genehmigung der Autorin entnommen aus elm-magazine <https://elmmagazine.eu/future-of-literacy/future-of-literacy-diverse-and-complex/> 28.4.2023

die in der digitalen Welt benötigt werden. Das wäre meiner Meinung nach sogar irreführend, denn Tatsache ist, dass wir in der modernen Welt alle diese Fähigkeiten brauchen.

Selbst wenn die Menschen weniger Zeit als früher mit dem Lesen schriftlicher Texte verbringen, könnten sie die Zeit damit verbringen, andere wichtige Lese- und Schreibfähigkeiten zu erlernen, wie z. B. die Kommunikation auf neuen digitalen Plattformen, den Umgang mit der Etikette in den sozialen Medien oder die Erstellung eigener Multimedia-Inhalte. Das sind alles gute und wichtige Dinge.

KOMPLEXE WELT ERFORDERT KOMPLEXE FÄHIGKEITEN

Trotz der Vorhersagen, dass Lese- und Schreibfähigkeiten in Zukunft veraltet sein werden, hat Sulkunen noch keine wirklichen Anzeichen gesehen, die in diese Richtung weisen. Sie weist sogar darauf hin, dass die Fähigkeit zu lesen in gewisser Hinsicht in unserer Gesellschaft sogar noch wichtiger geworden ist als früher.

„Viele grundlegende Dienstleistungen sind zunehmend nur noch online oder über verschiedene Formulare zugänglich. In Banken zum Beispiel kann es heutzutage schwierig sein, von einem echten Menschen bedient zu werden. Von den Menschen wird erwartet, dass sie bei der Nutzung vieler grundlegender Dienstleistungen recht komplexe und vielfältige schriftliche Informationen interpretieren und produzieren.“

Situative Vielfalt und Komplexität beschreiben auch die allgemeinen Anforderungen an die Lese- und Schreibfähigkeit in der Zukunft, meint Sulkunen. Mit all den neuen Plattformen und digitalen Umgebungen müssen wir ständig neu bewerten, wie Bedeutungen in verschiedenen Umgebungen geschaffen und interpretiert werden.

Von den Menschen wird erwartet, dass sie komplexe schriftliche Informationen interpretieren und produzieren und gleichzeitig einfache Dienste nutzen.

Darüber hinaus, so Sulkunen weiter, sollte kritisches Denken oder kritische Bildung nicht nur als die Fähigkeit verstanden werden, Desinformation von Fakten zu unterscheiden. Schließlich werden alle Texte, einschließlich traditioneller Zeitungsartikel oder offizieller Dokumente, aus einer bestimmten Position oder mit einer bestimmten Agenda verfasst und bringen bestimmte vorgefasste Meinungen über die Welt mit sich.

„Es lässt sich nicht leugnen, dass diese Komplexität von uns und unseren Lese- und Schreibfähigkeiten einiges abverlangt. Kritisches Lesen und Schreiben ist eine besondere Herausforderung, da viele Plattformen zur sofortigen Reaktion und zum Austausch anregen, so dass nur wenig Zeit für Überlegungen und Analysen bleibt.“

NEUE FORMEN DER ALPHABETISIERUNG SICHTBAR MACHEN

Trotz all dieser Herausforderungen macht sich Sulkunen keine großen Sorgen um die Zukunft der Alphabetisierung.

Bislang waren die schwächsten Leser in Finnland ältere Erwachsene, die vor der Schulreform von 1968, mit der das für alle zugängliche Gesamtschulsystem eingeführt wurde, das Grundschulsystem durchliefen. Seitdem haben sich das Schulsystem und die Pädagogik im Bereich der Alphabetisierung kontinuierlich weiterentwickelt.

Es lässt sich jedoch nicht leugnen, dass Erwachsene im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen nach wie vor nur sehr begrenzte Möglichkeiten haben, ihre Lese- und Schreibfähigkeiten im Rahmen der formalen Bildung zu verbessern und zu erweitern. Insgesamt bleiben Fragen zur Alphabetisierung von Erwachsenen in der öffentlichen Diskussion über Alphabetisierung in Finnland meist am Rande.

WIE KÖNNEN ERWACHSENE DIE VIELFÄLTIGEN LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEITEN ERWERBEN, DIE IN DER MODERNEN WELT ERFORDERLICH SIND? SOLLTEN AUCH ERWACHSENE ZUGANG ZU MULTILITERALER-BILDUNG HABEN?

Laut Sulkunen besteht ein guter Ausgangspunkt für die Erwachsenenbildung darin, Orte und Situationen aufzusuchen, in denen sie ihre Lese- und Schreibfähigkeiten bereits nutzen und entwickeln. Dies könnte zum Beispiel eine Zusammenarbeit mit den Sozialdiensten bedeuten.

Ein guter Anfang wäre es, Erwachsene in Situationen zu unterrichten, in denen sie ihre Lese- und Schreibfähigkeiten bereits einsetzen.

Für die meisten Erwachsenen findet das Erlernen neuer Lese- und Schreibfähigkeiten im Berufsleben statt. Die so genannten beruflichen oder professionellen Kompetenzen – verschiedene Text- und Medienkompetenzen, die in einem bestimmten Beruf benötigt werden – können ebenfalls dazu beitragen, die Vielfalt der Alphabetisierung sichtbar zu machen, meint Sulkunen.

„Viele derjenigen, die sich beispielsweise für eine Berufsausbildung und manuelle Arbeit entscheiden, würden sich vielleicht nicht als Leser identifizieren. Das Konzept der Multiliteralität kann ihnen jedoch helfen, neue Arten von Lese- und Schreibfähigkeiten bei ihrer Arbeit zu erkennen und anzuerkennen.“

Das wiederum könnte das Konzept der Alphabetisierung für viele leichter zugänglich machen.“

Dann erzählt sie eine Anekdote darüber, wie dies in der Praxis aussehen könnte. Kürzlich, so Sulkunen, bereitete sie eine Präsentation über Multiliteralität vor und wollte ein Beispiel für berufliche Bildung einbeziehen. Am Ende erstellte sie ein einfaches Diagramm mit den verschiedenen Arten von Lese- und Schreibfähigkeiten, die ein HLK-Installateur² während seines Arbeitstages verwenden könnte. „Ich habe das Diagramm einem Installateur in meiner Familie gezeigt und war ziemlich überrascht, wie stolz sie darauf waren. Es gab all diese wichtigen Lese- und Schreibfähigkeiten, die sie hatten – sie waren nur vorher nicht sichtbar gewesen.“ //

² Wartungstechniker für Heizungs-, Lüftungs- und Klimaanlage

Younger Staff Training des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung

Das EAEA Younger Staff Training bringt Fachleute aus der Erwachsenenbildung aus ganz Europa zusammen, um sich zu vernetzen und sich über Politik und Interessenvertretung auszutauschen. Vom 18. bis 22. September findet das nächste Training in Brüssel statt. Thema ist green transition and adult education.

Das EAEA Younger Staff Training findet seit 2011 jährlich statt. Das Training richtet sich an junge Fachkräfte in der Erwachsenenbildung, fördert den Austausch über die Vielfalt von Politik und Praxis in Europa und unterstützt den Aufbau neuer Verbindungen in diesem Bereich.

Im Jahr 2023 wird die Schulung in einem gemischten Format abgehalten: Die Input-Sitzungen finden am 5. und 12. September online statt, während sich die persönlichen Sitzungen in Brüssel vom 18. bis 22. September auf Workshops und Studienbesuche konzentrieren.

Das tägliche Programm in Brüssel baut auf den Kenntnissen der Teilnehmer*innen über ihren eigenen Kontext auf, indem es jeden Morgen mit Sitzungen zum Thema „Erwachsenenbildung in meinem Land“ beginnt. Um die Interaktion und den Austausch zu fördern, umfasst die Schulung eine Reihe von Studienbesuchen und praktischen Workshops.

Im Jahr 2023 wird gemeinsam untersucht, wie die Erwachsenenbildung den grünen Übergang unterstützen kann, wobei auf die Rolle von Erwachsenenbildungsorganisationen, Lehrkräften und Lernenden in diesem Prozess konzentriert werden soll.

Gebühr: 500 EUR; für EAEA-Mitglieder: 450 EUR

Anmeldezeitraum: 9. Mai – 30. Juni.

//

Weitere Informationen:

<https://eaea.org/our-work/capacity-building/eaea-trainings/eaea-younger-staff-training-2023/>

<https://eaea.org/wp-content/uploads/2023/05/YST-2023-FAQ-1.pdf>

Co-kreatives Lernen in einer Gesellschaft der Superdiversität und des schnellen Wandels

Wie können wir einen Rahmen für den Wandel schaffen?
Transformative Lernzirkel als ein Beispiel für gute Methoden.

LENE RIMESTAD¹

Unsere Gesellschaft verändert sich schnell; sie zeichnet sich durch eine immer größere Vielfalt aus. Wie können wir also gemeinsame Lösungen für unsere Probleme finden?

Maria Marquard hat mit Kollegen in Dänemark und den anderen nordischen Ländern zusammengearbeitet, die die Methode der Transformativen Lernzirkel

anwenden. Sie sehen darin einen Arbeitsansatz, der dazu beitragen kann, Transformationen zu fördern,

¹ Übersetzte und geringfügig veränderte Fassung aus: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/learning-society-superdiversity-and-rapid-change#>

die in vielen verschiedenen Kontexten eingesetzt werden können, auch bei der Arbeit mit Vielfalt und Integration.

„Wir haben eine nordische Tradition des dialogischen, co-kreativen Lernens in Lern- und Studienkreisen wiederbelebt. Man kann diese Arbeitsmethodik als Teil der Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern, die mit Inklusion arbeiten, nutzen, aber die Methode kann auch in der direkten Begegnung mit verschiedenen Gruppen von Menschen eingesetzt werden“, so Marquard. Sie arbeitet als Spezialberaterin am Department of Education, DPU, Aarhus University und ist nationale dänische Koordinatorin für das Nordic Network for Adult Learning (NVL),² das die Methode in verschiedenen Kontexten getestet hat.

Transformative Lernzirkel wurden auch von der sozialen Wohnungsbaugesellschaft Bo-Vita eingesetzt, um die Bewohner*innen dazu zu bringen, sich selbst weiterzubilden und z. B. die neunte Klasse abzuschließen. Bei dieser Methode setzen sich zwei oder mehr Personen zusammen und diskutieren: Vor welcher Art von Herausforderung stehen wir und wo wollen wir hin – und gemeinsam konkrete Aktionspunkte erarbeiten, wie wir das Problem angehen können.

„Bei der Methode geht es darum, dass man nicht ÜBER diejenigen spricht, die es betrifft, sondern MIT denen, die es betrifft: Dass man gemeinsam Lösungen findet“, so Marquard.

Bei transformativen Lernzirkeln kann es um soziale Eingliederung oder Nachhaltigkeit gehen, aber auch um die Schaffung von Innovationen in einem Produktionsunternehmen oder in anderen Organisationen. Das Nordische Netzwerk für Erwachsenenbildung hat die Methode in vielen verschiedenen Kontexten getestet, und sie scheint eine natürliche Erweiterung der nordischen Tradition der Zusammenarbeit und des Verständnisses von Demokratie zu sein.

Im Jahr 2019 wurden zwei Lernzirkelprojekte gestartet. Eines für Mitarbeiter*innen, die sich mit Bildung von benachteiligten Zielgruppen beschäftigen, und eines für Mitarbeiter*innen, die sich mit Erwachsenenbildung im Arbeitsleben beschäftigen. Ziel der beiden Lernzirkel war es, gemeinsame Probleme zu identifizieren und Lösungen zu diskutieren. Die Teilnehmer*innen des Kreises sind für die Auswahl der Probleme und die Suche nach Lösungen verantwortlich, während der/die Moderator*in den Rahmen vorgibt und nicht in eine bestimmte Richtung lenkt.

„Es geht nicht darum, das zu tun, was das System verlangt oder will, sondern darum, Lösungen zu finden, die für die Teilnehmer sinnvoll sind“, so Marquard.

Die Unterschiede der Teilnehmer*innen, wie Nationalität und Lebenserfahrung, bieten viele Nuancen und Perspektiven, um neue nachhaltige Lösungen für komplexe Probleme zu entwickeln und zu finden.

Die Methode stellt besondere Anforderungen an die Moderator*innen, die unter anderem geduldig sein müssen, wenn es darum geht, den Teilnehmer*innen Zeit zu geben, ihren eigenen Fokus zu finden, und mutig,

indem die Verantwortung den Teilnehmer*innen überlassen wird.

„Man kann keine Transformation schaffen, aber man kann den Rahmen für eine Transformation schaffen“, so Marquard.

