

Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung



Demokratie- bildung

Europawahl 2024
Politiker*innen und
Erwachsenenbildung

SEITE 6

Demokratiebildung
LLL-Strategie und
Planungsprozesse

SEITE 18

Otto Glöckel
Bedeutung für die
Erwachsenenbildung

SEITE 43

Inhalt

Editorial

- 1 John Evers: Der VÖV im Volkshochschuljahr der Demokratie 2024

Wissenschaftspreise, Medienpreise

- 2 Ruth Beckermann erhält den Axel-Corti-Preis
3 14 Nominierungen in vier Kategorien für den 56. Fernsehpreis der Erwachsenenbildung
4 Wissenschaftspreise des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)

Schwerpunkt Demokratiebildung

- 5 Gerhard Bisovsky: Zu dieser Ausgabe
6 Wie stehen die Spitzenkandidat*innen zur EU-Wahl zur Erwachsenenbildung und zu den Volkshochschulen?
8 Stefan Vater: Demokratie an Volkshochschulen 2024
12 Britta Breser: Politische Bildung neu denken: Europa braucht transnationale Demokratie-Kompetenzen
15 Hakan Gürses: Wahlen, Repräsentation, Demokratie
18 Gerhard Bisovsky: Demokratiebildung: Werte, Haltungen, Wissen und Handeln
21 Anna Schober-de Graaf: „Es gibt keine natürliche Verbindung zwischen jemandem, der vermeintlich das Volk vertritt, und dem Volk.“
23 Christian H. Stifter: Freier Zugang zu Bildung in allen Lebensphasen – historische Überlegungen zur demokratiepolitischen Bedeutung der Volkshochschulen
28 Jan Kreisky: Lebensgeschichten
31 Ulli Fejer: Demokratie lernen
35 VHS-Jugendparlament: Politische Teilhabe hautnah erleben
36 Martin Klemenjak, Cordula Wadl und Daniel Weidlitsch: Die Bedeutung betrieblicher Mitbestimmung und sozialer Handlungskompetenzen für die Demokratie

Bildungsthemen

- 40 Stefan Baron: Was beeinflusst die individuelle Weiterbildungsentscheidung?
43 Thomas Dostal: Otto Glöckel als Volksbildner
53 Brigitte Elsener: Dekolonialisierung des Bildungssystems – eine unerlässliche Notwendigkeit

Aus den Volkshochschulen

- 56 Peter Zwiehner: Die Arbeit der österreichischen Volkshochschulen in Zahlen
58 Thomas Neunteufel: Nobelpreisträger*innen an Österreichs Volkshochschulen – eine überraschende Bestandsaufnahme
62 Gerhard Bisovsky: Neue Arbeiten im EB-Index

Personalia

- 63 Werner Lenz alles Gute zum bevorstehenden 80. Geburtstag!
64 Gerwin Müller zum 70er
65 Elisabeth Brugger: Würdigung zum 70. Geburtstag
66 „MEHR GRIPS“ für eine bessere Politik
67 In Memoriam John Field
69 In Memoriam Bernard Godding

Rezensionen

- 70 Gerhard Bisovsky: Anton Amann: In Jahren wie diesen.
Sechs Erzählungen über das Altern von Männern.
Werner Lenz:
71 Helga Kromp-Kolb: Für Pessimismus ist es zu spät. Wir sind Teil der Lösung.
72 Lorraine Daston: Regeln. Eine kurze Geschichte.
73 Eva Menasse: Alles und nichts sagen. Vom Zustand der Debatte in der Digitalmoderne.
74 Rudolf Egger/Gerhard Bisovsky (Hrsg.): Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert.
Gemeinsam lernend (Aus-)Wege finden
75 Verena Friederike Hasel: Das krisenfeste Kind. Lernen für die Welt von morgen. .

Autor*innen

- 76 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
77 Impressum

Der VÖV im Volkshochschuljahr der Demokratie 2024

JOHN EVERS

Gleich vier (plus 1) weitreichende bzw. nützliche Projekte setzt der Verband Österreichischer Volkshochschulen im Rahmen des VHS-Jahresschwerpunktes Demokratie 2024 um.

BEFRAGUNG ALLER SPITZEN-KANDIDAT*INNEN ZUR EU-WAHL

Anlässlich der zahlreichen Wahlen 2024 werben die österreichischen Volkshochschulen nicht nur für eine möglichst hohe Wahlbeteiligung. Zur EU-Wahl hat der VÖV auch die Spitzenkandidatinnen und -kandidaten um ein Statement zur Erwachsenenbildung er sucht. Fast alle haben geantwortet. „Der hohe Rücklauf auf unsere Anfrage zeigt die Wertschätzung für die Arbeit der Volkshochschulen und auch ihre breite politische Akzeptanz. Wichtig wäre es, wenn sich dies in einer noch besseren Nutzung und Finanzierung des Volkshochschulnetzes widerspiegeln würde. Neben individuellen Förderungen braucht es hier gezielte Investitionen in die Volkshochschulen, um dieses Netz für so wichtige bildungspolitische Anliegen wie Demokratiebildung oder Digitalisierung optimal einsetzen zu können. Ebenso erreichen die Volkshochschulen durch ihr breites Angebot nachweislich alle Teile der Gesellschaft, insbesondere auch formal niedrig qualifizierte Personen. Gleichzeitig ist die Tatsache, dass uns die FPÖ als einzige Partei keine Rückmeldung gegeben hat, auch ein Hinweis darauf, dass der FPÖ die Volkshochschulen als größte Erwachsenenbildungsorganisation der Republik mit einer großen demokratischen Tradition kein wichtiges Anliegen sind“, kommentierte VÖV-Vorstandsvorsitzender Gerwin Müller das Ergebnis der Befragung in einer Aussendung des VÖV. Die Resultate können *hier* eingesehen werden. (Fortsetzung folgt bei der Nationalratswahl).

ORF-DOKUMENTATION ZUR GESCHICHTE DER VOLKSHOCHSCHULEN

„Bildung für alle“ – das war bereits das Motto der engagierten Volksbildner*innen Ende des 19. Jahrhunderts. Erstmalig erzählte nun eine, vom VÖV initiierte, 45-minütige ORF-III-Dokumentation die Geschichte jener mutigen und aktiven Menschen, die die österreichische Volkshochschul-Bewegung begründeten

und bis heute als Mitarbeitende, ehrenamtlich Tätige oder Teilnehmende tragen. Die Wiener Volkshochschulen baten gemeinsam mit dem Verband Österreichischer Volkshochschulen (beide als Träger dieses Projekts) am 17. April zur ersten Vorpremiere der Dokumentation in das Urania Kino. Die Veranstaltung fand u. a. im Beisein von Bundespräsident a. D. und Präsident des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Heinz Fischer, dem Vorsitzenden des Verbands Wiener Volksbildung und LABg. GR Christian Deutsch sowie dem ORF-III-„zeit.geschichte“-Sendungsverantwortlichen Ernst Pohn statt. Zahlreiche Protagonist*innen sowie Mitarbeiter*innen der Wiener Volkshochschulen und des Verbands Österreichischer Volkshochschulen folgten ebenfalls der Einladung.

Über 80 Kolleg*innen und Kollegen der Volkshochschule Tirol nahmen an der zweiten Vorpremiere der ORF-Dokumentation „Bildung für Alle“ am 18. April im Innsbrucker Rathaus teil, die gleichzeitig ein Ehrungsabend für langjährige Kursleitende und Mitarbeitende war. Durch das Programm führte Birgit Brandauer, Geschäftsführerin der Volkshochschule Tirol und Direktorin der Volkshochschule Innsbruck. VHS-Vorsitzende SR Christine Oppitz-Plörer wies in ihrer Begrüßung auf den individuellen und gesellschaftlichen Mehrwert der Volkshochschularbeit hin und Regisseur Stefan Nicolini führte in den anschließend gezeigten VHS-Film ein.

Der Volkshochschul-Film ist noch bis Oktober 2025 in der ORF-TVthek (on.orf.at) abrufbar.

RUTH MAIER – AUSSTELLUNG IN EINFACHER SPRACHE & WORKSHOPS

Die Wiener Volkshochschulen und das Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW) haben – in einem partizipativen Prozess mit Kursteilnehmer*innen

der Initiative Erwachsenenbildung (IEB), also dem Angebot für Basisbildung & Pflichtschulabschluss – eine Ausstellung und Workshops entwickelt, die 2024 und 2025 vom Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) aus auf Österreich-Reise in die Landesverbände der VHSen gehen. Wir setzen damit neue Maßstäbe in der Holocaust-Education.

Nähere Infos unter: <https://www.vhs.or.at/themen/demokratie-und-wissenschaftsbildung/das-kurze-leben-der-ruth-maier>

WAHLKABINE FÜR DIE NATIONALRATSWAHL

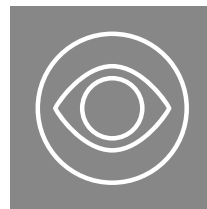
Gemeinsam mit SOS Kinderdorf und dem Institut für neue Kulturtechnologien bildet der VÖV den neuen Verein „wahlkabine.at“. Ziel ist es das Instrument Wahlkabine bei der Nationalratswahl 2024 umzusetzen und auch danach langfristig abzusichern. Ebenso wie die Angebote an den Volkshochschulen, arbeitet auch „wahlkabine.at“ wissenschaftlich abgesichert und hat sich hervorragend in der Bildungsarbeit bewährt. Durch die Mitwirkung des VÖV soll – ganz im Sinne unseres Mottos „Bildung für Alle“ – dieses offene, niederschwellige aber hochqualitative Instrument gesichert bzw. zur Verfügung gestellt werden. Bei der letzten Nationalratswahl wurde die „Wahlkabine“ über eine Million Mal abgerufen.

SOCIAL MEDIA-AUFTRITT DES VÖV STARTET IM SEPTEMBER 2024

Im digitalen Universum geht der VÖV selbst ebenfalls im Herbst einen bedeutenden Schritt. Ab September 2024 wird unter der Leitung von Jamie Woitynek der Social Media-Auftritt des Verbandes umgesetzt. Dieser richtet sich vor allem an alle Menschen, die im Bildungsbereich tätig sind oder diesen medial abdecken; insbesondere natürlich an die tausenden Mitarbeitenden und Kursleitenden der Volkshochschulen in Österreich. //

Die nächste Ausgabe der ÖVH befasst sich im Schwerpunkt mit dem Themenbereich „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“. Beiträge zum Schwerpunkt und zu den anderen Rubriken senden Sie bitte bis Mitte November 2024 an: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

Ruth Beckermann erhält den Axel-Corti-Preis 2024



Der im Rahmen des 56. Fernsehpreises von der „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“ vergebene Axel-Corti-Preis geht dieses Jahr an die Dokumentarfilmerin und Autorin Ruth Beckermann (geboren 1952 in Wien). Das entschied am 25. April 2024 eine Jury, die sich aus Vertreter*innen der preisstiftenden Verbände, Print-Medien und einem Medienwissenschaftler zusammensetzt.

„Ruth Beckermann zeichnet sich immer wieder durch ihre tiefgehenden gesellschaftskritischen Analysen aus – ob im Film, als Autorin oder durch ihre klaren politischen Positionierungen“, so John Evers, Sprecher der Jury.

In ihrem ersten Film („Arena besetzt“ [1977]) dokumentiert die Filmmacherin die Entstehung des Kulturzentrums Arena und schafft ein wichtiges zeitgeschichtliches

Filmdokument der 1970er-Jahre in Wien. Anschließend Arbeiten kreisen einerseits um Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie den Antisemitismus in der österreichischen Gesellschaft („Waldheims Walzer“ [2018]). Andererseits beschäftigt Ruth Beckermann sich auch intensiv mit Fragen der Identität und Ideologie und beleuchtet Geschlechterverhältnisse und Sexualität („Mutzenbacher“ [2022]). Einen Fokus auf jüdisches Leben setzt sie beispielsweise in der Publikation „Leben! Juden in Wien nach 1945“ [2008], erschienen beim Mandelbaum Verlag, sowie im Film „Zorros Bar Mizwa“ [2006] zu jüdischer Identität und Jugend. In ihrem aktuellen Film „Favoriten“ [2024] widmet sie sich den Schattenseiten unseres Bildungssystems.

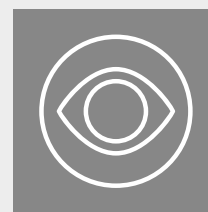
Die Preisüberreichung des Axel-Corti-Preises findet am 25. Juni 2024 um 18:30 Uhr (Einlass 18:00 Uhr) im RadioKulturhaus in Wien statt, bei der auch die Preisträger*innen der 56. Fernsehpreise der Erwachsenenbildung bekanntgegeben werden. //



Ruth Beckermann

Foto: IMAGO/snapshot//B. Niehaus

14 Nominierungen in vier Kategorien für den 56. Fernsehpreis der Erwachsenenbildung



In der Kategorie **Dokumentation** wurden folgende **sechs Beiträge** nominiert:

- „**Generation Change – Wer rettet die Welt?**“ von Vanessa Böttcher [Regie und Drehbuch, Gestaltung/Verantwortung] und Senad Hergić [Gestaltung/Verantwortung] aus der Reihe Okto-Fokus, ausgestrahlt auf Okto;
- „**Das Ende der Nahversorger**“, ein „Am Schauplatz“-Beitrag auf ORF 2 von Kim Kadlec [Gestaltung/Verantwortung];
- „**Wo Himmel und Erde sich treffen**“ [Produktion: ProvinzFilm International und ORF Oberösterreich] von Andreas Gruber [Regie und Drehbuch, Gestaltung/Verantwortung] ausgestrahlt auf ORF 2;
- „**Verbotenes Begehren – Meilensteine queerer Geschichte**“ [Koproduktion: ORF, ZDF-Arte, Vienna Set und Feature Film] von Fritz Kalteis [Buch und Regie, Gestaltung/Verantwortung] aus der ORF-2-Reihe „Universon History“;
- die beiden Beiträge „**Anders krank – Warum wir Frauenmedizin brauchen**“ [ORF, 3sat u. Langbein & Partner] und „**Arbeit ohne Nebenwirkung – sinnvoll, nachhaltig, auf Augenhöhe**“ [ORF, 3sat u. Langbein & Partner], beide von Franziska Mayr-Keber [Gestaltung/Verantwortung].

In der Kategorie **Fernsehfilm, Serien, Fiction, Doku-Fiction, Edutainment** wurden nominiert:

- „**Common Ground**“ aus der Filmreihe „Jukebox“ auf Okto von Sonja Aufreiter [Regie, Gestaltung/Verantwortung] und Nevo Caplan [Regie, Gestaltung/Verantwortung];
- „**Der Schutzengel**“ ausgestrahlt auf ORF 1 von Götz Spielmann [Buch und Regie, Gestaltung/Verantwortung] und Dr. Klaus Lintschinger [ORF-Redaktion].

In der Kategorie **Diskussionssendungen und Talkformate** wurden zwei Beiträge nominiert:

- „**STD Time: not at all a thing of the past**“ von Réka Kinga Papp [Gestaltung/Verantwortung] und Senad Hergić [Gestaltung/Verantwortung] aus der Reihe „Standard Time“ auf Okto;
- „**Warum engagierst du dich für die Bodypositivity-Bewegung, Ina Holub?**“ von Juliane Ahrer [Gestaltung/Verantwortung] aus der Reihe „What the FEM?“ auf W24.

In der Kategorie **Sendungsformate, Sendereihen** wurden folgende Reihen nominiert:

- Die **Okto-Sendereihe „Wendepunkte“** mit den Beiträgen „Die Jugend von heute“, „Reifeprüfung“ und „Mid-Life“ von Elke Glassner und Senad Hergić;
- die **ORF-2-Sendereihe „ZIB2 History“** mit „75 Jahre Menschenrechte“ von Patrick Gruska, Regina Pöll, Christian Jansch, Christoph Bendas, Paul Huemer, Barbara Wolschek;
- die **ORF 2-Reihe „Archive des Schreibens“** von Katja Gasser und Imogena Doderer;
- und der **ORF-III-Zweiteiler „Zwischen Lüge und Wahrheit“** von Patrice Fuchs und Ernst Pohn.

Die Preisträger*innen werden bei der **Preisüberreichung**, die am **25. Juni 2024 im Radio-Kulturhaus in Wien** stattfindet, bekanntgegeben. //

Quelle

Presseausendung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) vom 9. April 2024.

Wissenschaftspreise des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) 2025

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen vergibt 2025 die Ludo-Hartmann-Preise und den Barbara-Prammer-Preis. Die Ludo-Hartmann-Preise werden für herausragende Arbeiten im Interesse der österreichischen Volkshochschulen verliehen, der Barbara-Prammer-Preis steht für hervorragende Arbeiten und realisierte Initiativen im Bereich der bürgerschaftlichen Bildung.

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 die österreichische Demokratie.

Mit diesen Preisen werden hervorragende Studien im Interesse der österreichischen Volkshochschulen bzw. Arbeiten und Initi-

ativen 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. //

Einreichschluss ist der 30. November 2024.

Die Ausschreibung findet sich unter:

<https://www.vhs.or.at/themen/weiterfuehrendes/auszeichnungen-und-preise>



Ludo Moritz Hartmann (1865–1924)

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

Quelle: <http://www.adulteducation.at/de/historiografie/personen/67/>



Barbara Prammer (1954–2014)

Nationalratspräsidentin von 2006 bis zu ihrem Tod und Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen ab 2007.

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

Zu dieser Ausgabe


 Schwerpunkt

GERHARD BISOVSKY

Das Thema „Demokratiebildung“ bildet den Schwerpunkt dieser Ausgabe des ÖVH-Magazins. Der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) hat das Thema „Demokratie“ als Jahresschwerpunkt gewählt. **John Evers**, Generalsekretär, berichtet im Editorial über die Aktivitäten des Bundesverbandes. Die **Spitzenkandidat*innen** der österreichischen Parlamentsparteien zu den Europawahlen wurden vom VÖV um eine Stellungnahme zu den **Anliegen der Erwachsenenbildung** gebeten. Der Leiter der Abteilung Bildungspolitik und wissenschaftlicher Dienst im VÖV, **Stefan Vater**, berichtet über die Aktivitäten der österreichischen Volkshochschulen zum Demokratieschwerpunkt. **Britta Breser**, Professorin für Demokratiebildung an der Universität Wien, spricht sich in ihrem Beitrag für eine Demokratie-Vermittlung aus, die transnational ausgerichtet ist und spezifische politische Kompetenzen erfordert und einen konstruktiven Umgang mit heterogenen Akteur*innen zu berücksichtigen hat. **Hakan Gürses**, wissenschaftlicher Leiter der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung, setzt sich mit dem „demokratischen Paradoxon“ auseinander und plädiert für eine pragmatische Sichtweise auf Demokratie. **Gerhard Bisovsky**, verantwortlicher Redakteur der ÖVH, spricht sich dafür aus, Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern auch als Gesellschafts- und Lebensform zu betrachten und sieht die Demokratiebildung als wichtigen Teil einer neuen LLL-Strategie. **Anna Schober-de Graaf**, Professorin für Visuelle Kultur an der Universität Klagenfurt, weist auf die Bedeutung von Bildern, Symbolen und Inszenierungen

sowie Unterhaltung in der Politik hin. Der Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs, **Christian H. Stifter**, argumentiert die Bedeutung von Demokratie für die Volkshochschulen und deren Beitrag zur Demokratieentwicklung. **Jan Kreisky**, Mitarbeiter am Volkshochschularchiv, untersucht demokratische Ausprägungen der Stadtteilarbeit, wie sie an den Volkshochschulen praktiziert wurden. **Ulli Fejer**, Projektentwicklerin und Coach in der Steiermark, stellt am Beispiel von Gemeinschaftsgärten und Energiegemeinschaften dar, wie Demokratie im Alltag gelernt werden kann. Das **Projekt Jugendparlament** der VHS Wien wird vorgestellt, das gemeinsam mit der FH Campus Wien und mit Teilnehmer*innen der Basisbildung umgesetzt wurde. **Martin Klemenjak** (FH Kärnten), **Cordula Wadl** und **Daniel Weidlitsch** (beide AK Kärnten) diskutieren die betriebliche Mitbestimmung und ihre Bedeutung für die Demokratie und argumentieren für soziale Handlungskompetenzen.

In der Rubrik „Bildungsthemen“ setzt sich **Stefan Baron**, Geschäftsführer der Agentur zur Förderung der Beruflichen Weiterbildung in Baden-Württemberg mit der Frage auseinander, was die Weiterbildungsentscheidung im betrieblichen Kontext beeinflusst. **Thomas Dostal**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im VHS-Archiv hat anlässlich des 150. Todestages des Schulreformers Otto Glöckel umfangreiche Recherchen im Staatsarchiv angestellt und diskutiert seine Bedeutung für die Volksbildung bzw. Erwachsenenbildung. Die Mittelschullehrerin **Brigitte Elsener** berichtet über

ein nachhaltiges Kooperationsprojekt zur Lehrer*innenbildung in Afrika.

Aus den Volkshochschulen: **Peter Zwielehner**, pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter im VÖV, beschreibt die Entwicklungen der Kurse und Teilnahmen anhand der aktuellen VHS-Statistik. **Thomas Neunteufel**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im VHS-Archiv, kommt in seinem Artikel zu dem überraschenden und interessanten Ergebnis, dass neben Anton Zeilinger und Albert Einstein bereits 22 weitere Nobelpreisträger*innen an den österreichischen Volkshochschulen vorgetragen haben. **Gerhard Bisovsky** stellt die in den EB-Index neu aufgenommenen universitären Abschlussarbeiten vor.

In der Rubrik Personalia gratulieren wir **Elisabeth Brugger**, **Werner Lenz** und **Gerwin Müller** zu ihren runden Geburtstagen und gedenken der verstorbenen Erwachsenenbildner **John Field** und **Bernard Godding** aus Großbritannien. Weiters wird die Initiative „**Mehr Grips**“ kurz vorgestellt, an der auch die Geschäftsführerin der Kärntner Volkshochschulen und Pädagogische Referentin des VÖV, **Beate Gfrerer** mitarbeitet.

Rezensionen: In bewährter Weise stellt **Werner Lenz**, emeritierter Universitätsprofessor für Erwachsenenbildung, einige Bücher vor, die für Erwachsenenbildner*innen interessant sein könnten und **Gerhard Bisovsky** rezensiert das mittlerweile in der vierten Auflage erschienene Länderporträt Erwachsenenbildung Weiterbildung in Österreich. //

Wie stehen die Spitzenkandidat*innen zur EU-Wahl zur Erwachsenenbildung und zu den Volkshochschulen?

Schwerpunkt

Anlässlich der Wahlen zum Europäischen Parlament wurden vom Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) alle wahlwerbenden Gruppen angeschrieben und um ihre Stellungnahme zu den Forderungen für die Erwachsenenbildung ersucht.

Volkshochschulen stehen für „Bildung für alle“. Wir rufen daher alle wahlwerbenden Gruppen auf, die Rahmenbedingungen für die Arbeit von Volkshochschulen zu verbessern. Unterstützen Sie die Gleichbehandlung von allgemeiner und beruflicher Bildung, die gleichberechtigte Teilnahme der Erwachsenenbildung an zentralen Bildungsinitiativen des Bundes¹ sowie die Erhöhung der Bundesförderung für die Erwachsenenbildung auf ein Prozent des Bildungsbudgets. Ebenso setzen wir uns – im Verbund mit 120 Erwachsenenbildungsorganisationen – für die Umsetzung zentraler Bildungsanliegen in der gesamten Europäischen Union ein.

Der Europäische Verband für Erwachsenenbildung (EAEA) hat ein eigenes Zehn-Punkt-Programm erstellt und fordert eine hochwertige Erwachsenenbildung für alle.² Die zehn Punkte lauten:

- Anerkennung der Rolle von Erwachsenenbildung bei der Transformation Europas und der Förderung der Demokratie.
- Erwachsenenlernen und Erwachsenenbildung zu einer politischen Priorität in der EU und in allen Ländern machen.
- In die Erwachsenenbildung investieren, um sie für alle zugänglich zu machen. Gefordert wird eine Verdreifachung des Budgets von Erasmus+, Horizon Europe, und ESF+. Weiters sollen auch Drittländer Zugang zu EU-Förderprogrammen haben. Eine nachhaltige und angemessene Strukturförderung der Erwachsenenbildung soll für alle Mitgliedstaaten gelten und eine europäische Benchmark für die Finanzierung der Erwachsenenbildung soll definiert werden.
- Keine Besteuerung des Rechts auf Bildung.³
- Lernende in den Mittelpunkt stellen.
- Vereinbarung von Arbeit, Elternschaft und Pflege mit lebenslangem Lernen.
- Erwachsenenbildner*innen unterstützen und stärken.
- Bewusstsein schaffen für die Benefits der Erwachsenenbildung in Europa und weltweit.
- Umwandlung des CEDEFOP⁴ in ein europäisches Kompetenz- und Forschungszentrum für lebenslanges Lernen.
- Monitoring der Fortschritte in der Erwachsenenbildung im Rahmen des „Europäischen Semesters“.⁵

Das sagen die Spitzenkandidat*innen zu den Volkshochschulen:



Andreas Schieder (SPÖ)

Foto: Sebastian Philipp

„Die Erwachsenenbildung ist eine tragende Säule unseres Bildungssystems. Insbesondere als Sozialdemokrat ist mir Chancengleichheit in der Bildung ein zentrales Anliegen. Nicht jede*r hat die Möglichkeit den klassischen Bildungsweg zu beschreiten, daher muss es möglich sein, sich auch im späteren Leben stetig weiterzubilden. Gleichzeitig entwickelt sich unsere Welt immer schneller und insbesondere der technische Fortschritt ist unaufhaltsam. Lebenslanges Lernen ist daher unabdingbar und sogar essentiell für unsere Wirtschaft. Daher muss es auch dementsprechend gefördert werden.

Das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung, sowie lebenslanges Lernen

¹ Die aktuelle Initiative „Wissenschaft entdecken. Demokratie (er)leben des Bildungsministeriums ermöglicht keine selbständige Teilnahme von Erwachsenenbildungsorganisationen.

² Siehe: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2024/02/German-EAEA-10-Recommendations-for-Adult-Education.pdf> [26.3.2024].

³ Das ist aktuell kein Thema in Österreich, da durch die Bildungsdienstleistungsrichtlinie die Erwachsenenbildung von der Umsatzsteuer befreit ist.

⁴ CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) ist das europäische Berufsbildungszentrum. Siehe: <https://www.cedefop.europa.eu/en>

⁵ Das „Europäische Semester“ wurde im Jahr 2011 eingeführt und dient der wirtschaftspolitischen Abstimmung unter den Mitgliedsstaaten. Es beinhaltet Berichte der Mitgliedsstaaten sowie Analysen und Empfehlungen der Europäischen Kommission. Neben den finanz-, wirtschafts- und beschäftigungspolitischen Herausforderungen werden auch einige Aspekte der Bildung behandelt.

ist sogar in der europäischen Säule sozialer Rechte verankert und wird durch multiple Projekte auf EU-Ebene gefördert und unterstützt. Eine der größten Erfolge in diesem Zusammenhang ist Erasmus+. Ein Programm, das nicht nur den Austausch zwischen Menschen in den unterschiedlichen EU-Ländern zu fördert, aber auch Erwachsenen eine einmalige Chance zur Weiterbildung ermöglicht.“



Helmut Brandstätter (NEOS)

„Uns NEOS ist gute Bildung – und dazu zählt selbstverständlich auch die Erwachsenenbildung – ein zentrales Anliegen. Wir sehen die Realität, dass die Erstausbildung nur in seltenen Fällen für das gesamte Erwerbsleben ausreicht. Wir sind der Meinung, dass lebenslanges Lernen leistbar, einfach zugänglich und transparent sein muss! Um mehr Transparenz sicherzustellen, schlagen wir ein Bildungskonto vor.“

Auf diesem werden alle Förderungen von Bund, Ländern, Gemeinden und Kammern gebündelt. Außerdem umfasst das Bildungskonto eine Startinvestition vom Bund sowie einen Zuschuss auf jeden Euro, den die einzelne Person (oder auch der/die Arbeitgeber*in) einzahlt.

Ein besonderes Anliegen ist uns dabei, dass jene Menschen, die ein niedrigeres Ausgangsniveau in Bezug auf ihre Bildung/Ausbildung haben, höhere Zuschüsse bekommen. Hier ein Überblick.



Reinhold Lopatka (ÖVP)

„Die Europäische Volkspartei steht für Subsidiarität im Bereich Bildung. Lehrinhalte und die Gestaltung der Bildungssysteme unterliegen der Verantwortung der Mitgliedstaaten, so wie auch in den Verträgen der Union geregelt und dies muss auch so bleiben. Neue Herausforderungen, wie zum Beispiel demografische Entwicklungen oder die fortschreitende Digitalisierung erfordern allerdings die Unterstützung durch europäische Instrumente und politische Fördermaßnahmen im Europäischen Bildungsraum. Daher muss die EU ihre Prioritäten dementsprechend anpassen und umsetzen, um so die Mitgliedstaaten gezielt unterstützen zu können.“

Investitionen in lebenslanges Lernen sind ein wichtiger Schritt genauso wie Förderung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Damit verbessern wir die Vermittelbarkeit der Bürgerinnen und Bürger auf dem Arbeitsmarkt. Die Union kann dazu beitragen, dass Menschen jeden Alters einen Zugang zu Erwachsenenbildung und Bil-

dungsprogrammen haben, speziell auch in ruralen Gebieten, das unterstützen wir auch als Europäische Volkspartei.“



Lena Schilling (Die Grünen)

Foto: Karo Pernegger

„Es gibt in Österreich die Tradition der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Organisationen sind in der KEBÖ (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich) zusammengefasst. Österreich ist in dieser Legislaturperiode wesentliche Schritte im Bereich der Höheren Beruflichen Bildung und der hochschulischen Bildung gegangen. Hier wurde vor allem eine bessere Durchlässigkeit in der hochschulischen Bildung und ein erleichterter Zugang zu Studien geregelt. Bei der Höheren Beruflichen Bildung geht es um die Umsetzung von formalisierten Abschlüssen. Lehrlinge, als auch jene mit jahrelanger Berufspraxis haben erstmals Zugang zu formalisierten Weiterbildungen. Außerdem wurde nunmehr die Einreihung in den Nationalen Qualifikationsrahmen durchgeführt. Selbstverständlich ist uns die gleichberechtigte Teilnahme an der Erwachsenenbildung ein großes Anliegen. In den letzten Jahren hat sich die Erwachsenenbildung zu einem der – gemessen an den Teilnehmergezahlen – größten Bildungsbereiche in Österreich entwickelt. Ein Wermutstropfen ist, dass die Angebote vor allem von Menschen in Anspruch genommen werden, die bereits ein höheres Bildungsniveau erreicht haben. Auch Menschen mit wenig Geld, können die Angebote weniger oder gar nicht nutzen. Wesentlich zu erwähnen ist, dass in den letzten Jahrzehnten ein immer größeres Angebot für Schulabschlüsse und auch Alphabetisierungskurse österreichweit gegeben ist. Hier unterstützt die allgemeine Bildung vorbildhaft und es ist gelungen, die Finanzierungen dafür zu sichern und ein wenig auszubauen.“

Eine Gleichbehandlung von allgemeiner und beruflicher Bildung kann sicherlich nicht auf allen Ebenen hergestellt werden. Insbesondere dann, wenn es um die qualitätsgesicherte Zertifizierung geht, die bei der beruflichen Bildung notwendig ist.

Bildungsabschluss	Startinvestition vom Bund	Zuschuss auf individuelle Einzahlung	Zuschuss Einzahlung Unternehmen	Zuschuss Einzahlung Körperschaft & Rechts
Mittelschule	1000€	100%	50%	50%
AHS / Lehre	750€	50%	50%	50%
Studium / Meister	500€	30%	50%	50%

Die Förderungen für Volkshochschulen, aber auch andere Einrichtungen der Volks- und Erwachsenenbildung, die sich im Wesentlichen der allgemeinen Bildung widmen, sollen selbstverständlich verbessert und vor allem erhöht werden, und ja, wir können uns der Forderung nach ein Prozent des Bildungsbudgets anschließen. Dabei müssen wir sicherstellen, dass die Angebote einer Qualitätskontrolle unterliegen. Vor allem esoterische oder auch pseudomedizinische Angebote, haben in der Erwachsenenbildung nichts verloren.“

Anmerkung: Die Stellungnahmen sind an dieser Stelle chronologisch – also nach ihrem

Eintreffen beim VÖV – gereiht. Die FPÖ hat als einzige antretende Partei bis zum Stichtag keine Stellungnahme abgegeben.

HOHER RÜCKLAUF IST EIN POSITIVES ZEICHEN FÜR DIE ANLIEGEN DER VOLKSHOCHSCHULEN

„Der hohe Rücklauf auf unsere Anfrage zeigt die Wertschätzung für die Arbeit der Volkshochschulen und auch ihre breite politische Akzeptanz. Wichtig wäre es, wenn sich dies in einer noch besseren Nutzung und Finanzierung des Volkshochschulnetzes widerspiegeln würde. Neben individuellen Förderungen braucht es hier gezielte Investitionen in die Volkshochschulen, um die-

ses Netz für so wichtige bildungspolitische Anliegen wie Demokratiebildung oder die Digitalisierung optimal einsetzen zu können. Ebenso erreichen die Volkshochschulen durch ihr breites Angebot nachweislich alle Teile der Gesellschaft, insbesondere auch formal niedrig qualifizierte Personen. Gleichzeitig ist die Tatsache, dass uns die FPÖ als einzige Partei keine Rückmeldung gegeben hat, auch ein Hinweis darauf, dass der FPÖ die Volkshochschulen als größte Erwachsenenbildungsorganisation der Republik mit einer großen demokratischen Tradition kein wichtiges Anliegen sind“, kommentiert VÖV-Vorstandsvorsitzender Gerwin Müller das Ergebnis der Befragung. //

Demokratie an Volkshochschulen 2024

„Wir müssen uns immer wieder daran erinnern, dass Mut und Zivilcourage die Wirklichkeit zum besseren verändern können“.

Barbara Prammer (2007–2014 Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen)

Schwerpunkt

STEFAN VATER

Die Geschichte der Volkshochschulen ist nicht ohne die sozialen Bewegungen für mehr Demokratie im 19. Jahrhundert – besonders die Entwicklungen nach 1848 hin zur Versammlungsfreiheit und zum Vereinsgesetz, also der Möglichkeit sich auch in Bildungsvereinen zu organisieren – zu verstehen. Demokratie entstand nicht durch staatliche Großzügigkeit, göttliche Fügung oder durch rationale Erkenntnis der Herrschenden, sie wurde niemandem geschenkt, sie wurde erkämpft, mit Mut, Zivilcourage, Geduld und manchmal auch Zorn, verbunden mit Bildung und öffentlicher, zivilgesellschaftlicher Diskussion. Ohne die vielfältigen Entwicklungen der Zivilgesellschaft sind die Volkshochschulen nicht zu verstehen, ohne diese wären sie nicht entstanden und bis heute erfolgreich geblieben. Umgekehrt ist Demokratie nicht zu verstehen ohne die

bis heute lebendigen Orte der zivilgesellschaftlichen Organisation nach Interessen. Dies betonte schon einer der Wegbereiter der Volkshochschulen, Ludo Moritz Hartmann: „Demokratie und Volksbildung sind Begriffe, die einander ergänzen, denn weder wird sich Demokratie jemals vollständig auswirken können, es sei denn auf der Grundlage allgemeiner Volksbildung, noch wird eine wirkliche Volksbildung jemals durchgeführt werden können, außer auf dem Boden der Demokratie“. (Hartmann: 2019, S. 18). Daran hat sich nichts geändert, Demokratie macht die Volkshochschulen möglich und auch attraktiv. Dies betonen auch Teilnehmer*innen der Volkshochschulen, befragt über Motive ihrer Teilnahme an Kursen. (Vgl. Vater: 2022). Neben Orten des Wissenserwerbes suchen sie auch Orte des Austauschs, der Diskussion, der Geselligkeit.

WIE STEHT ES REAL UM UNSERE DEMOKRATIEN?

Nicht nur das österreichische Bildungsministerium stellte nach der Corona Pandemie neben der Diagnose eines besorgniserregenden Zustands der Demokratie (vgl. dazu die Studie im Auftrag des Bundesministeriums: Starkbaum et. al.: 2023) auch mangelndes Vertrauen in Wissenschaft fest. Die folgenden Aktionsprogramme gingen aber im Grunde an der Erwachsenenbildung und ihrer Tradition der Wissenschaftsvermittlung und Förderung von Demokratie vorbei, mehr noch, sie übersahen sie im Grunde. Die Programme reichten oft nicht weiter als zur Behebung von Wissensdefiziten. Demokratie braucht mehr als bloßes Wissen über Demokratie. Und gleichzeitig blieben die Interpretationen der Studie unbefriedigend, zumal berechtigte Skepsis- oder auch kritisches Bewusstsein als Bürgerin, ein Grundziel der Erwachsenenbildung aber auch der Demokratie – in vielen Interpretationen und Zitaten der Studie in eins geworfen wurde mit Demokratiemüdigkeit oder autoritären Tendenzen. Dies übersieht nicht nur kritisch-skeptische Traditionen innerhalb der Wissenschaft, sondern auch innerhalb der Erwachsenenbildung.

Erwachsenenbildung braucht Demokratie, den Raum für kritische, öffentliche Diskussion, und schafft diesen zugleich, indem die Teilnehmer*innen der Volkshochschulen auch wegen der Auseinandersetzung kommen, um sich als Bürger*innen zu bilden und eben nicht nur als Angestellte oder Freizeit-Genießende. Sie kommen auch nicht nur, um ihre Wissensdefizite zu beheben oder Life Skills zu erwerben, als hätten sie letztere nicht ohnedies schon.

DER VERLUST VON LEBENDIGER DEMOKRATIE.¹ EINE SUCHE NACH GRÜNDEN

Colin Crouch (vgl. Crouch: 2008) fasste 2008 in seinem Buch „Postdemokratie“ die Krisenphänomene westlicher Demokratien unter dem Begriff „Postdemokratie“: Nicht die Bürger*innen sind der Demokratie müde, die Demokratie verliert ihre Lebendigkeit, Zugänglichkeit und Offenheit für alle. Er erläutert dies folgendermaßen: Postdemokratie „bezeichnet ein Gemeinwesen, in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden, Wahlen, die sogar dazu führen, dass Regierungen ihren Abschied nehmen müssen, in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentlichen Debatten, während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, dass sie zu einem reinen Spektakel verkommt, bei dem man nur über eine Reihe von Problemen diskutiert, die die Experten zuvor ausgewählt haben. Die Mehrheit der Bürger spielt dabei eine passive, schweigende, ja sogar apathische Rolle [...]. Im Schatten dieser politischen Inszenierung wird die reale Politik hinter verschlossenen Türen gemacht: von gewählten Regierungen und Eliten, die vor allem die Interessen der Wirtschaft vertreten.“ (Crouch: 2008, S. 10).

Vorbei scheint der Stolz der Bürger*innen, wählen zu können und sich zu beteiligen, sie scheinen der Politik und Demokratie müde, so die gängige Krisendiagnose, die nicht danach fragt, wie und ob Demokratie aus Sicht der Menschen funktioniert und ob nicht der Verlust der Gestaltbarkeit und Mitbestimmung die „Müdigkeit“ oder Enthaltung mitbedingen. Neoliberalismus und Postdemokratie setzen der Idee der politischen Gestaltbarkeit von Gesellschaft und der Idee einer Handlungsermächtigung von Menschen ein Ende – nicht vollständig, aber nahezu. Regierungen orientieren sich nicht nur organisatorisch an Konzernleitungen, Unternehmen dienen als Vorlage – die Regierung wird verstanden wie ein Privatunternehmen. Die Orientierung an Markt und Managementkulturen – markieren zusammen mit antigerwerkschaftlicher Politik einen Zeitgeist, in dem offen eine Rückkehr zum 12-Stunden-Tag und der 41-Stundenwoche diskutiert werden kann und gleichzeitig Möglichkeiten politischer Mitbestimmung zurückgedrängt werden mit Hinweis auf Expertenwissen, Standortnotwendigkeiten oder sonstige, als unveränderbar stilisierte Sachverhalte. Die Gegenwart verliert ihre Gestaltbarkeit und dadurch Demokratie im Grunde ihre Legitimität. Gleichzeitig blüht eine eigenartige „Partizipationskultur“ in Evaluationen,

Bürgerräten und sonstigem Allerlei – alle natürlich nur beratend, man kann ja Lai*innen nicht wirklich mitbestimmen lassen, oder?