Die Methode zeichnet sich durch ein sehr hohes Maß an Eigenverantwortung und Mitwirkung der Teilnehmer*innen aus; das bedeutet, dass die/der Gruppenmoderator*in nicht in eine traditionelle Lehrenden-/Expert*innenrolle schlüpfen kann. Die/der Moderator*in gibt den Rahmen vor und wird zum Fürsprecher der Methode, während die Gruppe den Inhalt erstellen, die Ziele festlegen und die Lösungen für die Arbeit finden muss. Auf diese Weise sind die Lösungen eng mit den Erfahrungen und der Motivation der Teilnehmer*innen verbunden und werden nicht von außen diktiert.

Eine Teilnehmerin an einem der Pilotprojekte beschreibt, wie sie diese Art des Dialogs mit anderen erlebt hat: „Je mehr Ansätze man erhält, desto mehr Perspektiven bekommt man auf sich selbst, seine Organisation und sein Zielpublikum. Man sieht mit etwas anderen Augen, wenn man mit anderen diskutiert, die mit der gleichen Art von Menschen mit der gleichen Art von Problemen arbeiten, auch wenn man unterschiedliche Aufgaben in Bezug auf die Arbeit mit diesen Menschen hat“, so die Teilnehmerin in dem Bericht Lernzirkel: Evaluierung von zwei Pilotzirkeln.

Ein anderer sagte, dass die Methode auch intern in der eigenen Organisation eingesetzt werden kann: „Mein Verständnis unserer gemeinsamen Herausforderung (in meiner eigenen Organisation) hat sich verändert: Ich muss immer noch daran arbeiten, die Mitarbeiter zum Nachdenken und zum Nachdenken über verschiedene Perspektiven zu bringen. Vor allem bei der Arbeit mit Beschäftigungstrainings und Validierung ist mehr davon nötig, damit wir die richtigen Bedingungen für unsere Teilnehmer schaffen können. Unsere Koordinationssitzungen sind eine Art Zirkel, in dem wir verschiedene Dinge im Zusammenhang mit Validierungen besprechen, und ich sehe, dass ich ein Forum für eine allgemeine Reflexion entwickeln kann. Vielleicht können gemeinsame Notizen verschiedene Äußerungen/Behauptungen/Fragen auslösen, die wiederum zu einer einheitlicheren Sichtweise oder einem besseren Verständnis der verschiedenen Aufgaben/Prioritäten am Arbeitsplatz beitragen können.“ //

² <https://nvl.org/english>

Justizministerin dankt der Roma Volkshochschule

Im November 2021 machte die Roma Volkshochschule Burgenland eine Eingabe zum posthumen Widerruf der Begnadigung von Tobias Portschy. Tobias Portschy war kurzzeitig nach dem gewaltsamen Anschluss Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland Landeshauptmann des Burgenlandes und von 1938 bis 1945 stellvertretender Gauleiter der Steiermark. 1940 trat Portschy in die SS ein. Berüchtigt ist Portschys 1938 veröffentlichte „Denkschrift zur Zigeunerfrage“ mit der er zu einem ideologischen Wegbereiter des Porajmos¹ wurde. 1949 wurde Portschy zu 15 Jahren schweren Kerkers verurteilt, jedoch bereits zwei Jahre später begnadigt. Auch sein im Zuge des Entnazifizierungsverfahrens aberkannter Dokortitel wurde ihm 1958 von der Universität Wien wieder verliehen.

Justizministerin Alma Zadić schrieb nach eingehender Prüfung der Eingabe an die Roma VHS, dass eine Aberkennung des Gnadenaktes nicht möglich ist² und

dass Portschy auch ohne diesen Gnadenweis unter das NS-Amnestiegesetz 1957 gefallen wäre. Zadić betont in ihrem Schreiben, dass Portschy als Kriegsverbrecher, überzeugter Nationalsozialist und Rassist gilt, der „nach dem Krieg nicht nur kein Zeichen der inneren Umkehr oder Reue gezeigt, sondern vielmehr bis zuletzt unbelehrbar an seinen rassistischen Ansichten festgehalten und diese auch in öffentlichen Aussagen propagiert hat.“³ Zadić betont die Notwendigkeit der Aufarbeitung der Verbrechen des Nationalsozialismus. „Besonderer Dank gilt dabei auch der Roma Volkshochschule Burgenland für ihr Engagement gegen das Vergessen und für den Dialog zwischen Romnija/Roma und Nichtroma.“ //

G. B.

¹ Das Romanes-Wort Porajmos (Deutsch: das Verschlingen) bezeichnet den Völkermord der Nationalsozialisten an den Roma.

² Vor kurzem hat die Bundesregierung einen Entwurf des Ehrenzeichengesetzes präsentiert, wonach eine Aberkennung oder ein Widerruf von Ehrenzeichen bei groben Verstößen gegen Grundwerte der Republik möglich gemacht werden soll. Der Standard vom 5.6.2023: <https://www.derstandard.at/story/3000000173276/reform-der-ehrenzeichengesetze-soll-aberkennung-ermöglichen>

³ Schreiben der Justizministerin Dr.in Alma Zadić, LL.M. an die Roma Volkshochschule Burgenland vom 2. November 2022, abgedruckt in: RomaCajtung der Roma Volkshochschule Burgenland, Frühjahr 2023, S. 6-7

VHS Leoben: Mit Online-Angeboten erfolgreich

Die Pandemie hat die Online-Angebote der Volkshochschulen befördert.

Hans Jürgen Rabko, Leiter der Volkshochschule Leoben, berichtet in der Kleinen Zeitung vom 7. Februar 2023 über den Erfolg der Online-Veranstaltungen. Anfangs war auch er skeptisch, aber es hat sich herausgestellt, dass digital viel mehr möglich ist, als bisher aufgrund mangelnder Raumressourcen der Fall war. So können nun vermehrt auch Vormittagskurse angeboten werden.

Mittlerweile wird von der Leobener Volkshochschule

mehr als ein Drittel aller Online-Kurse der steirischen Volkshochschulen umgesetzt. Im Frühjahrssemester 2023 sind 100 Online-Kurse im Programm. „Die Kursleistenden sind motiviert, sie haben einen virtuellen Lernort geschaffen, der für viele Menschen neue Möglichkeiten der Teilnahme bietet“, stellt Rabko fest.

Rabko rechnet damit, dass bis Ende des Semesters von allen Angeboten rund 40 Prozent in digitaler Form umgesetzt sein werden. //

G. B.

VHS Bregenz: Easy Money wurde Maßnahme der Finanzbildungsstrategie Österreichs

Die nationale Finanzbildungsstrategie¹ wurde im November 2021 vom Ministerrat verabschiedet und wird seitdem implementiert. Das an der VHS Bregenz angebotene Eintagesseminar mit dem Titel „Easy Money“ hat als Ziel, falsche Versprechungen des Marketings und der Finanzindustrie zu durchschauen und Kontrolle über das eigene Geld zu erlangen. Das sehr gut angenommene Angebot wurde im März 2023 als Angebot in die Finanzbildungsstrategie aufgenommen.²

Entwickelt wurde das Seminar von Michael Grabher, Geschäftsführer der VHS Bregenz. Ausgehend von der Feststellung, dass es nur sehr wenige Angebote zur Finanzierung gibt, hat sich Grabher mehrere Fragen gestellt und in weiterer Folge das Angebot selbst entwickelt. Insbesondere ging es ihm darum, eine klare und im Rahmen eines Seminars durchführbare Strategie zum Vermögensaufbau zu entwickeln, die langfristig und nachhaltig ist. Als Absolvent einer Handelsakademie bringt er entsprechende Qualifikationen mit und nach seinem Lehramts- und Doktoratsstudium Deutsch und Geschichte hat er an der Handelsakademie unterrichtet. In der Erwachsenenbildung ist Grabher seit 2008 tätig, als Koordinator der Berufsreifeprüfung an der VHS Bregenz, als Landeskoordinator des „Vorarlberger Lehrlingsmodells“ (Lehre mit Matura) von 2013 bis 2019 und seit 2020 als Projektleiter von Lehre und Matura.

Grabher hat das Seminar nicht nur entwickelt, sondern leitet dieses auch selbst. Seit Jahren befasst er sich intensiv mit den Themen Coaching, Finanzen und Qualitätsmanagement und im Rahmen seiner Tätigkeit war er auch bereits Finalist beim „Staatspreis für Unternehmensqualität“.³

Die wichtigsten Inhalte des Seminars sind: Kapitalismus und Marketing: ein Überblick; Alltag: Konsum und Spar-Potenziale; Vorsorge- und Zukunftsplanung; Kapitalanlage: Grundbegriffe; Finanzprodukte: Gebühren und Ergebnisse; Börsen-Psychologie und wissenschaftliche Erkenntnisse; Portfolio: Beispiele.

Über die Aufnahme in die nationale Finanzbildungsstrategie freut sich Grabher: „Ich betrachte die Bemühungen des Finanzministeriums als Ritterschlag und große Ehre, für das Seminarformat, die VHS und für mich. In den Prioritäten der heimischen Finanzbildungsstrategie Gleichstellung der Geschlechter, Sicherstellen, dass Konsument:innen von der Digitalisierung profitieren und Unterstützung der Konsument:innen, nachhaltige Finanz-Entscheidungen zu treffen, erkennen wir uns wieder“.⁴

G. B.

¹ <https://www.bmf.gv.at/ministerium/nationale-finanzbildungsstrategie/uebersicht-nationale-finanzbildungsstrategie/ueber-die-strategie.html>

² <https://www.bmf.gv.at/ministerium/nationale-finanzbildungsstrategie/uebersicht-nationale-finanzbildungsstrategie/finanzbildung-erleben.html>

³ <https://www.staatspreis.com/>

⁴ https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20230306_OTS0059/easy-money-wird-massnahme-der-nationalen-finanzbildungsstrategie-bild?utm_source=2023-03-06&utm_medium=email&utm_content=html&utm_campaign=mailabodigest

VHS Wien: Best practice in digitaler Kompetenzoffensive

Das Angebot der Wiener Volkshochschulen „Digital Village – Digi Info-Tage im Gemeindebau“ wurde in die

digitale Kompetenzoffensive der Bundesregierung als Best Practice Beispiel aufgenommen.

In Innenhöfen großer Gemeindebauten können Bewohner*innen und Anrainer*innen ihre digitalen Anliegen gemeinsam mit Digital Experts der Wiener Volkshochschulen vor Ort lösen. Alle Anliegen sind willkommen – von der Verwendung von Smartphone-Apps über die Erstellung sicherer Passwörter beim Online-Shopping bis zum Digitalen Amt oder dem eAMS.

Digitale Kompetenzoffensive:

<https://www.digitalaustria.gv.at/Strategien/DKO-Digitale-Kompetenzoffensive.html>

Eine Idee kann immer ein Anfang sein.

Die Projekte „Erklär mir Demokratie“ und „Ist Rechtsextremismus (noch) Männersache?“ der Volkshochschule Liesing als Beispiele moderner politischer Erwachsenenbildung.
Ein kurzer Bericht.

FRANZ MOCK

Es gibt Ideen, die man sofort umsetzt. Man ist Feuer und Flamme, fackelt sprichwörtlich also gar nicht lange und macht sich im Moment des ersten Gedankenblitzes an die Arbeit. Und dann gibt es solche, die über Jahre in einem schlummern. Sie sind im Hinterkopf abgespeichert und daher nie ganz von der geistigen Spiegelfläche verschwunden. Diese Ideen sind wie Fotos in einer unteren Schublade, in der man immer wieder kramt und sie ansieht. Sie brauchen Zeit. Das bedeutet aber nicht, dass sie schlechter sind als die erstgenannten Gedankenblitze. Meistens liegt es an zeitlichen und/oder finanziellen Ressourcen. Manchmal hat man selbst auch noch nicht die Erfahrung und das nötige Know-how, um sie umzusetzen. Dies ist die Geschichte zweier solcher Ideen. Es sind die Projekte „Erklär mir Demokratie“ und „Ist Rechtsextremismus (noch) Männersache?“, die 2023 von der Volkshochschule Liesing durchgeführt wurden. Finanziell möglich war dies durch Förderungen der Gesellschaft für politische Bildung. Gefördert wurden Projekte, die sich dem Thema „Demokratie im Wandel?“ widmeten. „Erklär mir Demokratie“ sowie „Ist Rechtsextremismus (noch) Männersache?“ verfolgen dabei ein gemeinsames Ziel: Qualitative Demokratiebildung für alle Menschen ermöglichen und dabei auf sich verändernde gesellschaftspolitische Prozesse reagieren.

Die Covid-19-Pandemie und die voranschreitende Digitalisierung waren massive Einschnitte in unserer Demokratie. Wie über sie geredet und gedacht wird, hat sich dadurch verändert. Demokratiefeindliche Strömungen versuchen vermehrt, Einfluss auf die Bevölkerung zu nehmen. All dies dient dem Zweck, die Demokratie zu destabilisieren. Während rechts(konservative) Politiker*innen auf Covid-19-Demonstrationen Reden hielten und neben Akteur*innen der rechten bis rechtsextremen Szene posierten, findet auch im digitalen Raum ein Kampf um demokratische Grundwerte statt. Dies ist freilich kein neues Phänomen, wenn man an einschlägige Facebookgruppen oder Donald Trumps Twitteraccount denkt, von dem aus er den Sturm auf das amerikanische Kapitol befeuerte. Populist*innen und (rechte) Demagog*innen haben früh erkannt, dass digitale Kanäle ein schneller, effizienter und verhältnismäßig kostengünstiger Weg sind, um Einfluss auf die Bevölkerung zu nehmen. Aktuelles Beispiel sind Telegramgruppen, die sich staatlicher Kontrolle sowie Transparenz entziehen. Die in diesem Kontext so oft zitierte Reichweite

ist hier das Zauberwort. Mit wenigen Klicks finden krude Verschwörungstheorien, rassistische und antisemitische Hetze den Weg auf tausende Bildschirme. Man sieht: Es gibt ihn, den Nährboden, auf dem gegen Grundwerte der Demokratie gehetzt werden kann. Umso wichtiger ist es, sich dem entgegenzustellen. Denn Demokratie ist keine Selbstverständlichkeit. Gerade damit alle Menschen frei leben und Ihre Meinung äußern können, muss die Demokratie gepflegt werden. Und zwar nicht nur ab und zu. Sondern tagtäglich. Die Wiener Volkshochschulen sind dabei seit jeher einer der Steine, die man zum Anstoß demokratie- sowie gesellschaftspolitischer Prozesse braucht, um sie überhaupt ins Rollen zu bringen. Seit deren Gründung sind Demokratisierung und Popularisierung von Wissen Ansporn und Anspruch zugleich, um Bildungsgerechtigkeit zu erreichen.¹

ERKLÄR MIR DEMOKRATIE: ÜBER SPRACHE, TEILHABE UND DEMOKRATIEBILDUNG

Die Idee, demokratiepolitische Lehrmaterialien für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache herzustellen, beschäftigte mich schon länger. Dem Thema Demokratiebildung wird gerade in den niedrigen Sprachniveaus wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dies ist aus meiner Sicht fatal, da insbesondere vertriebene Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten in ihrem Leben selten Erfahrungen mit einem demokratischen System gemacht haben. Demokratische Grundwerte wie Pressefreiheit oder freie Wahlen sind in jenen Ländern nicht vorhanden. Ebenso das Wissen um die eigenen Rechte. Wenn man möchte, dass Menschen nicht nur die Sprache erlernen, sondern auch aktiv an partizipativen Prozessen in einer Gesellschaft teilhaben können, so kommt man um das Thema Demokratie nicht herum.

Im Frühling 2022 konnte ich gemeinsam mit meiner Kollegin Agnes Bakalarz-Zakos – der Fachreferentin für Sprachen an den Wiener Volkshochschulen – und der Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit ein Videoprojekt umsetzen, das Deutschkurse an den Wiener Volkshochschulen in den Vordergrund rückt. Das Besondere daran ist, dass die Videos nicht nur auf Deutsch, sondern auch in den Sprachen Englisch, Arabisch, Polnisch, Rumänisch, Ukrainisch, Türkisch, Kroatisch und Französisch gedreht wurden. Hauptdarsteller*innen der Videos waren Native Speakers, die allesamt als Kursleiter*innen an den Wiener Volkshochschulen unterrichten. In den kurzen Clips erfährt man Informationen über die Kursbuchung, Sprachberatungen, die verschiedenen Formate oder auch Fördermöglichkeiten. Auf der Website vhs.at/deutschkurse, die ebenfalls mehrsprachig gestaltet wird, wurden bisher drei der Videos eingebettet (Englisch, Deutsch und Ukrainisch);² weitere werden in naher

¹ Vgl. Stifter, Christian (1996): Aspekte der Demokratiezentriertheit „moderner“ Erwachsenenbildung am Beispiel der Popularisierung von Wissenschaft. In: Christian Stifter & Gerhard Bisovsky (Hrsg.), »Wissen für Alle«. Beiträge zum Stellenwert von Bildung in der Demokratie (S. 110–112). Wien: edition vhs, 1996.

² Vgl. www.vhs.at/deutschkurse

Zukunft folgen. Durch die Gestaltung der Videos in den jeweiligen Erstsprachen kommt man besonders Menschen entgegen, die noch keinen oder wenig Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. Jenes Projekt und die wundervolle Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen und Kursleiter*innen war der Startschuss in meinem Kopf, um mich wieder näher mit Demokratiebildung im Deutschunterricht zu beschäftigen.

Als ich die Ausschreibung der Österreichischen Gesellschaft für politische Bildung zum ersten Mal las, stellten sich sofort zwei Fragen: Wie sieht zeitgemäße Demokratiebildung heute aus? Und in welchem Rahmen bzw. wo findet sie statt? Geht es doch darum, möglichst viele Menschen zu erreichen? Klar ist, dass Demokratie heute Digitalisierung benötigt. Nur so kann sie ein Gegengewicht zu den sie destabilisierenden Querschüssen im digitalen Raum bilden. Das Projekt „Erklär mir Demokratie“ setzt nun genau hier an. Auf der Homepage vhs.at/erkl%C3%A4r-mir-demokratie finden sich kurze Videos in einfacher Sprache zu wichtigen demokratischen Grundwerten. Der Lernort ist digital. Die Entscheidung wurde bewusst gewählt, damit Lernende und interessierte Menschen jederzeit und kostenlos auf die Videos zugreifen können. Schnell wurde klar, dass die Videos nicht nur den Lehrenden und Lernenden in den Deutschkursen der Wiener Volkshochschulen zur Verfügung stehen sollen. Alle an dem Themenfeld Demokratiebildung interessierten Menschen und Bildungsinstitutionen – egal ob Erwachsenenbildung oder Neue Mittelschule – sollen daran teilhaben können. Texterinnen und Darstellerinnen der Videos sind Studentinnen des Instituts für Deutsch als Fremd- und Zweisprache der Universität Wien. In enger Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Inci Dirim, der stellvertretenden Institutsvorständin, konnte ich verschiedene Lehrveranstaltungen besuchen und das Projekt präsentieren. Mir war es besonders wichtig, hier mit jungen Menschen in Ausbildung zusammenzuarbeiten. Sie sind nicht nur Expert*innen und zukünftige Lehrkräfte, kennen das Berufsfeld und bereichern das ganze Projekt durch ihr Wissen. Sie konnten hier auch ihr eigenes, hochwertiges Lehrmaterial herstellen. Die Studentinnen hatten bei der Wahl der Themen freie Hand. Sie konnten selbst entscheiden, wo sie ihren eigenen Fokus setzen. Es konnte ein breit gefächertes Thema wie Pressefreiheit sein oder auch solche Themen, denen man nach Ansicht der Studierenden sowohl gesellschaftlich als auch in Lehrwerken zu wenig Aufmerksamkeit schenkt. Unterstützt wurden sie bei Fragen zu den Texten, Methodik und Didaktik von einer erfahrenen Kursleitung der Volkshochschule Liesing und mir. So entstanden Videos zu den Themen Minderheitenschutz, Wahlen, Parlament, Pressefreiheit, Kinderrechte und Zivilcourage. Der Vorteil von „Erklär mir Demokratie“ liegt in der niederschweligen Gestaltung. Die Videos sind in einfacher Sprache mit Untertiteln verfasst, durch den kostenlosen Zugriff kommt es zu keinen finanziellen Barrieren. Sie können jederzeit und von jedem interessierten Menschen angesehen werden. Egal, ob man gerade auf dem Sofa, im Unterricht oder in der U-Bahn sitzt, können sie schnell und unkompliziert über Messenger-Dienste oder per Mail geteilt werden.

Die Videos sollen Demokratiebildung nicht nur in Kursräume, Klassenzimmer, auf Bildschirme oder Displays bringen. Sie sollen die Bevölkerung direkt erreichen und zeitgemäßer Wissensvermittler sein.

IST RECHTSEXTREMISMUS (NOCH) MÄNNERSACHE? EIN WENIG BEACHTETES FORSCHUNGSFELD

Das Projekt „Ist Rechtsextremismus (noch) Männersache?“ beschäftigt sich mit einem wenig beachteten, aber demokratiepolitisch brisanten Thema: Dem Verhältnis von Rechtsextremismus und Geschlecht. Erst seit dem Ende der 1980er-Jahre kam es in Österreich zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung, was vor allem feministischen Wissenschaftler*innen zu verdanken ist, die die Rolle der Frauen im Nationalsozialismus und auch das Engagement von Frauen an den rechten Rändern beleuchteten. Die heutige öffentliche Wahrnehmung über Frauen in der rechten bis rechtsextremen Szene wird jedoch mehrheitlich von Medien, denn der Wissenschaft gesteuert.³ Trotz Namen wie Marine Le Pen und Beate Zschäpe wird die (extreme) Rechte mehrheitlich mit Männern assoziiert. Freilich liegt dies an der Struktur der Szene, die von Misogynie, Antifeminismus und einer übersteigerten Männlichkeitsphantasie geprägt ist. Dadurch ist sie seit jeher männlich dominiert. Jedoch vollzieht sich auch hier ein Wandel. Gerade rechte Organisationen wie die Identitäre Bewegung, die verstärkt soziale Medien nutzt, um mehrheitlich junge Menschen anzusprechen, haben erkannt, dass Frauen einen großen Teil dazu beitragen, um das Image der polternden Männerbünde oberflächlich abzustreifen. Sieht man sich Videos junger, rechter Akteurinnen auf YouTube an, so ist ästhetisch selten ein Unterschied zu Influencer*innen zu erkennen. Erst nach und nach offenbaren sie ihre rückwärtsgewandte Gesinnung. Dahinter steckt natürlich eine ausgeklügelte Strategie. Der rechte Rand ist dann plötzlich weiblich und sanfter. Nicht mehr laut und wütend, sondern besorgt. Eine Falle, in die vor allem junge Menschen mit noch nicht ausgereifter Medienkompetenz schnell tappen können.

Im Frühjahr 2020 hatte ich Andreas Peham vom Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes darum gebeten, einen Vortrag über Frauen in der politisch rechten Szene zu halten. Innerhalb weniger Wochen war er ausgebucht. Kurz davor brach Covid-19 aus, eine Durchführung des Vortrags war daher nicht möglich. Ich selbst wäre an diesem Abend auch Teilnehmer gewesen. Ich hatte damals viele Fragezeichen, was dieses Thema betrifft und hatte mir durch den Vortrag Antworten erwartet. Vielleicht gerade deshalb, weil es eben nicht möglich war, den Vortrag zu hören, wurde mein Interesse umso größer. Das Verhältnis der Geschlechter im Rechtsextremismus

³ Vgl. Goetz, Judith (2019): Gender und Rechtsextremismus. Ein Überblick über die geschlechterreflektierte Rechtsextremismusforschung in Österreich. In: Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (Hrsg.), Rechtsextremismus. Band 3: Geschlechterreflektierte Perspektiven. Wien: mandelbaum Verlag, 2019, 24–26.

und deren spezielle Rollen sollten einen Platz in der politischen Bildung erhalten. Es sollte auch nicht bei bloß einem Vortrag bleiben. Ich hatte nur noch keinen Plan, wie ich dies anstellen sollte. Durch die Förderung der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung konnte dieser öffentlich wenig beachtete Themenkomplex in dem Projekt „Ist Rechtsextremismus (noch) Männersache?“ der Volkshochschule Liesing verankert werden. Damit soll ein Beitrag zur politischen Bildung geleistet werden. Im Frühjahr 2023 fanden in Kooperation mit dem Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes drei Vorträge an der Volkshochschule Liesing statt, die sich den Rollen von Geschlechteridentitäten in der rechts(extremen) Szene widmeten. Themen der Vorträge waren „Männlichkeit und die Ablehnung von Weiblichkeit in der (extremen) Rechten“, „Frauen in der rechten bis rechtsextremen Szene“ und „(Deutschnationale) Studentenverbindungen und Männlichkeit. Österreich und die USA im Vergleich“. Zusätzlich gab es eine Diskussion mit Filmausschnitten aus dem Film „300“ für zwei Klassen des RG/ORG Anton Krieger Gasse an der VHS Erlaa. Der Film „300“ ist aufgrund seiner Ästhetik und Thematik Kult in der rechten Szene. Besonders die Darstellung von Männlichkeit und Kriegertum trägt dazu bei. Beispielsweise hat die Identitäre Bewegung ihr Logo, den griechischen Buchstaben Lambda, aus dem Film entnommen. Alle Veranstaltungen waren kostenlos zu besuchen, insgesamt konnten zirka 100 Personen unterschiedlichen Alters erreicht werden. Die drei Vorträge wurden aufgenommen und stehen als Audiostreams zum Nachhören allen Interessierten unter [vhs.at/gegenrechtsextremismus](https://www.vhs.at/gegenrechtsextremismus) zur

Verfügung. Expert*innenwissen über ein kaum beachtetes Thema wird durch das Projekt nicht nur gesichert. „Ist Rechtsextremismus (noch) Männersache?“ möchte auch Mut dazu machen, das Themenfeld Rechtsextremismus und Geschlecht in der politischen Erwachsenenbildung zu etablieren und in die Öffentlichkeit zu tragen.