Wir leben in einer Zeit in der der politische Diskurs von Floskeln wie Wirtschaftsstandort, Wettbewerb, Effizienz erdrückt wird und die öffentlichen Institutionen zunehmend delegitimiert werden. Abseits direkter Verwertbarkeit gilt Bildung oft real nichts, die Reduktion von Leistungen (und Lohnnebenkosten) wird als Entlastungspolitik deklariert und als modern empfunden. Aber die Politiker*innen können, ob tatsächlich oder als Selbstschutzbehauptung, angesichts der neoliberalen Politik von supranationalen Organisationen wie WTO (World Trade Organisation), und Verträgen wie CETA (Comprehensive Economic and Trade Agreement) und TTIP (Transatlantic Trade and Investment Partnership) – denen jegliche demokratische Legitimation fehlt, vielleicht gar nicht anders?

Politik scheint die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen und berechtigten Standpunkten nicht mehr zu kennen und der politische Diskurs erinnert manchmal eher an ein Werbeprospekt einer Firma, die Fastfood, Traktoren, Rasenmäher oder was immer verkauft. Der Wohlfahrtsstaat, der zumindest am Papier unbedingte Sicherheit versprach, wird zunehmend ersetzt durch einen Staat, der nur denen hilft, die auch Leistung erbracht haben – der Gewährleistungsstaat.

Ist die Skepsis gegenüber dieser Form von Politik und die Enttäuschung über sie verwunderlich? Und ist es verwunderlich, dass diese – von Colin Crouch vielleicht übertrieben dargestellte - Veränderung von Politik nicht dazu führt, Beteiligung und Demokratie zu lernen, sich in ihr zu üben? Hier setzt politische Erwachsenenbildung an und fordert neben einer kritischen Reflexion und Analysefähigkeit eine Praxis von Übungsfeldern und Lernfeldern für Demokratie.

WAS SIND DIE AUFGABEN DER ERWACHSENENBILDUNG? EIN PLÄDOYER

Erwachsenenbildung, wie sie die Volkshochschulen verstehen oder anbieten, fördert und braucht einen Raum des Zusammentreffens, der Auseinandersetzung, einen politischen Raum der Möglichkeit, einen Raum, der die Welt als gestaltbar ansieht und verstehbar macht, und Bildung als Teil dieses Gestaltungsprozesses versteht. Die Prinzipien der demokratischen, offenen, gemeinnützigen und aufklärungsorientierten Erwachsenenbildung sind eigentlich

nichts anderes als die Prinzipien der (aufgeklärten) Bürger*innenkompetenz und Kritikfähigkeit, die gleichzeitig auch Populismus und Demokratiemüdigkeit entgegenwirken und Voraussetzungen von Demokratie sind. Erwachsenenbildung dieser Art bildet die Kompetenz, sich eine eigene Meinung zu bilden und Verkürzungen und Schnellsch(l)üssen zu misstrauen. Es ist die Infragestellung von Gewohntem, die Infragestellung der behaupteten Brauchbarkeit von spezifischem Wissen, zugunsten von Reflexions- und Lösungsermächtigung, zugunsten einer Orientierung an den Teilnehmer*innen, die gefordert ist gegen Populismus und Demokratiaushöhlung.

Das bedeutet eine Praxis, die Wissen nicht versteht als – in Bildern gesprochen – Naturrohstoff, geschürft und vermittelt von Experten, die alles wissen und meist Männer sind, sondern von Ansätzen, die Bildung und Wissen als ein Arbeitsfeld sehen, ein demokratisch zu bestimmendes Arbeitsfeld, das durch Demokratie-Lernen – im Sinne von Auseinandersetzung und Mitbestimmung – bestimmt ist und nicht durch scheinbare Naturnotwendigkeiten, Standortinteressen und Sachzwänge. Das erfordert eine lebendige, problemzentrierte Auseinandersetzung mit der Welt und auch der eigenen Umwelt, eine Ermächtigung zu ihrer Veränderung. (Vgl. Hooks: 1994, S. 14). Diese problemzentrierte Bildung meint eine Erwachsenenbildung, die Bezug nimmt, die Fragen der Globalisierung und Ungleichheit miteinbezieht, die an den persönlichen Erfahrungen der sich Bildenden ansetzt und von dort zur gemeinsamen Analyse und Interpretation der sozialen Welt weitergeht, um ein kritisches Bewusstsein zu schaffen. Bildung wird bei Hooks und Freire als „maßlos“ verstanden, d. h. als nicht hinreichend messbar und prognostizierbar. Pädagogik wird als engagiert und einen Standpunkt beziehend definiert. Sie ist eine kollektive Praxis, die Freiheit zum Ziel hat. (Vgl. Filla: 2001) – gemeint ist wohlgeachtet die Freiheit aller sich Bildenden. Sie ist verbunden mit dem Wunsch und dem Verlangen, Dinge zu verändern und nicht in einer „There is no Alternative“-Welt zu leben. Sie ist ein Prozess der unerzwungenen Neuordnung der Wünsche. (Vgl. Chakravorty: 2006, S. 41). Und sie fördert und fordert Partizipation, die mehr ist als unverbindliche Beratung für die Politik, mehr als eine partizipative Beschäftigungstherapie ohne Effekte.

¹ Dieses Kapitel fußt auf: Vater & Zimmerberger: 2017.

Eine selbstbestimmte Partizipation, die über ein „beteilige dich hier!“ hinausgeht. Erwachsenenbildung ermöglicht Demokratie, im Üben von Auseinandersetzung und auch im Streit, sie ermöglicht Konsensfindung, in der Sensibilisierung für Grundprinzipien der Demokratie wie Gewaltenteilung, Meinungsfreiheit, Versammlungsfreiheit und Freiheit der Meinungsäußerung.

Sie steht für Differenzierung, Komplexität und Pluralismus, auch medialen – mehr als die tägliche Wiederholung von Nichtsagendem, Ausgrenzendem oder der Befindlichkeiten der Herausgeber*innen, wie Gratiszeitungen sie oft unter Beweis stellen. Diese Bildung steht gegen Ausgrenzung, für Bescheidenheit in der Erkenntnis der eigenen Grenzen und sie wirkt gegen die Angst, weil sie eine andere Bildung ist, als eine, die als Ausgleich eines Defizits nötig ist. (Vgl. weiterführend: Vater: 2015).

EINE LEBENDIGE VIELFÄLTIGE LANDSCHAFT DER POLITISCHEN BILDUNG AN VOLKSHOCHSCHULEN

Das Angebot der Volkshochschulen im Bereich der Demokratiebildung ist vielfältig,

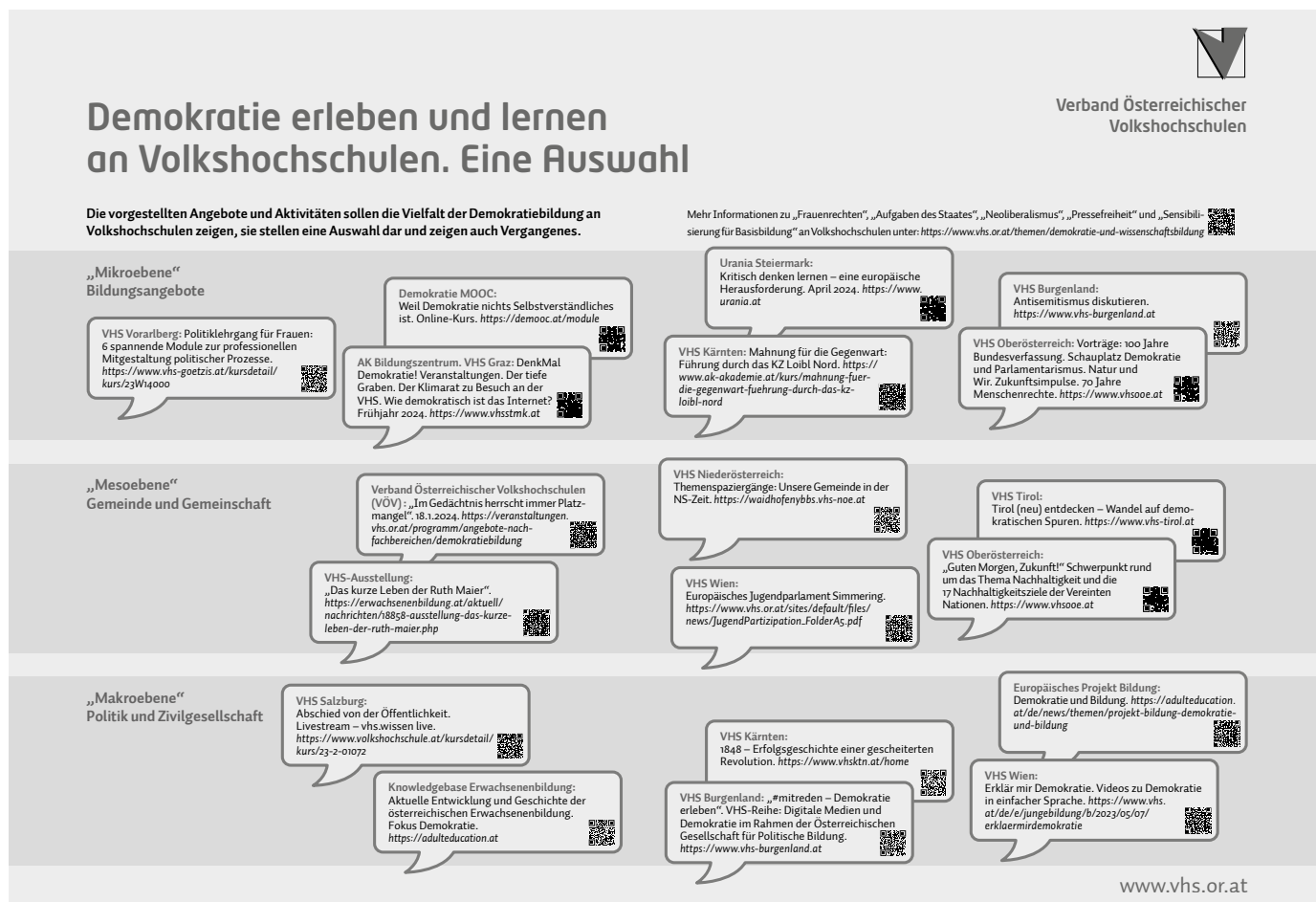
ja unüberschaubar. An Volkshochschulen bedeutet demokratische Bildung, nicht nur über Demokratie zu reden und nicht nur Demokratie zu „lehren“, sondern sie auch erlebbar zu machen und im Alltag zu praktizieren. Dies fordern und verwirklichen die Volkshochschulen seit mehr als 130 Jahren. Demokratie zu leben, braucht mehr als ein Verständnis, wie Institutionen funktionieren. Es geht dabei ebenso um die aktive Nutzung demokratischer Rechte und um die Fähigkeit, sich einzumischen, gegebenenfalls auch Widerstand zu leisten und die Gesellschaft zu verändern.

Bildung für die Demokratie bedeutet so vor allem Demokratie im Alltag kennenzulernen und zu praktizieren, Zugang zu haben, nicht ausgeschlossen zu sein, sich beteiligen zu können und respektiert zu werden ebenso wie zu lernen, andere zu respektieren.

Dies reicht von Jugendparlamenten und Projekten zu Sichtbarkeit und Öffentlichkeit in Wien, Kursen zu politischen Themen und Themen der Demokratie in ganz Österreich, Lehrgängen für Frauen als Politiker*innen in Vorarlberg, Themenspaziergängen zur

Zeit der nationalsozialistischen Diktatur oder Diskussionen über die Rolle von Expert*innen in der Demokratie in Niederösterreich, Vorträgen zur österreichischen Verfassung und Reflexionen über eine demokratische Zukunft an Volkshochschulen in Oberösterreich bis zu Ausstellungen in ganz Österreich zu Ruth Maier, einer Jüdin und ihren Erfahrungen – niedergeschrieben in einem Tagebuch. Im Burgenland kann an Volkshochschulen über neuen und alten Antisemitismus diskutiert werden, in Kärnten neben einer Fülle von Vorträgen – wie zum Beispiel zu 1848 – das Mahnmal bei der KZ-Gedenkstätte Loibl gemeinsam besucht werden. In der Steiermark kann über Klimagerechtigkeit diskutiert werden oder darüber, was es bedeutet, kritisch zu denken. In Tirol wandelt die Besucherin an der Volkshochschule auf demokratischen Spuren und in Salzburg kann der Verlust der demokratischen Öffentlichkeit diskutiert werden. Die Auswahl ist willkürlich und exemplarisch, so umfassend und vielfältig ist das Angebot.

Abb. 1: Die Vielfalt demokratischer Bildung an Volkshochschulen



Volkshochschulen ermöglichen das Erleben, die Erprobung und das Umsetzen von Demokratie als eine Art Demokratielabor. Sie sind Orte der Inklusion, Orte, an denen Erkenntnisse von allen diskutiert und reflektiert werden, wodurch eine offene Gesellschaft gefördert wird. Demokratische Bildung ermöglicht eine Verbindung zu anderen, zu sich selbst und zur Welt. Das Leben mit globalen Herausforderungen wie Flucht, Wirtschafts- und ökologischen Krisen drängt uns, uns weiterzuentwickeln, um aus einer globalen Perspektive heraus denken, fühlen und entscheiden zu können. Bildung ist insofern als Teil der Suche nach jenen Lösungen notwendig, die gleichzeitig nicht von vornherein feststehen und die ihren Ausgangspunkt oft in gegensätzlichen Meinungen haben.

DIE VOLKSHOCHSCHULEN STELLEN DIE DEMOKRATIE INS RAMPENLICHT

Für das Jahr 2024 haben die österreichischen Volkshochschulen den Schwerpunkt „Demokratie“ gewählt. Das bedeutet, das Netz der 256 Volkshochschulen mit bis zu

700.000 Teilnehmenden pro Jahr im Sinne dieses Schwerpunkts sichtbar und nutzbar zu machen.

- Demokratische Rechte wie das Wahlrecht wurden hart errungen. Als überparteiliche und gleichzeitig konsequent demokratische Institutionen werben Volkshochschulen daher in ihren Häusern und mit ihren Strukturen für eine hohe Teilnahme an den zahlreichen Wahlen im Jahr 2024.
- Volkshochschulen stehen – gerade auch 2024 – für demokratische Bildung und offene Debatten auf Basis der Menschenrechte und der Prinzipien Gerechtigkeit und Gleichheit. Sie sind Orte des sozialen und demokratischen Lernens und der Inklusion. Sie verstehen sich damit als Teil der Lösung globaler Herausforderungen, von Wirtschafts- wie auch sozialen, humanitären und ökologischen Krisen. Wer Volkshochschulen stärkt, stärkt daher die Demokratie und unterstützt die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung.

- Volkshochschulen bieten ein breites Spektrum an Angeboten und Leistungen, z. B. geht es um die Kenntnis von Institutionen und deren Abläufe, um den Austausch zwischen Bürger*innen, zivilgesellschaftlichen Organisationen und/oder Mandatar*innen, aber auch um die Wissensvermittlung zu aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen. Umgekehrt werden alle wahlwerbenden Gruppen von uns aufgerufen, die Finanzierung der Volkshochschularbeit langfristig sicherzustellen.

Für das gesamte, vielfältige Leistungsspektrum gilt der Grundsatz, dass Volkshochschulen Orte sind, an denen die Nutzung demokratischer Rechte gelernt, geübt und praktiziert werden soll. Die Volkshochschulen laden in diesem Sinne herzlich zur Beteiligung und Unterstützung unserer Arbeit ein! //

Stefan Vater, Soziologe, Philosoph: Leiter des Bereiches Bildungspolitik und Wissenschaftlicher Dienst im Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Literatur

- Chakravorty, Swapan, Milevska, Suzana & Barlow, Tani E. (2006):** Conversations with Gayatri Chakravorty Spivak. London – New York – Calcutta: University of Chicago Press.
- Crouch, Colin (2008):** Postdemokratie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 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, 11).
- Hartmann, Ludo Moritz (1919):** Demokratie und Volksbildung. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (1), 18–21.
- Hooks, Bell (1994):** Teaching to Transgress. New York – London: Routledge.
- Aschenberger, Filiz Keser, Kil, Monika & Vater, Stefan (2020):** Welche „Benefits“ für die Lernenden hat Erwachsenenbildung nach der Teilnahme am Kursangebot von Volkshochschulen? In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 71 (270), 4–13. Verfügbar unter: <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/> [10.5.2024].
- Starkbaum, Johannes (2023):** Endbericht Ursachenstudie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie. Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) in Zusammenarbeit mit der Universität Aarhus im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Wien: IHS.

- Vater, Stefan (2022):** Zum Nutzen nicht unmittelbar beruflich verwertbarer Weiterbildung. Die BELL-Studie an österreichischen Volkshochschulen (2018 bis 2022). Eine Zusammenstellung von Beiträgen in „Der Österreichischen Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung“. Hrsg. v. Stefan Vater. Wien: VÖV. (VÖV-Materialien, 57). Verfügbar unter: bell-studie-an-oesterreichischen-volkshochschulen-2018-2022.pdf (adulteducation.at) [10.5.2024].
- Vater, Stefan (2015):** Im Dschungel der Hörsäle, in: Elisabeth Sattler & Susanne Tschida (Hrsg.), Pädagogisches Lehren? Einsätze und Einsprüche universitärer Lehre. Wien: Löcker Verlag.
- Vater Stefan & Katharina Zimmerberger (2017):** Angst vor der Demokratie? Wie Neoliberalismus, Experten und behauptete Krisen unser Leben verändern. In: Martin Klemenjak, & Heinz Martin, Pichler (Hrsg.). „Vive l'Europe – es lebe Europa!“ Dokumentation der „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2017. Klagenfurt: AK.

Internet Ressourcen: [alle 15.5.2025]

- Jugendparlament Simmering**, verfügbar unter: <https://www.vhs.at/de/b/2022/05/09/eu-jugendparlament-simmering>
- Demokratischeschwerpunkt VHS Kärnten**, verfügbar unter: <https://www.vhs.ktn.at/infosnews/detail/demokratie-der-gemeinsame-jahresschwerpunkt-der-oesterreichischen-volkshochschule>
- Demokratischeschwerpunkt 2024 Österreichweit**, verfügbar unter: <https://www.vhs.or.at/themen/demokratie-und-wissenschaftsbildung>
- VHS Jahresschwerpunkt 2024: Demokratie – Miteinander leben, voneinander lernen.** VHS Wien, verfügbar unter: <https://www.vhs.at/de/b/2023/12/20/demokratie>

- Politiklehrgang für Frauen VHS Vorarlberg**, verfügbar unter: <https://vhs-goetzis.at/lehrgaenge/politiklehrgang-fuer-frauen/>
- Online-Vortragsreihe ZUKUNFTSIMPULSE Demokratie für ALLE! VHS Oberösterreich**, verfügbar unter: <https://www.vhs.ooe.at/spezielle-angebote/online-vortragsreihe>
- Eine von vielen Veranstaltungen zum Thema Antisemitismus an der VHS Burgenland:** <https://www.vhs-burgenland.at/Termine/antisemitismus-in-der-sprache/>
- Ruth Maier – Ausstellung in einfacher Sprache & Workshops**, verfügbar unter: <https://www.vhs.or.at/themen/demokratie-und-wissenschaftsbildung/das-kurze-leben-der-ruth-maier>
- Demokratie MOOC 2024: Partizipation und Ausschlüsse**, verfügbar unter: <https://www.vhs.or.at/themen/aktuelles-wissenswertes/demokratie-mooc-2024-partizipation-und-ausschluesse-start-04-maerz>
- Sensibilisierung für und Enttabuisierung von Basisbildungsbedarf in der Öffentlichkeit**, verfügbar unter: <https://www.vhs.at/de/e/lernum-wien/sichtbar>
- Kursportal VHS Niederösterreich**, verfügbar unter: <https://www.vhs-noe.at/Kurse/>
- VHS Pielachtal NÖ. Demokratie – Warum wir Experten (nicht) vertrauen**, verfügbar unter: <https://pielachtal.vhs-noe.at/>
- VHS Tirol. Demokratie – Schwerpunktthema 2024**, verfügbar unter: <https://www.vhs-tirol.at/2016/demokratie-schwerpunktthema-2024-1/>
- VHS Salzburg. Politische Bildung**, verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.at/politik-gesellschaft/politische-bildung/>
- VHS Steiermark. Kursuche**, verfügbar unter: <https://www.vhsstmk.at/kursuche/kurse>
- URANIA Steiermark, Vorträge und Symposien**, verfügbar unter: <https://www.urania.at/unser-angebot/vortraege-und-symposien>

Politische Bildung neu denken: Europa braucht transnationale Demokratie-Kompetenzen

Schwerpunkt

BRITTA BRESER¹

Transnationale Politik erfordert demokratisches Handeln über nationalstaatliche Grenzen hinaus. Demokratie muss daher auch aus transnationaler Perspektive vermittelt werden. Demokratische Governance unter den Bedingungen entgrenzter Nationalstaaten bleibt in der Demokratie-Vermittlung bislang jedoch unterbelichtet.

Welches Wissen und welche Kompetenzen braucht es, damit Bürger*innen fähig sind, auch in immer unübersichtlicher werdenden politischen Konstellationen demokratische Handlungsspielräume einzunehmen? Welche Problemfelder müssen in den Blick genommen werden, um Voraussetzungen für möglichst inklusive Demokratieverfahren auf EU-Ebene zu schaffen?

AKTUELLER FOKUS I: DEMOKRATIE IN DER KRISE

In vielen europäischen Staaten geraten demokratische Reformprozesse ins Stocken und Wahlbeteiligungen sinken tendenziell.² Man zweifelt an Demokratie und stärkt damit autoritäre Tendenzen.

Was Weidenfeld als demokratische „Krisenkomplexe“ aufgrund transnationaler Entgrenzungsprozesse beschreibt, zeigt sich europaweit gerade in eklatanter Weise: Politische Probleme werden unübersichtlicher, Abhängigkeiten größer, Handlungsspielräume enger, Solidarität und das Vertrauen in die politische Handlungsfähigkeit nehmen ab, die Distanz zu demokratischen Institutionen wächst.³ Transnationale Governance macht die Grenzen demokratischer Prozesse in ihren bekannten historischen Formen der Nationalstaaten deutlich. Die Internationalisierung von Politik stellt bisher als selbstverständlich vorausgesetzte System-

bedingungen von Demokratie – „ihre Stabilisierung und Entfaltung in einem staatlich fixierten territorialen und gemeinschaftsbildenden wie gemeinschaftsprägenden Rahmen“⁴ – in Frage.

AKTUELLER FOKUS II: POLITISCHE BILDUNG ÜBERSCHREITET NATIONALE GRENZEN

Politische Bildung wurde 1978 erstmals als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulsystem installiert. Jahrzehntlang bezog sie sich fast ausschließlich auf das nationale Politiksystem. Mit dem aktuellen Schuljahr 2016/17 wurde die Politische Bildung in Österreich im Rahmen von verpflichtenden Modulen im Gegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ aufsteigend von der sechsten bis zur achten Schulstufe eingeführt. Dieses Curriculum reagiert auf zwei Defizite: Es zielt zum einen auf eine Verstärkung Politischer Bildung und demokratischer Mitgestaltung generell. Zum anderen macht es deutlich, dass Politik über nationalstaatliche Grenzen hinausgedacht werden muss. Aktuelle transnationale Prozesse wie europäische Identitätsbildung, Migrationsbewegungen oder die Mehrebenen von Politikgestaltung innerhalb der EU werden berücksichtigt. Demokratie-Kompetenzen müssen daher auch aus transnationaler Perspektive vermittelt werden.

Diese Entwicklungen erfordern grenzüberschreitendes demokratisches Handeln. Demokratie-Kompetenzen müssen daher auch aus transnationaler Perspektive vermittelt werden. Wie aber soll eine Demokratie-Vermittlung gestaltet werden, die auf multiple grenzüberschreitende Governanceprozesse reagiert?

1. HERAUSFORDERUNGEN TRANSNATIONALER DEMOKRATIE-VERMITTLUNG

Speziell drei Herausforderungen stellen sich, welche sowohl bei der Demokratie-Vermittlung im Kontext europäischer Governance-Prozesse als auch bei einer Weiterentwicklung transnationaler Demokratie-Konzepte nicht aus den Augen verloren werden sollten:

A) DEMOKRATIEDEFIZITE DER EU

Der Eindruck ist weit verbreitet, dass mächtige Organisationen und Lobbying-Gruppen in Brüssel mehr Einfluss haben als einfache BürgerInnen. Auch weite Teile der Wissenschaft diagnostizieren der EU seit langem ein Demokratiedefizit, sowohl auf der institutionellen als auch auf der strukturellen Ebene.⁵ Zusätzlich ist die EU-weite Beteiligung bei Wahlen zum Europaparlament von 1979 bis 2014 um fast 20 Prozent gesunken.⁶ Um dieser Demokratiekrise entgegenzuwirken, wurden auf EU-Ebene in den letzten Jahren eine Reihe von Maßnahmen zur Einbindung von Individualbürger*innen

¹ Mit freundlicher Genehmigung der Autorin und der Österreichischen Gesellschaft für Europapolitik (ÖGfE) entnommen aus: Politische Bildung neu denken: Europa braucht transnationale Demokratie-Kompetenzen - Österreichische Gesellschaft für Europapolitik (oegfe.at) und leicht gekürzt.

² Vgl. EUROSTAT (2015): Wählerbeteiligung an nationalen und EU Parlamentswahlen. Verfügbar unter: <https://data.europa.eu/data/datasets/nprwzfrnr3jifqwybg?locale=de> [22.5.2024].

³ Vgl. Weidenfeld, Werner (1996): Demokratie am Wendepunkt. Die demokratische Frage als Projekt des 21. Jahrhunderts. Siedler: Berlin, 10.

⁴ Massing, Peter (2009), Probleme der Demokratie unter den Bedingungen der Globalisierung und der Entgrenzung des Nationalstaates. In: Bernd Overwien, Hanns-Fred Rathenow et al. (Hrsg.), Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext (S. 29). Opladen: Budrich.

⁵ Vgl. Kohler-Koch, Beate & Buth, Vanessa (2011): Der Spagat der europäischen Zivilgesellschaft – zwischen Professionalität und Bürgernähe. In: Beate Kohler-Koch & Christine Quittkat (Hrsg.), Die Entzauberung partizipativer Demokratie. Zur Rolle der Zivilgesellschaft bei der Demokratisierung von EU-Governance (S. 167–210). Frankfurt am Main – New York: Campus-Verlag.

⁶ Vgl. Fislage, Franziska (2015): EU Elections – Where Are the Voters? Study about the low turnout in new EU Member States. In: Facts & Findings, (165), 2. Verfügbar unter: www.kas.de/wf/doc/kas.40621-544-1-30.pdf?150304135805 [22.5.2024].

in die Politikgestaltung getroffen, deren Ausmaß zum Teil auch demokratische Instrumente auf nationalstaatlicher Ebene übertreffen.⁷ Im Vertrag von Lissabon hat man durch Artikel 11 erstmals eine spezielle Passage hinsichtlich der Einbeziehung auch der unorganisierten Bürger*innenschaft in EU-Governance-Prozessen eingefügt. Dazu gehören z. B. Online-Konsultationen der Europäischen Kommission oder die Einführung der Europäischen Bürgerinitiative.⁸ Diskrepanzen zwischen dem demokratischen Anspruch und der Wirklichkeit bürgerschaftlicher Beteiligung in Politikformulierungs- und Politikimplementierungsprozessen auf EU-Ebene lassen sich jedoch feststellen.⁹ Eklatante Mängel wie impraktikable partizipativ-demokratische Instrumente und intransparente Umsetzungen werden bislang deutlich.¹⁰

Politische Bildung sollte nicht in die Gefahr kommen, sich als „Legitimationsmaschine für die konkrete Politik der EU“¹¹ zu verstehen. Trotz Unzulänglichkeiten ist es jedoch ihre Aufgabe, die EU-Demokratie in ihrer Kontroversität darzustellen. Kritik am gegenwärtigen Zustand demokratischer Gegebenheiten auf EU-Ebene ist zu entwickeln. Darüber hinaus braucht es aktive BürgerInnen, die fähig sind, an deren Korrektur und Weiterentwicklung zu arbeiten.

B) PARTIZIPATION IM UMBRUCH

„Die Globalisierung hat die wesentliche Existenzbedingung der Demokratie verändert, den nationalstaatlichen Rahmen, in dem sich die demokratische Ordnung bisher immer realisiert hat.“¹² Demokratische Modelle der Nationalstaaten lassen sich nicht vollständig auf die „mehrdimensionalen Entscheidungssysteme“¹³ der EU übertragen. Die Verlagerung der EU-Politik in „dezentrale Prozesse der Entscheidungsfindung in deliberativen Arenen“¹⁴ – auch „network governance“ bezeichnet – benötigt spezielles Wissen und spezifische Kompetenzen, um demokratische Handlungsspielräume auf EU-Ebene wahrnehmen zu können. Eine Erweiterung nationalstaatlicher Perspektiven wird vorausgesetzt.

„Wenn das Wahlvolk nicht mehr genau weiß, wer die eigentlich wichtigen Entscheidungen trifft und auf welcher Ebene diese getroffen werden, kann es seine Macht über die Regierung nicht mehr ausüben.“¹⁵ Veränderte Orte und Zeitpunkte demokratischer Partizipationsmöglichkeiten müssen kommuniziert und neue Beteiligungsformen eingeübt werden. Da Entgrenzungsprozesse auch eine Pluralisierung von Öffentlichkei-

ten in demokratischen Verfahren mit sich bringen, sollen Kompetenzen für den Umgang mit heterogener werdenden Interessen entwickelt werden.

C) KOMPLEXE UND UNÜBERSICHTLICHE POLITISCHE INFORMATIONEN

Politische Information gilt als konstituierender Faktor in partizipativen Governance-Prozessen auf EU-Ebene.¹⁶ Es besteht ein Abhängigkeitsverhältnis der Bürger*innen zu kommunikativen Vermittlungsinstanzen, um an demokratischen Verfahren teilnehmen zu können.¹⁷ „The citizens need knowledge in order to participate politically.“¹⁸ Nationale Politik-AkteurInnen haben mitunter kaum Interesse, transnationale Entscheidungsprozesse auf EU-Ebene zu kommunizieren. Es gilt also, die Recherche nach politischen Informationen grenzüberschreitend anzulegen. Studien zeigen allerdings, dass sich BürgerInnen gerade aufgrund der Unübersichtlichkeit an Informationen und des immer leichter werden Informationszugangs nicht hinreichend informiert fühlen, um politische Entscheidungen zu tätigen.¹⁹ „Increasing the amount of political information available [...] does not necessarily contribute to higher levels of civic engagement.“²⁰ Im Umbruch befindliche Gesellschaften in transnationalen Gebilden mit sich stets verändernden Problemen, welche zum Teil spezialisiertes Fachwissen verlangen, verursachen, dass Politik für die BürgerInnen mitunter undurchschaubar und unzugänglich bleibt.²¹

Neben einer kritischen Informationsquellen-Analyse wird es für die politische Vermittlung daher zunehmend notwendig, wieder „nach dem Grundsätzlichen [...] des Politischen zu fragen“²². Um demokratischen Mehrwert zu schaffen, ist die Politische Bildung herausgefordert, speziell jene „grundlegenden Vorstellungsbereiche zu identifizieren, die für das Wissen [...] prägend und strukturbildend sind.“²³

2. DEMOKRATIE BRAUCHT WISSEN UND KOMPETENZEN

2.1 VIER GRUNDKOMPETENZEN

Eine transnationale Politische Bildung kennzeichnet sich vor allem dadurch, dass sie sich auf grenzüberschreitende Fragen, Interdependenzen auf multiplen Ebenen sowie auf multiperspektivische Denk- und kontroverse Handlungsweisen fokussiert.

Nach dem österreichischen Kompetenzmodell für die Politische Bildung gehören politische Sach-, Urteils-, Methoden- und

7 Vgl. Hüller, Thorsten (2011): Demokratie und Sozialregulierung in Europa. Die Online-Konsultationen der EU-Kommission. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 11.

8 Vgl. EUV 2010, Art. 11.

9 Vgl. Kohler-Koch, Beate & Quittkat, Christine (2011): Die Entzauberung partizipativer Demokratie. Zur Rolle der Zivilgesellschaft bei der Demokratisierung von EU-Governance. Frankfurt am Main – New York: Campus-Verlag.

10 Vgl. Breser, Britta (2016b): Zur Rolle partizipativer Demokratie auf EU-Ebene für eine transnationale Politische Bildung. In: Christian Friedrich et al. (Hrsg.), Forschungsperspektiven. Bd. 7 (S. 11–26). Wien: LIT.

11 Sander, Wolfgang (2015): Europa denken lernen – gibt es eine europäische Identität? In: Gertraud Diendorfer et al. (Hrsg.), Bildungsfragen: Europa und ökonomisches Lernen (S. 42). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

12 Weidenfeld (1996): Demokratie am Wendepunkt, a.a.O., S. 10.

13 Haller, Max (2008): European Integration as an Elite Process. The Failure of a Dream? New York: Routledge, S. 473.

14 Schmalz-Bruns, Rainer (1999): Deliberativer Supranationalismus. Demokratisches Regieren jenseits des Nationalstaats. In: Zeitschrift für Internationale Beziehungen, 6 (2), 188.

15 Mahnkopf, Birgitt (1998): Probleme der Demokratie unter den Bedingungen ökonomischer Globalisierung und ökologischer Restriktionen. In: Michael Greven (Hrsg.), Demokratie – eine Kultur des Westens? (S. 66). Opladen: Springer.

16 Vgl. Meyer, Thomas (2009): Was ist Demokratie? Eine diskursive Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151.

17 Vgl. Meyer, Sarah & Peintinger, Teresa (2013): (K)eine Stimme für MigrantInnen? Inklusion und Exklusion in der Politisierung von Migration. In: Ilker Atac & Sieglinde Rosenberger (Hrsg.), Politik der Inklusion und Exklusion (S. 179). Göttingen: V&R Unipress.

18 Dahlgren, Peter (2009): Media and Political Engagement. Citizens, Communication, and Democracy (S. 108). New York: Cambridge University Press.

19 Vgl. Fowler, Anthony & Margolis, Michele (2013): The political consequences of uninformed voters. In: Electoral Studies, XXX, 1–11. Siehe: <http://dx.doi.org/10.1016/j.electstud.2013.09.009>.

20 Lutz, Georg (2006): Participation, Information and Democracy. The consequences of Low Levels of Participation and Information for the Functioning of Democracy. Hamburg: LIT Verlag, S. 25.

21 Vgl. Richter, Emanuel (2011): Was ist politische Kompetenz? Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 141.

22 Kühberger, Christoph (2009): Welches Wissen benötigt die Politische Bildung? In: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen. Informationen zur Politischen Bildung (S. 53). Bozen: Studienverlag.

Handlungskompetenzen zu den Kernaufgaben der Politischen Bildung.²⁴ Eine transnationale Politische Bildung kennzeichnet sich vor allem dadurch, dass sie sich auf grenzüberschreitende Fragen, Interdependenzen auf multiplen Ebenen sowie auf multiperspektivische Denk- und kontroverse Handlungsweisen fokussiert. Für die Demokratie-Vermittlung im transnationalen Kontext lässt sich das Modell daher folgendermaßen konkretisieren:

- a. Sachkompetenz: transnationales politisches Wissen im Sinne von „Verstehen“, Fähigkeit zur Orientierung in komplexen politischen Zusammenhängen, Politikbewusstsein über nationale Grenzen hinaus, Sensibilität für europaweite gesellschaftliche Probleme in verschiedenen Politikfeldern und deren Interdependenzen;
- b. Urteilskompetenz: multiperspektivische europäische Anschauungsweisen erarbeiten, eigene begründete Urteile zu grenzüberschreitenden Politikprozessen fällen, andere Urteile anhand rationaler Maßstäbe bewerten und deren Interessens- und Standortgebundenheit feststellen;
- c. Methodenkompetenz: analytische Fähigkeiten, um sich selbst politische Sachverhalte auf europäischer Ebene erschließen zu können (u. a. kritische Medienanalyse) sowie kommunikative Fähigkeiten, um in einem grenzüberschreitenden Diskurs teilnehmen zu können;
- d. Handlungskompetenz: mit Heterogenität, Ambivalenzen und Interessenskonflikten angesichts grenzüberschreitender Probleme konstruktiv umgehen können, bewusst und reflektiert eigene Entscheidungen treffen und Kompromisse schließen, demokratische Instrumente und Institutionen nutzen können sowie Kooperation, Toleranz, Fairness, Solidarität, Zivilcourage zeigen.

Politische Bildung trägt zur Demokratisierung transnationaler Räume bei, wenn sie Kompetenzen anbietet, welche die Artikulation und das Einbringen von Interessen in grenzüberschreitende politische Entscheidungsprozesse unterstützen (Input-Orientierung). Darüber hinaus sollte sie einen Beitrag zur kritischen Analyse transnationaler demokratischer Verfahren und zur Implementierung ihrer Ergebnisse leisten (Output-Orientierung).²⁵ Dazu werden im Folgenden fünf Forderungen für eine transnationale Demokratie-Vermittlung aufgezeigt.²⁵

2.2 INPUT-EBENE

Forderung I: Langfristige politische Entwicklungen rekonstruieren und darstellen

Entgegen medialer Vermittlungstechniken, die sich an den Nachrichtenwertfaktoren orientieren und sich auf kurzfristige Geschehnisse und plötzlich auftretende Ereignisse konzentrieren, kennzeichnet sich Politik auf EU-Ebene durch lange Prozeduren mit unterschiedlichen Phasen.

Die Vermittlung von EU-Politik muss dementsprechend prozessorientiert angelegt werden und sollte vermeiden, sich nur auf einmalige politische Ereignisse zu konzentrieren.²⁷ Zusätzlich zu einer kritischen Analyse medialer Darstellung von Politik ist für eine effektive Partizipation in Politikformulierungs- und Umsetzungsprozessen auf EU-Ebene daher vor allem Wissen über den richtigen Zeitpunkt einer politischen Beteiligungshandlung im Rahmen langfristiger Prozesse notwendig.²⁸

Forderung II: Politik als mehrdimensionalen Prozess beschreiben und Zuständigkeiten erläutern

Demokratisches Regieren auf EU-Ebene besteht aus einer großen Anzahl von EntscheidungsträgerInnen, Entscheidungszentren und undurchsichtigen Hierarchien zwischen diesen Zentren, die wiederum in komplizierten Netzwerken stecken.²⁹ Dies ist ein Auftrag an die Politische Bildung, sich mit den unterschiedlichen Ebenen transnationaler Politik sowie mit der vielfältigen Landschaft an Top-down- und Bottom-up-Beteiligungsmöglichkeiten auf EU-Ebene (u. a. E-Democracy-Tools) auseinanderzusetzen. Um politische Einflussmöglichkeiten und Partizipationschancen auch tatsächlich wahrnehmen zu können, streicht Detjen vor allem das Wissen um politische Zuständigkeiten hervor, das in diesem mehrdimensionalen System benötigt wird: „Der Bürger [die Bürgerin] muss zu diesem Zweck Kenntnisse über administrative Zuständigkeiten und rechtliche Verfahren besitzen.“³⁰

2.3 OUTPUT-EBENE

Forderung III: Demokratiebegriffe präzisieren und Funktionen demokratischer Beteiligungsformen analysieren

Dokumente der Europäischen Institutionen definieren den Begriff „Partizipation“ grundsätzlich nicht klar. Was mitunter als „partizipative Demokratie“ deklariert wird, muss in der Realität noch nicht Demokratisierung an sich bedeuten. Für die Europäischen Institutionen sind Online-Konsultationen ebenso wie Workshops,

Seminare, Politikforen und Konferenzen Realisierungen partizipativer Demokratie. Die Abgrenzung zum Lobbying ist ebenfalls fließend. Bei der Vermittlung partizipativer Demokratie-Instrumente ist es daher notwendig, präzise Begriffsdefinitionen für politische Beteiligungsformen auf EU-Ebene einzuführen und deren unterschiedliche demokratische Funktionen zu analysieren und kategorisieren.

Forderung IV: Das Potenzial demokratischer Instrumente bewerten und eigene Standpunkte entwickeln

Die partizipativen Handlungsspielräume der unorganisierten Bürger*innenschaft auf EU-Ebene sind prinzipiell nicht klar festzumachen. Das demokratische Potenzial zivilgesellschaftlicher Beteiligung liegt mitunter bloß „in der Eröffnung neuer Perspektiven und Anliegen“³¹. Demokratische Verfahren wie z. B. die Online-Konsultation der Euro-

²³ Sander, Wolfgang (2009): Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. In: Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur Politischen Bildung. Bd. 30. (S. 58). Bozen: Studienverlag.

²⁴ Vgl. Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur Politischen Bildung. Kompetenzorientierte Politische Bildung (S. 5–14). Bozen: Studienverlag.

²⁵ Vgl. Scharpf, Fritz (1999): Demokratietheorie zwischen Utopie und Anpassung. Konstanz: Cornelsen.

²⁶ Die dahinterliegenden Befunde leiten sich aus einer empirischen Mehrebenenanalyse der Beteiligung unorganisierter europäischer Bürger*innen am Entstehungsprozess der Europäischen Bürgerinitiative ab. Vgl. Breser (2016a): Zur Rolle partizipativer Demokratie, a.a.O.

²⁷ Vgl. Dahlgren, Peter (2009): Media and Political Engagement. Citizens, Communication, and Democracy. New York: Cambridge University Press, S. 184.

²⁸ Vgl. Kohler-Koch, Beate (201b): Zivilgesellschaftliche Partizipation: Zugewinn an Demokratie oder Pluralisierung der europäischen Lobby? In: Beate Kohler-Koch & Christine Quittkat (Hrsg.), Die Entzauberung partizipativer Demokratie. Zur Rolle der Zivilgesellschaft bei der Demokratisierung von EU-Governance (S. 262). Frankfurt am Main – New York: Campus-Verlag.

²⁹ Vgl. Benz, Arthur & Papadopoulos, Yannis (2006): Introduction – Governance and Democracy: Concepts and Key Issues. In: Arthur Benz & Yannis Papadopoulos, Governance and Democracy. Comparing National, European and International Experiences (S. 2–3). New York: Routledge.

³⁰ Detjen, Joachim (2000): Der demokratiekompetente Bürger. Eichstätt Antrittsvorlesungen: Katholische Universität Eichstätt, S. 10.

päischen Kommission oder die Europäische Bürgerinitiative werden eher als Agenda-Setting-Instrument und weniger als verbindliche Demokratieverfahren betrachtet. Das Stimmrecht der europäischen Bevölkerung ist dabei vielfach nur als „Stimmungsbild“ im Vorfeld politischer Entscheidungen zu sehen. Es gilt daher, das jeweilige Potenzial von Partizipationsaktivitäten auf EU-Ebene zu analysieren und unrealistische Output-Erwartungen der Bürger*innen aufzudecken. Sie sollen in die Lage versetzt werden, die demokratischen Instrumente kriterienorientiert zu bewerten und daraufhin eigene Urteile zu entwickeln.

Forderung V: Sich mit der Krisenhaftigkeit transnationaler Demokratie-Verfahren auseinandersetzen, Korrekturen diskutieren und Handlungsspielräume nützen

Die Krisenhaftigkeit demokratischer Governance im Kontext der EU muss auch in der Politik-Vermittlung adäquat zur Debatte gebracht werden. Eine kontroverse Darstellung ihrer Ausprägungen und die kritische Reflexion ihrer medialen Vermittlung sind essentiell, um Mündigkeit zu entwickeln. Speziell die Abbildung der Interessen marginalisierter oder benachteiligter europäischer BürgerInnen sollte berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollen Bürger*innen in die Lage versetzt werden, Korrekturen zu diskutieren und – um wieder auf die Input-Ebene zurückzukommen – „nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner [ihrer] Interessen zu beeinflussen.“³²

3. PROBLEM: EXKLUSION VON PERSONENGRUPPEN

Analysen europäischer Governance-Prozesse identifizieren eine ungleiche Verteilung von Teilhabechancen: In Partizipationsverfahren auf EU-Ebene zeigen sich Geschlechter-Unterschiede (deutlich mehr Männer als Frauen), geografische Verzerrungen (europäisches Nord-Süd- bzw. West-Ost-Gefälle) und sprachliche Differenzen (Sprachen der neueren EU-Mitgliedsländer sind unterrepräsentiert). Ressourcenreichere soziale Gruppen aus Bildungsschichten beteiligen sich häufiger. Mangelndes Wissen über das EU-System, nicht existente Informationen über Interaktionsmöglichkeiten mit den Europäischen Institutionen und relevanten Akteur*innen auf EU-Ebene sowie fehlender Internetzugang werden als gravierende Barrieren bei Partizipationsaktivitäten festgestellt.³³

Für die Politik-Vermittlung gilt es daher, ein Politikbewusstsein über eigene politische, soziale und ökonomische Grenzen hinaus zu entwickeln, demokratische Ausschlussprozesse in den Blick zu nehmen und auf Exklusionsverursacher zu reagieren, um Voraussetzungen für möglichst chancengleiche, inklusive Demokratieprozesse zu schaffen. Denn ein demokratischer Zugewinn durch politische Partizipation im Rahmen einer transnationalen Beteiligung wird dann erreicht, wenn auch jene Personengruppen in den Blick genommen werden, die bei der Mitgestaltung europäischer Politik bislang benachteiligt wurden.³⁴

CONCLUSIO

Transnationale Demokratie-Vermittlung hat die Aufgabe, den Referenzrahmen für demokratische Bildungsprozesse über nationale Grenzen hinaus zu erweitern und

jenes Repertoire für politische Partizipation auszubilden, um demokratische Handlungsspielräume im grenzüberschreitenden europäischen Kontext auszufüllen.

Obwohl institutionelle Rahmenbedingungen für die Mitgestaltung unorganisierter Bürger*innen auf EU-Ebene bisher nur mangelhaft ausgeformt sind, gilt es, transnationale Demokratie als Perspektive offen zu legen und Kompetenzen anzubahnen, um diese weiterzuentwickeln. Dafür ist zum einen spezifisches Wissen über bereits bestehende Möglichkeiten und Begrenzungen politischer Beteiligung notwendig. Darüber hinaus sind vor allem jene politischen Kompetenzen zu fördern, die komplexe Governance-Prozesse der EU und den konstruktiven Umgang mit heterogenen Akteur*innen berücksichtigen, sowie Voraussetzungen zu schaffen, um transnationale Partizipation für möglichst vielfältige Bevölkerungsgruppen zu ermöglichen. //

³¹ Hüller, Thorsten (2011): Demokratie und Sozialregulierung in Europa. Die Online-Konsultationen der EU-Kommission. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 133.

³² Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Siegfried Schiele & Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung (S. 179–180). Stuttgart: Klett.

³³ Vgl. Breser (2016a): Zur Rolle partizipativer Demokratie, a.a.O.

³⁴ Vgl. Quittkat, Christine (2012): Die EBI – (K)ein Tor zur europäischen Politik für „Normalbürger“. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 25 (4), 69.

³⁵ Vgl. Overwien & Rathenow (2009): Globalisierung fordert politische Bildung, a.a.O., 15.

Wahlen, Repräsentation, Demokratie

HAKAN GÜRSES

„Gäbe es ein Volk von Göttern, so würde es sich demokratisch regieren. Eine so vollkommene Regierung paßt für Menschen nicht.“
(Rousseau: 2016, S. 153).

Schwerpunkt

Diese Sätze aus Jean-Jacques Rousseaus „Gesellschaftsvertrag“ (Erstfassung: 1754) verweisen auf ein Ideal und eine Unzulänglichkeit zugleich. Für Rousseau stellte die Republik als von Gesetzen regierter Staat

das perfekte System dar, zu dem die Demokratie nur in ihrer direkten Spielart eine angemessene Regierungsform bildete. Doch seien die Menschen nicht fähig, den allgemeinen Willen in diese Form zu gießen; darum bleibe „menschliche“ Demokratie stets hinter ihren eigenen Ansprüchen zurück. Da eine direkte Mitgestaltung nicht gelingen kann, so fast alle späteren Demokratietheorien, muss der allgemeine Wille vertreten werden, und da kommen die Wahlen ins Spiel.

Das vielzitierte Diktum Rousseaus ist zweifelsohne auf die Widersprüche zurückzuführen, die in der Zeitspanne zwischen

der philosophischen Aufklärung und der politischen Revolution manifest wurden, und auch heute wird ein solches demokratisches Paradoxon beklagt. Einerseits erblicken wir in den Wahlen das wichtigste Merkmal einer Demokratie, andererseits fürchten wir, dass Wahlen niemals den allgemeinen Willen abbilden und sogar dazu dienen können, die Demokratie zu unterhöheln.

DAS „SUPERWAHLJAHR“

In diesem Jahr fanden und finden in Österreich mehrere Wahlen statt. Wie immer sind der aggressiver werdende Ton der Wahlwerbenden, die nachgerade hektische Dramatik in der Berichterstattung der Mainstreammedien und die gesteigerte Spannung mit Blick auf die Prognosen auch heuer verlässliche Anzeichen eines „Superwahljahres“, insbesondere freilich bezüglich der Nationalratswahl. Wie üblich stehen Migrant*innen und Geflüchtete im öffentlichen Zentrum gehässiger Aussagen, und die EU muss als das Böse herhalten – ganz zu schweigen von jüngeren Verwerfungen, etwa entlang der Impffrage oder des Angriffs von Russland auf die Ukraine.

Österreich befindet sich global gesehen in einer Reihe mit vielen Staaten, in denen Wahlen in jüngerer Zeit vor einer Kulisse der Kluft stattfinden: Die Gesellschaften sind polarisiert wie seit Langem nicht mehr, und die Achsen der Polarisierung bilden, neben allem Lokalkolorit, jene Themen, die auch hierzulande den Ton angeben: Migration und Asyl, Kriege in geostrategischer Nachbarschaft, Klimakrise, Inflation und Teuerung, Umgang mit Verschwörungstheorien, öffentliche Gesundheit, soziale Sicherheit. Folgerichtig macht auch das Schreckenswort „Polykrise“ seit einigen Jahren weltweit die Runde.

Das Besondere an diesem Wahljahr ist, dass der politische Rahmen, die Demokratie, mittlerweile selbst eine Achse der Verwerfung bildet, wohl stärker als je zuvor in der Zweiten Republik. Die bisweilen offen demokratiefeindlichen Positionen, die zunehmend von rechtsextremen und rechtspopulistischen Rändern des politischen Spektrums in die gesellschaftliche Mitte driften, sind ein Zeichen dafür. Viele Bürger*innen sind besorgt darüber, dass die „falsche“ Partei gewinnen und mit dem Abbau der Demokratie sowie mit einer EU-Öxit-Strategie beginnen könnte.

Als logische Folge ist wiederum zu befürchten, dass nach den Wahlausgängen der elitäre Stehsatz „Das Wahlvolk ist das Problem!“ öfter zu hören sein wird. Dass

die demokratische (allerdings einfache) Mehrheit eine Partei wählt, die paradoxerweise die Demokratie oder zumindest ihre liberale Spielart abschaffen möchte, kann tatsächlich als Beweis für deren Anfälligkeit für die populistischen Anrufungen interpretiert werden. Dieser Umstand lässt wiederum jene verzweifeln, die in der Demokratie zwar die beste Regierungsform erblicken, jedoch keine effektive Maßnahme gegen eine solche Gefahr finden. Somit wären wir wieder beim Diktum von Rousseau, Demokratie sei nichts für Menschen, sondern eher eine Regierung für die Götter.

GIBT ES EINE LEGITIMITÄTSKRISE?

Laut einer Umfrage vom September 2023 waren 41 Prozent der wahlberechtigten Personen in Österreich der Überzeugung, es müsse eine grundlegende Änderung des politischen Systems stattfinden (Seidl: 2023a). Die repräsentative Demokratie steht in der Kritik, somit die Wahl als ein wesentliches demokratisches Instrument. So fühlen sich – einer weiteren Umfrage aus demselben Jahr zufolge – 58 Prozent der Befragten politisch kaum vertreten. Insbesondere die Mitsprachemöglichkeiten werden bemängelt (Seidl: 2023b). Viele zivilgesellschaftlich engagierte Bürger*innen führen bereits länger neben der repräsentativen Spielart zunehmend weitere, direktere und umfassendere Formen der Mitbestimmung als Ergänzung ins Treffen.

Nicht-Wähler*innen, etwa gerade bei den Wahlen zum EU-Parlament, stellen ein großes repräsentatives Problem dar. Vor allem aber der zunehmende Ausschluss des Bevölkerungsanteils ohne österreichische Staatsbürgerschaft bringt (insbesondere bei Wahlen auf Bundesebene) eine Verfälschung der Repräsentationsverhältnisse mit sich (vgl. Valchars & Bauböck: 2021). Gemessen an der Gesamtbevölkerung vertreten die Gewählten von Wahl zu Wahl eine immer kleiner werdende Gruppe von Personen, somit weniger Interessen und Gesellschaftsschichten. Zudem ist es eine Frage der Inklusion:

„Das Wahlrecht, welches im Laufe der Zeit immer allgemeiner geworden ist, steht auch heute noch für viele in Österreich geborene Personen in unerreichbarer Ferne. Auf Grund des Wahlrechtsausschlusses fremder Staatsangehöriger (mit Ausnahme des Kommunalwahlrechts für Unionsbürger*innen) kann politische Inklusion nur über das Rechtsinstrument der Einbürgerung erlangt werden.“ (Wagner: 2020, S. 210 f).

Kurzum – befindet sich die Demokratie in einer aktuellen Legitimitätskrise? Oder sind die aufgezählten Probleme und Fehlentwicklungen struktureller Natur und betreffen das politische System mitsamt dem Instrument der Wahlen, also die elektorale Demokratie? Auf diese Fragen gibt es derzeit verschiedene, bisweilen kontroverse Antworten in der Politischen Theorie. Einige dieser Positionen möchte ich im Folgenden anhand von Zitaten sichtbar machen.

„WIE HÄLTST DU ES MIT WAHLEN?“

In der Demokratieforschung bilden die Wahlen seit einigen Jahren die Gretchenfrage. Für die meisten Politiktheoretiker*innen sind sie nach wie vor das Markenzeichen der Demokratie:

„Wahlen sind und bleiben die wichtigste Form der Partizipation, in der sich die politische Gleichheit der Bürgerinnen und Bürger manifestiert. Das allgemeine und gleiche Wahlrecht wird deshalb zu einer Farce, wenn die benachteiligten Gruppen der Gesellschaft von ihm keinen Gebrauch machen und den Wahlen immer häufiger fernbleiben. [Es gibt] keine Belege, dass das Problem durch den Ausbau und die Nutzung anderer Partizipationsformen (etwa im Bereich der direkten Demokratie) zusätzlich verschärft wird: Die Benachteiligten bleiben nicht in noch größerer Zahl Wahlen fern, weil die politisch Interessierten aus den bessergestellten Schichten solche Beteiligungsangebote wahrnehmen.“ (Decker: 2016, S. 31).

Die historisch-funktionalistische Perspektive auf Wahlen führt zu einem anderen Befund. Niedrige und sinkende Wahlbeteiligung wird zwar in ihrer empirischen Eindeutigkeit festgehalten. Diese müsse aber nicht als Zeichen einer Krise interpretiert werden:

„Auf die Frage, warum sich Massenwahlen etablieren und bis heute unangefochten halten konnten, fällt die Antwort [...] vielfältig aus: Wahlen dienten den Herrschenden als Disziplinierungsinstrument, sie sollten die Bürger enger an den Staat binden und zur Mitarbeit motivieren. [...] Wahlen waren meistens ein dröger Akt, bei dem das Volk immer wieder mit Kampagnen angetrieben werden musste – im 19. Jahrhundert sogar mit Gewalt, mit Korruption, mit Manipulation. Eine niedrige Beteiligung, mit der die Obrigkeit so oft ihre Not hatte, ist in der Wahlgeschichte keine Ausnahme. [...] Postdemokraten und andere Vertreter einer reinen Lehre, die bereits feierliche Untergangsgesänge

auf die Demokratie anstimmen, scheinen den (notwendig) fiktionalen Charakter von Demokratie womöglich misszuverstehen.“ (Richter: 2017, S. 17).

Die historische Analyse des Repräsentationssystems durch den französischen Politologen Bernard Manin (vgl. Manin: 2007) rief in Erinnerung, dass Wahlen im Laufe der Geschichte, insbesondere in der Antike und in der Renaissance, nicht die allgemein angenommene Prozedur für die Selbstregierung des „demos“ darstellten. Die Wahl galt sogar eher als aristokratisch denn demokratisch – im Gegensatz etwa zum Losverfahren. Der belgische Historiker David van Reybrouck hat Manins These in seinem leicht lesbaren Buch in eine Kritik am Wahlsystem verwandelt und mit der politischen Forderung verknüpft, auch Instrumente direkter Demokratie in die Politik einzubauen:

„Hier liegt die Grundursache des Demokratiemüdigkeitssyndroms: Wir sind alle Wahlfundamentalisten geworden. Wir missachten die Gewählten, aber vergöttern die Wahlen. Wahlfundamentalismus ist der unerschütterliche Glaube, dass keine Demokratie ohne Wahlen denkbar ist, dass Wahlen die notwendige, konstitutive Bedingung sind, um von einer Demokratie sprechen zu können. Wahlfundamentalisten weigern sich, Wahlen als eine Methode zur Ausübung der Demokratie anzusehen, sie betrachten sie als Selbstzweck, als heiliges Prinzip mit einem inneren, unveräußerlichen Wert.“ (Reybrouck: 2016, S. 46 f.).

Der Autor einer akademischen Abschlussarbeit geht in seiner historisch fundierten Wahl-Kritik sogar weiter:

„So lautet die [...] Forschungshypothese, dass moderne repräsentative Regierungen nicht als demokratisch klassifiziert werden können; stellen doch moderne Systeme mit den Elementen der Repräsentation und der aristokratischen Rekrutierung des Amtspersonals per Wahl keine Transformation oder Weiterentwicklung der ursprünglichen Demokratie dar, sondern vielmehr eine elitäre Alternative. Diese jedoch wurde erst als republikanisch und dann – auch durch den synonymen Gebrauch beider Termini – als demokratisch deklariert. [...] Die Demokratie wurde teilweise bereits im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, erstmals seit dem Untergang der antiken Demokratien begrifflich wieder positiv besetzt. Dies geht jedoch einher mit einer fundamentalen semantischen und systematischen Neukonzipierung von Demokratie zu einer repräsentativen Form, die aber als Gegenteil der ursprünglichen

Demokratie des griechischen Stadtstaates gelten kann. (Dingeldey: 2022, S. 14).

Die These des französischen Historikers und Soziologen Pierre Rosanvallon wiederum lautet, dass Demokratien seit gut 30 Jahren durch eine Tendenz zur Präsidialisierung gekennzeichnet seien – einer Form der Demokratie, die sich leichter mit den autoritären Tendenzen vertrage. Der Grund für den Aufstieg des präsidialen Systems sei das Erstarken der Exekutive gegenüber der Legislative und der Judikative. Wenn wir dieses Problem jedoch etwa durch Verbesserung des Wahlsystems in den Griff bekommen wollen, installieren wir, so Rosanvallon, bloß eine Genehmigungsdemokratie. Darum empfiehlt Rosanvallon, den Blick von der Repräsentation auf die Regierung, auf das Verhältnis zwischen Regierenden und Regierten hinzuwenden. (Vgl. Rosanvallon: 2018).

FRAGEN AN DIE POLITISCHE ERWACHSENENBILDUNG

Welche Prozeduren können über die Wahlen hinaus demokratische Mitbestimmung stärken? Muss das Wahlrecht nach wie vor an die Staatsangehörigkeit gebunden bleiben, oder sollte nicht etwa eine Wohnbürgerschaft ausreichen, um wählen zu dürfen? Würden die bessere Repräsentation möglichst vieler Bevölkerungsgruppen und die Steigerung der Wahlbeteiligung von ohnehin Wahlberechtigten die Legitimitätskrise überwinden helfen? Kann das systemische demokratische Paradoxon überhaupt mit solchen Maßnahmen aufgehoben werden?

Diese demokratiepolitisch wesentlichen Fragen beschäftigen nicht nur die Politische Theorie. Als aktuelle Probleme sind sie auch an die politische Erwachsenenbildung gerichtet, die eine wichtige Säule für die deliberative Demokratie darstellt.

Dementsprechend hat die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB), die durch staatliche Hand gegründete Fachorganisation für die politische Erwachsenenbildung in Österreich, Wahlen und demokratische Repräsentation – in Absprache mit der Abteilung „Erwachsenenbildung“ des BMBWF – zum Jahresthema für 2024 gemacht. Auf drei Ebenen kam und kommt heuer das Thema zum Tragen.

Zunächst als Schwerpunkt der jährlichen Ausschreibung für die Projektförderung, deren Einreichfrist am 15. März endete. Der Titel des Schwerpunktthemas lautete heuer „Mitbestimmung und Legitimität in Demokratien der Gegenwart“. Gefördert werden

jährlich politische Bildungsmaßnahmen der Erwachsenenbildung in den Mitgliedsbundesländern der ÖGPB (derzeit alle neun Bundesländer). Die Mittel stellen die Länder und das BMBWF zu gleichen Teilen für die Projektförderung zur Verfügung. Im Zeitraum der jährlichen Einreichung wurden diesmal 259 Projektanträge gestellt, davon 162 mit Bezug auf den Schwerpunkt.

Seit vielen Jahren veranstaltet die ÖGPB mehrmals im Jahr das „Politisch-literarische Quartett“. In jeder Veranstaltung stellen vier Fachleute vier Bücher aus verschiedenen Sparten der politischen Literatur vor. Die Frühlingsausgabe des Quartetts (am 23. April in der Wiener Bücherei Wieden) war heuer ebenfalls dem Themenschwerpunkt der ÖGPB gewidmet. Es wurden vier Bücher präsentiert, die sich allesamt mit Wahlen, Wählen und allgemein der Frage der Repräsentation befassen. Video-Aufzeichnungen der Buchvorstellungen sind in der „Rezensionsbibliothek“ auf der ÖGPB-Webseite zu finden.

Abgerundet wird das diesjährige Themenprogramm mit der ebenso jährlich organisierten Vortragsreihe im Herbst. Unter dem Gesamttitel „Wählen als Streitthema im Wahljahr“ finden vom 8. Oktober bis 26. November 2024 im Depot und Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK) vier Vorträge zu verschiedenen Aspekten des Schwerpunktthemas statt.

Zum Schluss möchte ich die US-amerikanische Politologin Wendy Brown zitieren:

„So gesehen läßt sich Demokratie nie verwirklichen, sondern ist immer nur ein (unerreichbares) Ziel, ein fortwährendes politisches Projekt. Die Demokratisierung verpflichtet ihre Unterstützer, auf jene Mächte einzuwirken, die sie hervorbringen, führen und regieren, kommt aber niemals zum Abschluß.“ (Brown: 2012, S. 66).

Wie immer wir das demokratische Paradoxon bewerten, ob wir darin eine zeitbedingte Krise oder ein Strukturproblem erblicken, welche Rolle wir schließlich den Wahlen auch einräumen wollen – eine vorläufige Aufgabe der Demokratie durch die Kritik ihrer Prozeduren wäre ein Fehler, genauso wie ihre derzeit sehr verbreitete Überhöhung. Bleiben wir realistisch: Demokratie ist letzten Endes eine Herrschaftsform, die (historisch und systemisch) mit dem Nationalstaat ebenso verbunden ist wie mit dem Kapitalismus. Dieser Tatsache Rechnung zu tragen, würde zur Stärkung einer „wehrhaften“ Demokratie wohl mehr beitragen als eine verbale Krönung derselben in Sonntagsreden als das Erhabene. //

ÖGPB-Links

Projektausschreibung 2024: <https://www.politischebildung.at/projektfoerderung/ausschreibung/>
Das politisch-literarische Quartett 2024: <https://www.politischebildung.at/bildungsangebote/das-politisch-literarische-quartett/>
Vortragsreihe 2024: <https://www.politischebildung.at/bildungsangebote/vortragsreihe-zur-politischen-erwachsenenbildung/>

Literatur

Brown, Wendy (2012): Wir sind jetzt alle Demokraten. In: Giorgio Agamben, Alain Badiou, Daniel Bensaid et al. (Hrsg.), Demokratie? Eine Debatte (S. 55–71). Berlin: Suhrkamp.

Decker, Frank (2016): Sinkende Wahlbeteiligung. Interpretationen und mögliche Gegenmaßnahmen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 66 (40–42), 30–35.
Dingeldey, Philip (2022): Von unmittelbarer Demokratie zur Repräsentation. Eine Ideengeschichte der großen bürgerlichen Revolutionen. Bielefeld: Transcript.
Manin, Bernard (2007): Kritik der repräsentativen Demokratie. Berlin: Matthes & Seitz.
Reybrouck, David van (2016): Gegen Wahlen. Warum Abstimmungen nicht demokratisch ist. Göttingen: Wallstein Verlag.
Richter, Hedwig (2017): Warum wählen wir? Zur Etablierung und Attraktivität von Massenwahlen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 67 (38–39), 10–17.
Rosanvallon, Pierre (2018): Die gute Regierung. Berlin: Suhrkamp.
Rousseau, Jean Jacques (2016): Der Gesellschaftsvertrag oder die Grundsätze des Staatsrechts. Berlin: Edition Holzinger.

Seidl, Conrad (2023a): 41 Prozent wollen ein ganz anderes politisches System. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/3000000189177/41-prozent-wollen-ein-ganz-anderes-politisches-system> [21.5.2024].
Seidl, Conrad (2023b): 58 Prozent sehen sich politisch kaum vertreten. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/3000000177242/58-prozent-sehen-sich-politisch-kaum-vertreten> [21.5.2024].
Valchars, Gerd & Bauböck, Rainer (2021): Migration und Staatsbürgerschaft. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
Wagner, Antonia (2020): Exklusive Demokratie. Vom Wahlrechtsausschluss fremder Staatsangehöriger. In: Die Armutskonferenz et al. (Hrsg.), Stimmen gegen Armut. Weil soziale Ungleichheit und Ausgrenzung die Demokratie gefährden (207–212). Books on Demand, 207–212.

Demokratiebildung: Werte, Haltungen, Wissen und Handeln

Überlegungen für Planungsprozesse
und für eine LLL-Strategie

Schwerpunkt

„A Democracy is more than a form of government;
it is primarily a mode of associated living, of conjoint
communicated experience“.
(John Dewey: 1916, S. 87).

GERHARD BISOVSKY

Demokratie gibt es nur mit Menschen, die die Demokratie wollen und die die Grund-erfordernisse der Demokratie „in ihrer Lebenswelt wertschätzend erlernt, praktisch eingeübt und mental verinnerlicht haben“. (Himmelfmann: 2022, S. 46). Gerade gegenwärtig können wir erfahren, dass Demokratie kein Zustand ist, der für immer gesichert ist. Im Gegenteil: Demokratie muss immer wieder neu ausgehandelt werden. Demokratie ist ein Zustand, der als prozesshaft bezeichnet werden kann (vgl. Lange & Straub: 2023, S. 4) und daher ist Demokratiebildung in das lebensbegleitende Lernen einzubetten. Darüber hinaus ist Demokratie nicht

nur als nationales Projekt zu betrachten, sondern als globales.

Oskar Negt hat in seinem Referat bei der 60-Jahr-Feier des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen am 7. Dezember 2010 in der Wiener Urania von der Demokratie als der einzigen Gesellschaftsordnung gesprochen, die in einem „sehr intensiven Sinn gelernt werden muss“. (Negt: 2010). Der Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Heinz Fischer, sprach bei der VÖV-Hauptversammlung am 21. Juni 2016 davon, dass auch im 21. Jahrhundert nicht gelte: einmal Demokratie, immer Demokratie. „Im Gegenteil: Demokratie muss

immer wieder aufs Neue bestätigt, gepflegt, am Leben erhalten und verteidigt werden.“ (Fischer: 2016).

DEMOKRATIEBILDUNG – EIN ANLIEGEN DER VOLKSHOCHSCHULE

Demokratie und Volkshochschule sind aufs Engste miteinander verbunden. Die Volkshochschule trägt dazu bei, dass sich Demokratiebewusstsein in der Bevölkerung entwickelt. Gleichzeitig entfaltet sich die Volkshochschule in der Demokratie und kann alle ihre Stärken ausspielen. Ziel der Demokratiebildung der Volkshochschule ist es nicht, die Menschen unkritisch und unreflektiert dem politischen System zuzuführen, sondern die Förderung von Mündigkeit, des Verstehens und Einordnens von Ereignissen und Prozessen sowie des kritischen Hinterfragens. Die Volkshochschule baut auf die Menschenrechte, die neben anderen diese grundlegenden Werte definieren: Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Toleranz, Recht auf Bildung, Recht auf Arbeit, Demokratie.

Die Weiterentwicklung der Demokratie ist der Volkshochschule ein Anliegen. Sie vermittelt Wissen zur besseren Orientierung, stärkt die eigene Urteilsfähigkeit und unterstützt ein auf Dialog und Toleranz basierendes Zusammenleben. Die einzelnen Volkshochschulen sind Treffpunkte für Menschen aus den verschiedenen gesellschaftlichen Schichten, aus unterschiedlichen Altersgruppen und mit verschiedenen beruflichen Hintergründen. Volkshochschulen sind Orte und Plattformen des „Probehandelns“. Das Lernen in der Gruppe unter-

stützt die Menschen, Interaktionen werden ausprobiert, Feedback kommt von den anderen Kursteilnehmer*innen und neue Perspektiven können entwickelt werden. Mit ihrem breiten Angebot leisten die Volkshochschulen einen entscheidenden Beitrag zur persönlichen Weiterentwicklung, zum sozialen Zusammenhalt sowie zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe.

Demokratiebildung, die als Teil der politischen Bildung zu verstehen ist, wird in vielen Veranstaltungen in Volkshochschulen praktiziert. In vielen Fällen handelt es sich um Veranstaltungen, die Wissen und auch Fertigkeiten vermitteln. Dass Demokratiebildung jedoch breiter aufgestellt sein soll, wird im folgenden Abschnitt angesprochen.

DEMOKRATIE ALS LEBENSFORM, GESELLSCHAFTSFORM UND REGIERUNGSFORM

Demokratie ist kein gesicherter Zustand, sondern sogar ein „ständig gefährdetes soziales Experiment, das sich in gewaltfreier sozialer Interaktion und in ‚Zusammenarbeit zu gemeinschaftlichen Zwecken‘ stetes – auch bei Rückschlägen – neu bewähren muss“. (Himmelmänn: 2022, S. 47).

Demokratie als Regierungsform bzw. als Herrschaftsform beruht auf Volkssouveränität, Rechtsstaatlichkeit, auf der Anerkennung der Menschenrechte per Verfassung, auf Parlamentarismus und Repräsentation, auf Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz, auf der Gewährleistung einer sozialen Sicherung. Demokratiebildung ist diesem Verständnis nach auf den Bereich des Staates begrenzt und bezieht sich weitgehend auf das Wissen über Institutionen, Prozesse der repräsentativen Demokratie und Gesetze.

Demokratie ist jedoch breiter zu sehen, der Diskurs Anfang der 1990er-Jahre über die Zivil- und Bürgergesellschaft hat gezeigt, dass Demokratie mehr ist als eine bloße Regierungsform. Demokratien brauchen eine gesellschaftliche und eine individuelle Verankerung, um bestehen zu können. Für Demokratiebildung stellt sich daher die Frage, ob „gesellschaftliches Lernen“ Teil der Demokratiebildung sein sollte. Demokratie als Gesellschaftsform meint die soziale Verankerung der politischen Demokratie und umfasst einen gesellschaftlichen Pluralismus, der beispielsweise durch Verbände, Vereine und Initiativen gekennzeichnet ist; Dialog-, Verhandlungs- und Mitbestimmungssysteme; eine freie und vielfältige Öffentlichkeit (Medien) und schließlich ein breites öffentliches Engagement der Bürger*innen, das

über die Beteiligung an Wahlen hinausgeht. Demokratie-Lernen und „gesellschaftliches Lernen“ in Bezug auf das Zusammenleben der Menschen sind demnach zentrale Bestandteile von Demokratiebildung. (Vgl. ebd., S. 48).

Demokratie als Lebensform betrifft das Zusammenleben der Menschen, Demokratie ist hier eine soziale Idee, Demokratie ist eine Kultur. Kennzeichnend sind hier, neben anderem: Konfliktregulierung, Ausgleich, Vielfalt, aber auch Chancengerechtigkeit. Demokratiebildung versteht sich nicht als belehrend, nicht als ein Appellieren, sondern es geht um das Ermöglichen von praktischen Erfahrungen mit einer „lebens- und gesellschaftsnahen Demokratie“ (ebd., S. 49). So gesehen ist Demokratie als Lebensform das Rückgrat einer funktionierenden, einer gelebten und auch einer stabil bleibenden Demokratie. Demokratie bezieht sich auf gesellschaftliche Gruppen, auf die Interaktion in Stadtteilen, Familien und schließlich auch in den Lerngelegenheiten der Volkshochschule.

Der Politikwissenschaftler und Politikdidaktiker Gerhard Himmelmänn beschreibt die Themenbereiche der drei genannten Verständnisse von Demokratie im Hinblick auf die Demokratiebildung wie folgt.

Demokratie als Herrschaftsform

Menschenrecht/Rechtsstaat
Wahlen/Volkssouveränität
Parlamentarismus/Parteienwettbewerb
Gewaltenteilung
Soziale Sicherung

Demokratie als Lebensform

Zivilität/Fairness
Toleranz
Vielfalt der Lebensstile
Chancenvielfalt
Solidarität
Selbstorganisation

Demokratie als Gesellschaftsform

Pluralismus
Soziale Differenzierung
Friedliche Konfliktregulierung
Konkurrenz/Marktwirtschaft
Offenheit/Öffentlichkeit
Zivilgesellschaft

Quelle: Himmelmänn: 2022, S. 50.

Demokratiebildung erfordert Wissen und Fertigkeiten. Darüber hinaus sind jedoch auch Werte und Haltungen zu berücksichtigen, damit Demokratie und demokratisches Handeln sowie demokratisches Verhalten sozial und individuell sich gut verankern lassen. Im nächsten Abschnitt werden diese weiteren Dimensionen von Demokratiebildung angesprochen.

DIMENSIONEN VON DEMOKRATIEBILDUNG

Welche Dimensionen Demokratiebildung beinhalten könnte, zeigt ein Blick auf die Schlüsselkompetenzen der Europäischen Union für das lebensbegleitende Lernen. Als Schlüsselkompetenz Nummer sechs firmiert die Bürgerkompetenz („citizenship competence“ im Englischen), die zwar nicht vollständig ident mit Demokratiebildung gesetzt werden kann, aber doch einen ähnlichen Ansatz beinhaltet.

Die Europäische Kommission definiert Bürgerkompetenz als „die Fähigkeit, als verantwortungsvoller Bürger zu handeln und uneingeschränkt am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilzunehmen, und zwar auf der Grundlage der Kenntnis gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, rechtlicher und politischer Konzepte und Strukturen sowie einem Verständnis von globalen Entwicklungen und Nachhaltigkeit.“

Neben Wissen spielen auch ein „Verständnis der gemeinsamen europäischen Werte“, ein „Bewusstsein für die Ziele, Werte und politischen Strategien sozialer und politischer Bewegungen sowie für nachhaltige Systeme“ eine Rolle. Gesondert erwähnt werden der Klimawandel, der weltweite demografische Wandel, ein Bewusstsein für die Vielfalt und die kulturelle Identität in Europa und der Welt.

Weiters gehört zur Bürgerkompetenz die „Fähigkeit, Beziehungen zu anderen“ im Sinne gemeinsamer, öffentlicher und an der nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft orientierten Interessen zu gestalten. Ebenso ist die „Fähigkeit zum kritischen Denken und zur integrierten Problemlösung“ zu berücksichtigen, aber auch die Fähigkeit zur „Entwicklung von Argumenten“ und die „konstruktive Teilnahme an gemeinschaftlichen Aktivitäten“ und an der Entscheidungsfindung auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen (lokal, national, europäisch und international).

In diesem Zusammenhang wird auch die Medienkompetenz genannt, das Spektrum reicht von der Nutzung der Medien bis hin zum kritischen Verständnis.

Die Menschenrechte wirken als Grundlage der Demokratie und legen den Grundstein für eine „verantwortungsbewusste“ und „konstruktive“ Einstellung. Daher geht es um das Eintreten „für gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt, die Gleichstellung der Geschlechter, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und nachhaltige Lebensweisen, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit sowie die Bereitschaft, die Privatsphäre anderer zu respektieren und Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen.“ Soziale Gerechtigkeit und Fairness werden als weitere Anforderungen angegeben. (EU: 2018).

KOMPETENZRAHMEN FÜR EINE DEMOKRATISCHE KULTUR

Eine weitere Rahmung bietet der vom Europarat entwickelte „Kompetenzrahmen für eine demokratische Kultur“. Dabei handelt es sich um ein Modell, das die für demokratische Kultur und interkulturellen Dialog erforderlichen Kompetenzen darstellt. (Europarat: 2023). Der Kompetenzrahmen beinhaltet vier Gruppen: Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen, und er umfasst insgesamt 20 Kompetenzen. Im zweiten Band werden die Kompetenzen im Detail beschrieben, und zwar mittels Deskriptoren, die auf Lernergebnissen beruhen. In einem dritten Band werden Richtlinien für die Implementierung vorgestellt.

Der Kompetenzrahmen eignet sich für die Planung von Ausbildungen und Lehrgängen. Lernergebnisse aus dem Kompetenzrahmen können auch dafür eingesetzt werden, um Demokratiebildung als Prinzip zu Ausbildungslehrgängen horizontal hinzuzufügen. Bestehende Kurse können mit dem Kompetenzrahmen überprüft und gegebenenfalls ergänzt werden. Ebenso können Train-the-Trainer-Angebote mit dem Kompetenzrahmen entwickelt und bestehende auch angereichert werden.

DEMOKRATIEBILDUNG ALS TEIL DES LEBENSLANGEN LERNENS

Wenn Demokratie nichts Bleibendes und von den Menschen abhängig ist, die in ihr und mit ihr leben, ist es daher gerade auch aus erwachsenenbildnerischer Sicht naheliegend, Demokratiebildung als Teil des Lifelong Learnings zu verankern. Erwachsenenbildung, wie sie in Volkshochschulen praktiziert wird, zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich auf Argumente und auf eine Politik der Überzeugung stützt und gleichzeitig ein hohes Ausmaß an Toleranz, Verstehen und Achtung der Würde des Menschen praktiziert. Auch wenn es nicht immer gelingen wird, andere von den eigenen Argumenten zu überzeugen, so ist doch eine wichtige Voraussetzung für einen Dialog auf Augenhöhe, andere mit ihren Erfahrungen und Argumenten zu verstehen. Empathiefähig-

keit ist ein Merkmal der Bildungsarbeit der Volkshochschulen. Darüber hinaus ist Erwachsenenbildung in Volkshochschulen auf Wissenschaft und Forschung gestützt und alles zusammengekommen ermöglichen Volkshochschulen die Erprobung demokratischen Handelns. Die Volkshochschulen alleine können jedoch keine merkbare gesellschaftliche Wirksamkeit entfalten. Eine Einbettung in eine gesamtgesellschaftliche bzw. eine gesamtstaatliche Strategie wäre daher dringend notwendig, um Demokratiebildung voranzutreiben.

Es ist keine Frage, dass es sehr wichtig ist, bei den Schulen anzusetzen. Allerdings darf die Erwachsenenbildung dabei nicht außer Acht gelassen werden. Sinnvoll ist daher eine Versammlung aller relevanten Stakeholder, Institutionen und Organisationen, mit dem Ziel, eine gesamtstaatliche Strategie zur Demokratiebildung zu entwickeln. Erste Ansätze dazu gab es im Projekt „Demokratiebildung“ des österreichischen Parlaments, in dem es darum ging, Angebote für möglichst viele Altersgruppen bereitzustellen. (Vgl. Lange & Straub: 2020). Die Entwicklung einer Strategie zur Demokratiebildung sollte ein Thema einer neu aufzusetzenden bundesweiten LLL-Strategie sein.