Das Ende eines Projekts zeigt immer, dass man gemeinsam zum Ziel gekommen ist. An beiden Projekten war eine Vielzahl an engagierten Menschen beteiligt. Meine letzten Zeilen möchte ich deshalb dafür nutzen, um Danke zu sagen: danke an Anita, Clara, Dona, Thomas, Bianca, Brigitte, Andi, Bernhard Weidinger, Conny, Nadja, Pasha, Youn, Caroline und Inci. Ohne euch wären beide Projekte nicht möglich gewesen. //

Literatur

Goetz, Judith (2019): Gender und Rechtsextremismus. Ein Überblick über die geschlechterreflektierte Rechtsextremismusforschung in Österreich. In: Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (Hrsg.), Rechtsextremismus. Band 3: Geschlechterreflektierte Perspektiven (S. 24–57). Wien, Berlin: Mandelbaum Verlag.

Stifter, Christian (1996): Aspekte der Demokratiezentriertheit ‚moderner‘ Erwachsenenbildung am Beispiel der Popularisierung von Wissenschaft. In: Christian Stifter & Gerhard Bisovsky (Hrsg.), »Wissen für Alle«. Beiträge zum Stellenwert von Bildung in der Demokratie (S. 110–136). Wien: edition vhs.

Weitere Quellen:

<https://www.vhs.at/de/info/deutschkurse>

Erste Ergebnisse der Volkshochschulstatistik für das Arbeitsjahr 2021/2022

STEFAN VATER

Die Statistik des Arbeitsjahres 2021/2022 an österreichischen Volkshochschulen zeigt, dass die österreichischen Volkshochschulen ca. 75 Prozent der Teilnahmen des letzten Kursjahrs vor Corona erreicht haben. Die Teilnahmetendenz ist wieder stark steigend. Rund 350.000 Teilnahmen an Kursen konnten verzeichnet werden. Bei den Kursangeboten ist das Vor-Corona Niveau mit rd. 42.000 Kursen wieder zu mehr als 80% erreicht.

Die Statistik 2022 des Arbeitsjahres 2020/21 war ebenso wie die Statistik 2021 charakterisiert durch die

Corona-Krise, die ab Mitte März 2020 zu Schließungen von Erwachsenenbildungsinstitutionen, ebenso wie Schulen, Kulturinstitutionen und Universitäten führte.

Naturgemäß gestaltet sich diese Erholung und die Rückkehr der Teilnehmer*innen in die Volkshochschulen regional und nach Bereichen unterschiedlich, nicht zuletzt, weil Bereiche der allgemeinen Erwachsenenbildung – durch Schließungen – ungleich schwerer vom „Coronaeinbruch“ betroffen waren als etwa Basisbildungs- oder Deutschkurse. Angesichts der Teuerung ist die künftige Entwicklung allerdings noch ungewiss. „Natürlich müssen sich unsere Teilnehmenden momentan gut überlegen, ob ein VHS-Kursbesuch – trotz der an sich sehr günstigen Preise – noch machbar ist. Umso wichtiger ist die Unterstützung der öffentlichen Hand auf allen Ebenen. Damit Bildung leistbar ist“ erklärt VÖV-Generalsekretär John Evers.

Bei den Veranstaltungen konnten im Arbeitsjahr 2021/22 in rund 7000 Einzelveranstaltungen rund 135.000 Teilnahmen erzielt werden. Hier wurde das Teilnahme und Angebotsniveau Vor-Corona bereits erreicht.

Im Arbeitsjahr 2021/22 konnten die Volkshochschulen Kurse und Einzelveranstaltungen zusammengezählt in rund 50.000 Veranstaltungen knapp eine halbe Million Teilnahmen erzielen. //



Tirol: Ehrenzeichen für Sigrid Strauß

V. l. n. r.: GF Birgit Brandauer, Sigrid Strauß, Vorsitzende-Stv. Silvia Caramelle und Karin Unterlechner.

Foto: Iris Entleitner

Martin Krumschnabel, Bürgermeister der Stadt Kufstein, verlieh am 12. Oktober 2022 das Ehrenzeichen der Stadt Kufstein an drei engagierte Bürger*innen – darunter auch an Sigrid Strauß, langjährige Zweigstellenleiterin der Volkshochschule Kufstein, die für ihren jahrelangen Einsatz für die VHS das Ehrenzeichen für besondere Dienste erhielt.

1987 begann Sigrid Strauß an der Volkshochschule Kufstein zu unterrichten, 1989 übernahm sie gemeinsam mit ihrem Ehemann Richard Strauß die Leitung der Volkshochschule. Nach dem verfrühten Tod ihres Mannes im Jahr 2001 beschloss sie, der Volkshochschule als alleinige Leiterin treu zu bleiben. Seit vielen Jahren engagiert sich Sigrid Strauß auch als Mitglied im Vorstand der Volkshochschule Tirol und vertritt in diesem Gremium die Interessen aller Zweigstellen Tirols. 2017 übernahm Karin Unterlechner die Leitung der Volkshochschule Kufstein – doch Sigrid Strauß ist bis heute noch für Teile der Organisation zuständig und leitet auch noch selbst Kreativkurse.

„Sigrids reicher Erfahrungsschatz, ihr Engagement und das Herzblut, das seit vielen Jahren in ihre Arbeit für die VHS Kufstein fließt, stellen ganz klar einen Mehrwert für die Volkshochschule Tirol und in weiterer Folge für die Bevölkerung in Kufstein dar. Ich gratuliere Sigrid herzlich zur verdienten Auszeichnung und hoffe, sie bleibt der Volkshochschule noch einige weitere Jahre treu“, freut sich Birgit Brandauer, Geschäftsführerin der Volkshochschule Tirol. //

Quelle

<https://www.vhs-tirol.at/news/langjaehrige-zweigstellenleiterin-der-volkshochschule-kufstein-mit-ehrenzeichen-der-stadt-kufstein-au/>



AUCEN Meeting in Salzburg im April 2023

Foto: AUCEN/KK

Peter Schlögl zum AUCEN-Vorstand gewählt

Peter Schlögl, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt und Vorstandsmitglied der Kärntner Volkshochschulen, wurde bis Ende 2025 zum neuen AUCEN-Sprecher für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung der österreichischen Universitäten gewählt. AUCEN (Austrian University Continuing Education and Staff Development Network) ist ein Verein und zugleich ein Netzwerk für Strategieentwicklung, Professionalisierung und Institutionalisierung von universitärer Weiterbildung und Personalentwicklung an österreichischen Universitäten.

Peter Schlögl zu seiner neuen Funktion als AUCEN-Sprecher: „In enger Abstimmung mit den weiteren Vorstandsmitgliedern soll eine Intensivierung der Internationalisierung der Vernetzung angestoßen werden, aber auch in Österreich selbst Dialoge mit wichtigen Akteur:innen der wissenschaftlichen Weiterbildung und hochschulischen Einrichtungen begonnen werden.“

//

Quelle

<https://www.aau.at/blog/peter-schloegl-zum-aucen-vorstand-gewaehlt/>

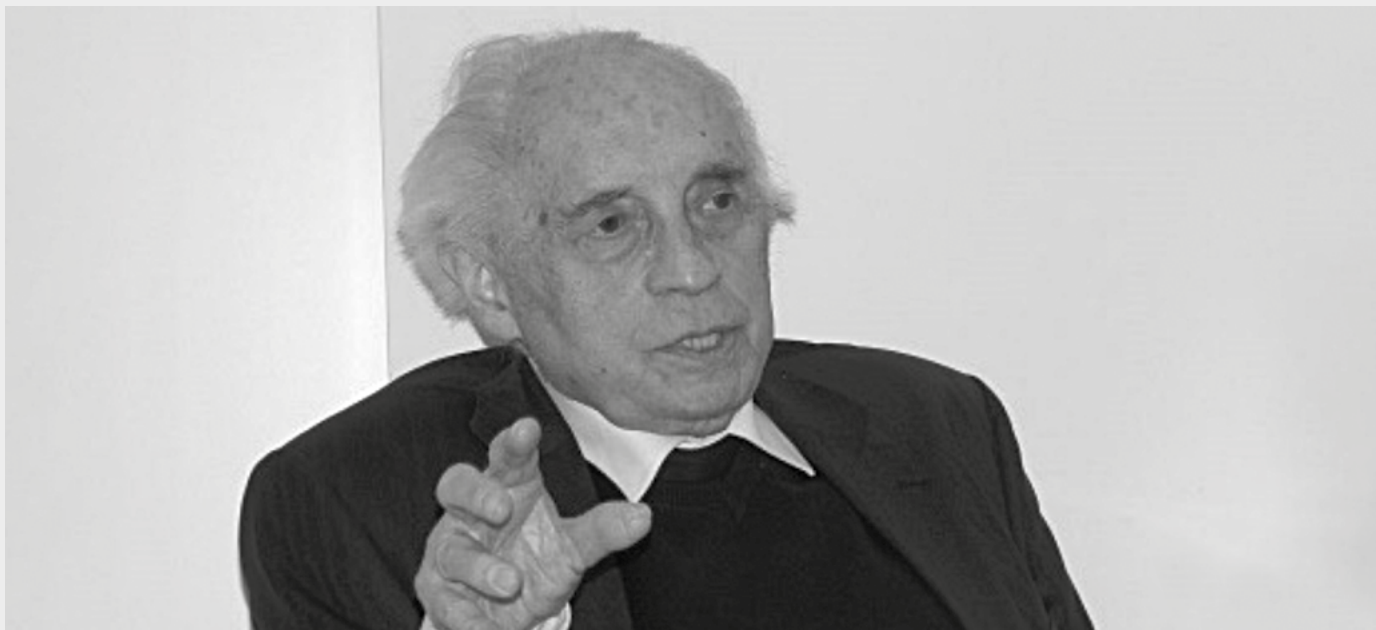


Foto: KBW Wien

Bildungsbischof Helmut Krätzl verstorben

Am 2. Mai 2023 verstarb Weihbischof DDr. Helmut Krätzl nach längerer schwerer Krankheit im 92. Lebensjahr. Die Erwachsenenbildung war ihm besonders wichtig. Für die Anliegen der katholischen Erwachsenenbildung setzte er sich in der Kirche vehement ein, aber auch darüber hinaus war er sehr engagiert.

Als Bundesministerin Gehrler im Jahre 2003 eine neuerliche Kürzung der Subventionen der österreichischen Erwachsenenbildung im Ausmaß von 25 Prozent durchführen wollte und damit 400 Arbeitsplätze gefährdete, war Weihbischof Krätzl sofort zur Stelle. Gemeinsam mit dem damaligen Vorsitzenden des Österreichischen Volkshochschulverbandes, Dr. Michael Ludwig und anderen Vertreter*innen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ), setzte sich Weihbischof Krätzl, Vorsitzender des Forums Katholischer Erwachsenenbildung, bei der Pressekonferenz am 10. September 2003 mit Dr. Hubert Petrasch, dem damaligen KEBÖ-Vorsitzenden, für die Erwachsenenbildung ein.