Lange und Straub unterscheiden bei der Demokratiebildung drei Handlungsfelder, nämlich die Demokratie, das Demokratische und die Demokratisierung. Die Demokratie bezieht sich auf die institutionellen Strukturen und hier geht es darum, wie in einem demokratischen System allgemein verbindliche Regeln hergestellt werden. Das Demokratische beschreibt die Werte und fundamentalen Prinzipien der Demokratie wie Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichheit, Pluralismus und Minderheitenschutz. Bei der Demokratisierung geht es schließlich darum, dass die Demokratie immer neu auszuhandeln ist, was sich in den demokratischen Interventionen der Zivilgesellschaft ausdrückt. (Vgl. ebd., S. 4). Die beiden ersten Handlungsfelder werden in den Volkshochschulen mit entsprechenden Angeboten zum Wissenserwerb gut abgedeckt. Das Letztere erfordert auch eine Einbeziehung von NGOs in einen Strategieentwicklungsprozess und schließlich auch in die Umsetzung einer solchen Strategie. //



Quelle: Europarat: 2023, Volume 1: Kontext, Konzepte und Modell, S. 40.

Literatur

- Dewey, John (1916):** Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The free press (Reprint).
- EU 2018:** C 189/10 DE Amtsblatt der Europäischen Union 4.6.2018. Verfügbar unter: Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen Text von Bedeutung für den EWR. (europa.eu) [10.5.2024].
- Europarat (2023):** Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Verfügbar unter: <https://www.coe.int/en/web/education/publications#%7B%2278266904%22%7B%7D%7D> [10.5.2024].
- Fischer, Heinz (2016):** „Demokratie muss immer aufs Neue bestätigt, gepflegt, am Leben erhalten und verteidigt werden“. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 67 (259), 26–27. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2016-2/259-november-2016/bildungsthemen-aktuell/demokratie-muss-immer-aufs-neue-bestaetigt-gepflegt-am-leben-erhalten-und-verteidigt-werden/> [10.5.2024].

- Himmelmann, Gerhard (2022):** Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In: Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt & Anne Seifert (Hrsg.), Handbuch Demokratiepädagogik (S. 43–51). Frankfurt am Main: Debus Pädagogik Verlag und Wochenschau Verlag.
- Lange, Dirk & Straub, Sarah (2023):** Demokratiebildung: Von der Theorie zur Praxis. In: Gabriele Kulhanek-Wehlend, Sabine Hofmann-Reiter, Harald Knecht, Stefanie Wagner, Oliver Wagner, Evelyn Süß-Stepancik & Ruth Petz (Hrsg.), Doing Democratic Education in School and University. (S. 3–11). Wien: LIT. (Sonderband 4). DOI:10.52038/9783643511324.2. S. 4–11.

- Lange, Dirk & Straub, Sarah (2020):** Demokratiebildung im österreichischen Parlament – heute und in Zukunft. Webpublikation, Parlamentsdirektion. Verfügbar unter: <https://www.academia.edu/49195035/Demokratiebildung-im-%C3%B6sterreichischen-Parlament-heute-und-in-Zukunft> [15.5.2024].
- Negt, Oskar (2011):** Erwachsenenbildung und der politische Mensch. In: Die Österreichische Volkshochschule, 62 (239), 12–16. Verfügbar unter: <https://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/04/OVH.Magazin-239.Maerz-2011.60-Jahre-VOEV.pdf> [10.5.2024].://www.urania.at/unser-angebot/vortraege-und-symposien

HAVING A VOICE IN YOUR GROUP. INCREASING PRODUCTIVITY THROUGH GROUP PARTICIPATION

Der Zeithistoriker Oliver Rathkolb hat in einem interessanten Kommentar in der Tageszeitung „Der Standard“² zum Thema „Wie die Demokratie gewinnen kann“ Beispiele vorgebracht, wie in Betrieben autoritären Einstellungen entgegengewirkt

werden kann. Einmal pro Woche finden gut moderierte Diskussionen in kleinen Gruppen von fünf bis zehn Personen statt. Die Diskussionen dauern 20 Minuten. Nach sechs Wochen lassen sich geringere autoritäre Einstellungen feststellen und gleichzeitig konnte die Produktivität gesteigert werden. Die Studie wurde in den USA und in China durchgeführt.

Die Studie findet sich hier: <https://osf.io/preprints/psyarxiv/vm4hu>

Herzlichen Dank an Oliver Rathkolb für die Zurverfügungstellung des Links zur Studie.

² Siehe: <https://www.derstandard.at/story/3000000213499/so-kann-die-demokratie-gewinnen>

„Es gibt keine natürliche Verbindung zwischen jemandem, der vermeintlich das Volk vertritt, und dem Volk.“

Schwerpunkt

ANNA SCHOBER-DE GRAAF, PROFESSORIN FÜR VISUELLE KULTUR
INTERVIEWERIN: ROMY MÜLLER¹

Die Volksabhängigkeit regelt seit den Revolutionen des 17. bis 19. Jahrhunderts das politische Leben. Nur: Wer ist das Volk und wie wird es in der Politik repräsentiert?

Anna Schober, Professorin für Visuelle Kultur, beschäftigt sich damit, wie das politische Leben und Bildwelten ineinander greifen.

Welche Funktionen haben Bilder im politischen Leben?

Politische Debatten sind in der Gegenwart stark „kulturalisiert“. Das geht in beide Richtungen: Wir sehen sowohl einen „Clash“ als auch einen „Dialog der Kulturen“. Beides wird durch die Präsenz von Bildern und visuellen Inszenierungen öffentlich manifest.

Welche Rolle spielt die Unterhaltung dabei?

Der Entertainmentfaktor und die Personalisierung von Politik sind stärker geworden. Wir sehen etwa in asiatischen Gesellschaften eine starke Ausprägung von Unterhaltung während der Wahlkämpfe; das ist für uns zum Teil noch ungewohnt. In Thailand beispielsweise treten als Teil der Demokratisierungsbewegungen mitunter auch Mitglieder von Boybands als Politiker an und Politiker

¹ Mit freundlicher Genehmigung der Interviewerin und der Interviewten. <https://www.aau.at/blog/es-gibt-keine-natuerliche-verbinding-zwischen-jemandem-der-vermeintlich-das-volk-vertritt-und-dem-volk/> [30.4.2024].

im Stil von K-Pop-Bands auf. In der Realpolitik haben diese aber kaum Chancen, tragfähige Koalitionen einzugehen und tatsächlich an die Macht zu kommen und Politik zu gestalten. Das kann dann auch zu Enttäuschungen bei den Wähler*innen und in der Folge zu umfassenden Debatten führen. Politische Macht bezieht sich auf ein Volk, und dieses Volk muss – über Aufführung und mitunter in Bildern – präsent gemacht werden.

Sind Bilder in der Politik ein Phänomen der Gegenwart oder gab es sie auch schon früher?

Es gibt beides: längere Traditionen und Veränderungen. Bilder sind seit den Revolutionen des 17. bis 19. Jahrhunderts sehr wichtig. Seit dieser Zeit gibt es eine neue Instanz, die das politische Leben regelt: die Volksabhängigkeit. Politische Macht bezieht sich auf ein Volk, und dieses Volk muss – über Aufführung und mitunter in Bildern – präsent gemacht werden. In der Französischen Revolution wollte man sich von jeglicher Personalisierung von Macht befreien. Man hat den König geköpft und schuf so einen „leeren Platz“, wie der Philosoph Claude Lefort es nannte, auf den temporär Personen hingewählt werden können. Nach der Französischen Revolution wollte man zunächst gar nur auf abstrakte Figuren und Prozesse setzen, aber die Personalisierung hat sich rasch wieder eingeschlichen.

In der Französischen Revolution musste man zu Pinsel und Farbe greifen, um Bilder zu produzieren. Heute geht das viel leichter und so gut wie jede*r hat mit dem Smartphone das passende Equipment zur Hand. Wurde die Produktion und Verbreitung von Bildern im politischen Leben dadurch demokratischer?

Jein. Zumindest handelt es sich nicht um eine lineare Demokratisierung hin zu immer mehr Emanzipation, sondern zu Verschiebungen in Regimen, in denen geregelt wird, wer auf wen blicken kann und was dabei legitim ist. Oft geht die Tatsache, dass jede*r jederzeit fotografieren kann, auch mit einer Überwachung einher. Bilder sind demnach auch Spione von widersprüchlichen Prozessen: Sie zeigen nicht nur, was inszeniert ist, sondern zeichnen auch unwillkürliches Geschehen auf. Sie machen so auch nicht-intentionale Prozesse, Emotionen und Spannungen in der Gesellschaft sichtbar. Politik hat immer eine symbolische Dimension.

In der politischen Debatte nutzen wir Symbole: Der Mund-Nasen-Schutz wurde zu so einem Zeichen, aber auch die Klimabeweg-

ung setzt auf Symbolkräftiges. Ist das ein neues Phänomen?

Nein, dafür können wir auch wieder auf die Französische Revolution zurückgreifen. Damals wurden die Symbole der Monarchie öffentlich verbrannt und an deren Stelle hat man neue Zeichen, Denkmäler und auch gemeinschaftsbildende Veranstaltungen wie etwa Feste und Aufmärsche gesetzt. Politik hat immer eine symbolische Dimension. Die Umweltaktivist*innen nutzen das schon seit den 1980er-Jahren, als man sich eingegraben oder an einen Baum gekettet hat. Das sind lange Traditionen, die in der Gegenwart aufgegriffen und abgewandelt und zum Teil „neu erfunden“ werden. Die „Letzte Generation“ in Deutschland hat kürzlich angekündigt, sich nicht mehr auf Straßen kleben zu wollen. Das ist der Funktionslogik der Massenmedien geschuldet: Wenn es eine Übersättigung des Motivs gibt, wird dieses auch fallengelassen.

Sie sagten, dass Bilder an Bedeutung gewonnen haben, als die Volksabhängigkeit als Instanz in die Politik kam. Wer ist denn nun eigentlich dieses Volk?

Das Volk setzt sich aus zwei Dimensionen zusammen: Einerseits ist das Volk die konkrete Ansammlung von Menschen auf der Straße und andererseits ein Mythos. Das Volk ist also eine Fiktion und eine konkrete Versammlung von Individuen. Der Mythos Volk lebt oft von Feindbildern, über die man etwas Eigenes abgrenzt. Dafür müssen derzeit oft Migrant*innen und die Eliten herhalten, um im Gegensatz dazu ein ethnisch oder nationalistisch „reines“ Volk zu inszenieren. Wenn sich nun in der Politik eine*r als Vertreter*in dieses Volkes sieht, muss sie oder er dies inszenieren, durch Bilder, durch Symbole, Aufführungen und durch Reden. Es gibt keine natürliche Verbindung zwischen jemandem, der vermeintlich das Volk vertritt, und dem Volk.

Ich glaube, dass diese Akte der Reaktion aufeinander, ohne dass man sich dabei notwendig auf etwas einigt, das sind, was unsere Gesellschaft zusammenhält.

Kommen wir durch diese Inszenierungen ins Gespräch miteinander?

Inszeniert sich jemand wort- und bildgewaltig als Vertreter*in des Volkes, gibt es in der Regel auch eine inszenierte Anschlusskommunikation. Bilder werden dann gegen andere Bilder gerichtet und machen eine Diversität an Perspektiven sichtbar, Bilder affirmieren sich aber auch wechselseitig, nehmen aufeinander Bezug. Ich glaube, dass diese Akte der

Reaktion aufeinander, ohne dass man sich dabei notwendig auf etwas einigt, das sind, was unsere Gesellschaft zusammenhält.

Im dunklen Anzug und mit Krawatte, mit aufgekrepelten Ärmeln oder in Sportschuhen in der Hofburg: Wie wichtig ist das Bild, das ein*e Politiker*in von sich abgibt?

In einer früheren Arbeit habe ich einen Diskurs in der Weimarer Republik untersucht, indem sozialdemokratische Politiker in Fotomontagen am Strand aufgenommen in Badehosen repräsentiert wurden, um sie zu diffamieren. Heute posiert etwa Giorgia Meloni in einem professionellen Shooting im Badeanzug, der noch dazu die Farben der italienischen Flagge aufweist. Mit welcher Bedeutung ein Bild, das jemand abgibt, aufgeladen ist, ist stets im Wandel.

Wenn sich Politiker aber stylingtechnisch dem Volk annähern, wird das hierzulande oft kritisch gesehen.

In Österreich ist das paternalistische Verhältnis zur Politik eher stark ausgeprägt. Das geht auf die Tradition des Wohlfahrtsstaates zurück. Man sagt ja auch „Vater Staat“. Diese Versorgungsfunktion der Politik ist seit den 1990er-Jahren in eine Krise gekommen. Heute sind auch mehr Frauen in der Politik vertreten. Das zeugt ebenso von einem veränderten Politikverständnis. Auch über Populismen werden gegenwärtig Krisen der Repräsentation inszeniert, die wiederum neue Symbole ermöglichen. Es ist gut, dass vieles parallel nebeneinander existieren kann.

Wenn der Vater der Staat ist, ist dann das Volk das Kind?

Ja, das ist aber einer aufgeklärten Demokratie nicht zuträglich. Anhand dieser Frage sehen wir auch verschiedene Wünsche und Spannungen, die es in unserer Gesellschaft gibt. Es ist gut, dass vieles parallel nebeneinander existieren kann. Problematisch wird es, wenn Gruppen versuchen, diese Auseinandersetzung auszuhebeln oder politischen Disput einzuschränken oder gar zu verbieten.

Wir sehen in diesem Jahr nicht nur vielen politischen Inszenierungen, sondern mit der Fußballeuropameisterschaft in Deutschland auch einem sportlichen Großereignis entgegen. Wird auch in den Stadien das Volk sichtbar, und wenn ja, mit welchen Bildern?

Wir sehen auch bei solchen sportlichen Großereignissen starke politische Dimensionen. Angela Merkel hat sich beispielsweise

immer als enthusiastischer Fußballfan inszeniert. Recep Erdoğan spielt selbst Fußball, und trägt mitunter auch Trikots, die auf Wahltag anspielen. Aber auch NGOs oder Künstler*innen nutzen den Sport, um politische Kommentare abzugeben. Die Bilder, die wir von solchen Ereignissen sehen, haben nicht nur eine konfliktverschärfende Funktion, sondern können auch Gemeinsinn vermitteln. Ähnliches sehen wir auch bei Festen wie dem Villacher Kirchtag, wo Menschen mit ganz verschiedenen Hintergründen, aber in ähnlichen Outfits zusammenkommen und so Gemeinsinn zelebrieren.

Welche Konflikte werden in den Fußballstadien auch sichtbar?

Ich habe in einer früheren Arbeit einen Diskurs zur Werbeaktion der „Kinder-Schokolade“ aus dem Jahr 2018 untersucht. Dort waren auf den Schokolade-Schachteln statt den typischen hellhäutigen Kindermodellen Kinderfotos der Spieler der deutschen Nationalmannschaft zu sehen. So wurde mit Spielern wie Mesut Özil oder Jérôme Boateng auch die Vielfalt Deutschlands sichtbar. Extreme rechte Gruppen haben dann entsprechend darauf reagiert, als nächstes wurden die von diesen Gruppen geschaffenen Bilder dann

von Satiremagazinen parodiert. Über solche Bilder werden Positionen inszeniert und Konflikte ausgetragen, und das ist gut so. Es ist ein Charakteristikum solcher über Bilder ausgetragenen Auseinandersetzungen, dass es nicht darum geht, sich zu einigen oder Konsens zu erzeugen. Über verschiedene Perspektiven und Bildsetzungen treten Weltansichten in Spannung und Konflikt zueinander und wir machen uns ein Bild über unsere Gesellschaft. Letztlich waren dann jene in der Mehrheit, die sich für die Sichtbarkeit von Diversität aussprachen. So äußert sich Demokratie. //

Freier Zugang zu Bildung in allen Lebensphasen – historische Überlegungen zur demokratiepolitischen Bedeutung der Volkshochschulen

Schwerpunkt

„Direkte Belehrung zum Zweck indirekter »Bildung«, und nicht umgekehrt, ist eben Aufgabe und Zweck volksbildnerischer Arbeit, besonders der Volkshochschulen, die eine positive Niveaubezeichnung in ihrem Titel trägt, durch welche sie von der Aufgabe, auf die breiteste Allgemeinheit »direkt« zu wirken, befreit [...] wird.“¹
Otto Koenig sen.

CHRISTIAN H. STIFTER

1. VORBEMERKUNGEN

Anders als noch zu Ende des 19. Jahrhunderts herrscht heute im Bereich öffentlich finanzierter Erziehung und Bildung kein Zweifel an der Bedeutung und dem Wert von Chancengerechtigkeit beziehungsweise Chancengleichheit – nach den Bildungsreformen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gelten sie seit langem als demokratische Selbstverständlichkeiten.

Aber obwohl der Zugang zu Wissen, Bildung und Information heute quer durch alle Schul- und Ausbildungsangebote prinzipiell allen gleichermaßen offensteht – die nötigen zeitlichen Ressourcen und die materiellen Mittel einmal vorausgesetzt –, nimmt die seit längerem konstatierte gesellschaftliche Polarisierung in sogenannte „Bildungsverlierer“ und „Bildungsgewinner“ trotz aller positiven

Wirkungen des lebenslangen Lernens gegenwärtig de facto weiter zu.²

Der Prozess der Demokratisierung von Wissen und Bildung, der zu Beginn der europäischen Moderne eingeleitet wurde, scheint heute in der Ära neoliberaler Ideologien und postdemokratischer Erosionstendenzen paradoxerweise wieder an seinem einstigen Ausgangspunkt angelangt zu sein. Im Unterschied zum 19. Jahrhundert beruhen die heutigen Barrieren im Zugang zu Wissen und Bildung jedoch nicht auf dem intendierten Ausschluss der Bevölkerungsmehrheit von (höherer) Bildung, Information und Mitbestimmung, sondern auf dem Zusammenwirken hemmender sozialer, kultureller oder ökonomischer Ausgangslagen, die biografische Benachteiligungen schaffen hinsichtlich der politischen Partizipation, der individuellen und kollektiven Selbstorganisationsfähigkeiten sowie der allgemeinen „Lesbarkeit der Welt“ (Hans Blumenberg) – Benachteiligungen, die, ebenso wie Vermögensunterschiede, freilich gewiss nicht der Eigenverantwortlichkeit der jeweiligen Individuen zuzurechnen sind.

Das zentrale Anliegen der frühen Erwachsenenbildung, Zugang zu allen Bereichen des Wissens, der Bildung und der Kunst für die gesamte Bevölkerung zu ermöglichen, hat somit auch in der postulierten digitalen „Wissensgesellschaft“ nur wenig von seiner einstigen emanzipatorischen Bedeutung verloren. Dies zeigt sich unter anderem

¹ Koenig, Otto (1922), Romantische Volkshochschulmethodik. In: Arbeiter-Zeitung, 21. März, 7.

² Vgl. Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (2009): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden: VS Verlag 2010.

daran, dass sich die kognitive Kluft zwischen dem Expert*innenwissen und dem Wissensstand der breiten Bevölkerung eher vergrößert als verkleinert, was sich etwa in der Gesundheitsbildung deutlich zeigt.³

Auch wenn sich seit der Gründung der ersten Volksbildungsvereine vor mittlerweile über 135 Jahren durch eine Reihe von politischen Umbrüchen und gesellschaftlichen, politischen und sozialen Reformen in demokratischer Hinsicht vieles zum Positiven verändert hat, bedarf es angesichts der nach wie vor bestehenden beziehungsweise auch neuen Bildungsbarrieren und Bildungungleichheiten gemeinnütziger Angebote zum Bildungs- und Wissenserwerb sowie des gezielten Abbaus von Vorurteilen und der Stärkung von individueller und gesellschaftlicher Kritikfähigkeit.

Zudem hat die jüngste pandemische Krise hinreichend deutlich gemacht, dass es ohne einen ethisch-moralischen Fortschritt, d. h. ohne eine das ganze Volk (pan-demos) betreffende kritische Aufklärung, Bildung und gemeinschaftlich getragene Entscheidungen keinen menschlichen Fortschritt geben kann – weder im Hinblick auf nationale noch auf dringende globale Krisen und Problemlagen.⁴

2. AUSGANGSSITUATION UND IDEELLE GRUNDLAGEN DER FRÜHEN VOLKSBILODUNG

Über Jahrhunderte hinweg war der Zugang zu Bildung und Wissen vom sozial-gesellschaftlichen Status abhängig und durch Zugangsbarrieren strikt reglementiert.

Nicht zuletzt aufgrund der weit verbreiteten Kinderarbeit lag die Rate der Lese- und Schreibkundigen in Wien – trotz der Schulreform von 1869 – bis knapp vor dem Ersten Weltkrieg noch bei rund 25 Prozent.⁵ Lesen und über das Gelesene reflektieren zu können, sich aus eigener Kraft weiterbilden zu können, war daher ein Politikum ersten Ranges. Der in der kämpferischen Losung „Bildung macht frei“ zum Ausdruck kommende Anspruch auf Selbstbestimmung und Freiheit bezog Frontalopposition zu dem von Adel und Klerus seit der Gegenreformation insgeheim gepflegten Analphabetismus der werktätigen „Untertanen“.

Wie Eduard Leisching, Kunsthistoriker und zentrale Gründerfigur des „Wiener Volksbildungsvereins“, der Keimzelle für alle nachfolgenden Volkshochschulen in Wien, schrieb, hatte man „Angst vor der Gefahr geistiger Befreiung des Volkes, in der richtigen Annahme, dass die politische ihr auf dem Fuß folgen werde.“⁶

Vor dieser Ausgangssituation vollzog sich Ende des 19. Jahrhunderts ähnlich wie in vielen anderen europäischen Staaten auch in Österreich der Aufstieg von vereinsrechtlich organisierten Formen von Volksbildung und wissenschaftspopularisierenden Aktivitäten, die auf dem Gedanken der Selbsthilfe beruhten.

Auf Grundlage der Forderung nach politischer Mitbestimmung und dem Fortschrittsoptimismus des liberalen Bürgertums und der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung – zu erinnern ist an dieser Stelle an die Schlagwörter „Wissen ist Macht“ und „Bildung macht frei“ –, entstand gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein neuartiges, durch zivilgesellschaftliche Initiativen geschaffenes Modell urbaner Bildungs- und Wissensvermittlung.

Im Gegensatz zu einer Eliten- oder Ständebildung waren die Bildungsangebote der Wiener Volkshochschulen – im Sinne des oft zitierten Leitspruchs „Wissen für alle“ – an alle Männer und Frauen aller Stände und Klassen, Konfessionen, Parteizugehörigkeiten und Altersgruppen gerichtet und umfassten von Beginn an auch Kinder und Jugendliche. Hierbei wurden insbesondere jene gesellschaftlichen Gruppen und Schichten gezielt angesprochen, die kaum oder keinen Zugang zu valider Information und wissenschaftsbasiertem Wissen hatten – also „bildungsbenachteiligte“ Gruppen, primär die Arbeiterschaft, aber auch niedere Angestelltenschichten und die niedere Beamtschaft. Grundsätzlich sollten freilich möglichst alle Bevölkerungsgruppen durch die freiwillige Teilnahme an den möglichst flächendeckend-dezentralisiert und egalitär organisierten Bildungsangeboten zu einem aufgeklärten, kritischen und umfassenden Verständnis von sich und der Welt gelangen, mit dem Ziel einer intellektuellen Emanzipation des Individuums.

Mit dem Angebot an sogenannten „grundlegenden Fächern“ (also Lesen, Schreiben und Rechnen) kompensierte die frühe Volksbildung einerseits das völlig unzureichende, auf Drill und Unterwürfigkeit ausgerichtete öffentliche Schulsystem, andererseits offerierten die wissenschaftsorientierten Kurse und Vorträge aus allen Gebieten moderner Wissenschaft, Technik, Kunst, Literatur, Musik und Gesundheit erstmals einen niederschwellig organisierten Zugang zu höherer Bildung, Wissenschaft und wissenschaftlichem Arbeiten auch für Lai*innen.

3. ZENTRALE CHARAKTERISTIKA DER FRÜHEN VOLKSHOCHSCHULEN UND IHRER VORLÄUFEREINRICHTUNGEN

Nach vereinzelt Initiativen zur Wissenschaftspopularisierung und der Gründung einer Reihe städtischer Volksbildungsvereine in den im Reichsrat vertretenen Königreichen und Ländern, so etwa in Graz (1870), Linz (1872) oder in Krems (1885), schlug sich der in den meisten europäischen Staaten einsetzende Volksbildungsboom Ende der 1880er-Jahre auch in der Reichsmetropole Wien nieder. Innerhalb kurzer Zeit wurden bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts jene an wissenschaftlicher Erkenntnis orientierten Volksbildungseinrichtungen gegründet, deren Praxis für die weitere Entwicklung des Volksbildungswesens richtungsweisend wurde. Namentlich waren dies der 1887 gegründete „Wiener Volksbildungsverein“, die 1895 nach dem Vorbild der extramuralen Kurse an den Universitäten Oxford und Cambridge vom akademischen Senat der Universität Wien eingerichteten „volkstümlichen Universitätsvorträge“, sodann die 1897 mit Unterstützung des Niederösterreichischen Reformclubs ins Leben gerufene Wiener Urania sowie zuletzt die 1901 gegründete erste europäische Volksuniversität, die Volkshochschule »Volksheim« Ottakring.⁸

Ausgestattet mit modernen Lehrmitteln sowie funktionalen und zugleich schön gestalteten Räumen, welche modern ausgestattete Laboratorien, großzügig angelegte Hörsäle, naturwissenschaftliche Kabinette, lichtdurch-

3 Schwarzer, Christine & Buchwald, Petra (2009), Gesundheitsförderung und Beratung. In: Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, 2. erw. Aufl. (S. 903–905), Wiesbaden: Springer 2009.

4 Gabriel, Markus (2020): „Wir brauchen eine metaphysische Pandemie“, 21. März 2020. Verfügbar unter: <https://www.tabularasamagazin.de> [6.3.2024].

5 Vgl. Rumpler, Helmut & Seeger, Martin (Bearb.) (2010): Die Gesellschaft der Habsburgermonarchie im Kartenbild. Verwaltungs-, Sozial- und Infrastrukturen. Nach dem Zensus von 1910 (Die Habsburgermonarchie 1848–1918, IX/2), Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 2010, 228–229.

6 Leisching, Eduard (1978): Wie ich zur Volksbildung kam. In: Robert A. Kann & Peter Leisching (Hrsg.), Ein Leben für Kunst und Volksbildung. Eduard Leisching 1858–1938. Erinnerungen. Fontes rerum Austriacarum. Scriptores, Abt. 1, Bd. 11 (S. 64), Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

7 Dazu im Detail: Taschwer, Klaus (2002): Wissenschaft für viele. Zur Wissenschaftsvermittlung im Rahmen der Wiener Volksbildung um 1900. Phil. Diss., Univ. Wien.

8 Stifter, Christian H. (2005): Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887–2005 (Enzyklopädie des Wiener Wissens, Bd. III), Weitra: Verlag der Provinz, 38–45.

flutete Lesesäle, umfangreiche Fachbibliotheken und Turnsäle umfassten und darüber hinaus auch die Möglichkeit zur Observation des Himmels boten, repräsentierten die ersten Volkshochschulen „realutopische“ Orte kollektiven Lernens, friedvoller Verständigung und persönlicher Weiterentwicklung.

Das Bildungsangebot umfasste nahezu den gesamten Fächerkanon jener Zeit, angefangen von allen Bereichen moderner Naturwissenschaften, vielen Fachbereichen der Medizin und Technik, bis hin zu Philosophie, Geschichtswissenschaft, Geografie, Volkswirtschaft und Staatswissenschaften. Außerdem erfolgte eine intensive Beschäftigung mit Kunst und Literatur, die unter engagierter Beteiligung hochrangiger und oft prominenter Literat*innen, Künstler*innen, Architekten, Musiker*innen, Tänzerinnen und Theaterschauspieler*innen als Mitwirkende auf durchwegs beachtlichem Niveau stattfand.

Dieser neuartige Bildungsbetrieb und sein Veranstaltungsangebot erzielten einen nachhaltigen bildungspolitischen Effekt. Dieser sollte, wie Ludo Moritz Hartmann (1865–1924) als zentraler Doyen der Volkshochschulbewegung hervorhob, in nichts Geringerem als im „Denken lernen“ bestehen – und zwar einem Denken, das sich von jeglichem irrationalen Aberglauben emanzipiert und auf Grundlage wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse und logischer Argumente das kritische Urteilsvermögen schult und stärkt.

Eine Besonderheit der wissenschaftsorientierten Volkshochschularbeit bestand seit Anbeginn darin, dass wissenschaftliche Forschungsprozesse für Lai*innen nicht nur nachvollziehbar, sondern durch spezielle Angebotsformate in teils langjährig bestehender Seminarform (sogenannte „Fachgruppen“) auch mitgestaltet werden konnten. Dabei ging es nicht darum, Teilnehmer*innen zu „Gelehrten“ zu machen oder verwertbare Abschlusszertifikate zu verleihen, sondern um die Auseinandersetzung mit einzelwissenschaftlichen Themen und Fragestellungen, die der Schulung der eigenen, selbständig-kritischen Urteilskraft dienen sollten.

Der demokratiepolitische Effekt einer derartigen kritischen Denkschulung bestünde, wie Ludo Moritz Hartmann es formulierte, in der quasi selbstorganisierten Abwehrkraft gegenüber vormodernen Zumutungen intellektuell-geistiger Irreführung und autoritärer Gängelung: „Wer richtig denkt“, so Hartmanns empathische Überzeugung, „wird das seinen Erfahrungen Gemäße wählen und wird nicht nur ein nützliches Mitglied des Staates und der Gesellschaft, sondern auch

[...] der gegebene Hüter der Demokratie und der sichere Verächter der Demagogie sein.“⁹

Abgesehen von der fachlichen Qualität der Vortragenden beruhte das bildungspolitische Konzept der frühen Volkshochschulen insbesondere auf der strikten Entkoppelung von Wissensvermittlung und Ideologie. Intendiert waren wissenschaftliche Objektivität und weltanschaulich-politische „Neutralität“ des Bildungsprogramms, das von allen tages- oder parteipolitischen Fragen freigehalten werden sollte.¹⁰

Bis in die Erste Republik bildete die „Schulung durch [...] wissenschaftliche[s] Denken“¹¹ sowohl das zentrale Leitmotiv der volksbildnerischen Bemühungen als auch den Hauptangriffspunkt katholisch-konservativer und völkischer Kreise sowie der vaterländischen Gleichschaltungspolitik des Austrofaschismus. Es verwundert kaum, dass dieses Bildungsverständnis, dessen aufklärerische Absicht zutiefst demokratisch war, immer wieder in scharfen Gegensatz zu den konservativ-klerikalen Organen und Behörden der Habsburgermonarchie geraten war.

Aus Sicht der Obrigkeit stand die Wiener Volksbildung von Beginn an unter dem Verdacht gesellschaftlich-politischer Umtriebe, da jede wissenschaftsorientierte Bildung des Proletariats als gefährliche Vereinnahmung und Irreführung „wahrer“ christlicher Volksbildung schärfstens abgelehnt und zudem einer jüdisch-freimaurerischen „Konspiration“ verdächtigt wurde.

So wurde etwa der mit den Vereinsstatuten 1901 eingereichte Name „Volkshochschule“ für die neugeschaffene „Volksuniversität“ im Arbeiterbezirk Ottakring von der Vereinspolizei kurzerhand verboten, da die begriffliche Verbindung von gemeinem Volk und Hochschule anstößig schien, ja geradezu einen umstürzlerischen Klang hatte. Die Proponenten dieser ersten Abend-Volksuniversität in Europa, darunter hochrangige Wissenschaftler wie Ernst Mach oder Ludwig Boltzmann ebenso wie die Vereinsfunktionäre selbst mussten sich zunächst mit dem weit harmloser und weniger verdächtig klingenden Namen „Volksheim“ bescheiden, ohne jedoch vom ursprünglichen Konzept abzuweichen.

4. PROPONENTEN, KLIENTEL, DEMOKRATIEPOLITISCHE STOSSRICHTUNG UND EDUKATIVES KONZEPT DER VOLKSHOCHSCHULEN

Die Besonderheit und Bedeutung dieser insbesondere vom liberalen Bürgertum und von der aufstrebenden sozialdemokratischen Arbeiterbewegung unterstützten Lernorte war zweifacher Natur. Erstens handelte es

sich um eine völlig neuartige Kooperation von moderner Wissenschaft und der (potenziell) gesamten Bevölkerung auf institutioneller Grundlage. Der im Zusammenhang von Bildung und Erziehung bis ins 19. Jahrhundert traditionell eher abwertend gebrauchte Begriff „Volk“ definierte die Klientel hauptsächlich in sozialer Hinsicht: Als Zielgruppe angesprochen waren – im Fall der Bevölkerung Wiens – potenziell alle interessierten Einwohnerinnen und Einwohner, und zwar unabhängig von deren jeweiliger Herkunft, den Besitz- beziehungsweise Einkommensverhältnissen, dem jeweiligen Vorwissen, den religiösen Überzeugungen oder dem Geschlecht. Das Gleichheitspostulat und der moralphilosophische Universalismus der Aufklärung verknüpften sich hier mit dem sozial- und bildungspolitischen Modell einer demokratischen Öffentlichkeit – die es, ebenso wie das allgemeine Wahlrecht, freilich erst zu etablieren galt.

Hartmann – zentraler Gründer u. a. der „Volks-Hochschule“ Ottakring – unterstrich diese enge Verbindung zwischen wissenschaftsorientierter Volksbildung und dem Kampf um Demokratie durch seine Aussage, dass es „kein zufälliges Zusammentreffen“ gewesen sei, dass das Gebäude der ersten Volksuniversität „an demselben Tage [5. November 1905, d. Verf.] eröffnet wurde, an welchem die erste große Demonstration im Kampfe für das allgemeine, gleiche Wahlrecht die Straßen Wiens füllte.“¹²

„Demokratie und Volksbildung sind Begriffe, die sich ergänzen“ schrieb Hartmann an anderer Stelle und sprach sich auf Grundlage des postulierten Gleichheitsbegriffs mit dem Konzept einer wissenschaftsorientierten Volksbildung nicht nur für eine demokra-

⁹ Hartmann, Ludo Moritz [1920] (1965): Nachdruck: Volksbildung und Demokratie. In: Hans Altenhuber & Aladar Pfriß (Hrsg.), *Bildung – Freiheit – Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner* (S. 132–134), Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

¹⁰ Siehe: Ganglbauer, Stephan (1999): „Neutrale“ Volksbildung und die „wertungsfreie Wissenschaft“. Die „Sehnsucht nach Schicksal und Tiefe“ und der Richtungsstreit in der deutschsprachigen Volksbildungsbewegung der 20er-Jahre. In: *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 10 (1–4), 60–84.

¹¹ Lampa, Anton (1927): *Kritisches zur Volksbildung* (Volk und Geist, Schriften zur Volksbildung, Heft 4), Berlin: Verlag Volk und Geist 1927, 13.

Hartmann, Ludo M. (1921): Ein Kulturjubiläum. Zum zwanzigsten Geburtstag des Ottakringer Volksheims. In: *Arbeiter-Zeitung*, 24. April, Nr. 111, 2.

tisch-republikanische Ordnung aus, sondern schuf durch die Verknüpfung von Bildung, Wissenschaft und Volk in Form einer methodisch und didaktisch innovativen Bildungspraxis auch eine Schule der Demokratie, lange bevor demokratische Mitbestimmung zu einer politischen Realität wurde.

In seiner Schrift „Volksbildung und Demokratie“, die erst Anfang der 1920er-Jahre publiziert wurde, ging Ludo Hartmann auf die drei, seiner Ansicht nach zentralen Grundprinzipien einer freien und demokratischen Volksbildungsarbeit ein, nämlich Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit.¹³ Diese Grundprinzipien finden sich sowohl in administrativ-organisatorischer, methodisch-didaktischer sowie konzeptionell-bildungstheoretischer Hinsicht sowohl ausgesprochen als auch realisiert. Das gleichrangige Neben- und Miteinander von Expert*innen und Lai*innen, die Gleichstellung der Geschlechter, das gemeinsame Lernen einer sozial stark inhomogenen Hörer*innenschaft, das friedliche Nebeneinander unterschiedlicher Ethnien und Religionszugehörigkeiten sowie egalitär strukturierte Lehr- und Lernsituationen machten die Volkshochschulen zur Zeit von Monarchie und Erster Republik zu hochgradig innovativen Orten einer vorweggenommenen gesellschaftlichen Utopie.

In sozialreformerischer Hinsicht bedeutete dieses volksbildnerisch angewandte Egalitätsprinzip vor allem Hilfestellung für die sozial unterprivilegierten Schichten, was die wissenschaftsorientierte Wiener Volksbildung mit einem sukzessive steigenden Anteil an Arbeitern und Arbeiterinnen unter den Teilnehmenden – in den 1920er-Jahren lag dieser bei durchschnittlich 40 Prozent – erfolgreich umzusetzen vermochte.¹⁴ Hervorzuheben ist, dass auch der Anteil an Frauen mit rund 35 Prozent vergleichsweise groß war.¹⁵

Das spezifische Volkshochschul-Milieu, das solidarische Miteinander, die gleichrangigen sozialen Umgangsformen „auf Augenhöhe“ sowie die inspirierende Atmosphäre an den „Volksuniversitäten“, die durch einen ausgeprägten Fortschritts- und Bildungsenthusiasmus gekennzeichnet war, schufen die Grundlage für mitunter langjährige Kooperationen unterschiedlicher gesellschaftlicher Personengruppen wie etwa von bürgerlichen Universitätsprofessoren und sozialdemokratisch organisierten Industriearbeiterinnen und -arbeitern, wie dies etwa in den angesprochenen „Fachgruppen“ der Fall war.

Die sonst existierenden sozialen und politischen Scheidewände waren unter den Teilnehmenden der Volksbildungskurse zumin-

dest ein Stück weit aufgehoben. So bekundete auch Bürgermeister Karl Seitz anlässlich der Eröffnung der Zweigstelle Brigittenau der Volkshochschule Ottakring, dass die Stadt Wien die Volkshochschulen „mit allen verfügbaren Mitteln“ unterstützen werde, und fügte mit einem Seitenhieb auf die konservativ-reaktionäre Wiener Universität an, dass es mit der Institution Volkshochschule „wenigstens eine Hochschule gibt, die nicht Parteipolitik betreibt.“¹⁶

Insbesondere in der Zeit des „Roten Wien“ entfalteten sich die Volkshochschulen, die ihr Programm weiterhin „fern aller und jeder Politik“ (Ludo Moritz Hartmann) hielten, nicht zuletzt auch auf Basis von finanziellen Zuwendungen durch die Gemeinde Wien zur ersten Hochblüte. Bereits Mitte der 1920er-Jahre versorgte ein Netz von neugegründeten Zweigstellen die Wiener Bevölkerung mit einem breiten Angebot, das sich von Basisbildung, Kreativ- und Freizeitkursen über künstlerische und wissenschaftliche Einzelveranstaltungen und aufbauende Vortragsreihen bis hin zu den seminarartig intensiven Lernformen der halbautonomen Fachgruppen erstreckte. Daneben boten die Stammhäuser sowie einzelne ihrer Filialen Gelegenheit zu kostengünstiger Lektüre von Büchern, Zeitschriften und Tageszeitungen, die, wie etwa in der großen Lesehalle in der Volkshochschule »Volksheim« Ottakring, noch dazu in angenehmer und anregender Atmosphäre gelesen werden konnten.

Wie an keinem anderen öffentlichen Ort zur Zeit der Ersten Republik – von den traditionellen Bildungsinstitutionen ganz zu schweigen – war eine derartige kulturelle und soziale Mischung verschiedener gesellschaftlicher Schichten möglich: ein vom Prinzip her gleichrangiges Neben- und Miteinander, das auch das traditionell streng hierarchische Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen veränderte, indem die Lehrenden vom bildungspolitischen und methodischen Anspruch her den Lernenden gleichgestellt waren: beide sollten vom Wissen, den Fähigkeiten, den Erfahrungen und den Kompetenzen der anderen lernen.

Es ist das große historische Verdienst der frühen Volkshochschulen und ihrer Vorläufereinrichtungen, durch eine breite zivilgesellschaftliche Initiative einen modernen, emanzipatorischen Lern- und Begegnungsraum für eine integrativ und partizipativ angelegte „Bildung für alle“ geschaffen zu haben. Durch die institutionalisierte Form einer solidarisch-kooperativen Wissensvermittlung und Bildungsmöglichkeit für die breite Bevölkerung – im Schnitt immerhin rund 600

Interessierte pro Abend – gelang es erstmals, die traditionelle Kluft zwischen gelehrten Experten und wenig vorgebildeten Lai*innen zu überbrücken.