Als „unverantwortlich“ hat er die drastische Kürzung der Bundessubventionen für die Erwachsenenbildung bezeichnet. Und Krätzl fordert eine Aufwertung der ohnehin unterdotierten Erwachsenenbildung. Krätzl warnte: „Bei allen notwendigen Sparmaßnahmen ist zu beachten, dass gerade Einsparungen auf dem Bildungssektor den Menschen in seiner existenziellen Entfaltung besonders treffen können“. Gemeinsam konnte wenigstens ein Teil der Kürzungen abgewendet werden. //

G. B.

Quellen

Bericht ORF-Religion vom 10.9.2003 und <https://www.bildungswerk.at/aktuelles/?a=540>

Nachruf

Prof. Dr. Horst Siebert

(1939-2022)

ELKE GRUBER

Schon letztes Jahr, am 22. Oktober, verstarb im Alter von 83 Jahren der weit über Deutschland hinaus bekannte Erwachsenenbildungswissenschaftler Horst Siebert. Er hat über Jahrzehnte den Diskurs in unserer noch jungen Disziplin, der Wissenschaft der Erwachsenenbildung, profilbildend geprägt. Als langjähriger Professor an der Universität Hannover fungierte er für viele Jahrgänge von Studierenden zuerst als Lehrender und wissenschaftliches Vorbild, später wirkten seine Ideen und Konzepte weit in die praktische Tätigkeit der Absolventinnen und Absolventen hinein. In Österreich wurde Horst Siebert vor allem durch seine umfangreiche Publikationstätigkeit bekannt, die Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs fand, aber auch die praktische Tätigkeit von Erwachsenenbildner*innen und Weiterbildner*innen maßgeblich beeinflusst hat.

Horst Siebert wurde am 8. Juli 1939 in Iserlohn/Deutschland geboren. Nach dem Abitur studierte er Literaturwissenschaft, Altphilologie und Philosophie an den Universitäten Kiel und München. Er promovierte 1965 mit einer literaturwissenschaftlichen Arbeit zu Friedrich Hebbel. Nach einer dreijährigen Assistententätigkeit beim Landesverband der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen, wo er erstmals mit der Praxis der Erwachsenenbildung in Kontakt kam, wechselte er an die neu gegründete Ruhr-Universität Bochum. Dort habilitierte er sich 1969 mit einer Arbeit über die „Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR“. Sie stellt die erste, originäre Habilitation im Bereich der Erwachsenenbildung in der bundesdeutschen Geschichte dar. Mit 31 Jahren wurde Horst Siebert Professor für Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Hannover, die alsbald in die Universität Hannover eingegliedert wurde. Letztere verließ er erst 2007 mit seiner Emeritierung. Über seine Pensionierung hinaus war Horst Siebert weiterhin publizistisch tätig. Er gab nicht nur neue Auflagen seiner „Klassiker“, wie das Lehrbuch „Didaktik der Erwachsenenbildung“ und das Buch „Lernen und Bildung Erwachsener“ heraus, er beteiligte sich

auch weiterhin aktiv am wissenschaftlichen Diskurs in zahlreichen Fachmedien.

In diesem Zusammenhang soll seine langjährige und intensive Tätigkeit im „Literatur- und Forschungsreport“, der heutigen Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW), hervorgehoben werden. Die kurz als „Report“ bezeichnete Fachzeitschrift, die auch in Österreich wohlbekannt ist, wurde 1978 von Johannes Weinberg und Horst Siebert ins Leben gerufen. In sie fanden nicht nur die in den letzten Jahrzehnten geführten theoretischen Diskussionen Eingang, in ihr wurden auch die Ergebnisse der ersten empirischen Studien unserer Disziplin publiziert. Heute gilt die ZfW als eine der bedeutendsten wissenschaftlichen Zeitschriften der Erwachsenen- und Weiterbildung im deutschsprachigen Raum und vereint in ihrer Herausgeberschaft Wissenschaftler*innen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich.

Das Oeuvre von Horst Siebert ist breit, umfangreich und viel beachtet. Es reicht von seinen Frühschriften zum sogenannten „Dritten Bildungsweg“ über die Curriculumforschung und bildungstheoretische Auseinandersetzungen bis hin zu didaktisch-methodischen Werken, wovon nicht wenige bis heute vielrezipierte Standardwerke sind. Ausgehend von einem aufklärerisch-humanistischen Bildungsbegriff hat Horst Siebert – gemeinsam mit Rolf Arnold – in den letzten 25 Jahren wesentlich zur Propagierung eines „shifts“ hin zum pädagogischen Konstruktivismus in der Erwachsenen- und Weiterbildung beigetragen. In den letzten Jahren war zu bemerken, dass er wieder verstärkt Positionen einer humanistischen Bildungstheorie einnahm, die er neu denken und erweitern wollte.

Horst Siebert hat mit seinem Wirken wesentlich zur Konstituierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin im deutschsprachigen Raum beigetragen. Er war Lehrer und Wegbegleiter vieler Menschen, die seitdem die Erwachsenen- und Weiterbildung professionalisiert haben. Und er war ein großartiger, bescheidener Mensch, der fehlt.

//

Praktiker*innen empfehlen Werke von Horst Siebert

IRIS RATZENBÖCK-
HÖLLERL



Horst Siebert – Erwachsene lernfähig, aber unbelehrbar?
Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet.

Die Ergebnisse der BeLL-Studie¹ zeigen, dass Teilnehmer*innen in der Erwachsenenbildung sich gesünder fühlen, motivierter sind und sich selbstbewusster erleben. Wenn diese Ergebnisse stimmen, dann machen wir

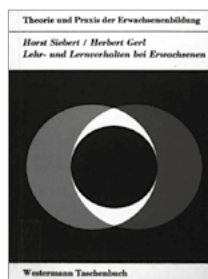
Erwachsenenbildner*innen ganz im Geiste von Horst Siebert vieles richtig. Horst Siebert war ein Anhänger der konstruktivistischen Erwachsenenbildung und in seinen Büchern regte er an, sich von traditionellen Instruktionsmethoden abzuwenden und für Methoden wie z. B. reflexive Selbststeuerung, Lehren als Anregung und Beratung, Erfahrungsorientierung, situierte Lernumgebung,

Berücksichtigung authentischer Anwendungen zu plädieren. Selbstgesteuertes Lernen ist ein Schlüsselbegriff in Sieberts Büchern und bringt zum Ausdruck, dass Teilnehmer*innen, die die Zielsetzung und den Ablauf eines Bildungsangebotes mitbestimmen können, sich nicht als Adressaten, sondern als Mitglied einer selbst steuernden Gruppe erleben. Diese Selbstwirksamkeit im Wechselverhältnis mit der sozialen Umwelt, mit Lehrenden, mit der Natur und mit sich selbst sowie den eigenen Erfahrungen zu erleben und zu reflektieren, führt zu Emanzipation. Emanzipatorische Bildung bedeutet im Sinne der Aufklärung kritische Urteilsfähigkeit und selbstverantwortliche Lebensführung, Kritik an politischer Bevormundung und Benachteiligung.

Zusammenfassend kann man also festhalten, dass die Erwachsenenbildung ihre Teilnehmer*innen stärkt, motiviert und emanzipiert und damit mit all ihren Kursen eine kraftvolle Demokratiebildungsstätte ist. Das ist jetzt meine subjektive Konstruktion der Wirklichkeit und ich empfehle, das Buch von Horst Siebert „Erwachsene lernfähig, aber unbelehrbar?“ zu lesen und sich Zeit zu nehmen, zu reflektieren und mit anderen Erwachsenenbildner*innen zu diskutieren. //

¹ Benefits of Lifelong Learning. Die Ergebnisse der österreichischen Studie finden sich hier: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/schwerpunkt-benefit-lernen-in-der-vhs/welche-benefits-fuer-die-lernenden-hat-erwachsenenbildung-nach-der-teilnahme-am-kursangebot-von-volkshochschulen>

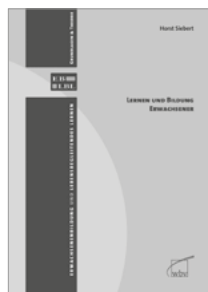
DENNIS WALTER



Für wissenschaftlich-interessierte Praktiker*innen:
Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig. Hierbei handelt es sich um eine der großen Leitstudien (die sogenannte Hannoveraner-Leitstudie) der EB-Wissenschaft – bis heute gibt es meines Wissens vier, die aktuelle aus dem Jahr 1978. Trotz Alter bis heute absolut lesenswert und methodologisch schon ziemlich beeindruckend.



Schließlich m. E. der Klassiker.
Das Buch strotzt nur so voll spannenden Aspekten, Wissen- und Erfahrungsschätzen. Auch die konstruktivistische Sicht ist nicht völlig überdreht (wie z. B. gerne mal bei Arnold).: Siebert, H. (2019): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 8. überarbeitete Auflage. Augsburg. //



Ein gutes Übersichtswerk:
Siebert, H. (2011): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld.

Manfred Schindler

1954-2023

Im März 2023 verstarb der ehemalige Direktor der Wiener VHS Hietzing, Manfred Schindler, nach langer schwerer Krankheit im 69. Lebensjahr.

Schindler war von 1989 bis 1998 Direktor der VHS Hietzing und von 1999 bis 2006 im Verband Wiener Volksbildung, der damaligen Dachorganisation der Wiener Volkshochschulen, zuständig für das Management von Informations- und Kommunikationstechnologien.

Als VHS-Direktor engagierte sich Manfred Schindler besonders für die Gesundheitsbildung, für politische Bildung und für autofreie Mobilitätskonzepte. Zweimal erhielt Manfred Schindler den Ludo-Hartmann-Preis

des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen: 1995 gemeinsam mit Waltraud Eberl für das Projekt „Hietzinger Gesundheitstage“ und 1998 den Hartmann Förderungspreis für das Projekt „Bürgergutachten-Planungszelle; Die VHS Hietzing im Jahr 2005“.

Vor seiner VHS-Zeit war der ausgebildete Sozialarbeiter in verschiedenen Funktionen in der Jugend- und Sozialarbeit tätig. Von 1980 bis 1989 war Sekretär des amtsführenden Stadtrates für Gesundheit und Soziales der Stadt und ab 1986 dessen Büroleiter. Im Rahmen dieser Funktion war Manfred Schindler auch Präsidiumsmitglied des Österreichischen Komitees für Sozialarbeit



Foto: Karola Riegler

(bis 1993), Schriftführer der „Ethikkommission“ für die Wiener Städtischen Krankenanstalten, Sekretär des „Medizinisch Wissenschaftlichen Fonds der Bundeshauptstadt Wien“, Schriftführer des Gemeinderatsausschusses für Gesundheit und Soziales, Vorstandsmitglied des „Kuratoriums Wiener Pensionistenheime“ und des „Kuratoriums für Psychosoziale Dienste in Wien“. //

Quelle

<https://schindlers.at/lebenslauf/>

Robert Kramreither

in Pension

Robert Kramreither, langjähriger stellvertretender Leiter der Abteilung Erwachsenenbildung ist mit Februar 2023 in Pension gegangen. Im Alter von 25 Jahren begann Kramreither im Jahre 1983 seine Tätigkeit im Bildungsministerium im Finanzbereich. Seit 1997 vertrat er das Ministerium im Vorstand der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung, 2012 wurde er zum stellvertretenden Abteilungsleiter bestellt. Darüber hinaus war Kramreither auch in der Personalvertretung des Ministeriums tätig, durchgängig von 2009 an.

Weiters war er seit 2017 Vorsitzender der Fraktion Sozialistischer Gewerkschafter im Bildungsministerium.

Bald nach seinem Arbeitsantritt im Bildungsministerium wurde Robert Kramreither mit der Umsetzung der Lehreraktion, die ab 1. Jänner 1984 startete, betraut. Die heute als sogenannte „Zilk-Lehreraktion“ bekannte Maßnahme zur Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung wurde bereits von seinem Vorgänger als Unterrichtsminister, Fred Sinowatz, ins Leben gerufen. In den 1990er Jahren wurden



Foto: bifeb

seitens des Bildungsministeriums weitere pädagogische Fachkräfte für die Erwachsenenbildung finanziert. Mit diesen Aktionen konnte in den Institutionen der Erwachsenenbildung ein Professionalisierungsschub in Gang gesetzt werden, denn mehr als 300 pädagogisch qualifizierte Personen wurden damit beschäftigt.

Weitere wichtige Meilensteine der österreichischen Erwachsenenbildungspolitik waren die Leistungsvereinbarungen mit der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ), an deren Umsetzung

Kramreither gemeinsam mit dem damaligen Abteilungsleiter Ernst Koller gearbeitet hat.

2012 wurde die Initiative Erwachsenenbildung mit ihren beiden Programmschwerpunkten Basisbildung und Pflichtschulabschluss umgesetzt. Im gleichen Jahr wurde das Pflichtschulabschlussgesetz vom Parlament verabschiedet, womit erstmals eine erwachsenengerechte Form festgelegt wurde. Weitere wichtige Meilensteine sind die Gründung der Weiterbildungsakademie Österreich im Jahre 2007, des Qualitätsgütesiegels Ö-Cert (2012) sowie die Initiative Bildungsberatung im

Jahre 2011. Mit dem Gesetz zur Berufsreifeprüfung, das 1997 in Kraft getreten ist, wurde der Grundstein gelegt, der vielen Menschen einen Abschluss für den Hochschulzugang ermöglicht hat. 2008 startete das Förderprogramm „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“, mit dem Lehrlingen der Weg zur Berufsreifeprüfung ermöglicht wurde.

Robert Kramreither hatte, wie alle anderen Mitarbeiter*innen in der Abteilung, immer ein offenes Ohr für die Anliegen der Erwachsenenbildner*innen. Und Kramreither war ein Mitarbeiter, der auf viele Fragen,

auch wenn sie noch so weit zurückreichten, eine Antwort geben konnte. Kramreither steht, wie die Abteilung Erwachsenenbildung insgesamt, für ein kooperatives Verständnis von Bildungspolitik.

Wir wünschen Robert Kramreither alles Gute für seinen neuen Lebensabschnitt. //

Ein lesenswertes Interview mit Kramreither findet sich im bifeb aktuell: https://www.bifeb.at/fileadmin/user_upload/bifeb_aktuell/bifeb_aktuell_01_2023.pdf

G. B.

Rolf Arnold/Ekkehard Nuissl/ Josef Schrader (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage.

Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2023,
488 Seiten.

WERNER LENZ

Anamonie – nein, das hat nicht mit Anämie, Blutarmut, auch nicht mit Anemone, Windröschen, zu tun. Es bezeichnet die Erwartungshaltung Erwachsener gegenüber Veranstaltungen in der Weiterbildung. Genauer findet sich im aktuell publizierten Wörterbuch.

2001 erschien die erste Auflage, „Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik“, 2010 die zweite als „Wörterbuch Erwachsenenbildung“ und nun, über ein Dezennium später, die dritte als „Wörterbuch der Erwachsenen- und Weiterbildung“. Die Titel signalisieren Veränderungen, die auch neue Begrifflichkeiten, neue Fachdiskurse und ein neues Fachvokabular mit sich brachten.

Unter dem Terminus „Fortbildung“ wird ein genereller Wandel des Interesses und der Erwartungen an Weiterbildung erklärt. Seit den 1990er-Jahren hat die Bedeutung beruflicher Fortbildung zugenommen. Sie

ist ein wichtiger Grund, warum immer mehr Menschen sich weiterbilden. Fortbildung wird als Teil beruflicher Weiterbildung definiert, „und umfasst alle Angebote zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen, die nach Abschluss einer ersten beruflichen Ausbildung in Anspruch genommen werden“ (S. 169).

Insgesamt wurden etwa dreihundert Beiträge von knapp zweihundert Autor*innen verfasst. Es sollte ein Nachschlagewerk entstehen, das die wichtigsten Sachthemen der Erwachsenenbildung abhandelt, erklären die Herausgeber. Deutlich werden ihre Verwissenschaftlichung und Akzeptanz als wissenschaftliche Disziplin, aber auch ihr zunehmender Einfluss bei bildungspolitischen Entscheidungen.

Durch seine vielen, übersichtlich aufbereiteten Stichwörter und ein gut vernetztes Verweissystem ist ein wertvolles Nachschla-

gewerk entstanden. Es lädt ein zum Schmökern, dient mit konzisen Informationen und eignet sich auch für systematische Lektüre. Es ist lesenswert für die Professionalisierung von Praktiker*innen und Studierenden, aber auch für Tätige im Bildungsmanagement, für politisch Verantwortliche oder generell für Interessierte an Entwicklung, Reform oder Reflexion des Bildungssektors.

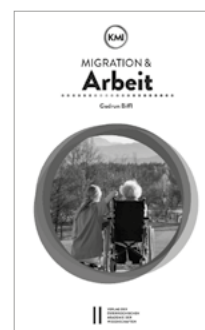
Eines wird klar: Mit ihren besonderen Anliegen und Zielen ist Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu einem festen Bestandteil des Bildungswesens (in Deutschland) geworden, in dem sie ihre speziellen Aufgaben erfüllt.

Nicht zuletzt: Das Wörterbuch kann auch kostenlos genutzt werden. Im Rahmen der Open-Access-Strategie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen ist es frei verfügbar: <https://wb-erwachsenenbildung.net> //



Gudrun Biffl (unter Mitarbeit von Peter Huber): Migration & Arbeit.

Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaft 2023, 319 Seiten.



WERNER LENZ

Ist Österreich ein Einwanderungsland? Ja und nein.

Ja, aufgrund der Statistik – es leben etwa 18 Prozent, das sind ungefähr 1,8 Millionen im Ausland geborene Migrant*innen in der ersten Generation, in Österreich. Einen höheren Prozentsatz weisen im westlichen Teil der Welt nur Luxemburg, Schweiz, Australien, Neuseeland und Kanada auf.

Nein, im Verständnis des amtlichen Österreich, seitens einzelner Teile der Politik und der Bevölkerung. Restriktives Gewähren der Staatsbürgerschaft, überbordende Demokratie, das Abwandern von Flüchtlingen fördern oder Integration als Einbahnstraße, als alleinige Anpassung der Flüchtlinge misszuverstehen, sind Gründe für die ablehnende Haltung.

Gudrun Biffl, Ökonomin, legt, unter Mitarbeit des Regionalökonomen Peter Huber, ein aufklärendes Sachbuch zum gesellschaftlich brisanten Problem der Arbeitsmigration vor. Aufgrund langjähriger Forschungen und profunder Expertise in der Materie will Gudrun Biffl mit dem Buch zweierlei erreichen:

- einen Überblick zum nationalen und internationalen Forschungs- und Wissensstand geben,
- weitere Forschungen anregen, um mehr Evidenz für die Migrations- und Integrationspolitik zu schaffen.

Inhaltlich wird eingangs die österreichische Migrationsgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg (1939–1945) geschildert, in der sich ein anfangs bestehender Trend zur Auswanderung ab den 1960er-Jahren – bedingt durch militärische Konflikte und Krisen im Ausland – zu einem Trend der Einwanderung wandelte. Detailliert finden sich u. a. Angaben zur Struktur von Zuwanderern bezüglich Ausbildung, Alter und Geschlecht sowie die Wirkung der Migration auf die einheimische Bevölkerung. Höheres Risiko der Arbeitslosigkeit, niedrigere Löhne und schlechte Arbeitsbedingungen treffen besonders auf nicht aus der EU stammende Arbeitskräfte zu. Eine starke Segregation ist festzustellen, wobei sich vorwiegend Betriebe mit saisonalem Bedarf auf ausländische Arbeitskräfte festlegen.

Weitere Schwerpunkte der Publikation betreffen – jeweils mit Konsequenzen für den Arbeitsmarkt – u. a. Arbeitsmarktinstitutionen; Rechtsstatus von Migrant*innen; Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt; Arbeitsbelastung, Gesundheit und Migration; Saisonarbeit und grenzüberschreitende Arbeit in der EU.

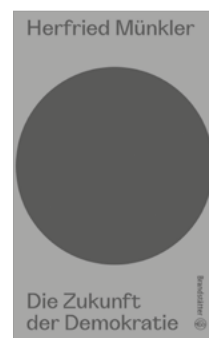
Abschließend werden Perspektiven für die Zukunft diskutiert. Gudrun Biffl geht davon aus, dass Migrationsbewegungen bestehen bleiben werden – wahrscheinlich verstärkt und wellenförmiger als bisher. Sie empfiehlt deshalb, der Steuerung von Migration intensive wirtschafts- und gesellschaftspolitische Aufmerksamkeit zu widmen, um Zugewanderte bei der Integration zu unterstützen.

Das Buch dokumentiert in sachlicher, in wissenschaftlich ausführlicher und genau belegter Weise ein aktuelles Verständnis vom Einwanderungsland Österreich. Es empfiehlt sich für Kurse im gesellschaftspolitischen Sektor sowie für den Ankauf für Bibliotheken.

//

Herfried Münkler: Die Zukunft der Demokratie. Aus der Reihe „Auf dem Punkt“. Hrsg. v. Hannes Androsch.

Wien: Christian Brandstätter Verlag 2022, 220 Seiten.



WERNER LENZ

Wir erleben ein Zeitalter der „Verlockung des Autoritären“. Diffuse Unzufriedenheit nagt von innen an demokratischen Verhältnissen. Von außen werden sie durch aggressive Kriegshandlungen (Russland) und ökonomisch motivierte schleichende Erosionsprozesse (China) bedroht.

Der Politikwissenschaftler Herfried Münkler, an der Berliner Humboldt Universität tätig, vertritt eine klare Überzeugung: Der Wille der europäischen Bürger*innen, ihr Engagement, ihre Sachkompetenz, ihre politische Urteilskraft ist mitentscheidend für die Zukunft von Demokratie.

In vier Kapiteln vertritt der Autor seine Anliegen. Im Ersten diagnostiziert er, „wie es um die Demokratie bestellt ist“. Bedrohung durch Feinde von außen, durch Enttäuschung und Resignation von innen sowie durch veränderte Rahmenbedingungen führen zu Niedergang und schleichender Erosion.

Gründe, warum die Demokratie in der Defensive ist, liefert das zweite Kapitel. In der Geschichte der Demokratie hat die Empfindung, sie sei gefährdet, immer schon eine erkennbare Rolle gespielt. Oligarchischen oder monarchischen Regierungsformen wurde offenbar mehr Stabilität zugetraut, als einer Regierung von Parteien und politisch engagierten Bürger*innen.

Demokratie bringt Interessenkonflikte und konkurrierende Werte mit sich, die kontinuierlich auszuhandeln sind. Besonders durch Verschwörungstheorien in den letzten Jahrzehnten mit ihren Feinderklärungen werden gesellschaftliche Spaltungen vertieft. Intensiviert durch die Wirkung sozialer Medien, urteilt der Politikwissenschaftler, werde Demokratie in die Defensive gedrängt.

Was die Demokratie gefährdet und bedroht, ist Inhalt des dritten Kapitels. Münkler nennt drei Herausforderungen:

- sozio-ökonomische Veränderungen,
- Veränderungen der Medien und der Art der Kommunikation,
- die Formen, wie besondere Probleme behandelt werden.

Am Beispiel der ökologischen Krise zeigt Münkler, dass die Demokratie, hinsichtlich der Sensibilisierung der Bürger*innen, dem autoritär-technologischen Regime Chinas überlegen ist. Auf die Wirksamkeit bezogen präferiert der Autor anstelle einer „Konkurrenzdemokratie mit Mehrheitsentscheidung“ über unterschiedliche Handlungsmodelle eine Konsensdemokratie, in der Kompromisse ausgehandelt werden.

Im vierten Kapitel erörtert Münkler, was die Demokratie braucht. Seine klare Antwort: kompetente und engagierte Bürgerin-

nen und Bürger. Konkret plädiert Münkler für mediale und kommunikative Kompetenz, für Bereitschaft zu politischem Engagement auch in der Kommunalpolitik – „an den Graswurzeln der Demokratie“. In dieser „kompetenten Beteiligung am demokratischen Prozess“ liegt die Chance, die Machthabenden, die Vermögenden, die Regierenden zu kontrollieren und mittels Wahlen politische Richtungsentscheidungen mitzubestimmen.

Demokratie muss permanent reformiert werden, meint Münkler. Deshalb ist in der Schule allein Wissen zu erwerben nicht ausreichend. Eine große Bedeutung und Verantwortung von Weiterlernen, Weiterbildung und Erwachsenenbildung, um an politischen Prozessen teilzunehmen, ist daraus abzuleiten.

Das Buch liest sich als gut verständliches Basisbuch, das aktuelle Probleme von Demokratien in den Blick nimmt. Allerdings werden die Konsequenzen internationalisierter Ökonomie und technologischer Entwicklungen kaum in den Vordergrund gerückt – dies bleibt vielleicht einer weiteren Publikation oder dem Geschick professioneller Lehrender überlassen.

Für die Kategorie Politik/politische Bildung ein tragfähiger, solide argumentierter Lehr- und Lernbehelf. //

Wolfgang Beutel u. a. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik.

Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2022,
801 Seiten.



WERNER LENZ

Demokratiepädagogik hat ihre Wurzeln in der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts. Unter verschiedenen Begriffen wie z. B. „Demokratiebildung“, „Demokratie-Lernen“, „Demokratieerziehung“ oder „Demokratisches Handeln“, werden in den letzten Jahrzehnten schulische und außerschulische Bildungsangebote vermittelt.

Verschiedene Gründe haben eine politik-, sozial- und erziehungswissenschaftliche Herausgeberschaft motiviert, dieses Handbuch zu publizieren. Das Buch will:

- unterrichtsbezogene Politikdidaktik ergänzen,
- demokratische Bewusstseinsbildung und Verantwortung für Demokratie erhalten,
- aktuelle Krisen in ihrer globalen Bedeutung erkennen lassen,
- Demokratie- und Europaskepsis sowie damit einhergehenden national-konservativen Umformungen gegensteuern,
- generell die Förderung von Demokratiebildung unterstützen.