Durch die programmatische Offenheit gegenüber allen Innovationen moderner Wissenschaft, Kunst und Literatur sowie allen Fragen des täglichen Lebens entwickelten sich die Volkshochschulen im Roten Wien darüber hinaus auch rasch zu einem Forum für progressive pädagogische Methoden und wissenschaftliche Ansätze, die an der Universität und den Hochschulen der Zwischenkriegszeit, wenn überhaupt, nur marginal Platz fanden. Exemplarisch sei hier auf die Entwicklung der Experimentalpsychologie, der Individualpsychologie, der Existenzanalyse, auf Ansätze einer modernen Kunstsoziologie, auf den Logischen Empirismus des Wiener Kreises, auf prototypische Anläufe zu einer profunden Politischen Bildung (etwa durch Hans Kelsen) sowie auf einzelne, bisher völlig unbeachtet gebliebene Modelle einer experimentell-heuristischen Vermittlung moderner Mathematik verwiesen.

Diese Tradition einer wissenschaftszentrierten Volksbildung, die erstmals und nachhaltig eine demokratische Alternative zum öffentlichen Drill-Schulwesen sowie zur elitären Universität institutionalisierte, wurde durch den Austrofaschismus und anschließend durch den Nationalsozialismus zerstört.¹⁷

Die anschließende Vertreibung und Vernichtung der Vernunft und Bildung, von der

¹² Hartmann, Ludo M. (1921): Ein Kulturjubiläum. Zum zwanzigsten Geburtstag des Ottakringer Volksheims. In: Arbeiter-Zeitung, 24. April, Nr. 111, 2.

¹³ Hartmann, Ludo Moritz (1919): Demokratie und Volksbildung. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (1), 1–14.

¹⁴ Filla, Wilhelm (1994): Arbeiter als Teilnehmer in den Wiener Volkshochschulen der zwanziger Jahre. In: Christian Stifter (Hrsg.), Arbeiterbildung und Volkshochschule. Von den Anfängen bis in die Zwischenkriegszeit. Schweiz – Deutschland – Österreich. Tagungsbericht. Wien: Eigenverlag, II/2 ff.

¹⁵ Vgl. Stifter (2005): Geistige Stadterweiterung, a.a.O., 78.

¹⁶ Arbeiter-Zeitung, 14. Oktober 1925, Nr. 282, 7.

¹⁷ Siehe: Stifter, Christian H. & Streibel, Robert (2019): Nationalsozialismus und Volkshochschulen in Wien. Einblick in ein laufendes Recherche- und Forschungsprojekt zu den Opfern. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 28 (1–4), 52–65.

insbesondere eine große Zahl jüdischer Intellektueller, Künstler*innen und Wissenschaftler*innen, die in der Zwischenkriegszeit an den Volkshochschulen engagiert mitwirkten, besonders betroffen war, traf die gewachsene Struktur der Volkshochschulen klarerweise ins Mark.¹⁸ In Summe hatten jene zur Flucht gezwungenen, in den Suizid getriebenen oder in Konzentrations- oder Vernichtungslagern ermordeten Intellektuellen, Wissenschaftler*innen, Künstler*innen, Schriftsteller*innen oder auch Vereinsfunktionär*innen durch ihre oftmals unentgeltliche oder nur sehr gering dotierte Mitwirkung – abgesehen von der inhaltlichen Qualität des Bildungsangebots – maßgeblich zum außergewöhnlichen Flair und zur kulturellen Atmosphäre der Wiener Volkshochschulen der Zwischenkriegszeit beigetragen.

5. NEUE GESELLSCHAFTLICHE UND BILDUNGSPOLITISCHE HERAUSFORDERUNGEN NACH 1945

Trotz der Vertreibungs- und Vernichtungspolitik des Nationalsozialismus, die einen schweren Kahlschlag für die wissenschaftsorientierte Wiener Volkshochschulbewegung bedeutete, wurde nach 1945 ideell und konzeptionell versucht, an die Vorkriegstradition anzuschließen. Die früheren Vereins-Volkshochschulen wurden unmittelbar nach Kriegsende wiedergegründet, aber die spezifische Form und der Geist jener frühen Erwachsenenbildungsarbeit konnte allein schon infolge der Vertreibung und Vernichtung der besten Köpfe des Landes, worunter sich auch zahlreiche Vortragende und Teilnehmer*innen befanden – immerhin konnten im Zusammenhang eines laufenden Forschungsprojektes zu den „NS-Opfern im Bereich der Wiener Volkshochschulen“¹⁹ bis dato über 2190 in Konzentrationslager deportierte beziehungsweise zu Flucht und Emigration gezwungene Vortragende, Kursleiter*innen und Funktionär*innen recherchiert werden –, nicht überleben. Hinzu kommt, dass die tiefgreifenden sozioökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen der Nachkriegszeit auch neue strukturelle und inhaltliche Anforderungen für die Erwachsenenbildungsarbeit mit sich brachten, was ein direktes Anknüpfen an die frühere Bildungsarbeit zusätzlich erschwerte.

Dennoch haben die Volkshochschulen in der Zweiten Republik einen enormen Aufschwung genommen und mit ihrem mutigen und großteils keineswegs konfliktscheuen Bildungsprogramm einen wichtigen Beitrag

für einen demokratischen und antifaschistischen Wiederaufbau geleistet.²⁰

Nach den verschiedenen Entwicklungsphasen nach 1945 – von der räumlichen Expansion, der Dezentralisierung durch eine Vielzahl an Neugründungen sowie von Zweigstellen, der kontinuierlichen Ausweitung des Veranstaltungsbetriebs, der quantitativen Steigerung des Angebots und der Teilnehmezahlen, über die Neuorientierung inhaltlicher sowie methodisch-didaktischer Herangehensweisen, der Schaffung zentraler administrativer und pädagogischer Strukturen, der zunehmenden Professionalisierung und Dienstleistungsorientierung der Volkshochschulaktivitäten, bis hin zu einer Vielzahl neuer Projekte und Kooperationen – haben sich die Volkshochschulen innerhalb der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft zur mit Abstand führenden Einrichtung weiterentwickelt.

In Wien begann mit der 2008 vollzogenen Strukturreform und der Gründung der Wiener Volkshochschulen GmbH eine neue Ära konsolidierter Volkshochschularbeit, in der sich Erbe und traditionelle Werte mit dem Management gegenwärtiger und bevorstehender Herausforderungen in effizienter und dynamischer Form verbinden.

6. RESÜMEE UND AUSBLICK

Das von den urbanen Volkshochschulpionieren initiierte Experiment einer „geistigen Stadterweiterung“ (Friedrich Jodl) führte zu einer Demokratisierung von Bildung und Wissen in einer bisher nie dagewesenen Qualität und Quantität. Die herausragenden Leistungen und der weit über die Landesgrenzen hinaus beachtete Erfolg bis in die Zwischenkriegszeit sowie die konsequente Weiterentwicklung unter geänderten Vorzeichen nach 1945 haben die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung in ganz Österreich wesentlich vorangetrieben.

Trotz aller politischen und gesellschaftlichen Umbrüche und Zäsuren des 20. Jahrhunderts haben sich die Volkshochschulen ihr weit zurückreichendes Traditionskontinuum bewahrt. Nach wie vor sind sie der Forderung nach Überparteilichkeit und Überkonfessionalität verpflichtet, die auf Basis demokratischer Grundsätze und Werte allerdings die aktive Positionierung gegen Intoleranz, Diskriminierung und Ausgrenzung miteinschließt.

Die Volkshochschulen waren und sind auch heute Orte der Begegnung von „leibhaftigen“ Menschen und keine virtuellen Zentren oder digitalen Lernplattformen – auch wenn diese analogen Qualitäten der traditionellen

Bildungs- und Weiterbildungspraxis infolge der pandemiebedingten Notwendigkeit eines forcierten Ausbaus von Online-Formaten temporär ins Hintertreffen gerieten.

Historisch bedeutsam und insbesondere für die Wiener Volkshochschulen spezifisch war die Ausbildung eines eigenen Volkshochschulmilieus, einer „Volkshochschul-Community“, die durch die Vernetzung mit verschiedenen Reformbewegungen und zivilgesellschaftlichen Initiativen die Qualität einer vergleichsweise breiten Volkshochschul-„Bewegung“ entfalten konnte. Der Bedarf daran sinkt in Zeiten wachsender Unsicherheit, steigender Ungleichheit und vertiefter sozio-ökonomischer wie politisch-ideologischer Spaltungen der Gesellschaft keineswegs, im Gegenteil: In solchen Zeiten bedarf es der Volkshochschule umso mehr – als offener Ort lebendiger Begegnung der verschiedenen Generationen, der unterschiedlichen Meinungen, Kulturen, Weltanschauungen und Lebensstile. Es bedarf eines Lernortes, an dem sich „viel Volk“ versammelt, es bedarf eines Begegnungsraums, wo ein gemeinsames Ziel geteilt wird, das alle Teilnehmenden in einem kleinsten gemeinsamen Nenner eint: nämlich zu lernen, mehr über sich und die (Um-)Welt zu erfahren, und sich dabei gemeinsam weiterzuentwickeln.

Im Sinne einer gelebten demokratischen Weiterentwicklung scheint dieses Modell einer kulturell pluralen, kooperativen und auf Kritikfähigkeit und Urteilskraft setzenden emanzipatorischen „Bildung für alle“ gerade unter den Vorzeichen einer globalisierten Gesellschaft – samt globalen Krisenszenarien – demokratiepolitisch aktuell wie selten zuvor. //

¹⁸ Siehe dazu: Stifter, Christian H. & Streibel, Robert (2020): »... und mich freudig zum Nationalsozialismus bekenne!«. Die Neuordnung der Wiener Volkshochschulen 1938–1945: Gleichschaltung, Programmstruktur, Karrieristen und Täter. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 29 (1–4), 139–187

¹⁹ Informationen zum Projekt sind online verfügbar unter: <https://www.vhs.at/de/ns-opfer#forschungsprojekt-und-ausstellung> [3.4.2024].

²⁰ Siehe dazu ausführlich: Ganglbauer, Stephan, Stifter, Christian H. & Streibel, Robert (2010), Kein Ort des Verdrängens. Die Auseinandersetzung mit Austrofaschismus und Nationalsozialismus an Wiener Volkshochschulen. In: Jahrbuch 2010. Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes. Schwerpunkt: Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (S. 143–185), Wien: DÖW 2010.

Lebensgeschichten

Der Ottakringer Gesprächskreis als ein Projekt der Demokratisierung des historischen Wissens.

Schwerpunkt

JAN KREISKY

Die „Citizen Science“ will die Bürger*innenbeteiligung in Forschungsprojekten stärken.¹ Für ihre Programme werden die „Geschichtswerkstätten“, die eine Form sein können, die Geschichte aus einer Perspektive von unten zu bearbeiten, wieder interessant. Anfang der 1980er-Jahre bildeten sich lebensgeschichtliche Gesprächskreise und Geschichtswerkstätten an Wiener Volkshochschulen, die ähnliche Ziele verfolgten wie der Ansatz der Citizen Science heute, jedoch waren die damaligen Projekte von einem anderen Anspruch getragen. Aus einem emanzipatorischen Interesse an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Erwachsenenbildung brachten die Akteurinnen und Akteure einige gesellschaftliche Anliegen ein. Darunter war auch die Forderung nach einer Demokratisierung der Geschichtswissenschaft. Seit den 1990er-Jahren wird jedoch die Demokratie zunehmend in Frage gestellt, demgegenüber hatten die Geschichtswerkstätten kein rein formal-demokratisches Geschichtsverständnis, sondern sie positionierten sich gegen gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen, die für viele Großteils in verkehrter Richtung verliefen.

Mein Ausgangspunkt ist ein anderer, eher fachlicher: Ende der 1990er-Jahre erwähnte der Sozialhistoriker Michael Mitterauer die „Geschichtswerkstätten“ beiläufig in seiner Vorlesung zur Einführung in das Studium der Geschichte. Das die Einführungsvorlesung an der Universität Wien begleitende, im ersten Semester nicht ganz einfach zu lesende Einführungswerk des Neuzeithistorikers Winfried Schulze bespricht unter anderem die Funktion der Geschichte in einer demokratischen Gesellschaft.² Diverse neuere Zugänge wurden in dieser „Einführung“ als Bereicherung der Geschichtswissenschaft knapp erläutert. In seinen Schlussabsätzen bricht Winfried Schulze eine Lanze im Sin-

ne des Toleranzgedankens in der Geschichte und ihrer Bearbeitung, der aus Wertschätzung der vielfältigen Möglichkeiten ihrer Interpretation zu begründen sei.³

POPULARISIERUNG DER GESCHICHTSWISSENSCHAFT DURCH IHRE EINFÜHRUNGLITERATUR

Die Geschichtspropädeutik vermittelt Studierenden und anderen Interessierten einen ersten Eindruck davon, wie historisches Wissen entstehen kann. Diese Einführungen in das Fach und seine Arbeitsweisen blieben in Grundzügen gleich, nur haben sich die Fachinhalte der Geschichte verändert. Sie spiegeln fachinterne Kontroversen wider, erreichen aber auch Personen, die fern von diesen Fachkreisen stehen. Die Einführungsliteratur ist ein beschränktes Mittel zur Popularisierung der Geschichtswissenschaft.

- Erst ab Ende des 19. Jahrhunderts, während der „späthistoristischen“ Phase der modernen Geschichtswissenschaft,⁴ die nach 1848 an österreichischen Universitäten zu einem selbständigen Fach geworden war,⁵ wurden Einführungsbücher für Studierende und allgemein Interessierte herausgebracht, die das geschichtliche Fachgebiet auf schlichte Weise umrissen und die historische Methode verständlich erläuterten. Lehrer vermittelten im gymnasialen Geschichtsunterricht zum Teil das methodisch hinzugewonnene historische Wissen.⁶ 1889 erschien Ernst Bernheims „Lehrbuch der Historischen Methode und der Geschichtsphilosophie“ (1889), das zum Vorbild für die spätere Geschichtspropädeutik wurde.⁷ Dieses Lehrbuch reagierte auch auf den seit den 1880er-Jahren schwelenden Methoden-Streit rund um Karl Lamprechts kulturgeschichtliche Positionen.⁸

- Ernst Bernheims kurzgefasste und populärere „Einleitung in die Geschichtswissenschaft“ (in mehreren Auflagen von 1905 bis 1926 erschienen) erörtert neben

¹ Vgl. Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 30./31. Jg, 2021/22, Populäres Wissen. Von der Laienforschung des 19. Jahrhunderts zur heutigen „Citizen Science“ – eine Annäherung.

² Schulze, Winfried (1996): Einführung in die Neuere Geschichte, 3. überarb. Aufl., Stuttgart (Hohenheim): Ulmer, S. 248.

³ Ebd., S. 340.

⁴ Jordan, Stefan (2009): Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, 5. Aufl., Paderborn: Brill Schöningh.

⁵ Winkelbauer, Thomas (2018): Von der Thun-Hohenstein'schen Universitätsreform bis zum Zerfall der Habsburgermonarchie (1849–1918). In: Thomas Winkelbauer, Das Fach Geschichte an der Universität Wien. Von den Anfängen um 1500 bis etwa 1975. Wien: V&R unipress. (Schriften des Archivs der Universität Wien, Bd. 24).

⁶ Engelbrecht, Helmut (1998): Geschichtswissenschaft und Vermittlung – Geschichtsunterricht in Gymnasien (bis zum Ende der Donaumonarchie). In: Österreich in Geschichte und Literatur mit Geographie, 42, (2), 70–86; Lorenz, Ottokar (1891): Ueber den Geschichtsunterricht. In: Ottokar Lorenz, Die Geschichtswissenschaft in Haupttrichtungen und Aufgaben. Zweiter Teil (S. 358–416). Berlin: Wilhelm Hertz.

⁷ Paul, Hermann (2012): Manuals on Historical Method: A Genre of Polemical Reflection on the Aims of Science. In: Rens Bod, Jaap Maat, & Thijs Weststeijn (Hrsg.), The Making of the Humanities. Amsterdam: University Press; Bauer, Wilhelm (1921): Einführung in das Studium der Geschichte. Tübingen: J. C. B. Mohr, S. 171–182.

⁸ Jordan, Stefan (2014): Rezension von „Mircea Ogrin, Ernst Bernheim (1850–1942). Historiker und Wissenschaftspolitiker im Kaiserreich und in der Weimarer Republik“ (2012). In: Historische Zeitschrift, 298, 242–244.

dem Wesen der Geschichtswissenschaft ihre Aufgabe. Bernheim grenzt diese Aufgabe von der kunstvollen Geschichtsdarstellung ab, verteidigt die Behandlung der singulären Vorgänge und führenden Persönlichkeiten gegenüber den positivistischen und materialistischen Geschichtsauffassungen, die die Massenvorgänge verallgemeinern würden. Er unterscheidet davon die naturwissenschaftliche Erkenntnisart, deren Gegenstand nicht die „Betätigungen der Menschen“ in ihrer „psychischen Kausalität“ sei. Aus der Beschäftigung mit den Tatsachen, die mit den großen geschichtlichen Zusammenhängen in Verbindung gesetzt würden, leitete er die Fähigkeit zur „Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis“, zum Verständnis für das Gewordene und die „ethische Aufgabe“ ab, die Bedeutung des Ganzen für die Individuen und alle menschlichen Gemeinschaften zu veranschaulichen, wie dies etwa im Geschichtsunterricht geschehen sollte. Der Antrieb dafür könne ein ethischer, religiöser oder patriotischer sein.⁹

- Von den Krisenerscheinungen des „Historismus“ als prägender Richtung der modernen Geschichtswissenschaft und der Kritik an dessen Defiziten war auch die Einleitungsschrift „Über historische Entwicklung“ (1905) des Historikers und Volksbildungspioniers Ludo Hartmann beeinflusst,¹⁰ die eine historische Soziologie auf „naturalistischer Grundlage“ anbot.¹¹ Hartmanns gruppensoziologische Betrachtung der Geschichte versucht zu bestimmen, wie die Abhängigkeitsverhältnisse, aber auch das Handeln der Menschen zu größeren Gruppenbildungen führten. Der Elsässer Historiker Aloys Meister wandte sich gegen Hartmanns Absicht, „die Tatsachen vom Standpunkt der physikalischen, d. h. der nicht-psychologischen Abhängigkeitsverhältnisse“ zu betrachten.¹² Meister erachtete die Feststellung der Tatsachen als einzig sicheren Weg, die Aufgabe der Geschichtswissenschaft zu erfüllen. Auch er reagierte in seiner 20-seitigen Einleitung „Grundzüge der historischen Methode“ (1907) des mehrbändigen Handbuchs „Grundriss der Geschichtswissenschaft“ (1906) auf Karl Lamprecht. Vorsichtiger und differenzierter versuchte er die Frage nach der Bedeutung hochgestellter Persönlichkeiten in der Geschichte zu beantworten: „Bei aufsteigender Entwicklung gehören solche Individuen zu den tüch-

tigsten Männern einer Zeit, bei absteigender zu den sittlich verkommensten [...]“.¹³

- In einer Art progressiven Einführungsschrift – Wikisource reiht in der Kategorie Geschichte Otto Neuraths „Empirische Soziologie“ (1931) in den Kanon der Lehrbücher zur Theorie und Methodik der Geschichtswissenschaft ein – nimmt der Soziologe Otto Neurath Bezug auf fortschrittliche Aspekte der Geschichtswissenschaft.¹⁴ Otto Neuraths Wirken ist ein frühes Beispiel für die Bemühungen um die Humanisierung bzw. die Demokratisierung des Wissens.¹⁵

DEMOKRATISIERENDE ASPEKTE DES LEBENSGESCHICHTLICHEN GESPRÄCHSKREISES IN OTTAKRING

Dass „einfache Leute“ Anfang der 1980er-Jahre dazu angeregt wurden, sowohl individuell als auch kollektiv über ihre eigene Geschichte nachzudenken, ausführlich miteinander zu sprechen und diese auch niederzuschreiben wurde unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Von Seite der Promotor*innen und der wissenschaftlichen Begleiter wurde ihre Tätigkeit als Bestandteil einer „Geschichte von unten“ aufgefasst,¹⁶ als „Modell Ottakring“ für Biografieforschung und Altenbildung präsentiert,¹⁷ als Teil eines „Vermittlungssystems zwischen Universität und Erwachsenenbildung“ dargestellt,¹⁸ oder als Beitrag zu einer „sozialen Bewegung“ analysiert, die ein neues Konzept für Geschichtsarbeit entwarf.¹⁹

In der Zeit der Wirtschaftskrisen der späten 1970er-Jahre und frühen 1980er-Jahre bildete sich auch in den Bereichen der Bildung, Wissenschaft und Kultur eine konstruktiv-kritische Gemengelage, in der verbindbare Interessen zusammentrafen. Einigendes Band dieser sich anbahnenden, erneuerten Kooperationsformen war die Forderung nach einer Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Die Volkshochschulen suchten seit Ende der 1970er-Jahre nach einer Neuorientierung für ihre Tätigkeiten (Kooperationen in der Stadtteil- und Zielgruppenarbeit) und aktualisierten ihr demokratisches Selbstverständnis, indem nicht mehr Massenbildung angestrebt wurde, sondern selbstbestimmte Subjekte den Zielvorstellungen entsprachen. Universitätsangehörige wollten mit emanzipatorischen Absichten hinaus zu den Betroffenen und internationale Einflüsse aus den Geistes- und Sozialwissenschaften in die Erwach-

senbildung hineinragen. Aktivitäten von zuvor entstandenen Basisinitiativen wurden von der institutionalisierten Volksbildung aufgegriffen, Studierende und Randgruppen sollten mehr einbezogen und ein breiteres Verständnis von Bildung, Wissenschaft und

⁹ Bernheim, Ernst (1907): Begriff und Aufgabe der Geschichtswissenschaft. In: Ernst Bernheim, Einleitung in die Geschichtswissenschaft (S. 33–43). Leipzig: G. J. Göschen'sche Verlagshandlung.

¹⁰ Hartmann, Ludo Moritz (1905): Über historische Entwicklung. Sechs Vorträge zur Einleitung in eine historische Soziologie. Gotha: Friedrich Andreas Perthes.

¹¹ Mikl-Horke, Gertraude (2020): Ludo Moritz Hartmann – Historische Soziologie auf naturalistischer Grundlage. In: Karl Acham (Hrsg.), Die Soziologie und ihre Nachbardisziplinen im Habsburgerreich. Ein Kompendium internationaler Forschungen zu den Kulturwissenschaften in Zentraleuropa (S. 827–832). Wien – Köln – Weimar: Böhlau.

¹² Meister, Aloys (1906): Grundzüge der historischen Methode. In: Aloys Meister (Hrsg.), Grundriss der Geschichtswissenschaft. Zur Einführung in das Studium der deutschen Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. Bd. 1, 1. Halbband (S. 16). Leipzig: B. G. Teubner.

¹³ Ebd., S. 2.

¹⁴ Neurath, Otto (1931): Empirische Soziologie. Der wissenschaftliche Gehalt der Geschichte und Nationalökonomie. Berlin: Springer Verlag. Sandner, Günther (2006): Engagierte Wissenschaft. Austromarxistische Kulturstudien und die Anfänge der britischen Cultural Studies. Wien: LIT 2006, S. 207–209.

¹⁵ Sandner, Günther (2009): Demokratisierung des Wissens. Otto Neuraths politisches Projekt. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 38 (2), 231–248.

¹⁶ Ehalt, Hubert Ch. (1984): Geschichte von unten. Umgang mit Geschichte zwischen Wissenschaft, politischer Bildung und politischer Aktivierung. In: Hubert Ch. Ehalt (Hrsg.), Geschichte von unten. Fragestellungen, Methoden einer Geschichte des Alltags (S. 11–39). Wien – Köln – Graz.

¹⁷ Blaumeiser, Heinz & Wappelshammer, Elisabeth (1987): Sozialhistorische Altersforschung und Altenbildung – Das Modell Ottakring. In: Helmut Konrad & Michael Mitterauer (Hrsg.), „...und I sitz' jetzt allein“. Geschichte mit und von alten Menschen (S. 47–69). Wien – Graz – Köln.

¹⁸ Mitterauer, Michael (2024): Das Neue im Alten. In: Die Presse, 26. März 2010. Verfügbar unter: <https://www.diepresse.com/554338/das-neue-im-alten> [20.5.2024].

¹⁹ Schoiswohl, Thomas (2014): „Der Kameradschaftsbund ist keine Geschichtswerkstatt“. Zur Geschichte der Geschichtswerkstätten in Österreich. Master Thesis, Akademie der bildenden Künste Wien, S. 178.

Kultur formuliert werden. Aber auch die Demokratisierung von immer noch autoritär geprägten Verhältnissen wurde von den Akteur*innen als nicht abgeschlossen begriffen, Demokratie nicht in einem engeren Sinn verstanden. Ein zentraler Aspekt bestand dabei in der Aktivierung, die dazu beitragen sollte, bei sozial Benachteiligten sowohl das demokratische Bewusstsein zu stärken, als auch diese dazu zu bewegen, das Heft selbst in die Hand zu nehmen und sich mehr in Bildung, Wissenschaft und Kultur zu involvieren.²⁰ Insgesamt wurde die Bildungsvermittlung von oben in Frage gestellt, die Lebensrealität sollte in den Bildungsinhalten stärkere Berücksichtigung finden.²¹

DAS HISTORISCH-DIDAKTISCHE MITTEL DER EINLADUNGSBLÄTTER

Die schon in den 1970er-Jahren erhobene Forderung nach einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung wurde konkreter. Universitätsseminare und die Volkshochschule organisierten ein Ottakringer Pilotprojekt (1981). Das Gestalten von Radiosendungen und Ausstellungen folgten, eine Editions- und Sammeltätigkeit von Lebensgeschichten setzte ein. An der Volkshochschule Ottakring kristallisierte sich im lebensgeschichtlichen Gesprächskreis eine neuartige Arbeitsweise aus wechselndem Besprechen der individuellen Lebensgeschichten und gemeinsamer Redaktion heraus, aus der das „Ottakringer Lesebuch“ hervorging.²²

- Der lebensgeschichtliche „Gesprächskreis zwischen Jung und Alt“, der insgesamt über elf Semester von März 1983 bis Juni 1988 ging, war eine Kursreihe für Seniorinnen und Senioren im Rahmen des Programmes der Volkshochschule Ottakring. Sie war didaktisch als Kombination aus Kaffeerunden und Seminaren aufgebaut. Für diesen Zweck wurden von den Kursleiterinnen und Kursleitern Einladungsblätter erstellt und den Teilnehmer*innen vor jeder Kurseinheit übermittelt. Die „werbenden Flugblätter“,²³ die viele maschinen- und handschriftlich verfasste Fragesätze enthielten, mit Fotos, Zeichnungen, wissenschaftlichen und journalistischen Textauszügen, kleineren Statistiken und einfacheren Grafikelementen versehen waren und in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Ottakring hergestellt wurden, dienten zugleich als Einladungen

und Impulse für die Gesprächskreise. Sie ähneln kommerziellem Werbematerial, aber auch dem klassischen, mit den sozialen Bewegungen um 1968 wieder häufiger gebrauchten Protestmittel der politischen Flugblätter, die sich zumeist an die „Geschichtsobjekte und -subjekte“ richteten. Sie wirken optisch wie Fan-zines, in diesen war jedoch sozial- und zeithistorisches Wissen mit didaktischem Anspruch aufbereitet. Die Einladungsblätter gingen an ältere Personen zur Einstimmung auf die Veranstaltungen, die aber der Informationsflut des massenmedialen Zeitalters aus Fernsehen, Radio, Presse und der Ausbreitung des Personal Computers ausgesetzt waren. Sie mögen auch Erinnerungen an die Flugzettel der politischen Propaganda aus der Zeit ihres Erwachsenwerdens vor und während des Weltkrieges hervorgerufen haben.

- Die Einladungsblätter, die den mündlichen und schriftlichen Prozess der Forschungsarbeit anstoßen sollten, waren auch eine Anleitung zum lebensgeschichtlichen und sozialhistorischen Nachdenken. Sie strukturierten zudem die Gesprächsabläufe.²⁴ Sie vermitteln den Eindruck eines intensiven, kontinuierlichen und kommunikativen Arbeitsprozesses, der für die beteiligten Senior*innen mitunter fordernd gewesen sein dürfte, zumal es den Senior*innen einiges abverlangen musste, möglichst offen im kleinen öffentlichen Rahmen über schwierige und die eigene Lebensgeschichte betreffende Themen zu sprechen.²⁵ Von diesen Anstrengungen abgesehen, die durch Wanderungen und Heurigenessen, Ausstellungsbesuche und die aktive Teilnahme an Symposien aufgelockert und zusammengehalten wurden, geht aber aus den Einladungsblättern auch Interesse und Begeisterung der Beteiligten hervor.²⁶ Der lebensgeschichtliche Gesprächskreis wurde mit seiner fast sechsjährigen Dauer für viele wohl zu einem eigenen Lebensabschnitt. Zwei Teilnehmer aus dem Kreis verstarben währenddessen, ihre Partien wurden in die Einladungsblätter aufgenommen.
- Was die Einladungsblätter allerdings kaum zur Sprache bringen konnten, war die Bedeutung dieses Bildungs- und Forschungsprozesses für die beteiligten Senior*innen. Der lebensgeschichtliche

Gesprächskreis diente nicht nur zur Gestaltung der Pension und als Bildungszweck, sondern erreichte mit dem „Ottakringer Lesebuch“ auch ein Ergebnis. Die Teilnehmer*innen konnten damit auch etwas hinterlassen. Mit dem Lesebuch wurde zudem eine Wirkung in der Öffentlichkeit erzielt.

- Eine nachträgliche Evaluierung mit den Beteiligten fand nicht statt. Es wurde verabsäumt, Interviews sowohl mit den jüngeren als auch den älteren Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufzuzeichnen. Offen bleibt, ob sich die Ansprüche der Projektgestalter und der beteiligten Senior*innen deckten und welche Motive für die Teilnahme ausschlaggebend waren? Was löste die Aktivierung bei den Beteiligten aus? Was bedeutete es für sie, ein sichtbares, lesbares Ergebnis des Prozesses in Händen zu halten? Der Gesprächskreis und das Ottakringer Lesebuch gewannen Vorbildcharakter für weitere Projekte und andere Texte. //

²⁰ Vgl. Kreisky, Jan (2021/22): Die „kleinen Leute“ und ihre Geschichte. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 30./31, 87–118, 96–98.

²¹ Brugger, Elisabeth (1984): Das Ottakringer Stadtteilprojekt. Thesen. In: iwk. Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst, 39 (1), 10–11.

²² Blaumeiser, Heinz, Blimlinger, Eva, Hornung et. al. (1988): Was hab ich den schon zu erzählen! In: Heinz Blaumeiser, Eva Blimlinger, Ela Hornung et. al. (Hrsg.), Ottakringer Lesebuch. Was hab' ich den schon zu erzählen... (S. 15–30). Wien – Graz – Köln: Böhlau.

²³ Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen, Universität Wien (Digitale Sammlung); Ottakringer Gespräche zwischen Jung und Alt, 1983–1988, Einladungsblätter, Auswahl für Multiplikatoren.

²⁴ Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen, Universität Wien (Digitale Sammlung); Ottakringer Gespräche zwischen Jung und Alt, 1983–1988, Einladungsblätter, Übersicht.

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd.

Demokratie lernen

Praxis der Verbundenheit für eine lebenswerte Zukunft

„Siehe, dass du Mensch bleibst. Mensch sein ist von allem die Hauptsache. Und das heißt fest und klar und heiter, ja heiter, trotz alledem.“

Rosa Luxemburg

Schwerpunkt

ULLI FEJER

REALITÄTEN

Die aktuellen Krisen – Klima, Care, Kapitalismus, Gewalt, Demokratie – sind hinlänglich beschrieben. Vieles ist gefährdet. Keine der Krisen steht für sich allein und alle haben Auswirkungen auf demokratische Bedingungen.

„Wir haben einen neuen Blick dringend nötig“, schreibt der Philosoph und Biologe Andreas Weber (2024, S. 27) in seinem Buch „Indigenialität“. „Wir befinden uns an einer Engstelle der Lebendigkeit auf diesem Planeten und zugleich in einem Vakuum gesellschaftlicher Visionen.“

Voraussetzung für unser Leben ist zualererst eine intakte Natur und Umwelt, die demokratische Verhältnisse erst ermöglicht. Vor Auswirkungen des Klimawandels geschützt zu werden ist ein Menschenrecht, wie die Zustimmung des Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte zur Klage der Schweizer Klimaseniorinnen im April 2024 beweist.¹

Neben Klimabedrohungen schwächen weltweite Konflikte die Demokratien. Im Februar 2024 veröffentlichte das britische Analyseunternehmen Economist Intelligence Unit den aktuellen Demokratieindex. Er „liegt für 2023 auf dem niedrigsten Stand seit der Veröffentlichung der ersten Studie im Jahr 2006. Und der Bericht zeigt, die Welt ist in ein Zeitalter der Konflikte eingetreten. [...] Die Studie stellt fest, dass selbst die fortschrittlichsten Demokratien Schwierigkeiten haben, politische und soziale Konflikte im eigenen Land zu bewältigen.“ (ORF Stories: 2024).

Die Studie beschreibt auch, wie sich die politische Landschaft in den westlichen Kulturen insgesamt weiter polarisiert. Damit wird auch die Haltung, die Welt ist feindlich, alles ist knapp, wir müssen uns gegen andere schützen, genährt und es wird zunehmend

schwerer, diese Einstellung zu ändern. (Vgl. Weber: 2024, S. 93).

Kulturen, die wesentlich länger als unsere gegenwärtige kapitalistische erfolgreich überlebt haben und leben, zeigen, dass die Welt vielleicht doch ganz anders ist: Animistische Kulturen gehen davon aus, dass es keine Subjekt-Objekt-Trennung gibt, dass für alle genügend vorhanden ist und Leben durch Kooperation und Gleichwürdigkeit lebbar und lebendig bleibt.

Auf Basis meiner langjährigen Auseinandersetzung mit dieser Thematik erscheint es mir immer dringlicher, sich mit möglichen Wegen bezüglich einer lebenswerten Zukunft zu beschäftigen. Im Rahmen dieses Artikels hebe ich folgende Fragen mit ihren Bezügen zu Bildung und Lernen besonders hervor:

- Was braucht es zum Menschsein?
- Was dient demokratischen Verhältnissen?
- Welche beispielhaften Wege in eine lebenswerte Zukunft gibt es schon?
- Welche neuen Bildungs- und Lernformen, welche Kompetenzen und welche Lernorte führen uns dahin?

WAS BRAUCHT ES ZUM MENSCHSEIN?

Das Verständnis und die Haltung in sogenannten aufgeklärten Kulturen vom Menschen als „Krone der Schöpfung“, die ihm das Recht geben, alles das auszubeuten, was ihn am Leben erhält – ohne den Widerspruch darin zu sehen – trägt nicht mehr. Hier ist dringend ein anderes Verständnis notwendig. Es geht um ein Verständnis des Menschen als Teil der Gemeinschaft von allem Lebendigen.

Eine wichtige Grundlage menschlicher Existenz ist Verbundenheit. Menschen sind wie viele andere Lebewesen eine Spezies,

die von Natur aus kollektiv und kooperativ funktioniert. Sie verbinden sich mit anderen Menschen, um gemeinsame Ziele zu verfolgen und sich gegenseitig zu unterstützen. Die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, Informationen auszutauschen, Ressourcen zu teilen und durch gegenseitige Unterstützung erfolgreich zu sein ist die wichtigste Voraussetzung für unser Leben. Das gilt für alle lebendigen Wesen.

Autor*innen wie Robin Wall Kimmerer oder Andreas Weber, haben in ihren Forschungen der letzten Jahre hervorgehoben, wie bedeutsam Verbundenheit für die menschliche Existenz und alles Lebendige ist.

Wenn wir Menschen uns bewusst machen, dass auch andere Lebewesen ‚intelligent‘ sind, können wir eine nachhaltige Zukunft schaffen. Wir wissen um die Kommunikationsfähigkeit der Bäume und die sozialen Fähigkeiten von Tieren. Von den großen Fähigkeiten – z. B. von Bienen und Ameisen, Gemeinschaften zu bilden – können wir lernen.

Dazu ist ein grundlegender Wandel der Werte unserer westlichen Kulturen notwendig: im Verständnis vom Menschsein, in der Art des Wirtschaftens, bei Rahmenbedingungen für Demokratie und Sicherheit, in der Haltung gegenüber allem Lebendigen und im Verständnis von Arbeit.

Die US-amerikanische Philosophin und Feministin Nancy Fraser beschreibt in ihrem Buch „Allesfresser“ (vgl. Fraser: 2023) eine Lösung der aktuellen Problemlage in einer Umwertung aller Werte. Güter wie der Reichtum der natürlichen Welt und die zwischenmenschliche Fürsorge müssen höchste Priorität gegenüber profitorientierter wirtschaftlicher Arbeit bekommen. Naturschutz, menschliche Fürsorge und politische Stabilität dürfen der Wirtschaft nicht untergeordnet werden.

Ein nachhaltiger Wandel, der in eine sozial, ökologisch und wirtschaftlich gerechte Zukunft führt, braucht demokratische Verhältnisse und ist gleichzeitig Voraussetzung für Demokratie. Jede*r Einzelne ist gefordert, einen Beitrag dazu zu leisten.

Handlungsfelder für den individuellen Beitrag dazu gibt es viele. Es ist nicht wichtig, ob familiär, freundschaftlich oder in kommunalen Zusammenhängen, in politischen

¹ Siehe: <https://www.derstandard.at/story/3000000215052/gerichtshof-schweiz-verletzt-menschenrechte-wegen-fehlenden-klimaschutzes> [20.5.2024].

Organisationen, Pflegeheimen, Kindergärten oder in Wald und Garten, die Pflege und Unterstützung alles Lebendigen schafft Gleichwürdigkeit und stärkt demokratische Umgangsformen.

WAS DIENT DEMOKRATISCHEN VERHÄLTNISSEN?

Wir brauchen aufgeklärte kritische Bürger*innen, die bereit sind, Fragen zu stellen, nicht gleich Antworten zu erwarten, sondern – frei nach Rilke – in die Fragen hineinzu leben.²

Für eine lebenswerte Zukunft braucht es kompetente und engagierte Bürger*innen. In seinem Buch, „Die Zukunft der Demokratie“, plädiert deshalb der renommierte Politikwissenschaftler an der Humboldt Universität Berlin, Herfried Münkler (2022, S. 138 ff.), für mediale und kommunikative Kompetenz, für Bereitschaft zu politischem Engagement besonders in kommunalpolitischen Angelegenheiten – „an den Graswurzeln der Demokratie“.

Demokratie setzt Rahmenbedingungen voraus, die demokratisches Miteinander ermöglichen. Ein gutes Beispiel dafür ist die Etablierung des Klimarates in Österreich 2022, die Rahmenbedingungen ermöglichte, in denen demokratisch ausgehandelt werden konnte. Ähnliche Rahmenbedingungen hat Marlene Engelhorn mit ihrem „Guter Rat für Rückverteilung“ zur Verfügung gestellt.³

Demokratie heißt Verantwortung zu übernehmen und sich um die Welt rundum zu kümmern, sich als Teil des Ganzen zu begreifen. Das kann Verschiedenes bedeuten und verschiedene Ausformungen, je nach Lebenszusammenhang annehmen: Manche kümmern sich um die Artenvielfalt in ihrem eigenen Umfeld, andere machen dies in Form politischen Engagements und wieder andere dadurch, dass sie die Produktionsbedingungen ihres Unternehmens dahingehend ausrichten oder ihre Energie selbst produzieren.

Es gibt viele Möglichkeiten sich aktiv für demokratische Prozesse einzusetzen und es wird aktuell viel dazu getan.

Seit Ende 2023 sehen wir auch in Österreich unter den Titeln „Demokratie verteidigen – gegen Faschismus & Rassismus“ oder „Lichtermeer gegen Rassismus – für Menschenrechte“, dass viele Menschen für das Thema in vielen Städten auf die Straßen gehen. Diese Demos sind von wenigen zivilgesellschaftlichen Organisationen organisiert, denen sich zahlreiche andere Organisationen, wie zum Beispiel NGOs, politische Parteien, Arbeiterkammer, Gewerkschafts-

bund und Caritas anschließen. (Vgl. Wohlgenannt: 2024).

Auch auf anderen Ebenen wird aktiv und kontinuierlich für eine demokratische Zukunft gearbeitet. In kleinen Bereichen versuchen Menschen es anders zu machen: neue Wohnformen, neue Kooperationsmodelle, Kreislaufwirtschaft und Gemeinwohl-Ökonomie und vieles mehr. In diesen Initiativen orientieren sich Diskurs und Entscheidungen oft an den Gemeinschaftsbedürfnissen. In diesem Zusammenhang hält der Politikwissenschaftler Herfried Münkler (2022, S. 137) anstelle einer „Konkurrenzdemokratie mit Mehrheitsentscheidung“ ein „Konsensmodell der Demokratie, das auf Aushandlungsprozessen und Kompromissen beruht“, für sinnvoller. Viele dieser Beispiele beruhen auf einer Haltung der Verbundenheit und sind gleichzeitig Lern- und Übungsfelder für zukunftsfähiges Handeln.

Diese Kultur der Kooperation und Verbundenheit kann in indigenen und frühen Gesellschaften beobachtet werden: sie lebten und leben durch Gegenseitigkeit in Netzwerkbeziehungen. „Sich an den Indigenen orientieren heißt darum, den Weg zurückzufinden zu unserem wahren Selbst“, schreibt der deutsch-italienische Biologe und Philosoph Andreas Weber (Weber: 2024, S. 109). Als wahres Selbst beschreibt er die Tatsache, dass Lebewesen nur im Austausch mit anderen existieren und die Realität des anderen der eigenen Existenz zugrunde liegt. Eine Kultur der Verbundenheit als Voraussetzung für ein demokratisches Miteinander auch mit nichtmenschlichen Wesen können wir in diesen Kulturen beobachten.

Die US-amerikanische Anthropologin und Indigene Robin Wall Kimmerer beschreibt die Haltung der Verbundenheit als Kulturgut. Für die Heilung unserer Beziehung zur Welt braucht es einen Zopf aus drei Strängen: „dem Wissen der Indigenen, der naturwissenschaftlichen Erkenntnis und der Geschichte einer Wissenschaftlerin vom Stamm der Anishinaabe, die versucht, alle drei zusammenzubringen.“ (Kimmerer: 2022, S. 10).

Die Überlegungen und Ausführungen von Robin Wall Kimmerer und Andreas Weber beschreiben sehr deutlich, wie wichtig es für demokratische Verhältnisse ist, den Weg vom ICH zum WIR, zur Interdependenz einzuschlagen.

Körper – unabhängig ob Bäume oder Wälder, Tiere oder Rudel, menschliche Körper oder Gemeinschaften – existieren nur deshalb, weil ihre Einzelteile miteinander verbunden sind. Jeder menschliche Körper,

jeder Baum, jede Gemeinschaft existiert als Ganzes, weil Atome und Zellen miteinander kommunizieren, zuhören und kooperieren.

Es geht um ein Bewusstsein der Verbundenheit, des in Beziehung-Seins. Nicht ICH sondern WIR ist die Grundlage und die Orientierung des Lebens und eine Voraussetzung für ein demokratisch geprägtes Leben.

WELCHE BEISPIELHAFTEN WEGE IN EINE LEBENSWERTE ZUKUNFT GIBT ES SCHON?

Beispiele in diesem Sinne finden sich im gemeinsamen Handeln in selbstorganisierten Gemeinschaften. Menschen schließen sich zu einzelnen Themenbereichen zusammen, weil sie etwas in die Welt bringen wollen.

Diese oft lokalen und kleinteiligen Aktivitäten haben Auswirkungen auf größere Zusammenhänge und Vorbildwirkung. Durch das Erleben von demokratischen Umgangsformen und ihren Grenzen verändert sich der Blick auf das größere Ganze. Diesen Aktivitäten können Visionen für die Zukunft erzählen.

Um diese Realitäten zu beschreiben, lohnt sich der Blick in die Praxis. Drei zivilgesellschaftliche Projekte aus den Bereichen Ernährungssicherheit, Energiewende und gerechte politische Rahmenbedingungen wurden in den letzten Wochen mit der Frage, inwieweit diese Aktivitäten der Stärkung der Demokratie dienen, in den Blick genommen. Mit jeweils einer Vertreterin eines Gemeinschaftsgartens und der Frauennetzwerke führte ich zu diesem Zweck ein Interview.

GEMEINSCHAFTSGÄRTEN

Gemeinschaftsgärten sind öffentliche oder private Grünflächen, die von einer Gruppe von Menschen gemeinsam bewirtschaftet werden. Dabei teilen sich die Mitglieder die Verantwortung für die Pflege und den Erhalt des Gartens und können dort Gemüse, Kräuter, Blumen oder Obst anbauen und ernten. Gemeinschaftsgärten liefern nicht nur einen Beitrag zur Ernährungssouveränität. Sie sind Orte der Begegnung, der sozialen Interaktion und der Nachhaltigkeit, auch im Sinne der Grünraumerhaltung, Artenvielfalt und CO₂ Bindung durch Humusaufbau. Sie dienen als Bildungsorte für

² Siehe: <https://www.erschaffedichneu.de/ueber-die-geduld-rainer-maria-rilke/> [20.5.2024].

³ Vgl. <https://guterrat.info/> [20.5.2024].

ökologische Themen und als Beitrag zu einer nachhaltigen Wende.

Gemeinschaftsgärten generieren durch ihre Aktivität und ihr Interesse viel Lernen und Wissen zu Umgang mit Pflanzen, Erde, Ernährung und im Allgemeinen auch zu Themen der Ernährungssicherheit und zu Klimathemen. Durch die jeweilige Kompetenz der einzelnen Protagonist*innen und ihrer Interessensgebiete kommt viel unterschiedliches Wissen in diese Gruppen. Vielen Menschen mit unterschiedlichen Kompetenzen haben Platz, es braucht Buchhalter*innen ebenso wie Visionär*innen, Widerständige, Handwerker*innen und viele mehr.

Da diese Gärten oft für Vorbeigehende sichtbar sind, bieten sie Anlass für Gespräche nicht nur zu Gartenthemen – vor allem auch für Menschen, die vorbei spazieren und sich über Gesprächspartner*innen freuen. Ein Garten schafft einen niederschweligen Einstieg in ein Gespräch, ermöglicht damit auch immer ein Feld für Diskurs und damit auch einen Lern- und Bildungsaspekt.

Gudrun Schreiner, eine Vertreterin des Gemeinschaftsgartens „Gartenzwerge Geidorf“⁴ in Graz betont im Interview, dass ein demokratischer Umgang in solchen Projekten „viel Zeit braucht und nur mit Empathie möglich ist“. Grundregeln, Arbeitsaufteilung, Verlässlichkeit und vieles mehr verlangen immer wieder reflektiert und verhandelt zu werden. Einzelerwartungen und -ansprüche müssen in die Aktivitäten der Gruppe eingebaut werden.

Dieser Gemeinschaftsgarten wurde im Jahr 2017 von einigen Garten-Begeisterten gegründet. Die Gruppe besteht derzeit aus etwa zwölf aktiven Gärtner*innen, die sich sowohl zeitlich als auch in Sachen Gartenwissen unterschiedlich beteiligen.

In der jährlichen Klausur werden neben Jahresplanung und Budgeteinteilung auch Gruppenprozesse reflektiert: „Hier entsteht viel Zusammenhalt und Fokussierung von Beziehungen als Grundlage für ein gelingendes Gartenjahr.“ Konflikte, die durch äußere Bedingungen entstehen, werden nach Möglichkeit gemeinsam bewältigt. Bilaterale Konflikte innerhalb der Gruppe haben immer auch mit den individuellen Lebenszusammenhängen zu tun und erfordern ebenso individuelle Reflexion, die in unserer Kultur nicht selbstverständlich ist.

In Projekten zu diesem Thema wechseln auch immer wieder die Aktiven. Neue kommen dazu, anderen steigen wieder aus, aus Zeitgründen, wegen Wohnortwechsel, aber auch, weil die Gartenbeteiligung unterschätzt wurde. Eine Kerngruppe schafft

jedoch Kontinuität. Laut Gudrun Schreiner ist „jede Kompetenz willkommen, vorausgesetzt die Menschen gehen in Zusammenhang mit den Aktivitäten des Gartens in Beziehung untereinander. Es gibt keine fix vereinbarten Aufnahmekriterien, allerdings bedarf es einer Selbstverpflichtung, dass die bestehenden Grundregeln akzeptiert werden und Verantwortung für bestimmte Tätigkeiten übernommen wird. Je schneller jemand eine Verantwortung verlässlich übernimmt, desto schneller ist diese Person Teil der Gruppe.“

Demokratische Prozesse in Gruppen erfordern immer auch, sich selbst mit den eigenen Vorstellungen zurückzunehmen, die Gemeinschaft vor persönliche Interessen zu stellen. Gudrun Schreiner spricht in diesem Zusammenhang von ihren eigenen Erfahrungen: „Der Prozess, Fehler einzugestehen, Toleranz gegenüber von mir unerwünschtem Verhalten zugunsten anderer Vorstellungen zu entwickeln, ist für alle eine Herausforderung. Ich erfahre oft, dass um demokratische Prozesse gerungen werden muss. Mein Fazit: es braucht Wächter*innen für demokratische Abläufe und starke Persönlichkeiten, die die Konfliktfähigkeit der Gruppe im Auge haben.“

ERNEUERBARE ENERGIEGEMEINSCHAFTEN (EEG)

EEGs sind Zusammenschlüsse von Personen oder Organisationen, die gemeinsam elektrische Energie erzeugen, nutzen oder untereinander teilen. Seit 2021 ist es möglich, dass sich mehrere Haushalte, Unternehmen und kommunale Einrichtungen in einem geographischen Nahbereich zu einer EEG zusammenschließen. Der finanzielle Gewinn ist dabei nachrangig.

Ein Team von drei Frauen und vier Männern gründete im April 2023 – mit mir als Obfrau – die EEG Dreiklang⁵ als erste EEG an meinem Wohnort. Aus den Erfahrungen dieser Energiegemeinschaft zeigt sich, dass die Teilnahme an einer EEG das Bewusstseins verändert. Die Teilnehmenden stellen Überlegungen an, wie sie ihren Stromverbrauch reduzieren können und wann sie Strom von der EEG beziehen können. Das verändert das Verhalten. EEGs machen es möglich, dass Einzelne Verantwortung für die Energiewende übernehmen.

Als Motivation, sich an einer EEG zu beteiligen, ist für viele Menschen u. a. das Wissen darüber ausschlaggebend, wo der Strom, den sie verbrauchen produziert wird. Damit wird der Strombezug auch zu einer nachbarschaftlichen Beziehung. Das fördert

nicht nur den bewussten Umgang mit Energie, sondern auch die Kommunikation und Kooperation unter den Beteiligten.

Bei der Gründung der EEG, bei der ich beteiligt bin, war wohl der schwierigste Teil, ein Projekt zu starten, ohne den Weg zu kennen, ohne zu wissen, wie es geht und wohin es führt. Das setzt viel Vertrauen und Kooperation voraus und braucht Wissen und Kompetenzen in Technik, Energiewirtschaft, Recht, Sozialem und Organisation ebenso wie in Teamarbeit.

Eine wichtige Aktivität einer EEG ist die Definition des Strompreises: Eine EEG kann selbst den Preis definieren und auch immer wieder anpassen, um den ihre Mitglieder den Strom kaufen und verkaufen – unabhängig von den Marktpreisen. Meiner Erfahrung nach werden im Diskurs zu Festlegung der Preise die Grenzen demokratischen Verhaltens spürbar: diese Verantwortung zu übernehmen ist schwierig, da Menschen nicht geübt sind, in Bereichen wie der Energieversorgung und den Energiepreisen selbst zu entscheiden.

Der Zugang zu sauberer und leistbarer Energie ist auch ein Gerechtigkeits Thema. EEGs sind eine Möglichkeit, Haushalte zu unterstützen, die von Energiearmut betroffen sind.

Paula Friederichsen (Friederichsen: 2024) von „Ourpower“ – eine Energiegenossenschaft – hat im Rahmen ihrer Masterarbeit den Auftrag an EEGs – sie sollen den Energiemarkt demokratisieren, indem sie von großen Konzernen weg und hin zu einer dezentralen und demokratischen Energieversorgung führen – genauer in den Blick genommen. EEGs führen nicht automatisch zu Energiedemokratie. Laut Friederichsen erfordert der Wandel zur Energiedemokratie zusätzliche unter anderem Veränderungen in den Eigentumsverhältnissen, lokale demokratische Entscheidungsfindung und eine aktive Gewährleistung einer breiten Beteiligung. Das Ziel müsse eine geschlechtergerechte Energiewende sein. Daher ist es wichtig, Frauen zu motivieren, sich in diesem Bereich zu engagieren und sie einzubeziehen.

Für das Gelingen einer EEG ist es wichtig, dass zumindest eine Person die Koordination ehrenamtlich für alle übernimmt und Unterstützung aktiv einholt.

⁴ Siehe: (<https://www.facebook.com/profile.php?id=100064614644214> [20.5.2024]).

⁵ Siehe: <https://eeg-dreiklang.at/> [20.5.2024].

FRAUENNETZWERKE IN DER STEIERMARK

Graz und die Steiermark haben eine lange Tradition der Kooperation unter den Gruppen und Organisationen, die sich um Belange von Frauen kümmern.

In Graz gibt es mit einer Unterbrechung von sieben Jahren seit 1986 eine von der Stadt unabhängige, weisungsfreie Frauenbeauftragte. Der „Frauenrat“⁶, der die Frauenbeauftragte begleitet, ist als parteiunabhängiges, überkonfessionelles, eigenverantwortliches Bündnis vieler Gruppen und etablierten Institutionen eingerichtet worden.

2017 wurde – auch auf Basis der #MeToo-Bewegung – auf Grundlage des Netzwerkes gegen sexualisierte Gewalt zusätzlich das Women's Action Forum (WAF)⁷ gegründet, mit dem Ziel Personen aus unterschiedlichsten Einrichtungen zum Thema zu vernetzen. Rund 140 Organisationen und Aktive (davon zirka 20 außerhalb von Graz) sind Kooperationspartner*innen.

Für die Akteur*innen des WAF war es wichtig, von Anfang an vernetzungsfördernde Foren einzurichten, einerseits, damit sich Menschen, die im genannten Bereich tätig waren, kennenlernen, und andererseits, um sich gegenseitig zu stärken und eine Stimme nach außen zu etablieren.

Im Auftrag des WAFs koordiniert das „Bündnis 0803“⁸ seit 2019 ein vielfältiges Programm in der ganzen Steiermark rund um den Internationalen Frauentag am 8. März – den Frauenmonat März. Kooperationspartner*innen sind neben Organisationen, Gruppen, Institutionen auch Einzelpersonen und politische Parteien. Diese Form der breiten Beteiligung bewährt sich.

Durch die lose Verbindung im Rahmen des Bündnisses ist ein Zusammenschluss vieler Gruppen und Menschen möglich und geht weit über einen feministischen Zirkel hinaus. Durch ein jährlich neu vereinbartes Motto beteiligen sich viele unterschiedliche Organisationen. Ein definierter Forderungskatalog würde das erschweren.

Die Koordinatorin des „Bündnisses 0803“, Lisa Rücker, erzählt in einem Gespräch, dass dieses jeweils zeitgemäße Motto viele anregt, selbst aktiv zu werden. „Es wirkt wie eine Einladung dazu, aktiv zu werden und Verantwortung zu übernehmen und ist damit auch eine Einladung zu demokratischer Teilhabe.“

Als große Herausforderung nennt Lisa Rücker, die Notwendigkeit, durch das jährliche Motto ein Fundament, einen Rahmen zu definieren, innerhalb dessen eine Vielfalt

von Aktivitäten stattfinden kann. Diesen Rahmen gilt es auch zu halten.

Dabei spielt auch der Generationenaspekt in beide Richtungen eine wichtige Rolle. Einerseits braucht es den Respekt in Hinblick auf alles, was Frauen schon früher erarbeitet haben, und andererseits braucht es die neuen Perspektiven von jüngeren Generationen.

Das Fundament bzw. der Rahmen im Falle des „Bündnisses 0803“ ist die Selbstbestimmung von Frauen, die Gleichwürdigkeit aller Menschen und Tätigkeiten. Der Rahmen schützt, gibt Sicherheit und Handlungsmöglichkeiten. Durch ein breites übergeordnetes Thema fühlen sich Einzelne in ihrem Engagement geschätzt. Der Rahmen erfordert keine Kompromisse, weil innerhalb dessen alle alles machen können.

Laut Lisa Rücker ist die Kunst der demokratischen Kooperation, die Grenzen auszuloten, zu definieren, zu lernen „an die Ränder zu gehen, zu reflektieren, wo die Grenzen überschritten werden.“

Kooperation braucht Führung, im Sinne der Koordination und Moderation. Hier wird für die unterschiedlichen Entscheidungsläufe – z. B. ein Motto definieren – jemandem oder mehreren ein Mandat gegeben und, im Sinne der geteilten Verantwortung, darauf vertraut.

Insgesamt beschreibt Lisa Rücker als Weg für die Zukunft: „In Freundschaft mit- und nebeneinander leben zu können, im Sinne der Geschwisterlichkeit (nicht familiär zu verstehen), Freundschaft breiter als intime Freundschaft verstehen lernen.“

WELCHE NEUEN BILDUNGS- UND LERNFORMEN, WELCHE KOMPETENZEN UND WELCHE LERNORTE FÜHREN UNS DAHIN?

Durch die aktuellen Krisen und Herausforderungen in der Welt bleiben Menschen auch immer Lernende. In der Bildung von Erwachsenen bedeutet das immer wieder zu reflektieren, was neu zu lernen ist oder was zu verlernen ist. Eine mögliche Orientierung dafür bietet die Beschäftigung beispielsweise mit Gruppen, wie oben beschrieben.

An den drei Beispielen wird sichtbar, welche demokratischen Qualitäten in aktiven Gruppen wichtig sind und gelernt und geübt werden können. Jede*r übernimmt Verantwortung und kümmert sich um das gemeinschaftliche Gelingen. Aufgrund des jeweiligen Themas werden viele Kompetenzen aufgebaut. So können diese Gruppen auch als Lerngemeinschaften und Lernorte verstanden werden.

Zusammenfassend aus den drei Beispielen kann gesagt werden, dass für einen demokratischen Umgang in heterogenen Gruppen folgende Kompetenzen wichtig sind:

Wissen

Wissen und Fakten sind vorhanden. Wichtig erscheint mir dieses Wissen auf seine Grenzen und seine Basis zu überprüfen und mit dem Erfahrungswissen zu kombinieren. Im Diskurs zweifeln zu lernen und zu üben.

Selbstreflexion

Selbstreflexion erscheint mir als die Grundlage aller gelingenden Beziehungen zu Einzelpersonen, zu Gruppen und auch zur Welt. Sie ermöglicht das Erkennen der Grundlagen der eigenen Haltungen und der Umgangsformen.

Zeit

Demokratische Prozesse brauchen Zeit. In einer schnellen Welt langsamer zu werden ist eine Kunst, die erprobt sein will!

Empathie

Einfühlungsvermögen, Toleranz und Respekt gegenüber anderen Haltungen, unterschiedlichem Generationenwissen und anderen Kompetenzen erleichtern demokratisches Miteinander.

Kokreation

In heterogenen Gruppen zu kooperieren, kann neue Zukunftserzählungen und gesellschaftliche Visionen schaffen. Dazu ist es notwendig, dass jede*r Einzelne*r bereit ist, Verantwortung zu übernehmen, die eigenen Bedürfnissen hinter die der Gemeinschaft zu stellen, zuzuhören und sich aktiv am Diskurs zu beteiligen. Voraussetzung dafür ist, bereit zu sein, in Beziehung mit den anderen Beteiligten zu gehen.

Aus den Beispielen geht ebenso hervor, dass bestimmt Organisationsformen als Grundlage dienen, damit demokratische Prozesse gelingen:

Führung: Es braucht Kümmerer*innen und Wächter*innen des Wissens und der Demokratie. Damit erscheinen Kompetenzen

⁶ Siehe: <https://www.grazerfrauenrat.at/> [20.5.2024].

⁷ Siehe: <https://womensactionforum.at/> [20.5.2024].

⁸ Siehe: <https://0803.at/> [20.5.2024].

beispielsweise im Bereich der Moderation unerlässlich.

Entscheidungsmethoden: Um alle Beteiligten in gleichem Maß bei Entscheidungen zu berücksichtigen, sind mehr als Mehrheitsentscheide notwendig. Es erscheint oft zielführender im Konsens zu entscheiden (mehr dazu beispielsweise im Systemischen Konsensieren).⁹

Lernorte: Neben den traditionellen Bildungseinrichtungen und organisierten Angeboten zeigen die oben beschriebenen Beispiele viele andere Orte, wo Lernen stattfindet. Diese Orte können für die Praxis und das Üben von Demokratie genutzt werden. Dabei findet Bildung lebensnaher im Sinne des Menschseins und des Handelns statt.

Vernetzung: Wenn sich Menschen zu bestimmten Themen zusammenschließen, finden demokratische Prozesse im gemeinsamen Handeln statt. Für Institutionen, die sich mit Lernen und Bildung beschäftigen,

ist es wünschenswert, dass sie sich mit solchen Lernorten vernetzen, sie für ihre Zielgruppen nutzen.

Die beschriebenen Kompetenzen und Haltungen und die Organisationsformen bilden eine Orientierung für eine demokratische und lebenswerte Zukunft. Sie zu lernen, zu üben, weiterzuentwickeln nenne ich eine Praxis der Verbundenheit. Lernen bezieht sich hier auf die Ebenen des rationalen Denkens, der Gefühle und der Intuition. Wie diese Praxis der Verbundenheit genauer auszuformen ist, ist aktuell Inhalt meiner Forschungsarbeit.

Ich sehe es als Aufgabe von Bildung, für diese Praxis anzuleiten, Räume – im Sinn von Zeit und Ort – zur Verfügung zu stellen und Orientierungen zu geben. Politik sollte dazu die Rahmenbedingungen schaffen.

Eine Möglichkeit „Praxis der Verbundenheit“ zu lernen, zu üben, sich anzuvertrauen und sie zu beschreiben, bildet für mich ich die Aussagen von Robin Wall Kimmerer (Kimmerer: 2022, S. 214) zu den „Grundregeln der Ehrenhaften Ernte“:

- Wisse um die Lebensweise derer, die für dich sorgen, damit du auch für sie sorgen kannst.
- Stell dich vor. Mach dir klar, dass du der/diejenige bist, die/der um Leben bittet.
- Bitte um Erlaubnis, bevor du nimmst. Hör auf die Antwort.
- Nimm nie das Erste. Nimm nie das Letzte.
- Nimm nur, was du brauchst.
- Nimm nie mehr als die Hälfte. Lass etwas für die anderen übrig.
- Ernte so, dass du möglichst wenig Schaden anrichtest.
- Nutze es respektvoll. Verschwende nie, was du genommen hast.
- Teile.
- Danke für das, was dir geschenkt wurde.
- Hinterlasse ein Gegengeschenk für das, was du genommen hast.
- Erhalte die, die dich erhalten, und die Erde wird für immer bleiben.“ //

⁹ Siehe dazu: <https://sk-prinzip.eu/methode/se> [20.5.2024].

Literatur

Fraser, Nancy (2023): Der Allesfresser. Wie der Kapitalismus seine eigenen Grundlagen verschlingt. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Friederichsen, Paula (2024): Wessen Energiewende? Eine feministische Analyse von Energiegemeinschaften auf dem Weg zur Energiedemokratie. Masterarbeit, Wien. Verfügbar unter: <https://dialog.ourpower.coop/blog/wessen-energiewende/> [13.3.2024].

GREEN CARE Team der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (2024): Was sind Gemeinschaftsgärten? Verfügbar unter: <https://www.greencare.at/wp-content/uploads/sites/6/2020/07/Infoblatt-Gemeinschaftsga%C3%84rten.pdf> [13.3.2024].

Hofmann, Barbara (2024): Demokratie braucht Feminismus. Verfügbar unter: <https://renner-institut.at/blog/feminismus-braucht-demokratie> [20.3.2024].

Kimmerer, Robin Wall (2022): Geflochtenes Süßgras. Die Weisheit der Pflanzen. Berlin: Aufbau Verlag.

Münkler, Herfried (2022): Die Zukunft der Demokratie. Wien: Christian Brandstätter Verlag.

ORF Stories (2024): Konflikte schwächen Demokratien weltweit. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3348819/> [15.2.2024].

Österreichische Koordinationsstelle für Energiegemeinschaften: Verfügbar unter: <https://energiegemeinschaften.gv.at/> [13.3.2024].

Szigetvari, András (2024): Von Konzernen unabhängig Strom beziehen? Die Idee boomt. Wie man davon profitiert. In: Der Standard, 17. März 2024. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/3000000211950/b252rger-unter-strom> [17.3.2024].

Weber, Andreas (2024): Indigenität. Berlin: Matthes & Seitz.

Weber, Andreas (2020): Warum Kompromisse schließen? Berlin: Duden.

Wohlgenannt, Lisa: „Demokratie verteidigen“: Österreich demonstriert immer noch gegen Rechtsextremismus. Verfügbar unter: <https://www.moment.at/story/demo-gegen-rechts/> [18.3.2024].

VHS-Jugendparlament: Politische Teilhabe hautnah erleben

Schwerpunkt

Vizebürgermeister Christoph Wiederkehr und LAbg. und GRⁱⁿ Nina Abrahamczik diskutierten mit Jugendlichen über Themen wie Zukunftschancen, Arbeit oder Gesundheit.

Die Wiener Volkshochschulen luden am 3. Mai 2024 rund 50 Jugendliche und junge Erwachsene zu einem ganz besonderen Diskussions- und Beteiligungs-Event.

Die Teilnehmer*innen aus fünf VHS-Schulabschluss- und -Vorbereitungskursen im Rahmen von „Level Up – Erwachsenenbildung“¹ hatten die Gelegenheit, ihre Anliegen und Gedanken in moderierten Workshops auszuarbeiten. Die Gruppendiskussionen fanden am Vormittag statt und wurden durch Studierende des Studiengangs Soziale Arbeit an der Fachhochschule (FH) Campus Wien betreut.

„Nicht selten wird der Jugend Politikverdrossenheit unterstellt. Wir erleben hingegen, dass sich junge Menschen viele Gedan-

¹ Bis Ende April: „Initiative Erwachsenenbildung“

ken über die Gesellschaft machen. Ich möchte mich herzlich bei unseren Podiumsgäst*innen bedanken, dass sie diesen jungen Menschen die Chance geben, direkt mit der Politik in Austausch zu treten“, betont VHS-Geschäftsführer, Herbert Schweiger.

Am Nachmittag bot das hochkarätig besetzte Plenum die Möglichkeit, Fragen direkt mit politischen Entscheidungsträger*innen zu diskutieren. Zu Gast waren Christoph Wiederkehr, Vizebürgermeister der Stadt Wien sowie Stadtrat für Bildung, Jugend, Integration und Transparenz und LABg. und GRⁱⁿ Nina Abrahamczik, Vorsitzende des Gemeinderatsausschusses für Klima, Umwelt, Demokratie und Personal und Mitglied im Gemeinderatsausschuss für Bildung, Jugend, Integration und Transparenz. „Teilnahme und Partizipation: Jeder von uns kann etwas verändern, wenn er nur will. Die jungen Teilnehmer*innen im Jugendparlament sind nicht nur die Zukunft, sondern auch die Gegenwart unserer Gesellschaft. Die Themen, die hier besprochen werden, sind real: Es geht um die Wartezeit bei Ärzt*innen, Diskriminierung bei Jobs und Wohnungsvergabe und die Herausforderungen bei der Vereinbarkeit von Ausbildung und Kinderbetreuung. Wer etwas ändern will, muss aufstehen, seine Meinung sagen und sich dafür

einsetzen. Im Jugendparlament ist das eine Selbstverständlichkeit!“, sagt Vizebürgermeister Christoph Wiederkehr.

THEMEN, DIE BEWEGEN

Die Teilnehmer*innen des VHS-Jugendparlaments besuchen VHS-Kurse aus den Bereichen Basisbildung, Pflichtschulabschluss und Brückenkurse, die im Rahmen von „Level Up – Erwachsenenbildung“ durchgeführt werden. Über mehrere Wochen hinweg fanden Vorbereitungen auf das Event statt. In den Kursen wurde über Themen diskutiert, die im Leben der Teilnehmer*innen wichtig sind und Fragenkomplexe herausdestilliert. Studierende des Studiengangs Soziale Arbeit an der FH Campus Wien bereiteten sich auf die Moderation und Betreuung der Workshops im Rahmen eines Seminars vor und begleiteten vor Ort den Diskussionsprozess. Folgende vier Themenbereiche kristallisierten sich als besonders wichtig für die Lebensrealität der Jugendlichen heraus: Arbeit und Bildung, Gesundheit, Geld und Soziales und gesellschaftlicher Zusammenhalt.

„Die Themen, die die Teilnehmer*innen des VHS-Jugendparlaments vorgestellt haben, spiegeln die Themen wider, die uns als gesamte Gesellschaft beschäftigen.

Gerade die Teuerung ist eine besonders große Herausforderung für junge Menschen. Ob Gesundheitsvorsorge, Jobperspektiven oder die Frage nach Möglichkeiten der Mitbestimmung, insbesondere wenn sie kein Wahlrecht haben – die eigenen Probleme zu benennen und mögliche Lösungen einzufordern, ist wichtig. Ich freue mich, dass das VHS-Jugendparlament hier eine Gelegenheit bietet, miteinander in Austausch zu treten und Jugendliche sowie junge Erwachsene zu stärken“, meint LABg. und GRⁱⁿ Nina Abrahamczik.

Die Wiener Volkshochschulen bieten im Rahmen des Programms „Level Up – Erwachsenenbildung“ verschiedene kostenlose Basisbildungs-Kurse an unterschiedlichen Standorten an. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, kostenlos den Pflichtschulabschluss nachzuholen.

Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds sowie aus Mitteln des Landes Wien und des Bundesministeriums für Bildung. //

Quelle

<https://www.vhs.at/de/e/jungebildung/b/2024/05/20/vhs-jugendparlament> [29.05.2024]

Die Bedeutung betrieblicher Mitbestimmung und sozialer Handlungskompetenzen für die Demokratie

Schwerpunkt

MARTIN KLEMENJAK, CORDULA WADL UND DANIEL WEIDLITSCH

Ist 2024 das Schicksalsjahr der Demokratie? Vor dem Hintergrund politikwissenschaftlicher Analysen (vgl. exemplarisch

von Lucke: 2024 sowie Hentges: 2020) und unter Berücksichtigung von 75 Parlamentswahlen, die in diesem Jahr abgehalten

werden, ist man geneigt, diese Frage mit Ja zu beantworten. Zu stark verdichten sich gegenwärtig jene Einflüsse, die für die „Zukunft der Demokratie“ (vgl. Münkler: 2022) als zentrale Herausforderungen erachtet werden können. Globale Konflikt- und Krisenherde sowie sich neuformierende Machtkonstellationen, technologische Einflüsse, populistische Bewegungen und eine markante Zunahme autoritärer Tendenzen geraten unmittelbar in den Blick. Letzteres zeigt sich vor allem in der Zielsetzung, demokratisch legitimierte Institutionen zu unterminieren. Sie weisen somit eine weit gereifte Zerstörungsdynamik aus dem Inneren der Demokratien selbst auf (vgl. von Lucke: 2024). Auf nationaler Ebene gibt etwa der „Österreichische Demokratie Monitor“ Auskunft darüber, wie es um die Demokratie hierzulande bestellt ist. Dieser untersucht jährlich die Meinung zum politischen System und zur Demokratie im Allgemeinen. Hervorgehoben wird dabei die Bedeutung eines demokratischen Grundkonsenses unter den Bürger*innen, als Eckpunkt einer resilienten Demokratie.

Zuletzt konnte der Demokratie Monitor aufzeigen, dass sich zwar das Vertrauen in die repräsentativen Institutionen auf niedrigem Niveau konsolidiert hat, allerdings im unteren Gesellschaftsdrittel wiederum gesunken ist. Eine Korrelation zwischen mangelnder Repräsentation und geringem Vertrauen ins System scheint hier evident, zumal es ebenso das unterste Drittel ist, das nur mehr zu 26 Prozent meint, mit politischer Partizipation überhaupt etwas bewirken zu können. (Vgl. SORA: 2023).

Was scheint nun angezeigt, um diesen Entwicklungen Substanzielles entgegenhalten zu können?

Wenn – wie Herfried Münkler ausführt – „das politikpartizipative Engagement der überzeugten Demokratinnen und Demokraten wieder zu erhöhen“ (Münkler: 2022, S. 165) ein Schlüssel für das Wiedererstarken der liberalen Demokratie ist, so gilt es aus interessenspolitischer Sicht von Arbeitnehmer*innen den Blick auf die „betriebliche Mitbestimmung als Säule der Demokratie und des Sozialstaats“ (vgl. Stadler: 2024) zu richten.

Folglich möchten wir im vorliegenden Beitrag die Bedeutung der betrieblichen Mitbestimmung und sozialer Handlungskompetenzen für die Demokratie ansprechen. Mit Bezug auf die Funktion des Betriebsrates werden dabei Aspekte der beruflichen und gewerkschaftlichen Bildung ebenso skizziert wie Kompetenzen, die für die Ausübung betrieblicher Mitbestimmung als zentral erachtet werden können. Letztere bilden die Grundlage für einen eigens von der AK Kärnten und der FH Kärnten entwickelten Zertifikatslehrgang, dessen Zielsetzungen diese Abhandlung beschließen.

BETRIEBLICHE MITBESTIMMUNG ALS POLITIKPARTIZIPATIVES MOMENTUM

Dass betriebliche Mitbestimmung das politische Interesse von Beschäftigten erhöht und sich auch über den Betrieb hinaus positiv auswirkt, zeigte 2022 eine Studie des Institute of Labor Economics der Universität Trier: Einerseits trägt eine Stärkung der Mitbestimmung zum ökonomischen Erfolg des Unternehmens und zum Wohlbefinden der Belegschaft bei. Andererseits – und das scheint vor dem Hintergrund des eingangs skizzierten Status quo elementar – richtet sich betriebliche Mitbestimmung gegen politische Teilnahmslosigkeit und steigert somit die Wahrscheinlichkeit, sich aktiv an Wahlen und anderen Formen der politischen Partizipation zu beteiligen. In Zahlen

ausgedrückt, steigt das politische Interesse um fünf Prozent, wenn Beschäftigte über eine betriebsrätlige Vertretung verfügen, und steigert sich im Falle eines Engagements als Betriebsrat sogar auf 23 Prozent. Die Gründe hierfür liegen zum einen in einem wahrnehmbaren Gefühl individueller politischer Wirksamkeit, zum anderen befördert die wiederholte (interessen-)politische Artikulation für die Beschäftigten die Solidarität untereinander und die politische Partizipation im Allgemeinen. (Vgl. Hans-Böckler-Stiftung: 2022). Das heißt, betriebliche Mitbestimmung in ihrer gelebten Praxis des Aushandelns gesamtgesellschaftlicher Kämpfe wirkt unmittelbar in die Gesamtgesellschaft hinein und trägt so – auch in Österreich – zu einer Stärkung der Demokratie bei. Sie wirkt gar als Demokratie-Booster (vgl. Weiss: 2023), erfüllt aber auch bedeutende Funktionen für den Sozialstaat, da sich eine faire und gute Beschäftigung nachhaltig positiv auf die Gesundheit der Arbeitnehmer*innen auswirkt und darüber hinaus, über die Bezahlung von Sozialversicherungsbeiträgen, maßgeblich zur finanziellen Absicherung des Sozialstaats beiträgt. Schließlich sei – dem deutschen Sozialphilosophen Axel Honneth zufolge – betriebliche Mitbestimmung auch als „Schule der Demokratie“ zu sehen, die es zu stärken gilt, da jegliche Erfahrung unzureichender Mitbestimmung und Mitgestaltung im Arbeitsleben die Beziehung zur Demokratie negativ beeinflusst. (Vgl. Stadler: 2024, S. 59 f.).

Das politikpartizipative Momentum der betrieblichen Mitbestimmung spiegelt sich nicht zuletzt in der Funktion der Betriebsrät*innen wider. Bezeichnen derweise eröffnete mit Blick auf die Herausbildung eines Vertretungsorgans der Arbeitnehmer*innenschaft auf gesetzlicher Grundlage erst der demokratisch verfasste Gestaltungsrahmen der Ersten Österreichischen Republik (1918–1933) die Option zu ihrer faktischen Realisierung. Von Austrofaschismus und Nationalsozialismus delegitimiert und beseitigt sollte das sozialpartnerschaftliche Klima nach 1945 den Gestaltungsrahmen für die betriebliche Mitbestimmung ausbauen und die Funktion des Betriebsrats/der Betriebsrätin mit Fokus auf die berufliche Weiterbildung und Qualifizierung maßgeblich stärken.

EXKURS: DER BETRIEBSRAT

Bevor über eine konkrete Weiterbildungsmaßnahme für Kärntner Betriebsrät*innen und Personalvertreter*innen gesprochen

werden kann, ist es notwendig, die Betriebsrätstätigkeit in Österreich, die in der Arbeitsverfassung geregelt ist, kurz zu skizzieren und die vielfältigen Mitwirkungsrechte der „Interessenvertretung im Betrieb“ anzureißen. Der Betriebsrat (Arbeitsverfassungsgesetz: 1974, BGBl 1974/22 idF BGBl 2013/71) wird als Organ für die Vertretung der Mitarbeiter*innen gewählt und ist für die Wahrung der Interessen der Belegschaft in wirtschaftlicher, sozialer, kultureller und gesundheitlicher Sicht zuständig. Die Rechte des Betriebsrats umfassen:

- Überwachungs- und Informationsrechte,
- Vertretungsrechte,
- Mitwirkungsrechte bei Versetzung/Beendigung von Arbeitsverhältnissen,
- den Abschluss von Betriebsvereinbarungen.

Zusätzlich nehmen die Betriebsratsmitglieder eine Steuerungs- und Kommunikationsfunktion ein. Sie sind das Bindeglied zwischen Belegschaft und Management. Um diese innerbetriebliche Partnerschaft zu stärken, können die „kollektivvertragsfähigen Körperschaften der Arbeitnehmer“ (ebd., § 18 Abs. 3) – und damit die Arbeiterkammern – Weiterbildungsangebote für Betriebsrät*innen schaffen.

Wer sich für die Tätigkeit als Betriebsrät*in entscheidet, tut dies – so die These der Autor*innen – in den allermeisten Fällen nicht aus Eigennutz. Es sind bestimmte Werthaltungen, soziales Engagement, der Blick auf Gemeinwohlinteressen innerhalb des eigenen Betriebs, sowie ein Verständnis für Partizipation, die Mitarbeiter*innen dazu veranlassen, ein Mandat anzunehmen.

BERUFLICHE WEITERBILDUNG

Die Qualifizierung von Betriebsrät*innen wird als Teil der beruflichen Weiterbildung verstanden. (Vgl. Stang: 2016, S. 136). Rolf Arnold und Henning Pätzold (2010, S. 653 f.) sagen in diesem Zusammenhang, dass sich Weiterbildungsmöglichkeiten im beruflichen Kontext von einer Option hin zu einem festen Bestandteil entwickelt haben. Kaum ein „Job“ oder Beruf kommt ohne Weiterbildung aus. Dadurch verändern sich nicht nur Erwerbsbiografien (im Sinne von: „einmal ‚ausgebildet‘ reicht nicht aus“), sondern auch Berufe selbst. Ein Wissen um diese Entwicklungen und die Folgerung, dass die Bedeutung fachlicher (Weiter)bildung – nach Ansicht der Autoren – relativiert wird, ist auch für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit von Bedeutung.

GEWERKSCHAFTLICHE BILDUNG – QUALIFIZIERUNG VON BETRIEBSRÄT*INNEN

Im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit werden Qualifizierungsangebote für Betriebsrät*innen geschaffen. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit zielt auf die individuelle und kollektive Selbstbestimmung ab: Arbeitnehmer*innen sollten dazu befähigt werden, die Interessen ihrer Kolleg*innen, aber auch ihre eigenen Interessen – im Betrieb, aber auch in der Gesellschaft – zu vertreten. (Vgl. Derichs-Kunsmann: 2010, S. 510).