Das umfangreiche Handbuch ist in acht Themenfelder gegliedert.

Im ersten Kapitel wird der Begriff Demokratiepädagogik umgrenzt. Es umfasst Demokratie als Lebensform, sich daraus ergebende Aufgaben für die Pädagogik im schulischen Kontext, Demokratiebildung als

Querschnittsaufgabe aber auch demokratische Schulentwicklung. Eine vom Subjekt ausgehende Bildung zur Mündigkeit kann als Leitmotiv für Demokratiebildung angesehen werden.

Historische und grundsätzliche Aspekte finden sich im zweiten Kapitel, das das Verhältnis von Demokratie und Pädagogik erörtert. John Dewey, Georg Kerschensteiner und Janusz Korczak als Persönlichkeiten mit pädagogischer Wirkung aber auch Diskurse zur politischen Bildung oder Demokratiepädagogik werden vorgestellt. Als ergänzender Beitrag könnte und sollte in einer neuen Auflage die noch immer aktive – 1921 gegründete – demokratische Schule „Summerhill“ dargestellt werden.

Forschungsstand und internationale Aspekte – auch Demokratiebildung in Österreich – werden in den Kapiteln drei und vier abgehandelt.

In Kapitel fünf, „Schnittmengen“, werden u. a. Citizenship Education, Inklusive Bildung, Menschen- und Kinderrechte, Friedenspädagogik, Gender-Didaktik und sozioökonomische Bildung thematisiert. Direkt und indirekt werden didaktische Konstellationen angesprochen.

„Orte“ und „Formen“, die beiden folgenden Kapitel, schildern Beispiele von

Demokratiepädagogik und -bildung im Kindergarten, Schulsozialarbeit, sowie Demokratiebildung in verschiedenen Schulstufen, Schultypen und in Jugend-, Hochschul- und Erwachsenenbildung. Bezüglich politischer Erwachsenenbildung wird auf eine lange Tradition des „Demokratielerrens“ verwiesen. Didaktische Impulse und Konzepte werden vorgestellt und eine größere Reichweite der politischen Erwachsenenbildung angeregt.

Im abschließenden „Ausblick“ wird für eine modernisierte Schule argumentiert. Schule soll sich „von einer Schule des Lernens zu einer Schule des demokratischen Lebens modernisieren“ (S. 790).

Entsprechend der historischen Entwicklung von Demokratiepädagogik ist das Handbuch auf schulischen Kontext konzentriert. Abgesehen von einigen Artikeln, die Erwachsenen- und Weiterbildung betreffen, geben viele Beiträge mit ihren grundsätzlichen und didaktischen Hinweisen attraktive Impulse auch für den Einsatz für Bildungs- und Lernprozesse bei Erwachsenen.

Das Handbuch kann unterstützend im Bereich politische Bildung eingesetzt und sollte als hilfreiches Orientierungswerk in einschlägigen Bibliotheken aufgestellt werden. //

Silke Ohlmeier: Langeweile ist politisch. Was ein verkanntes Gefühl über unsere Gesellschaft verrät.

Graz – Wien – Berlin: Leykam 2023, 187 Seiten.



WERNER LENZ

„Mir ist so fad!“ Was tun? Nachdenken, studieren und ein Buch über Langeweile verfassen. So erklärt, kurzgefasst, die Autorin ihre Motivation zu schreiben. Silke Ohlmeier, gelernte Industriekauffrau, Soziologin, Langweileforscherin und nicht zuletzt Mitglied der International Society for Boredom Studies, stellt Langeweile im gesellschaftlichen Zusammenhang dar. Die Autorin meint, solange wir nicht den großen gesellschaftlichen Kontext verstehen, können wir unsere kleine Langeweile nicht verändern.

Das will dieses Buch vermitteln: Langeweile ist kein individuelles, selbstverschuldetes Gefühl, sondern resultiert aus gesellschaftlichen Normen, Zwängen und Machtverhältnissen.

Das Thema Langeweile, das hat die Soziologin selbst in ihrer Scientific Community erfahren, wird in der Forschung zu wenig beachtet und respektiert. Die Autorin unterscheidet eine „normale“ Langeweile, die alle Menschen treffen kann, von einer chronischen. Letztere bringt negative Zustände wie Müdigkeit, Stress, Unruhe aber auch Mortalität mit sich. „Ich langweile mich zu Tode“, ist keine bloße Redensart.

Als Arbeitsdefinition bietet Silke Ohlmeier: Wer sich langweilt, erlebt die unangenehme Erfahrung, einer befriedigenden

Tätigkeit nachgehen zu wollen, aber es nicht zu können. Man spürt einen Widerwillen gegen einen Zustand, kann ihn aber im Moment nicht verändern. Es handelt sich eben nicht um ein individuelles Phänomen, erklärt die Autorin, sondern es gibt unterschiedliche gesellschaftliche Voraussetzungen, um ein Leben zu führen, das nicht langweilig ist. Wie alles, ist auch Langeweile politisch.

Ohlmeier schildert und entkräftet Alltagsmythen über Langeweile: sie macht kreativ, regt zur Kriminalität an, alles Nichtstun ist langweilig, intelligente Menschen langweilen sich nie, Kinder brauchen Langeweile. In diesem Zusammenhang empfiehlt die Autorin, genau und differenziert mit Sprache umzugehen. Muße, Nichtstun, Faulheit oder Entspannung grenzt sie umsichtig von Langeweile ab.

Sogar zu viel zu arbeiten und gestresst zu sein, erzeugt Langeweile – trotz oder wegen medialer Betäubung. „Busybored“, lautet der Fachbegriff. Sinnleere Arbeitstätigkeit oder ein als sinnlos erlebter Autonomieverlust können als langweilig, als unbefriedigter Wunsch nach einer befriedigenden Tätigkeit, empfunden werden. Die Folgen sind unter anderem Müdigkeit, Passivität, Lethargie oder ein verändertes Zeitgefühl.

Ohlmeier bringt Beispiele aus dem Bereich der „disability“ und von Kindern, seien sie unter- oder überfordert. Sie richtet ihr Augenmerk auch auf Personen mit Migrationserfahrung, auf Randgruppen aber auch auf die große Gruppe der Frauen. Die Autorin registriert Widerstand gegen Langeweile, wobei sie im studentischen Milieu das Motto gefunden hat: Um langweilige Arbeit zu verrichten, haben wir nicht studiert! Allerdings erkennt sie auch Langeweile z. B. bei Rechtsanwält*innen, die ihrer Tätigkeit zu wenig Sinnvolles abgewinnen, sie aber wegen ihres Statusdenkens nicht aufgeben wollen.

Gegen Ende des Buches wiederholt Silke Ohlmeier, bestärkt durch ihre Forschungsergebnisse, ihre gesellschaftspolitische Position. Sie regt an, die Umstände und Bedingungen, unter denen „lange Weile“ aufkommt, neu zu beurteilen. Sie meint, wir sind ihr nicht hilflos ausgeliefert. Soweit es im Auge der Betrachtenden liegt, wann Langeweile besteht, liegt es auch bei ihnen, Mut und Widerstand zu aktivieren, um Sinn und Alternativen zu schaffen.

Für Veranstaltungen im Rahmen politischer Bildung sowie für wissenschaftliche Bibliotheken als Basis für weitere Forschungen zu empfehlen. //

Jan Niggemann. Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erzie- hungs- wissenschaftlicher Perspektive.

Weinheim: Beltz Juventa Verlag 2022, 298 Seiten.

JACQUELINE HACKL

Jan Niggemann beschäftigt sich mit der pädagogischen Dimension von Hegemonie und Autorität. Dadurch verbindet er einige wichtige Fragen unserer Zeit – oder in gewisser Hinsicht auch zeitlose Fragen.

Aktuell arbeitet Niggemann als wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) an der Universität Graz im Arbeitsbereich Bildungstheorie und Schulforschung. Schon länger ist er viel gefragter Vortragender zu Gramsci und zu politischer Bildung. Mit Gramsci wird eine Perspektive eingenommen, eine Veränderung zum Ziel, die am Alltagsverstand ansetzt. Im Verständnis der Philosophie der Praxis bilden sich potenziell alle Menschen als Philosoph*innen – Philosoph*innen, die Herrschaft und Unterdrückung verstehen und politisch handeln (lernen). Durch die Philosophie der Praxis wird eine kollektive kritische Ausarbeitung des „*buon senso*“ (gemeinsam die Gewordenheit, Bedingungen und Möglichkeiten zu erkunden) zur Tätigkeit, die eine massenhafte emanzipatorische Weise der Vergesellschaftung ermöglichen kann. Diese Perspektive ist in Jan Niggemanns Buch zentral.

Das Buch geht auf Niggemanns Dissertationsschrift zurück und ist entsprechend akademisch theoretisch geschrieben. Zu wünschen bleibt, dass der Inhalt in Zukunft nochmal auf eine zugänglichere Weise veröffentlicht wird – immerhin ist er auch abseits der akademischen Welt enorm relevant. Einstweilen freue ich mich über die vorliegende Zusammenstellung all dieser theoretisch-praktischen Bausteine, die Herausarbeitung der Thesen

und Argumente, die besonders für jene sehr hilfreich und lohnend sein dürften, die sich für Pädagogik/Bildung und ihre Bedeutung und Möglichkeiten im Struggle¹ um eine gerechtere Welt interessieren.

Zu Beginn des Buchs steht eine Zeitdiagnose. Neue Autorität lehnt physische Gewalt ab, „übersieht“ aber strukturelle Gewalt bzw. zitiert Niggemann hier Mbebes Diagnose des imperialen Bewusstseins: „der gewalttätige Wille zur Unwissenheit, der sich aber als Wissen versteht“ (Mbebe: 2014, 137). Damit wird einem Motiv zugearbeitet, unabhängig zu werden, sich als autonomes Subjekt zu sehen – eine Tradition der okzidentalen Philosophie. Somit knüpft Niggemann hier die Frage an, „ob und wie Autorität als Kategorie zu verstehen hilft, wer von wem und auf welche Weise unabhängig zu werden sucht und was folgend unter Autonomie verstanden wird“ (Niggemann: 2022, 14 f.). Zu Beginn steht also eine Kritik der Autorität, die postkoloniale Perspektiven aufgreift und nach der Legitimität der Pädagogik fragt, um schließlich eine doppelte Perspektive einzunehmen: An Gramsci und Hall anknüpfend Bewusstseinsarbeit (Niggemann entwickelt den Begriff „*doing consciousness*“) voranzubringen und wo Ideologie in Handlungsmöglichkeiten (in pädagogischer Praxis) übersetzt wird, können „hegemoniale Strukturen (v_{er}-)lernbar werden“.

In vier weiteren Abschnitten führt das Buch in Richtung der knappen Conclusio. Dabei folgt nach (2) einer historischen Skizzierung von (pädagogischer) Autorität in



Bildungs- und Erziehungswissenschaft (3) eine Herausarbeitung von (pädagogischer) Autorität und dem Zusammenhang zu Hegemonie, Führung und Herrschaft, aus Gramscis Werk. Anschließend werden (4) mit Halls Artikulation und transformative Pädagogik Konzepte abgeklopft, um schließlich all das zusammenendenken zu können in (5) den Überlegungen unter der Überschrift „Wer autorisiert die Erziehenden?“ Auf diesem Wege entstehen Niggemanns Elemente einer hegemonietheoretischen Konzeption pädagogischer Autorität.

„Die zentrale These dieser Arbeit ist, dass pädagogische Autorität als Autorisierung sozialer Beziehungen einen entscheidenden Beitrag zur Verallgemeinerung von politischen Projekten und Philosophien beiträgt.“ (Niggemann: 2022, 269). Diese These macht Jan Niggemann im Buch nachvollziehbar, formuliert reflexive Einwände, lotet Limitierungen aus und gibt einen Ausblick auf mögliche Anschlussfragen. Es gibt also auch einiges zum Weiterdenken. Jan Niggemann möchte die Lesenden mitnehmen und zur Weiterarbeit mit den Thesen anregen – was in meinem Fall gelungen ist, daher eine klare Empfehlung zum Lesen und Durchdenken dieses Buches. //

¹ Der Begriff Kampf klingt zu singular-ereignishaft, der englische Begriff Struggle zeigt vielleicht eher das mühsam abkämpfende Prozesshafte – das auch besser zur Hegemonietheorie passen dürfte.

Franz Kolland, Anita Brünner, Julia Mülleger & Vera Gallistl (Hrsg.): Bildung in der nachberuflichen Lebensphase. Ein Handbuch.

Stuttgart: Kohlhammer 2023, 297 Seiten.



GERHARD BISOVSKY

Bildung in der nahberuflichen Lebensphase ist ein sehr wichtiges Thema für die Erwachsenenbildung und insbesondere für die Volkshochschulen. Dabei geht es um eine große und sehr heterogene und diverse Zielgruppe mit verschiedenen Interessen und Bedürfnissen, die bisher nur schwer zu erreichen ist. Umso wichtiger sind Publikation wie diese sowohl für Praktiker*innen wie auch für Forschende.

Die Herausgeber*innen sind alle seit langem in diesem Arbeits- und Forschungsfeld als Wissenschaftler*innen und zum Teil auch praktisch tätig. Mit diesem Sammelband ist es gelungen, das Thema in einer umfassenden Art und Weise abzudecken.

Gewidmet ist der Sammelband der umtriebigen Elisabeth Hechl, die seit dem Jahr 2000 bis zu ihrer vor kurzem erfolgten Pensionierung im Sozialministerium für Fragen älterer Menschen und für Bildung im Alter zuständig war. Ministerialrätin Dr.in Elisabeth Hechl hat viel bewirken können: Das Thema „Bildung im Alter“ wurde in den Bundesseniorenplan aufgenommen und in der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich gibt es eine eigene Akti-

onslinie zur nachberuflichen Lebensphase. Die Aktivitäten des Sozialministerium für Bildung im Alter sind im Anhang angeführt. Sie reichen von zahlreichen wissenschaftlichen Studien, Factsheets, Leitfäden, Materialien für die Weiterbildung, Filmen, Tagungen bis hin zu den vielen Workshops, Lehrgängen und Bildungsveranstaltungen.

Im ersten Kapitel befasst sich Franz Kolland, Gerontologe an der Karl Landsteiner Privatuniversität Krems, mit dem Thema Bildung und Lernen in der nachberuflichen Lebensphase. Anton Amann, Soziogerontologe, diskutiert soziale Teilhabe und Bildung von älteren Menschen. Das zweite Kapitel widmet sich den Zielgruppen der Bildung im Alter. Die Bildungswissenschaftlerin an der Universität Salzburg, Julia Mülleger, diskutiert das Konstrukt „Zielgruppe Ältere“ und Gertrud Simon, ebenfalls Bildungswissenschaftlerin (bis zu ihrer Pensionierung an der Universität Graz) und ehemalige Leiterin eines einschlägigen Universitätslehrganges, befasst sich damit wie Bildungsangebote für Frauen über 60 zu gestalten sind. Im dritten Kapitel werden Bildungs- und Lernkon-

zepte im Alter reflektiert. Gertrud Simon und Claudia Stöckl von der Pädagogischen Hochschule Steiermark befassen sich mit der Geragogik; Franz Kolland, Vera Gallistl, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Karl Landsteiner Privatuniversität Krems, Katrin Reiter, Projektleiterin bei der Salzburger Erwachsenenbildung und Danielle Bidasio, Leiterin des Lehrgangs „Aktiv im Alter – Gemeinsam Gestalten“ beschreiben die Bildungsberatung für ältere Menschen. Solveig Haring, selbstständige Wissenschaftlerin und Videografin diskutiert Methodik und Didaktik für Lernprozesse älterer Menschen. Das vierte Kapitel widmet sich dem Thema der Qualität der Bildung im Alter. Franz Kolland, Vera Gallistl und Anna Teufel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Ludwig Boltzmann Institut für Digital Health and Patient Safety, schreiben über Qualitätskriterien der Bildung im Alter. Elke Gruber, Universitätsprofessorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz und Anita Brünner, freiberufliche Bildungswissenschaftlerin, befassen sich mit Qualitätssicherung und -entwicklung in der Erwachsenenbildung.

Anita Brünner und Edith Simöl von der Servicestelle digitale SeniorInnen des ÖIAT (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation), beschreiben die Qualitätssicherung im Bereich der digitalen Bildung von älteren Menschen. Im fünften Kapitel geht es um verschiedene Lernfelder im Alter. Eine theoretische Bestimmung von Lernorten nimmt Anita Brünner vor, über digitale Bildung und entsprechende Kompetenzen schreibt Rebekka Rohner, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Karl Landsteiner Universität Krems. Kulturelle Bildung und soziale Teilhabe werden von Franz Kolland, Vera Gallistl und Viktoria Parisot, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Universität Wien bearbeitet. Mit Bibliotheken als sozialer Lernraum für Ältere befasst sich Reinhard Ehgartner, Geschäftsführer des Österreichischen Bibliothekswerks und über das Thema Bildung und Freiwilligenengagement schreibt Martin Oberbauer, Leiter des Freiwilligen-Managements und der Ehrenamtsbörse des Wiener Hilfswerks. Mit wissenschaftlicher Weiterbildung am Beispiel des Grazer Modells „vita activa“ befassen

sich Marcus Ludescher vom Zentrum für Weiterbildung der Universität Graz und Andrea Waxenegger, Leiterin dieses Zentrums. Schließlich werden im sechsten und abschließenden Kapitel einige Zukunftsfragen für die Bildung im Alter diskutiert.

In den einzelnen Beiträgen finden sich wichtige Hinweise auf neue Herausforderungen. In der Bildung älterer Menschen hat ein Paradigmenwandel stattgefunden. Es geht nicht mehr so sehr um kompensatorische Bildung zum Beispiel in Form des Gedächtnistrainings, sondern vielmehr um Entwicklung und um persönliches Wachstum oder auch um Interesseentwicklung. Sozial und wirtschaftlich benachteiligte Ältere sind stärker zu beachten, ebenso die Unterschiede zwischen Stadt und Land. Hingewiesen wird auf Ergebnisse von Befragungen, wonach etwa Frauen im ländlichen Raum ein höheres Interesse haben als Männer, versäumte Bildung nachzuholen (S. 76). Ältere Menschen werden idealerweise in die Planung von Bildungsprozessen einbezogen.

Als eine wesentliche Zukunftsfrage zu Bildung im Alter wird das Empowerment

benannt. Auch älteren Menschen ist zu „ermöglichen, die eigene Stimme selbstbestimmt zu erheben“ (S. 269). Nach wie vor bestehen Altersbilder, die defizitgeleitet sind. Bildungseinrichtungen sind gefordert, gemeinsam mit den Wissenschaften an der Veränderung dieser Altersbilder zu arbeiten. Neben dem bereits erwähnten Thema Stadt/Land und der sozialen und wirtschaftlichen Situation älterer Menschen sind noch weitere Schnittstellen bei der Bildung im Alter zu beachten: Mobilität und Gesundheit. Der Bildungsberatung im Alter wird eine wichtige Rolle zukommen. Die Bildungsarbeit ist gendersensibel und alterssensibel auszurichten und Bildung hat immer den Anspruch auf eine gesellschaftskritische Position (S. 271). Forschung wird viel stärker als bisher inter- und transdisziplinär auszurichten sein, auch Psycholog*innen werden einzubeziehen sein und insbesondere noch häufiger als bisher Praktiker*innen.

Fazit: Ein lesenswerter Sammelband, der einen guten Überblick zum Thema bietet. Geeignet für Studierende und für Praktiker*innen in der Erwachsenenbildung. //

Autor*innen

Christoph Bauer, BA Dipl.-Ing. BSc MA.
Universität Graz, Institut für Erziehungs-
und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich
Empirische Lernweltforschung und
Hochschuldidaktik.
Kontakt: christoph.bauer@uni-graz.at

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

Thomas Dostal, Dr., geb. 1969, Studium
der Geschichte und Politikwissenschaft
an der Universität Wien, Historiker;
wissenschaftlicher Mitarbeiter des
Österreichischen Volkshochschularchivs.
Kontakt: thomas.dostal@vhs.at

Nikolaus Ecker, BA. Leitung
Jugendbildungszentrum, Initiative
Erwachsenenbildung an der VHS Wien.
Kontakt: nikolaus.ecker@vhs.at

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

Jacqueline Hackl, BEd MA, geb. 1989.
Universitätsassistentin im Arbeitsbereich
Bildung und Ungleichheit am Institut für
Bildungswissenschaft der Universität Wien.
Kontakt: jacqueline.hackl@univie.ac.at

Heini Huhtinen, geb. 1988. Journalistin
und Kommunikationsspezialistin
mit Schwerpunkt auf Themen wie
Bildung, Kunst und Kultur sowie
Wissenschaftskommunikation. Arbeitete
als Chefredakteurin des Elm Magazine
2/2020-03/2023.
Kontakt: huhtinenheini@gmail.com

Staffan Larsson, Professor emeritus,
Linköping University, Department of
behavioural Science and Learning.
Kontakt: staffan.larsson@liu.se und
<https://staffanlarssonart.wordpress.com/>

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

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

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@vhsöoe.at

Lene Rimestadt, Journalistin, Forscherin,
Lehrende.
Kontakt: <https://www.rimestad.dk/english/>

Stefan Vater, MMag. Dr., geb. 1971.
Soziologe, Verband Österreichischer
Volkshochschulen, Leiter Bildungspolitik
und Wissenschaftlicher Dienst.
Kontakt: stefan.vater@vhs.or.at

Dennis Walter, M. A., Studium der
Erwachsenenbildung. Direktor des
Bundesinstituts für Erwachsenenbildung,
St. Wolfgang.
Kontakt: dennis.walter@bifeb.at

Post-Corona-Teaching leicht gemacht

Der Ratgeber, um online erfolgreich durchzustarten,
mit leicht umsetzbaren Tipps und Tricks!



René Merten
Lehre 4.0
Ihr Guide für digitale Lehrveranstaltungen
facultas 2022, 176 Seiten, EUR 21,90
ISBN 978-3-7089-2174-7 (Print)
ISBN 978-3-99111-527-4 (E-Book)



Veranstaltungstermine

28.6.2023

Online

Digitale Teilhabe ermöglichen und stärken

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung in Kooperation mit der Evangelischen Erwachsenenbildung Niedersachsen

Informationen und Anmeldung:

[https://fortbildung.aewb-nds.de/prod/seminare/Course/Details/Index/RI-sel\(Tree\)hid\(62572\)ctid\(544\)l2id\(62579\)cid\(64659\)?catalogUrl=https%3A%2F%2Ffortbildung.aewb-nds.de%2Fprod%2Fseminare%2FCourse%2FOverview%2FIndex%2FRI-sel\(Tree\)hid\(62572\)ctid\(544\)l2id\(62579\)](https://fortbildung.aewb-nds.de/prod/seminare/Course/Details/Index/RI-sel(Tree)hid(62572)ctid(544)l2id(62579)cid(64659)?catalogUrl=https%3A%2F%2Ffortbildung.aewb-nds.de%2Fprod%2Fseminare%2FCourse%2FOverview%2FIndex%2FRI-sel(Tree)hid(62572)ctid(544)l2id(62579))

30.6.2023

Online

Informationsveranstaltung: wba-Zertifizierung

Weiterbildungsakademie Österreich

Informationen und Anmeldung:

<https://wba.or.at/de/aktuelles/news/109-workhops.php>

21.8. bis 23.8.2023

Waldkirchen am Wesen

BNE-Sommerakademie 2023: Bildung für eine klimagerechte Gesellschaft

Forum Umweltbildung

Informationen und Anmeldung:

<https://events.umweltbildung.at/event/bne-sommerakademie-ooe/>

22.9.2023

VHS Salzburg

Ein Rezept mit 3 Zutaten für einen gesunden Rücken: Kraft, Beweglichkeit und Koordination

Informationen und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/gesundheit-und-bewegung/ein-rezept-mit-3-zutaten-fuer-einen-gesunden-ruecken-kraft-beweglichkeit-und-koordination/>

12.10.2023

Online

Zwei Fliegen mit einem Schlag? Oder mehr? Lernszenarien zur Vermittlung von berufsbezogenen Sprach- und digitalen Kompetenzen im Portal digidazU

Informationen und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/sprachen/zwei-fliegen-mit-einem-schlag-oder-mehr/>

18.10.2023

Online

Für VHS-Mitarbeiter*innen: Social Media - Tipps & Tricks für den Auftritt auf Facebook, Instagram & Twitter

Information und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/bereichsuebergreifende-angebote/social-media-tipps-tricks-fuer-den-auftritt-auf-facebook-instagram-twitter/>

Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)

Magazin für Erwachsenenbildung

Frühjahr/Sommer 2023, Heft 279/74. 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 Rezensionen 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

Neue Aspekte für Fortgeschrittene!

Bildnachweis: Getty Images, München: SDI Productions; svetlkd



Jetzt mehr entdecken!
www.klett-sprachen.de/kontext

Ob modular oder linear – mit **Kontext**
 gestalten Sie Ihren DaF-Unterricht von
 B1+ bis C1 maximal flexibel!

Sprachen fürs Leben!