Ausgehend von Oskars Negts Werk „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ erhielt die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in den 1970er Jahren einen richtungsweisenden Impuls in Richtung emanzipatorisch-exemplarisches Lernen. Negt schreibt: „Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände wird durch drei Faktoren bestimmt: ihre Nähe zu den individuellen Interessen, den inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elementen des Arbeiterbewußtseins, die allgemeinere gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen, und schließlich die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters zukommt.“ (Negt: 1975, S. 97).

HERAUSFORDERUNGEN DER GEWERKSCHAFTLICHEN BILDUNG

Zunehmende wirtschaftliche Veränderungen, steigender Druck in der Arbeitswelt, Prekarisierung und der Einzug neoliberaler Strukturen in fast alle Lebensbereiche stellt die Gewerkschaften an sich – und damit auch ihre Bildungsangebote – vor Herausforderungen (vgl. Derichs-Kunsmann: 2010, S. 512). Diese Entwicklung wird durch die fortschreitende Digitalisierung weiter befeuert.

Georg Hahn (1990: S. 173 f.) hat früh erkannt, dass die gewerkschaftliche Erwachsenenbildung an Bedeutung gewinnen wird, um den sich verändernden Bedingungen Rechnung tragen zu können. Sie muss aber „[...] aus ihrer derzeitigen Verengung herausgeführt werden [...], und zwar in mehrfachem Sinne.“ (Ebd., S. 173). Er unterteilt in drei Kategorien: Gewerkschaftliche Bildungsarbeit muss sich erstens inhaltlich, zweitens methodisch und drittens auf den potenziellen Teilnehmerkreis bezogen verändern, um zukunftsorientierte Gewerkschaftspolitik möglich zu machen: Inhaltlich solle man von formalen Rechtskategorien weggehen und sich

mehr um Reflexion und das Erarbeiten konkreter Problemstellungen im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen bemühen. Zudem sei ein Hinwenden zur Methodenvielfalt notwendig, mit dem Ziel, „die Verständigung der Lernenden untereinander“ zu forcieren und solidarische und kollektive Problemlösungsstrategien zu entwickeln.

Dass Mitbestimmungsmöglichkeiten von Betriebsrät*innen unter geänderten Rahmenbedingungen betrachtet werden müssen, erkennt auch Harald Resch (2003, S. 130). Er sieht, dass zunehmend „neue“ Kompetenzen für Betriebsrät*innen wichtig und Qualifikationen abseits des Rechtlichen notwendig werden: „Konzeptionelles Denken erfordert dabei auch ein Denken in Alternativen, ein ständiges Abweichen, Reflektieren und Entscheiden. Neben dem Fachwissen aus der traditionellen Betriebsratsarbeit in die Erweiterung um soziale, persönliche und Kompetenzen und Veränderungs-Know-how notwendig.“ (Ebd., S. 130).

Aus dieser Perspektive werden daher zukünftig auch kommunikative Kompetenzen bedeutend, ebenso wie Flexibilität und das vermehrte Nutzen von Netzwerken.

„Das Einlassen auf perspektivische Unsicherheiten wird zum täglichen Brot der Betriebsratsarbeit. ‚Alles im Griff haben‘ wird obsolet.“ (Ebd., S. 130).

Nachfolgend soll auf die Bedeutung sozialer Handlungskompetenzen näher eingegangen werden, welche insbesondere den theoretischen Rahmen für den Zertifikatslehrgang „Soziale Handlungskompetenzen für die Betriebsrats Tätigkeit“ bilden.

SOZIALE HANDLUNGSKOMPETENZEN

Wenn soziale Handlungskompetenzen und deren Bedeutung für die Demokratie thematisiert werden, so erscheint die Bezugnahme auf den im Februar 2024 verstorbenen Sozialphilosophen und Soziologen Oskar Negt (2011, S. 218) und die von ihm formulierten „gesellschaftlichen Kompetenzen“ lohnend, die der Autor für erfolgreiche Lernkonzeptionen vorschlägt und die als wertvolle Grundlage für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zu werten sind. Bemerkenswert und wegweisend gilt auch sein Postulat, wonach die „Demokratie [...] die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung [ist], die in ständig erneuerter Kraftanstrengung gelernt werden muss [...]“ (Ebd., S. 495).

Oskar Negt führte zu seinen Beweggründen in den 1960er-Jahren wie folgt

aus: „[...] was wir wollten, war die Stärkung des Klassenbewusstseins, dass die Arbeiter sich in den Betrieben als politische Menschen betätigen und dabei nicht nur ihre sehr individuellen Interessen wahrnehmen, sondern immer auch den Blick auf das Ganze der Gesellschaft richten. Was in diesen Zusammenhängen entwickelt wurde, ist in Bezug auf politische Bildung der Erwachsenen verallgemeinerbar [...]“ (Ebd., S. 221).

Demnach kann sich Oskar Negt „keine Zivilgesellschaft vorstellen, in der die Menschen nicht mit Orientierungswissen ausgestattet sind.“ Diese sollen „über solche Kompetenzen verfügen, in denen sich individuelle Interessen mit dem Blick auf das Ganze der Gesellschaft, das Gemeinwesen, verbinden.“ In diesem Kontext formulierte der renommierte Sozialphilosoph und Soziologie sechs Kompetenzen, die durch exemplarisches Lernen erworben werden. Darunter sind Lernprozesse zu verstehen, die vom eigenen Interessen- und Wahrnehmungshintergrund ausgehen und dadurch allgemeine Verhältnisse verständlich werden. (Vgl. ebd., S. 222 f.). Dabei handelt es sich um folgende Kompetenzen: Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, ökonomische Kompetenz und historische Kompetenz. (Vgl. ebd., S. 223–234).

Der Soziologe und Erwachsenenbildner Wilhelm Filla konstatierte in diesem Kontext: „Negt bietet mit seinem sechs Inhaltsbereiche umfassenden Kompetenzkonzept gesellschaftstheoretisch basierte Grundlagen für eine breite politisch-gesellschaftliche Bildungstätigkeit in aufklärender und zugleich gesellschaftskritischer Absicht und wendet exemplarisches Lernen auf gesellschaftliche Praxis an. Seine Feststellung, dass die demokratisch verfasste Gesellschaft die einzige Gesellschaftsform ist, die gelernt werden muss, bewegt sich ebenso innerhalb des hier angesprochenen Horizonts wie sie der politischen Bildung einen zentralen Platz im Bildungsgeschehen einräumt.“ (Filla: 2013, S. 18).

Der Begriff Handlungskompetenzen findet sich u. a. bei John Erpenbeck und Volker Heyse (1999, S. 157 zitiert nach: Schmidt: 2005, S. 161), die vielfach rezipiert werden. Demnach handelt es sich dabei um die Summe aus Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenzen. Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz aus Deutschland (2011, S. 15) bietet diesbezüglich folgende Definition an, nämlich

„die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“

ZERTIFIKATSLEHRGANG „SOZIALE HANDLUNGSKOMPETENZEN FÜR DIE BETRIEBSRATSTÄTIGKEIT“

Die zuvor skizzierten begrifflichen Annäherungen stellten die theoretischen Grundlagen für die Konzeption eines Lehrganges für Betriebsrät*innen und Personalvertreter*innen in Kärnten dar, welcher von Vertreter*innen der AK Kärnten und der FH Kärnten konzipiert und im Herbst 2013 erstmalig angeboten und realisiert wurde. Dieser Pilotlehrgang konnte hinsichtlich der Inhalte und des Umfangs erweitert und im darauffolgenden Jahr wieder durchgeführt werden. Im Jahr 2017 erfolgten eine Neukonzeption und die grundlegende Erweiterung des Curriculums sowie die Institutionalisierung als Zertifikatslehrgang (vgl. Klemenjak & Pichler: 2021, S. 168–171) und im Jahr 2022 eine inhaltliche Überarbeitung. Von März 2023 bis Jänner 2024 konnten somit weitere Kärntner Betriebsrät*innen und Personalvertreter*innen diesen Zertifikatslehrgang absolvieren, der im Überblick nachfolgend dargestellt wird.

DER ZERTIFIKATSLEHRGANG IM ÜBERBLICK

Umfang: Zwei Semester, acht Semesterwochenstunden bzw. 120 Unterrichtseinheiten, acht ECTS (bei erbrachtem Leistungsnachweis in Form einer Projektarbeit)

Ort: Fachhochschule Kärnten, Campus Feldkirchen

Modul 1: Kennenlernen und Basics
Modul 2: Ausgewählte Handlungsfelder in der betrieblichen Praxis
Modul 3: Erfolgreiche Gesprächsführung
Modul 4: Konfliktmanagement
Modul 5: Resilienz am Arbeitsplatz
Modul 6: Verhandlungen erfolgreich führen
Modul 7: Digitale Transformation
Modul 8: New Work

RESÜMEE

In diesem Beitrag wurde auf die Bedeutung der gewerkschaftlichen Bildung

eingegangen, die als integraler Bestandteil der beruflichen Weiterbildung verstanden wird. Darüber hinaus konnte auch die Wichtigkeit sozialer Handlungskompetenzen für die Demokratie gezeigt werden, welche den theoretischen Rahmen für den Zertifikatslehrgang „Soziale Handlungskompetenzen für die Betriebsratstätigkeit“ darstellen. Schlussendlich erfolgten Ausführungen zur Konzeption und Weiterentwicklung dieses Bildungsangebotes, das in Kooperation zwischen der AK Kärnten und der FH Kärnten angeboten wird.

Ausgehend von den gegenwärtigen demokratiepolitischen Herausforderungen hat dieser Beitrag also auf die Bedeutung der betrieblichen Mitbestimmung als eine wichtige Säule der Demokratie hingewiesen. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der betriebsrätlichen Aus- und Weiterbildung sowie der Erwerb zentraler sozialer Kompetenzen durch Betriebsrät*innen erachten wir als wichtigen Schlüssel zur Einübung, Konsolidierung und Weiterentwicklung demokratischer Wertvorstellungen und Partizipationsoptionen, geht es doch gerade im (zer-)störungsgeladenen Jahr 2024 (vgl. dazu Ehs: 2024) um die Verteidigung eines auf liberalen und demokratischen Grundsätzen beruhenden politischen Systems. //

Literatur

- Arnold, Rolf & Pätzold, Henning (2010):** Weiterbildung und Beruf. In: Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 653–664). 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Derichs-Kunstmann, Karin (2010):** Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In: Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 507–513). 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehs, Tamara (2024):** (Zer-)Störung der Demokratie 1934/2024. In: Arbeiterkammer Kärnten (Hrsg.), Demokratie #MITBESTIMMEN. Klagenfurt a. W.: Verlag des ÖGB. [Im Erscheinen].
- Hahn, Georg (1990):** Spurensicherung. Über die Notwendigkeit gewerkschaftlicher Theoriebildung. Wien: Verlag des ÖGB.
- Hans-Böckler-Stiftung (2022):** Betriebsräte stärken die Demokratie. Böckler Impuls Ausgabe 20/2022. Düsseldorf. Verfügbar unter: <https://www.boeckler.de/de/boeckler-impuls-betriebsraete-staerken-die-demokratie-45778.htm> [15.5.2024].
- Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2020):** Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Klemenjak, Martin & Pichler, Heinz (2021):** „Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit“ – Zertifikatslehrgang „Soziale Handlungskompetenzen für die Betriebsratstätigkeit“. In: Helmut Arnold, Susanne Dungs, Martin Klemenjak & Christine Pichler (Hrsg.), Wandel der Erwerbsarbeit. Innovative Ansätze der Inklusion (S. 160–173). Weinheim – Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Münkler, Herfried (2022):** Die Zukunft der Demokratie. Wien: Christian Brandstätter Verlag.
- Negt, Oskar (1975):** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. 3. Aufl., Frankfurt am Main – Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, Oskar (2011):** Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl Verlag.
- Resch, Harald (2003):** Betriebsrät/-innen in Veränderungsprozessen – betriebliche Mitbestimmung unter geänderten Bedingungen. In: Roland Widowitsch, Heinz Fürder, Gerhard Gstöttner-Hofer & Sepp Wall-Stasser (Hrsg.), Zukunftsmodell Betriebsrat. Balanceakt zwischen betrieblichen Interessen und gewerkschaftspolitischer Verantwortung. Wien: Verlag des ÖGB.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2011):** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichtungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf [10.8.2012].
- Schmidt, Siegfried J. (2005):** Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- SORA (2023):** Demokratie in stürmischen Zeiten. Erste Ergebnisse Demokratie Monitor 2023. Wien. Verfügbar unter: https://www.demokratiemonitor.at/wp-content/uploads/2023/11/2023_SORA-Presseunterlage-DM-2023.pdf [15.5.2024].
- Stadler, Bettina (2024):** Betriebliche Mitbestimmung als Säule der Demokratie und des Sozialstaats. In: Arbeiterkammer Kärnten (Hrsg.), Der Sozialstaat als Garant für die Demokratie. Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2023 (S. 40–61). Klagenfurt a. W.: Verlag des ÖGB.
- Stang, Richard (2016):** Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen. Berlin – Boston: De Gruyter.
- von Lucke, Albrecht (2024):** Putin, Hamas, Trump: Schicksalsjahr 2024. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 69 (1), 35–42. Berlin: Blätter Verlagsgesellschaft mbH.
- Weiss, Alexia (2023):** Betriebliche Mitbestimmung als Demokratie Booster. In: Arbeit & Wirtschaft. Wien. Verfügbar unter: <https://www.arbeit-wirtschaft.at/betriebliche-mitbestimmung-als-demokratie-booster/> [15.5.2024].

Autor*innen

Martin Klemenjak, FH-Prof. Mag. (FH) Mag. Dr., geb. 1977. Fachhochschulprofessor für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter und Erwerbsleben an der Fachhochschule Kärnten. Schwerpunkte: Berufliche Integration, Erwachsenenbildung, Politisches System Österreichs, Sozialpolitik, Politische Partizipation, Personalmanagement und -entwicklung. Kontakt: m.klemenjak@fh-kaernten.at, blog.fh-kaernten.at/klemenjak

Cordula Wadl, Mag.^a, geb. 1986. Bildungsreferentin in der Abteilung Bildung, Jugend und Kultur in der Arbeiterkammer Kärnten mit dem Schwerpunkt Betriebsrät*innen-Weiterbildung. Kontakt: c.wadl@akktn.at

Daniel Weiditsch, Mag., geb. 1984. Bildungsreferent in der Abteilung Bildung, Jugend und Kultur sowie Leiter des Referats für „Geschichte, Gesellschaft und politische Bildung“ in der Arbeiterkammer Kärnten; Lektor an der FH Kärnten, Studiengang Soziale Arbeit. Schwerpunkte u. a.: Gesellschafts- und Bildungspolitik, Zeitgeschichte und politische Bildung. Kontakt: d.weiditsch@akktn.at

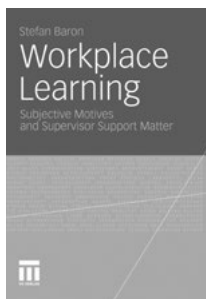
Was beeinflusst die individuelle Weiterbildungsentscheidung?

STEFAN BARON¹

Vor einigen Wochen ist der Wirtschaftsnobelpreisträger Daniel Kahneman im Alter von 90 Jahren gestorben. Viele kennen ihn vielleicht als Autor des Bestsellers „Schnelles Denken, langsames Denken“ (https://de.wikipedia.org/wiki/Schnelles_Denken,_langsam_Denken), im Original „Thinking – Fast and Slow“. Die eine oder der andere hat das Buch mit seinen 617 Seiten vielleicht auch gelesen – das Original umfasst nur 499 Seiten.

Kahnemann hat im Jahr 2002 den Wirtschaftsnobelpreis erhalten, weil er „Einsichten aus der psychologischen Forschung in die wirtschaftswissenschaftliche Analyse integriert“, so die damalige Begründung des Nobelpreis-Komitees. Seine wichtigste Arbeit war sicherlich die zur Prospect Theory. Gemeinsam mit Amos Tversky veröffentlichte er 1979 den Beitrag „Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk“ (<https://www.jstor.org/stable/1914185>). Worum ging es dabei? Grob gesagt darum, dass Menschen nicht rational entscheiden, sondern in Risikosituationen stärker von drohenden Verlusten als von potenziellen Gewinnen beeinflusst werden. Sie unterliegen Vorurteilen, die ihr Urteilsvermögen beeinflussen können.

WORKPLACE LEARNING: SUBJECTIVE MOTIVES AND SUPERVISOR SUPPORT MATTER



<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-92870-8>

Die Nachricht vom Tod von Daniel Kahneman hat mich an meine Doktorarbeit zurückerinnert, denn die Arbeit von Daniel Kahneman und Amos Tversky war ein wichtiger Impulsgeber für meine Dissertation bei Klaus Schoemann, Christian Stamov Roßnagel und Rolf Becker an der Jacobs University Bremen (heute Constructor University) zu individuellen Weiterbildungsentscheidungen.

Weiterbildungsentscheidungen sind nämlich häufig nicht rational, sonst müssten viel mehr Menschen regelmäßig an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Das Gegenteil ist der Fall: Diejenigen, die wahrscheinlich den größten Nutzen aus einer Weiterbildung ziehen könnten, nehmen am seltensten teil, obwohl sie mitunter die höchste finanzielle Förderung erhalten. Aber warum? Dieser Frage wollte ich in meiner wissenschaftlichen Arbeit nachgehen.

TEIL 1 DER ANTWORT: KOSTEN UND NUTZEN ALLEINE ERKLÄREN NICHT DIE WEITERBILDUNGSTEILNAHME

In einer völlig rationalen Welt würden sich Beschäftigte immer dann für die Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung entscheiden, wenn der erwartete Nutzen höher ausfällt als die Kosten:

E(Nutzen) > Kosten

Die direkten Kosten einer Weiterbildung lassen sich leicht beziffern, die Berechnung des Nutzens ist dagegen nicht einfach und manchmal auch nicht möglich. Vor allem, wenn der mögliche Nutzen einer Weiterbildung erst in der Zukunft entsteht. Doch aus der aktuellen BMBF-Studie „Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022“ wissen wir, dass rund dreiviertel der Befragten den derzeitigen und den zukünftigen Nutzen von Weiterbildung positiv bewerten. Für betriebliche Weiterbildung sind die Werte noch etwas höher. Was die Kosten betrifft, werden diese im Fall von betrieblicher Weiterbildung häufig vom Arbeitgeber getragen, ansonsten gibt es verschiedenste Fördermöglichkeiten. Ganz neu ist das

¹ Mit freundlicher Genehmigung des Autors entnommen aus: https://www.linkedin.com/posts/baron-stefan_kahneman-weiterbildung-activity-7191086933991653376-dIox?utm_source=share&utm_medium=member_desktop [10.5.2024].

Qualifizierungsgeld. Die direkten Kosten fallen also vergleichsweise gering aus, während der Nutzen von vielen Weiterbildungsteilnehmenden positiv betrachtet wird.

TEIL 2 DER ANTWORT: ES KOMMT AUF DAS INDIVIDUELLE INVESTITIONSRISIKO AN ...

Doch die Welt ist nicht völlig rational, sonst würden viel mehr Beschäftigte an Weiterbildung teilnehmen. Zwei weitere Ideengeber für meine Dissertation, Richard Breen und John Goldthorpe, haben 1997 die Arbeit von David Kahneman und Amos Tversky aufgegriffen und darauf hingewiesen, dass Bildungsentscheidungen, neben den Kosten und dem Nutzen, den sich Personen von der Bildungsteilnahme versprechen, auch von der subjektiv empfundenen Wahrscheinlichkeit eines Bildungserfolgs abhängen. Entsprechend kann die Formel von oben erweitert werden:

$E(\text{Nutzen}) > \text{Kosten} / p(\text{Weiterbildungserfolg})$

Der rechte Teil der Formel beschreibt das individuelle Investitionsrisiko. Je kleiner die subjektiv empfundene Wahrscheinlichkeit eines Bildungserfolgs (d. h. die Lernselbstwirksamkeit) ist, desto größer ist das Investitionsrisiko. Dieses ist unter Umständen so groß, dass es den erwarteten Nutzen übersteigt und es zu keiner Weiterbildungsentscheidung kommt. Deshalb muss alles dafür getan werden, die subjektiv empfundene Wahrscheinlichkeit eines Bildungserfolgs zu erhöhen. Dies kann beispielsweise durch Vorbilder unter Kolleginnen und Kollegen geschehen, durch eine Begleitung durch Weiterbildungsmentor*innen oder durch ausführliche Qualifizierungsgespräche mit den direkten Vorgesetzten. Ergo ist der soziale Kontext mitentscheidend, wenn es um die Steigerung der Weiterbildungsteilnahme geht. Mehr dazu weiter unten.

TEIL 3 DER ANTWORT: ... UND DIE BILDUNGSMOTIVATION

Ich bin fest davon überzeugt, dass fast jede und jeder weiterbildungsbereit ist, wenn sie oder er sich die Weiterbildung zutraut und der individuelle Nutzen die Kosten überwiegt. Es gibt aber noch eine andere Facette, die Bildungsentscheidungen mit beeinflussen kann, nämlich die Wahrscheinlichkeit eines sozialen Statusverlusts – und damit sind wir wieder bei Daniel Kahneman. Wie auch bei Hartmut Esser und seiner SEU-Theorie („subjective

expected utility“): Während es bei Bildungsentscheidungen der Kinder darum geht, dass es ihnen später einmal nicht schlechter geht als einem selbst, geht es bei Weiterbildungsentscheidungen um die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts im Vergleich zu den direkten Kolleginnen und Kollegen. Dies schließt die Anerkennung durch die Vorgesetzten und andere Personen, den Erhalt des Karrierestatus und der Beschäftigungsfähigkeit, mit ein. Die Überlegung dahinter: Qualifizierte Fachkräfte müssen sich stetig weiterbilden, um den sozialen Status zu erhalten. Für Un- und Angelernte gilt dies weniger, ebenso für ältere Beschäftigte in unmittelbarer Nähe zum Ruhestand. Insofern kann die Formel nochmals erweitert werden:

$E(\text{Nutzen}) + p(\text{Statusverlust}) > \text{Kosten} / p(\text{Weiterbildungserfolg})$

Während der rechte Teil weiterhin das Investitionsrisiko beschreibt, umreißt der linke Teil die Bildungsmotivation. Diese ist umso größer, je mehr ein sozialer Statusverlust droht, wenn keine Weiterbildung erfolgt. In der Theorie dürften also qualifizierte Produktionstechniker aus der Fahrzeugtechnik derzeit eine vergleichsweise hohe Bildungsmotivation haben und – aufgrund der Förderungen von Weiterbildung und ihrem Vertrauen in die eigene Weiterbildungsfähigkeit – obendrein ein geringes Investitionsrisiko. Anders sieht es beispielsweise bei Un- und Angelernten aus; diese verfügen über geringere Bildungserfahrungen, und diese sind nicht selten eher negativ. Sie haben ein geringeres Vertrauen in die eigenen Weiterbildungsfähigkeiten und den Weiterbildungserfolg, weshalb sie trotz geringer Weiterbildungskosten ein sehr großes subjektives Investitionsrisiko haben. Zugleich haben Sie aufgrund ihrer beruflichen Position und kaum vorhandener Aufstiegsmöglichkeiten auch eine sehr geringe Bildungsmotivation. Sie entscheiden sich also gegen eine Weiterbildung.

ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN ANALYSE

Ich hatte das Glück, diese Annahmen im Rahmen des interdisziplinären demopass-Forschungsprojekts in den Jahren 2008 bis 2010 empirisch mit eigenen Daten aus Unternehmen der Bremer und der niedersächsischen Metall- und Elektroindustrie überprüfen zu können. Insgesamt konnten Daten von über 700 Beschäftigten ausgewertet werden. Mich hat damals für meine Promotionsarbeit interessiert, durch welche

Faktoren die selbst empfundene Wichtigkeit von Weiterbildung, also nicht die Weiterbildungsteilnahme selbst, beeinflusst wird.

KOSTEN UND BILDUNGSHINTERGRUND BEEINFLUSSEN DIE WEITERBILDUNGSENTSCHEIDUNG NICHT

Die Ergebnisse waren zum Teil überraschend. Indirekte und direkte Kosten hatten keinen signifikanten Effekt. Ebenso gab es keine signifikanten Unterschiede je nach Bildungshintergrund. Beschäftigte mit höherem Bildungsabschluss unterschieden sich in ihrer Einschätzung der Wichtigkeit von Weiterbildung nicht von geringer qualifizierten Kolleginnen und Kollegen. Das steigende Alter hatte zwar einen signifikanten negativen Einfluss auf die selbst empfundene Wichtigkeit von Weiterbildung, der Effekt war aber sehr klein.

DIE LERSELBSTWIRKSAMKEIT ALS DREH- UND ANGELPUNKT

Bestätigt werden konnte die Annahme eines Einflusses des erwarteten Nutzens, der Wahrscheinlichkeit eines sozialen Statusverlusts und vor allem der subjektiv empfundenen Wahrscheinlichkeit eines Weiterbildungserfolgs (d. h. der Lernselbstwirksamkeit). Letzteres hatte zudem die größte Effektstärke, weshalb es sich lohnt, Maßnahmen zu ergreifen, um die Lernselbstwirksamkeit der Beschäftigten zu erhöhen. Dies vor allem wegen der Interaktionseffekte, die ich in meiner damaligen Analyse nachweisen konnte. So empfinden Beschäftigte mit geringem Bildungshintergrund (z. B. Un- und Angelernte) eine höhere Wichtigkeit für Weiterbildung als Beschäftigte mit einer Meister-/Technikerfortbildung oder einem Hochschulabschluss – vorausgesetzt, sie verfügen über eine hohe subjektiv empfundene Wahrscheinlichkeit eines Weiterbildungserfolgs. Wenn dies nicht der Fall ist, empfinden die Kolleginnen und Kollegen mit dem höheren Bildungsabschluss eine höhere Wichtigkeit von Weiterbildung. Ein vergleichbares Ergebnis zeigt die Interaktion zwischen dem Alter und der subjektiv empfundenen Wahrscheinlichkeit eines Weiterbildungserfolgs. Wenn diese vorhanden ist, empfinden ältere Beschäftigte eine Weiterbildung als genauso wichtig wie ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen.

ANGST VOR SOZIALEM STATUSVERLUST ALS TREIBER DER WEITERBILDUNGSENTSCHEIDUNG?

Figure 8: Interaction effect between educational background and expected likelihood of training success

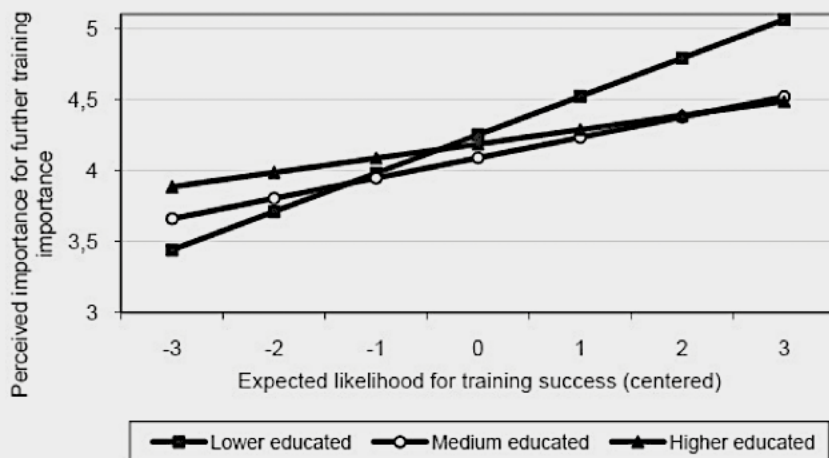
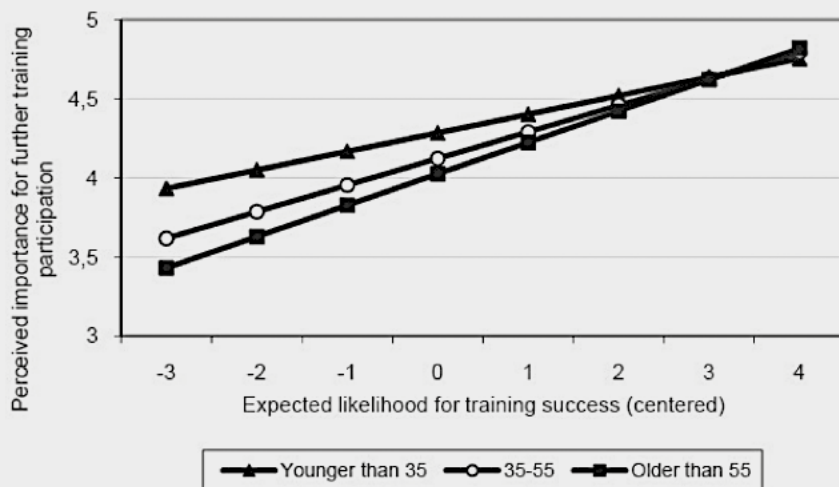


Figure 10: Interaction effect between age and expected likelihood of training success



Der Einfluss der Wahrscheinlichkeit eines sozialen Statusverlusts war zwar signifikant, die Effektstärke jedoch klein. Unterschiede je nach Alter oder Bildungshintergrund konnten nicht gefunden werden. Es stellt sich aber die Frage, wie die Ergebnisse ausfallen würden, wenn man die Studie heute erneut durchführen würde. Die Daten für meine Dissertation wurden in den Jahren 2008 und 2009 durchgeführt. Gut möglich, dass sich angesichts der Transformation und des in vielen Unternehmen angekündigten Stellenabbaus die Einschätzung der Wahr-

scheinlichkeit eines sozialen Statusverlusts bei vielen verändert hat. Entsprechend höher würde die Bildungsmotivation ausfallen und die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme steigen.

DIREKTE VORGESETZTE UND KOLLEG*INNEN HABEN DEN GRÖSSTEN EINFLUSS

Zurück zum sozialen Kontext. Wenn die subjektiv empfundene Wahrscheinlichkeit eines – bzw. das Selbstvertrauen in den Weiterbildungserfolg – einen so großen Einfluss

haben, wie lässt sich dies dann steigern? Menschen sind „Herdentiere“, sie folgen ihren Peers. Weiterbildungsentscheidungen werden im sozialen Kontext getroffen. Sie sind also davon abhängig, ob sich die direkten Kolleginnen und Kollegen weiterbilden oder nicht, oder ob sich die Vorgesetzten um einen kümmern bzw. regelmäßige Feedbackgespräche führen. Meine damalige Analyse zeigt wenig überraschend, dass Beschäftigte mit höherem Bildungshintergrund ein größeres Selbstvertrauen in den eigenen Weiterbildungserfolg (d.h. eine höhere Lernselbstwirksamkeit) besitzen. Aber: Ältere Beschäftigte verfügen über ein höheres Selbstvertrauen als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen, wenn sie sich von ihren Vorgesetzten unterstützt fühlen. Selbiges war für Beschäftigte mit niedrigem Bildungshintergrund im Vergleich zu ihren höherqualifizierten Kolleginnen und Kollegen zu beobachten.

RÜCKSCHLÜSSE FÜR DIE BETRIEBSPRAXIS

Welche Rückschlüsse lassen sich nun aus den Ergebnissen ziehen? Zum einen sicherlich die Bedeutung der jährlichen Qualifizierungs- bzw. Mitarbeitendengespräche, die nicht „zwischen Tür und Angel“ geführt werden sollten. Vorgesetzte haben die Chance, die Lernselbstwirksamkeit bzw. die subjektiv empfundene Wahrscheinlichkeit eines Weiterbildungserfolgs der Mitarbeitenden zu erhöhen, in dem sie zuhören, sich einlassen und gemeinsam Pläne für die individuelle Weiterbildung erstellen und Weiterbildungserfahrungen reflektieren. Sie können ein positives Bild von Weiterbildung zeichnen und das Weiterbildungsklima im Team nachhaltig beeinflussen. Auch die Kolleginnen und Kollegen können die Lernselbstwirksamkeit erhöhen – entweder durch ihr Zutun als Lernbegleiter oder durch ihre bloße Weiterbildungsteilnahme. Tue Gutes und rede darüber – das sollten alle beherzigen, die an einer Weiterbildung teilgenommen haben. Das dient nicht nur dem Wissenstransfer, sondern zeigt auch allen, die bisher vor einer Weiterbildung zurückgeschreckt sind, dass die Maßnahme gar nicht so schlimm ist und auch von einem selbst bewältigt werden kann.

Das alles ist natürlich mit viel Aufwand verbunden, für den im Betriebsalltag häufig die Zeit fehlt. Aber vielleicht kann man mit kleinen Schritten dahin kommen, dass alle den Nutzen von Weiterbildung für sich erkennen und sich die Weiterbildung auch zutrauen. Dann ist schon viel gewonnen. //

Otto Glöckel als Volksbildner

„Der Feind, den wir am tiefsten hassen,
Der uns umlagert schwarz und dicht,
Das ist der Unverstand der Massen,
Den nur des Geistes Schwert durchbricht.“

THOMAS DOSTAL

EIN „GEBORENER LEHRER“

Otto Glöckels Wiege stand in einem alten Schulhaus im niederösterreichischen Pottendorf, wo er am 8. Februar 1874 als Sohn eines Unterlehrers geboren wurde. Das Schulleben mit all seinen pädagogischen Herausforderungen und Freuden, aber auch mit all seiner damaligen materiellen Dürftigkeit, Kargheit und Sorge war im damit quasi in die Wiege gelegt – und auch sein ganzes Leben lang blieb er dem Schulwesen eng verbunden.

Nach der fünfjährigen Volksschule und der dreijährigen Bürgerschule in Pottendorf studierte er an der Wiener Neustädter Lehrerbildungsanstalt und wurde provisorischer Unterlehrer in Wien. Die pulsierende, zu jener Zeit bevölkerungsmäßig extrem wachsende Reichshaupt- und Residenzstadt war geprägt von enormen gesellschaftlichen Gegensätzen zwischen großem Reichtum und bitterer Armut, was sich auch in den Schulen der Stadt als Spiegel der Gesellschaft niederschlug. Neben privilegierten Eliteinstituten für den Adel und das gehobene Bürgertum gab es in den Arbeiterbezirken Schulen mit Klassen von bis zu 60 Kindern, viele davon Repetenten. Kinder kamen verwahrlost und hungrig in die Schule und schliefen während des Unterrichts ein, weil sie arbeiten gehen mussten. Aber wie soll der Kopf arbeiten, wenn Magen und Müdigkeit einen daran hindern?

Zum Schülerelend trat das Lehrerehend. Die gedrückteste Kategorie war jene der Unterlehrer. Sie standen unter klerikaler Bevormundung und hatten keinen Anspruch auf eine feste Anstellung. Als „pädagogische Tagelöhner“ wurden ihnen nur die tatsächlich gehaltenen Unterrichtsstunden honoriert. Den hungernden Schulkindern waren also hungernde Lehrer zugesellt.

Vor 1869 waren die Klerikalen die unumschränkten Herren der Schule. Die Ortspfarer waren die Schulinspektoren und die Lehrer ihre Bediensteten, die ihnen in der Kirche als Messner zur Hand gingen. Mit dem liberalen Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 wurde die staatliche Schulaufsicht, die achtjährige Unterrichtspflicht sowie der Realienunterricht mit den Unterrichtsgegenständen Geografie, Geschichte, Naturgeschichte und Naturkunde eingeführt. Damit erlitt der Klerikalismus im Schulwesen eine empfindliche Niederlage. Umso heftiger bekämpfte er das neue Gesetz. Der christlichsoziale Wiener Bürgermeister Karl Lueger und sein Schulreferent Albert Gessmann versuchten auf dem Verordnungsweg das Schulwesen in ihrem Sinne zu beeinflussen. Die Christlichsozialen führten das mehrfache tägliche Schulgebet ein und nötigten die Kinder zur Teilnahme an Bittprozessionen. Im Ortsschulrat gaben sie dem Pfarrer eine Virilstimme und zitierten unbotmäßige Lehrer vor die Disziplinarcommission.

Zu den religiösen Übungen zählten sie neben dem Schulgebet auch den Kirchgang, Prozessionen und die Beichte. Zwar hält der Artikel 14 des Staatsgrundgesetzes vom 21. Dezember 1867 über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger neben der Gewährleistung der vollen Glaubens- und Gewissensfreiheit fest, dass niemand zu einer kirchlichen Handlung oder zur Teilnahme an einer kirchlichen Feierlichkeit gezwungen werden kann. Doch die Bischöfe erklärten die religiösen Übungen zu einem Bestandteil des Religionsunterrichts, woraus die Verpflichtung abgeleitet wurde, dass jedes katholische Schulkind zur Teilnahme an den religiösen Übungen gezwungen werden konnte. Dies war für Glöckel nicht nur ungesetzlich, son-



Otto Glöckel

Foto: Georg Fayer/ÖNB

dern auch unsittlich und stieß seitens der Sozialdemokraten, aber auch seitens der Liberalen und Deutschnationalen auf schärfsten Widerstand.

Die Schule soll die Menschen für ihre Aufgaben im Diesseits vorbereiten, die Kirche die Menschen auf das Jenseits. Für Glöckel waren das zwei ganz verschiedene Ziele, die miteinander nichts zu tun hatten. Daher forderte er die strenge Trennung von Kirche und Schule, was auch das einzige Mittel sei, der Schule die Möglichkeit einer ruhigen Entwicklung zu gewährleisten: Volle Freiheit für die Kirche und volle Freiheit für die Schule – und in der Schule sollte die Wahrheit und nichts als die reine, rücksichtslose Wahrheit ihre Heimstätte finden.

In den beginnenden 1890er-Jahren schloss sich ein Kreis von unzufriedenen Unterlehrern um Karl Seitz und Otto Glöckel als erbitterte Ankläger gegen die klerikalen und sozial unwürdigen Schulverhältnisse zur Lehrerorganisation der „Jungen“ zusammen. Sie waren kampfbereit und hatten eine klare Zielsetzung. Sie stellten politische Forderungen auf, vertraten diese auf Versammlungen und gründeten als ihr öffentliches Sprachrohr die Zeitschrift „Freie Lehrerstimme“. So gelang es den „Jungen“, ihre Lehrervertreter in den Wiener Bezirksschulrat zu entsenden. Programmatisch schufen sie 1898 ihr eigenes Schulprogramm, und organisatorisch den Zentralverein der Wiener Lehrerschaft, in dem sich die freisinnigen Lehrer Wiens sammelten.

Der Kulturkampf für und wider der Rekonfessionalisierung der Schule war voll entbrannt. Die christlichsoziale Schulverwaltung reagierte auf die Widerstände der freisinnigen Lehrerschaft prompt und scharf: mit Disziplinaruntersuchungen, Versetzungen,

der Sperrung bei Vorrückungen und mit Entlassungen aus dem Schuldienst. 1897 wurde Otto Glöckel vom Schuldienst suspendiert, was ihn persönlich tief traf. Ohne Aussicht auf eine Wiedereinstellung an einem anderen Ort war er gezwungen, sich um einen anderen Beruf umzusehen, den er in der Arbeiter-Krankenkasse und später in der Arbeiter-Unfallversicherungsanstalt fand.

Aber sein – wie er es nannte – Lehrerberuf begann sich bald zu regen, und da ihm der Schuldienst verwehrt war, wirkte er als Volksbildner im Bereich der Arbeiterbildung. Statt vor übermüdeten und hungrigen Schülerinnen und Schülern aus dem Proletariat stand er nun vor Weißhaarigen, aber auch vor jungen Metallarbeitern, Schuhmachern, Porzellanmalern und vor Arbeiterinnen, die zwar abgearbeitet, aber immer pünktlich zu den Abendkursen der Arbeiterbildungsvereine und der Gewerkschaften erschienen und sich an den Gasthaustischen der Hinterzimmer, aber auch in Kellerräumlichkeiten, mit Fleiß und Ausdauer redlich abmühten: „So begann also auch für die Sozialdemokraten der Aufstieg in den Katakomben“² – so Glöckel – und für ihn selbst die Annäherung an die sozialdemokratische Arbeiterpartei. 1906 kandidierte er bei den Wiener Gemeinderatswahlen und 1907 bei den Reichsratswahlen, bei denen er einen Sitz im Wiener Parlament errang, dem er von 1907 bis 1934 als Parlamentarier ununterbrochen angehörte.

„DAS TOR DER ZUKUNFT“

Als Referent für Schulfragen innerhalb der sozialdemokratischen Arbeiterpartei wusste Glöckel, dass der Schulkampf auch ein sozialer Befreiungskampf war.



Inmitten einer versinkenden Welt – inmitten von Geschützdonner und einem Meer von Tränen – stellte Otto Glöckel am 7. Jänner 1917 anlässlich der Jahreshauptversammlung des Vereins „Freie Schule“ im Wiener Konzerthaus ein Reformprogramm für Unterricht und Erziehung vor, mit dem Arbeiter und Bürger, Väter und Mütter, Lehrer und Schulkinder durch das Tor der Zukunft in eine Welt mit einer erneuerten Bildung treten sollten.

Zu jener Zeit requirierte die Militärverwaltung Schulgebäude für Lazarette. Über Monate hinweg waren Schulen wegen Kohlenmangels gesperrt. Väter und Lehrer wurden in den Krieg eingezogen, halbe Kinder an die Front geschickt. Die Kinderarbeit vermehrte sich während des Krieges ebenso rasant, wie die Unterernährung. Die Kriegskinder waren aber nicht nur körperlich, sondern auch geistig und sittlich unterernährt.

Diese verheerende, kriegsbedingte Schulverelendung war für Glöckel ein moralischer Anstoß zur Sühne für das, was die Generation der Erwachsenen an der Menschheit und der zukünftigen Generation verbochen hat: Die Schule müsse in erster Linie wieder eine Erziehungsstätte für das Kind sein, es dürfe kein hungerndes, frierendes oder erwerbstätiges Schulkind mehr geben, und hinweg mit den sogenannten „Schulbesucherleichterungen“, welche die gesetzlich festgelegte achtjährige Unterrichtspflicht zu einer sechs- oder siebenjährigen herabdrückten. Glöckel forderte eine einfache und übersichtliche Schulorganisation und die volle Unentgeltlichkeit des Unterrichts. Die Entscheidung über das weitere Studium sollte erst nach dem 14. Lebensjahr erfolgen, daher war ihm der Ruf nach einer „Einheitsschule“ berechtigt. Für jede Begabung sollte es den richtigen Weg geben. Nicht der Umfang des Stoffes, sondern wie dieser zum geistigen Eigentum des Kindes werde, sei das Entscheidende. Die Schule müsse die Lernfreudigkeit fördern, zur Achtung vor der Arbeit erziehen und die Kinder mit sozialem Gefühl erfüllen. Dazu brauche es einen berufsleidenden und unabhängigen Lehrerstand, der – sorgfältig vorgebildet – in einer Klasse mit geringer Schülerzahl zum Freund und Führer der Jugend werde, so Glöckel.

Für den Bürokraten sei das Kind bloß Aktenmaterial, für den Geistlichen eine Seele und für den tagelöhnenden Schulmeister ein Mittel zum Erwerb. Das Kind soll aber die Erfüllung unserer Hoffnungen und Wünsche sein. Dafür müsse das ganze Volk zum Träger der großen, bedeutungsvollen Idee werden: Das Volk selbst muss die Schul-

reform erkämpfen und sich zum geistigen Eigentum machen. Die Versammlung war ein großer Erfolg, die Zeitungen berichteten ausführlich, auch wenn die Streitschrift „Das Tor der Zukunft“, in der die Kernaussagen und Forderungen des Vortrags zusammengefasst waren, von der Kriegszensur arg zerzaust wurde.³

SCHULREFORM

Nach dem Zusammenbruch der Habsburgermonarchie war vieles möglich geworden, was man vor dem Krieg für unmöglich gehalten hatte. Mit der Ablöse des habsburgischen Obrigkeitsstaats durch die parlamentarische Demokratie änderte sich das Verhältnis zur Schule und zur Frage der allgemeinen Volksbildung grundlegend. Sollten die Kinder der Monarchie zu demütigen Untertanen des Herrschergeschlechts erzogen werden, die auch an die Mission der Herrschenden glaubten, so sollen die Kinder der Republik zu mündigen demokratischen Staatsbürgern erzogen werden.

Basis des Schulwesens der Monarchie war die fünfklassige Volksschule. Der Sekundarbereich gliederte sich in die Oberstufe der Volksschule als dreijährige Pflichtschule beziehungsweise in die dreijährige Bürgerschule für die praktische Berufsvorbildung des Bürgerstandes. Nach dem vierten beziehungsweise fünften Volksschuljahr war der Übertritt in das achtjährige Gymnasium, in das Realgymnasium oder in die siebenklassige Realschule möglich, die zur Hochschulreife führten, sowie in die sechsklassigen Mädchenlyzeen, die Mädchenfortbildungsschulen und die höheren Töchterschulen.

„Das Schulwesen aber ist, und bleibt allzeit ein Politikum“ – das wusste nicht nur Maria Theresia, sondern das ist auch in republikanischen Zeiten so, in der die Schule zum ideologischen Kampfplatz der politischen Parteien – vor allem zwischen Sozialdemokraten und Christlichsozialen – wurde.

Erste sozialdemokratische Forderung auf dem Gebiet der Schulreform war die „Beseitigung des Bildungsprivilegs“. Das Bildungsprivileg der oberen Schichten mit seiner möglichst frühen Separation der Unterschichtenjugend von jener der Besitzenden war eine soziale Auslese auf Kosten der Arbeiter- und Bauernschaft und diente als Stütze der alten Herrschaftsverhältnisse. Der den Proletariern verwehrt Zutritt zu den höheren Schulen versperrte ihnen die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs. Während der Monarchie hatten es die Herrschenden ausgezeichnet verstanden, ihre Vorherrschaft durch das

Bildungsprivileg zu stützen. In einem demokratischen Staat muss zum gleichen politischen Recht der Erwachsenen das gleiche Recht auf Ausbildung der Jugend treten: „Der Anspruch, eine höhere Schule zu besuchen, darf nur von den Fähigkeiten des Kindes abhängig gemacht werden“⁴ – also nur vom Leistungsprinzip, ein für Glöckel selbstverständliches „Prinzip der Demokratie“.

Nicht vor dem Prinzip der Privilegien, sondern vor dem Prinzip der Leistung aus eigener Kraft und Mühe soll die Schuljugend den Hut ziehen. Damit lehnte sich Otto Glöckel an die Prinzipien des deutschen Philosophen, Sozialpädagogen, Neukantianer und „ethischen Sozialisten“ Paul Natorp an, für den die Forderung nach einer „Einheitsschule“ nicht im Sinne einer mechanischen Gleichmacherei didaktischer Prozesse zu verstehen sei. Das Bildungswesen sollte vielmehr so organisiert sein, dass seine Differenzierung nicht von den finanziellen Möglichkeiten oder dem Ehrgeiz der Eltern abhängt. Ausgehend allein von den Fähigkeiten des Kindes, sollte nicht unterschiedslos von allen das Gleiche gefordert, wohl aber allen die gleichen Möglichkeiten geboten werden. Diese Eingebettetheit der Glöckelschen Reformideen in die bürgerliche deutsche Reformpädagogik zeigt sich auch in ihren Bezügen zur Arbeitsschulpädagogik Georg Kerschensteiners, die mit ihren Prinzipien der Selbsttätigkeit der Schüler und einer „Pädagogik vom Kinde aus“ für die Lebensnähe des Unterrichts und den Gesamtunterricht eintrat. Auch die Forderungen nach der Trennung von Staat und Kirche, der Begrenzung der Schülerhöchstzahl pro Klasse, dem Zuchtungsverbot gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie der generellen Demokratisierung des Schulwesens entsprachen liberalen Erziehungsidealen. Auf diesen bürgerlichen Reformvorstellungen konnte eine sozialdemokratische Schulreform aufbauen.

In der konkreten politischen Konstellation nach 1918 war primär die Sozialdemokratie Anreger, Träger und auch Verteidiger der Schulreform in Österreich: „Noch lange ist die kulturelle Bedeutung der Sozialdemokratie nicht erfaßt. Jetzt ist die Partei in der Lage, außerhalb ihres parteipolitischen Wirkungskreises auf Grund ihres politischen Einflusses dafür zu wirken, daß die Sorge für die Schule und die allgemeine Volksbildung nunmehr der Staat übernimmt“⁵, so Glöckel.

Vom 15. März 1919 bis zum 22. Oktober 1920 – also für gerade einmal eineinhalb Jahre – war Otto Glöckel Unterstaatssekretär im Staatsamt für Inneres und Unterricht und damit Leiter der österreichischen Schulverwaltung. Nach dem Zerschlagen der großen

Koalition im Sommer 1920 und der Niederlage der Sozialdemokraten bei den Nationalratswahlen im Oktober desselben Jahres war er – nachdem Wien mit den am 1. Jänner 1922 in Kraft getretenen „Trennungsgesetzen“ ein von Niederösterreich unabhängiges Bundesland geworden war – vom 28. März 1922 bis zum 12. Februar 1934 als geschäftsführender zweiter Präsident der Leiter des Stadtschulrates für Wien – der Stadt, die er zur „Musterschulstadt“ machen wollte.

Die Schulreform war somit eine gesamtösterreichische, und sie war eine Wiener Reform – eingebettet und machtpolitisch getragen von einer soliden sozialdemokratischen Mehrheit im Wiener Gemeinderat. Mit seiner Wohnungs-, Sozial-, Wohlfahrts- und Fürsorgepolitik, mit der Errichtung von Kindergärten, Horten, Spielplätzen und Kinderfreibädern, der Etablierung von Schulärzten und Fürsorgerinnen, mit den von der Gemeinde Wien kostenlos zur Verfügung gestellten neuen Schullehrbüchern und der Gründung des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien bot das „Rote Wien“ der Zwischenkriegszeit ideale Rahmenbedingungen für die Realisierung der „neuen Schule“.

Die Schulreform betraf die Schulorganisation, die Lehrpläne und Lehrinhalte, die Lehrerausbildung und die pädagogischen Arbeitsweisen sowie die demokratische Einbindung der Elternschaft in die Schule. In ihrem Mittelpunkt standen die Ideen der Arbeitsschule und der Einheitsschule. Die Arbeitsschulidee wurde mit dem versuchsweise im Juni 1920 auf Erlassweg eingeführten Grundschullehrplan umgesetzt. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich die Lehrinhalte lebensnah und spielerisch selbst erarbeiten. Die Einheitsschulidee, wie sie in den „Leitsätzen für den allgemeinen Aufbau der Schule“ als Entwurf niedergelegt wurde, sah im Anschluss an die vierjährige Volksschule, die seit dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 als Einheitsschule geführt wurde, eine von allen Kindern von zehn bis 14 Jahren zu besuchende vierjährige Mittelschule mit einer Differenzierung nach Leistungsfähigkeit in zwei Klassenzügen vor. Erst nach dem Abschluss dieser vierjährigen Mittelschule sollte die weitere Differenzierung der Bildungswege einsetzen. Dieses Modell konnte versuchsweise praktisch nur in Wien an den Versuchsschulen verwirklicht werden.

Das bildungspolitische Ziel der Schulreform war die Förderung von talentierten Kindern aus den besitzlosen Klassen, denen durch eine höhere Bildung ein sozialer Aufstieg ermöglicht werden sollte. Pädagogisches Ziel der „Glöckel-Schulen“ war es, tüchtige,

aufrechte, sittlich gefestigte und arbeitsfreudige Tatmenschen zu erziehen, die sich in der Welt zurechtfinden, die errungenen Kulturschätze mit Verständnis betreuen und neue Kulturwerte schaffen.

Glöckels Plan einer obligatorischen, vierjährigen Volksschule mit anschließender Allgemeiner Mittelschule mit zwei Klassenzügen und erst dann folgender Oberstufendifferenzierung in Gymnasium, Realschule, Realgymnasium und Frauenoberstufe scheiterte an der politischen Opposition von Christlichsozialen, Großdeutschen und Katholischer Kirche.

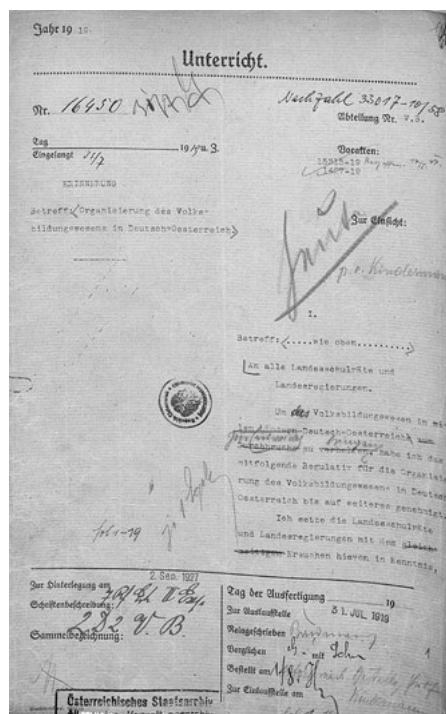
Den größten öffentlichen Widerstand und die schärfste polemische Hetze katholisch-klerikaler Kreise fand freilich der Erlass über die Aufhebung des Zwangs zur Teilnahme an den religiösen Übungen – der „Glöckel-Erlass“ – schlechthin. Gemäß diesem sollte nur den Eltern die Entscheidung vorbehalten sein, ob und wann ihr Kind zur Beichte oder zur Kommunion zu gehen hat, und ob es an Kirchgängen und Prozessionen teilnehmen soll. Der kirchliche Zwang zur Teilnahme an religiösen Übungen, mit dem auch Zwistigkeiten in die Familien getragen werden konnten, war nicht nur verfassungswidrig, sondern für Glöckel auch unsittlich. Eine Vorherrschaft der Kirche sollte es in einer demokratischen Republik nicht geben. Doch ohne Zwang schien für den katholischen Klerus eine obligatorische Teilnahme an den religiösen Übungen nicht durchsetzbar zu sein. Die Christlichsozialen lehnten neben der Einheitsschulidee vor allem diese Säkularisierung des Schulsystems ab, weniger die didaktischen Reformideen der Arbeitsschule, des Gesamtunterrichts oder der Bodenständigkeit des Unterrichts. Die großdeutschen Koalitionspartner der Christlichsozialen waren zum Teil schulreformfreundlich eingestellt, beugten sich aber dem Koalitionsfrieden. Die Ideen der Schulreform fanden bei weitem nicht nur in der sozialdemokratischen Lehrerschaft ihre Anhänger, sondern teilweise auch bei katholischen und konservativen Lehrern. Nicht zuletzt bestand in Teilen der Arbeiterschaft ein Desinteresse an einer höheren Ausbildung ihrer Kinder.

In den 1920er- und beginnenden 1930er-Jahren war jedenfalls der schulpolitische Dualismus zwischen dem sozialdemokratischen Wiener Stadtschulrat und dem christlichsozial-deutschnational geprägten gesamtösterreichischen Unterrichtsministerium, aber auch zwischen dem „Roten Wien“ und den „schwarzen“ Bundesländern festgefahren. Abänderungen von Gesetzen im Bildungsbereich konnten nur vorgenommen

werden, wenn eine entsprechende Übereinstimmung von Bundes- und Landesgesetzen vorlag. Diese erhebliche Einschränkung für jegliche Bildungsreform war es, warum Glöckel zwecks Umgehung dieses langwierigen Rechtsweges seine Änderungsvorhaben auf Erlässen gründete. Trotz des Schulkampfs als Teil des allgemeinen Kulturkampfs während der Ersten Republik konnte 1927 mit dem Haupt- und Mittelschulgesetz ein Kompromiss gefunden werden, mit dem die Bürgerschule in eine vierklassige Hauptschule mit zwei Klassenzügen umgewandelt wurde. Die achtklassigen Gymnasien und Realschulen mit Aufnahmeprüfung und Schulgeld blieben unangetastet. Damit blieb auch die frühe Selektion der Schülerinnen und Schüler unangetastet, und das sozialdemokratische Ziel eines besseren Zugangs zu einer höheren Schulbildung für die proletarische Jugend nur zum Teil erfüllt.

VOLKSBIKDUNG

Für eine Gesamtreform des österreichischen Bildungswesens sollten Schule und Volksbildung einträglich zusammenwirken. Die Schulreform hatte daher für Otto Glöckel durch die Reform des Volksbildungswesens ergänzt zu werden. Während der Monarchie kümmerte sich der Staat ab dem Zeitpunkt, als das proletarische Kind aus der Volksschule austrat, nicht mehr um seine weitere geistige Entwicklung: „Die Volksbildung bleibt ganz dem Zufall oder dem guten, aber stets unzureichenden Willen einzelner überlassen.“⁴⁶



„Es darf nicht sein wie bisher, daß der Austritt aus der Schule gleichbedeutend ist mit einem Sprung ins Dunkle. Der Übertritt ins Leben muß wohl vorbereitet, sich völlig organisch vollziehen.“⁴⁷ Eine umfassende Förderung des freien Volksbildungswesens lag für Glöckel im allgemeinen Interesse des Staates, aber auch im Interesse der Schule, da die Hebung der Volksbildung das Interesse der Bevölkerung an der Schule und ihrer Arbeit belebe und stärke.

„War für den alten Staat das Schulwesen das Stiefkind, so versagte er auf dem Gebiete der Volksbildung vollends“⁴⁸, so Glöckel. Wohl wurden Hochschulkurse geschaffen, wohl gab es Volksbildungsvereine, doch waren diese Einrichtungen alle durch private Tatkraft entstanden. In der Habsburgermonarchie hatte der Staat kein Interesse an einer systematischen Volksbildung. An die Stelle der Schulfreudigkeit und völligen Ablehnung jeglicher Förderung der Volksbildung muss „eine systematische, fürsorglich überlegte aber doch rasch durchgeführte Reform des gesamten Unterrichtswesens in zeitgemäßem Sinne, muss eine sorgfältig organisierte Volksbildung durch die demokratische Republik treten.“⁴⁹

Juristisch vollzog sich dies auch hier in Form von Ministerialverordnungen auf dem Erlassweg. Mit dem Erlass des Unterrichtsamtes vom 16. Juli 1919 wurden erstmals Schulräume und Lehrmittel für „erstzunehmende Volksbildungsveranstaltungen“ zur Verfügung gestellt, was auch für politisch oder konfessionell gefärbte Bildungsveranstaltungen galt, „insolange diese Veranstaltungen nicht zu parteipolitischer oder konfessioneller Verhetzung ausgenutzt werden.“⁵⁰

Um das Volksbildungswesen in Deutschösterreich – wie sich die junge Republik vor dem im Juli 1920 in Kraft getretenen Vertrag von Saint-Germain-en-Laye selbst genannt hatte – zur Entwicklung zu bringen, hatte Otto Glöckel am 30. Juli 1919 das „Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich“ bis auf weiteres genehmigt und den Landesschulräten und Landesregierungen kundgemacht.⁵¹ Damit war der Grundstein für eine ganz neue Organisation des Volksbildungswesens gelegt.

Das Glöckel-Regulativ bestimmte zwar, dass dem Unterrichtsamt „die oberste Leitung und Beaufsichtigung des gesamten Volksbildungswesens in Deutschösterreich“ zukomme. Doch sollte der verwendete Ausdruck „Beaufsichtigung“ keineswegs eine Einschränkung der Handlungsfreiheit der freien Volksbildungsinstitutionen bedeuten, sondern sich lediglich auf die vom Volksbil-

dingsamte veranlassten Volksbildungsangelegenheiten sowie auf die Organisation als solche beziehen. Den freien Volksbildungsinstitutionen, von denen einige zunächst eine bürokratische Bevormundung befürchteten, stand das gemäß Regulativ zu schaffende staatliche Volksbildungsamt lediglich auf Wunsch beratend und helfend zur Seite.⁵²

Das im Unterrichtsamt am Wiener Minoritenplatz Nummer 5 situierte und ihm unmittelbar nachgeordnete Volksbildungsamt wurde als Zentralstelle – als „Herzpunkt aller deutschösterreichischen Volksbildungsarbeit“ – eingerichtet, welches über die Verwendung der zunächst nur sehr spärlich zur Verfügung gestellten staatlichen finanziellen Mittel zur Förderung der Volksbildung sowie über die Dienstbarmachung der verschiedenen kulturellen Einrichtungen des Landes, wie Theater, Konzerte, Ausstellungen, Museen und Sammlungen für die Volksbildung zu entscheiden hatte und dem die Organisation und Durchführung von Kursen zur Heranbildung von Volksbildnern in den Bundesländern (Volksbildnerkurse) oblag.

Öffentliche Mittel seitens der k.k. Unterrichtsverwaltung waren bereits während der Monarchie an die volkstümlichen Universitätskurse an den Universitäten in Wien, Graz und Innsbruck ergangen. Neu waren die Subventionierungen der volksbildnerischen Vorträge und Vortragsreihen an den Hochschulen. Für die Wiener Technikerschaft war das Glöckel-Regulativ Anlass, eine „Freie Vereinigung für technische Volksbildung“ zu schaffen, deren gründende Versammlung am 9. November 1919 abgehalten wurde. Ihr galt es, den Bildungs- und Kulturwert der Technik in volksbildnerischen Veranstaltungen öffentlich darzulegen und das Verständnis für die Bedeutung der Technik beim Aufbau des daniederliegenden Wirtschaftslebens zu fördern.⁵³

Das sich konstituierende Wiener Volksbildungsamt sah sich schon bald mit einer breiten Fülle von Subventionsbegehren konfrontiert. Nach dem Krieg waren viele der bereits in der Monarchie gegründeten Volksbildungsinstitutionen finanziell darband. Zudem sollten aber auch neu entstehende gefördert werden: Neben dem Verein Zentralbibliothek in Wien, der Wiener und der Grazer Urania, dem Oberösterreichischen Volksbildungsverein für den Bau eines eigenen Volksheimes in der Linzer Bismarckstraße, dem Niederösterreichischen Volksbildungsverein mit seinen zahlreichen Ortsgruppen, dem Steiermärkischen Volksbildungsverein, dem Salzburger Volksbildungsverein sowie dem Kärntner Volksbildungsverein mit

seiner Volkshochschule Klagenfurt am dortigen Gymnasium, waren unter anderem auch der Wiener Volksbildungsverein und die Volkshochschule „Volkshaus“ Ottakring zu berücksichtigen, welche in den ersten Monaten nach dem Krieg nicht nur mit finanziellen Mitteln, sondern zwecks Aufrechterhaltung ihres Betriebs auch mit Kohlen versorgt werden wollten.¹⁴

Weitere Subventionsansuchen kamen vom Deutschösterreichischen Volksliedunternehmen, von Heimatvereinen, von den katholischen Frauenorganisationen, vom Reichsbund der katholischen deutschen Jugend Österreichs, seitens der deutschnationalen und deutschvölkischen Seite vom Verein Südmark, vom Deutschen Schulverein und von der Fichte-Hochschule, deren „Deutsche Volkshochschule“ sich im Gebäude des Deutschen Schulvereins in Wien befand, aber auch vom jüdischen Arbeiterbildungsverein.

Das Glöckel-Regulativ war auch der Beginn der staatlichen Unterstützung für die Durchführung von Führungen in zahlreichen österreichischen Museen und Sammlungen: So konnten in Wien Führungen im Naturhistorischen und im Kunsthistorischen Hofmuseum, im Museum für Kunst und Industrie, im Museum für Volkskunde, im Technischen Museum und in der Albertina organisiert werden. Dazu kamen Führungen in verschiedenen Stadt- und Landesmuseen sowie Museumsvorträge und Führungen in den Sammlungen der Stifte und Klöster des Landes.

Eine weitere neue und wichtige Förderlinie waren wohlfeile Klassikervorstellungen für Schülerinnen und Schüler aller Schulkategorien in den Theaterstädten Deutschösterreichs, so etwa die Abhaltung von Klassikervorstellungen für die Jugend am Wiener Burgtheater, aber auch Mittelschülerkonzerte im Wiener Konzerthaus sowie die Organisation von Wanderausstellungen und die Etablierung der Wanderbühne des Volksbildungsamtes. In der neuen, am 15. Oktober 1919 erstmals erschienenen, vom Volksbildungsamt herausgegebenen Zeitschrift „Volksbildung“ wurde neben der Diskussion aktueller volksbildnerischer Fragen und Probleme über all diese kunst- und kulturpopularisierenden Initiativen ausführlich berichtet.¹⁵

Zur Unterstützung der Tätigkeit des Wiener Volksbildungsamtes in den Bundesländern war gemäß Regulativ am Sitz der jeweiligen Landesschulräte die Schaffung von Landesreferenten für das Volksbildungswesen vorgesehen – außer in Wien, wo die diesbezüglichen Agenden vom Volksbildungs-

amt selbst durchgeführt wurden. Zwecks ihrer Ernennung wurden die Landeshauptmänner ersucht, Vorschläge hinsichtlich der Nominierung eines Dreivorschlags zu erstatten, aus denen das Volksbildungsamt den Geeignetsten auszuwählen hatte.

Wie rasch die Länder den Volksbildungsreferenten als ihren – auch parteipolitischen – Einflussbereich ansahen, geht aus dem Bestellungsverfahren in Oberösterreich hervor. Landeshauptmann Johann Nepomuk Hauser schlug auf Ersuchen des Volksbildungsamtes für die Stelle eines Landesreferenten für das Volksbildungswesen den Volkskundler und Professor an der staatlichen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt in Linz, Dr. Adalbert Depiny, als Bestgeeigneten vor. Zu dem vom Volksbildungsamt gemachten Vorschlag, den Professor am Staatsgymnasium in Linz, Dr. Wilhelm Gärtner, zum Landesreferenten zu ernennen, äußerte sich der Landeshauptmann nicht schriftlich. Er hatte aber mündlich die Erklärung abgegeben, dass eine diesbezügliche Ernennung für die christlichsoziale Partei ein *Casus Belli* darstellen könnte. Dessen ungeachtet wollte das Volksbildungsamt nicht gerne auf die bewährte volksbildnerische und organisatorische Kraft Professor Gärtners verzichten. Um mit der christlichsozialen Majorität des Landes in dieser kulturellen Angelegenheit in keinen zweckwidrigen Konflikt zu geraten, wurden daher für Oberösterreich zwei Landesreferenten ernannt: Depiny und Gärtner.¹⁷

Anlässlich der Ernennung des Kärntner Landesreferenten für Volksbildung, den Professor am Staatsgymnasium in Klagenfurt Dr. Emil Lorenz, teilte das Präsidium der Kärntner Landesregierung mit, dass das Volksbildungs-Regulativ „den besonderen Verhältnissen in Kärnten nicht in vollem Maße Rechnung trägt und die Landesregierung sich daher vorbehalten muss, eine entsprechende Umarbeitung dieses Regulativs im Sinne der Anpassung an die hiesigen Verhältnisse vorzunehmen.“ Da die Landesregierung über alle Verwaltungsangelegenheiten im Lande nicht nur informiert, sondern sich auch die notwendige Einflussnahme auf dieselben vorbehalten müsse, betrachte man den Volksbildungsreferenten als ein Organ der Landesregierung. Für das Wiener Volksbildungsamt war es natürlich unmöglich, auf diesen Vorschlag der Landesregierung einzugehen: Der Landesreferent könne nur aufgrund des Regulativs ernannt werden. Gemäß diesem wäre freilich ein stetes Zusammenwirken des Landesreferenten mit der Landesregierung dringend geboten. Nichtsdestotrotz sei der Landesreferent „ein in engstem Zusammen-

hange mit der Landesregierung vorgehendes Organ des Volksbildungsamtes“. Nicht zuletzt würden die Gesamtbezüge des Landesreferenten aus Staatsmitteln bestritten. Bezüglich seiner Amtsräume samt Beheizung und Beleuchtung sowie der Bereitstellung einer Schreibkraft auf Rechnung des Landes rechnete man aber mit einem Entgegenkommen der Länder.¹⁸

Um die volksbildnerische Bedeutung der drei österreichischen Universitäten gebührend zu berücksichtigen, sah das Glöckel-Regulativ noch drei Volksbildungsarbeitsgemeinschaften an den Universitäten in Wien, Graz und Innsbruck vor, wo auch die jeweiligen Zentralstellen für volksbildnerische Lehrmittel, Büchereien und Wanderbüchereien statuiert werden sollten. Zur Schaffung eines Grundstocks für eine eigene Volksbildungslehrmittelzentrale kaufte das Volksbildungsamt den gesamten pädagogischen Lichtbilderverlag der Firma Pichlers Witwe an, der über 40.000 Diapositive, 6000 Stereoskopbilder und 16.000 Vortragstexte umfasste, und der auf die drei Volksbildungsarbeitsgemeinschaften an den Universitäten verteilt werden sollte.¹⁹

Bei der staatlichen Organisation des Volksbildungswesens sollte für Glöckel jede bürokratische Verwaltung auf das strengste vermieden werden. Es sollten lediglich die privaten Bildungsbestrebungen, bei möglicher Wahrung ihrer Selbständigkeit, in gemeinsame allgemeine Richtlinien gebracht und durch die Zusammenlegung gleichartiger Einrichtungen eine größere Leistungsfähigkeit erzielt werden. Leichte Beweglichkeit müsse sich mit der Anpassung an die lokalen Bedürfnisse auf das Innigste verbinden.²⁰

Um Idee und Praxis der Volksbildung mit allen Schichten des werktätigen Volkes zu verbinden war für Glöckel ein demokratisches, frei von unten nach oben wachsendes System von Bildungsräten essenziell, welches gemeinsam mit den staatlichen Bildungsämtern in der Lage wäre, Bildungsarbeit innerhalb der Massen zu leisten. Jede andere, rein obrigkeitliche oder nur von akademischen Kreisen ausgehende Arbeit würde für Glöckel an den Massen vorbeigehen. Stets sollten staatliche Verwaltung und frei gewählte Vertreter Hand in Hand arbeiten und so „gedeihliche Arbeit aus dem Volk für das Volk leisten.“²¹

In allen Orten Deutschösterreichs sollten Ortsbildungsräte gegründet werden, die sich auf Bezirksebene zu Kreis-, und auf Landesebene zu Landesbildungsräten, die als Beiräte der jeweiligen Landesreferenten gedacht waren, zusammenschließen sollten sowie zum Deutschösterreichischen Volksbildungsrat,



der dem Leiter des Volksbildungsamtes beratend zur Seite stehen sollte. Die Ortsbildungsräte sollten aus Vertretern der bereits vor Ort bestehenden Bildungsvereine und Kulturinstitute, aus Vertretern der Lehrer- und Ärzteschaft, der im Ort bestehenden Sportvereinigungen und Gewerkschaften, aus Vertretern der lokalen beruflichen Organisationen und Genossenschaften sowie der lokalen Arbeiter-, Bauern-, Soldaten- und Elternräte bestehen, und den örtlichen Verhältnissen entsprechen.

Die im Regulativ angedeutete praktische Durchführung von Volksbildungsarbeiten durch die Ortsbildungsräte sollte weder die Tätigkeit der freien Volksbildung ausschalten noch zu einer parteipolitischen Majorisierung führen, da sich die Tätigkeit der Ortsbildungsräte lediglich auf die Vermittlung von neutraler Bildung zu erstrecken hatte.²³

Sobald sich ein Arbeitsausschuss eines Ortsbildungsrates im Sinne des Regulativs konstituiert hatte, und ein diesbezüglicher Bericht über Konstituierung, Zusammensetzung und künftige volksbildnerische Absichten an das Wiener Volksbildungsamt ergangen war, hatte er von diesem genehmigt zu werden. Der Ortsbildungsrat war damit eine staatlicherseits anerkannte Körperschaft und konnte auf staatliche finanzielle Unterstützung hoffen. In der Regel folgte auch bald ein Subventionsansuchen an das Volksbildungsamt.

Der Ortsbildungsrat hatte mit den lokalen Volksbildungsinstitutionen freundschaftlich zusammenzuarbeiten und sie in ihren Bestrebungen zu unterstützen. Am besten sollen Vertreter der örtlichen Volksbildungsinstitutionen in den Ortsbildungsrat delegiert werden. Der Ortsbildungsrat musste konfessionell und parteipolitisch neutral sein und damit vollkommen dem Grundgedanken der staatlichen Organisation des

Volksbildungswesens entsprechen. Es war daher seitens des Volksbildungsamtes darauf hinzuwirken, dass er sich der Mitarbeit aller konfessionellen und politischen Gruppen der Ortsbevölkerung sichert.²⁴

In mustergültiger Weise war dies etwa beim Ortsbildungsrat in Melk an der Donau durchgeführt worden, in dem neben Vertretern der Stadtgemeinde, Vertreter des Ortsschulrats, des Benediktinerstiftes, der Beamtschaft und Freien Berufe, des Gewerbers, des Bürgerrats, Arbeiterrats, Soldatenrats und Bauernrats, des Christlichsozialen Arbeitervereins Melk, der Organisation der sozialdemokratischen Partei Melk, des sozialdemokratischen Frauenvereins, des Katholischen Frauenvereins, des Deutschen Volksvereins, des Niederösterreichischen Volksbildungsvereins Melk sowie des Ober-Gymnasiums und der Volkshochschule saßen.²⁵

Der Ortsbildungsrat in Waidhofen an der Thaya war noch üppiger besetzt und bestand aus je einem Vertreter des Zweigvereins des Niederösterreichischen Volksbildungsvereins, des Vereins für Landeskunde, des Kasinovereins, des christlichsozialen Arbeitervereins, des sozialdemokratischen Arbeitervereins, des sozialdemokratischen Volksbildungsvereins, der Großdeutschen Vereinigung, des Deutschen Schulvereins, des Vereins Südmark, des Bildungsrats der Volkswehr, der Gemeindevertretung, des Bezirksschulrats, der Schulen, der Ärztevereinigung, des Turnvereins, des Gesangs- und Musikvereins, des Bauern-, Bürger- und Ständerats, aber auch aus je einem Vertreter der Handels-, Schuhmacher-, Gastgewerbe- und Baugewerbe-genossenschaft sowie einem der Freiwilligen Feuerwehr.²⁶

Nachdem der Vorstand des Volksbildungshauses Grazer Urania beim Volksbildungsamt angefragt hatte, ob er die Bildung des Ortsbildungsrates für Graz in die Wege leiten solle, wogegen keine Einwendung erhoben wurde,²⁷ gab dieser zu bedenken, dass sich bei einem genauen Vorgehen gemäß Volksbildungs-Regulativ der Grazer Ortsbildungsrat aus mindestens 200 Personen zusammensetzen würde: Ein Ausschuss, der natürlich nicht arbeitsfähig gewesen wäre. Das Volksbildungsamt schlug daher vor, jeweils nur einen Vertreter einer in Graz vorhandenen Art von Schule und nur einen Vertreter der in Graz bestehenden politischen Parteien sowie nur ein oder zwei Vertreter der Arbeiterschaft (Gewerkschaften) und der bürgerlichen Berufe (Gewerbe-genossenschaften) zu nominieren. Auch die Bildungsvereine sollten sich auf jeweils nur einen Vertreter einigen.²⁸

Wieder anders verhielt es sich in Krems an der Donau: Dort wurde sowohl von sozialdemokratischer als auch von deutschnationaler Seite dem Volksbildungsamt vorgeschlagen, für die Schaffung eines Ortsbildungsrates Sorge zu tragen wollen. Da der Kampf der politischen Parteien in Krems ein besonders erbitterter sei, empfahl das Volksbildungsamt, eine ebenso pädagogisch geeignete, wie politisch neutrale Persönlichkeit mit der Schaffung des Ortsbildungsrates zu betrauen, was mit dem Direktor der Lehrerbildungsanstalt in Krems, Dr. Theodor Konrath, auch gelang.²⁹ Bereits am 22. März 1920 konnte der Ortsbildungsrat Krems-Stein die Volkshochschule Krems in den Räumlichkeiten der Staatslehrerbildungsanstalt eröffnen, an der täglich von 8 bis 9 Uhr abends Vorträge volkstümlicher Art stattfanden. Da aber die Eintrittspreise sehr niedrig waren und der Ortsbildungsrat über keinerlei Stammvermögen verfügte, ersuchte er das Volksbildungsamt um eine einmalige Subvention. Da die Gründung einer Volkshochschule in Krems völlig den Intentionen des Volksbildungsamtes entsprach, wurde dem Ersuchen auch stattgegeben.³⁰

Der Ortsbildungsrat in Fischau wiederum bestand ausschließlich aus sozialdemokratischen Mitgliedern. Da es angeblich unmöglich gewesen sei, andere, der Volksbildung bisher fernstehende Kreise zu gewinnen, konnte das Wiener Volksbildungsamt dem Ortsbildungsrat Fischau lediglich seine Position darlegen, dass Bildung eine Angelegenheit sei, die über den Parteien stehe, und es daher nicht angehe, dass der Ortsbildungsrat – ganz gleich wer seine Mitglieder wären – von vornherein parteipolitisch orientiert erscheine.³¹

Auf der anderen Seite des politischen Spektrums war es der deutschnationale Landtagsabgeordnete und Professor am Kremser Staatsgymnasium, Dr. Viktor Mittermann, der als Geschäftsführer der Deutschen Bildungsvereinigung im Wahlkreis unter dem Manhartsberg das Ersuchen stellte, Vertreter in die Bildungsräte zu berufen.³² In Langenlois erachtete das Volksbildungsamt den deutschnationalen Dürerbund als geeignet, die Konstituierung eines Ortsbildungsrates in die Wege zu leiten.³³

Bis Ende 1920 entstanden auf diese Weise allein in Niederösterreich über 120 Ortsbildungsräte – in allen anderen Bundesländern waren es bedeutend weniger. Die meisten von ihnen lösten sich im Laufe der 1920er-Jahre wegen mangelnder finanzieller Unterstützung wieder auf, beziehungsweise wandelten sich zum Teil in Ortsgruppen des Volksbildungs-

hauses Urania Wien um. Auf Länderebene hatten die Landesreferenten ihre Arbeit aufgenommen. Darüberhinausgehend zeigten sich die Glöckel nachfolgenden christlichsozialen Unterrichtsminister Walter Breisky und Emil Schneider wenig interessiert an einer weiteren Umsetzung des Glöckel-Regulativs.³⁴

Auch zu einer Konstituierung von Landesbildungsräten ist es außerhalb Wiens nicht gekommen. Hier wurde der Wiener Volksbildungsrat – also der Landesbildungsrat für Wien – gemäß Regulativ nach Vorlage der Mitgliederliste von Otto Glöckel am 11. Juni 1920 anerkannt. Unter Vorsitz des ehemaligen Oberlehrers und sozialdemokratischen Gemeinde- und Stadtrats Josef Hellmann, dessen Vorsitzführung von einigen Wiener Volksbildungsinstitutionen mehrfach als parteilich scharf kritisiert wurde, setzte sich der Wiener Volksbildungsrat neben fünf Stadträten, dem Magistrats-Direktor und ausgewiesenen Experten – wie den Geografen Univ.-Prof. Dr. Eugen Oberhummer, den Mineralogen und damaligen Rektor der Universität Wien Univ.-Prof. Dr. Friedrich Becke, den Zoologen Univ.-Prof. Dr. Heinrich Joseph und den Kunsthistoriker Dr. Eduard Leisching – aus Vertretern folgender Volksbildungsinstitutionen und Körperschaften zusammen: dem Ausschuss der volkstümlichen Universitätsvorträge an der Universität Wien, dem Ausschuss für volkstümliche Hochschulkurse an der Technischen Universität Wien, dem Ausschuss für Volksbildung an der Hochschule für Bodenkultur, dem Ausschuss für volkstümliche Hochschulkurse an der Tierärztlichen Hochschule, dem Ausschuss für volkstümliche Akademiekurse an der Staatsakademie für Musik und darstellende Kunst, dem Technischen Museum, dem Reichsbildungsamt der deutschösterreichischen Volkswehr im Staatsamt für Heereswesen, der sozialdemokratischen Zentralstelle für das Bildungswesen, dem Volksbildungshaus Wiener Urania, dem Volksbildungsverein Apolloneum, der Freien Vereinigung für technische Volksbildung, dem Verein Volksleschalle, dem Wiener Volksbildungsverein, dem Verein „Volksheim“, dem Verein „Zentralbibliothek“, dem Katholischen Bibliotheks- und Leseverein, dem Katholischen geselligen Fortbildungsverein Reunion und der deutschnationalen Fichte-Hochschule.³⁵

Aber nicht nur bei der Konstituierung der Landesbildungsräte ergaben sich Schwierigkeiten, auch gegen das Regulativ als solches formierte sich Widerstand. Nicht nur im Schulwesen, auch im Volksbildungswesen war der Klerikalismus für Otto Glöckel ein seit der Monarchie beständiger – stets feindlich gesinnter – Begleiter seines bildungspolitischen Wegs. Zwar wurde seitens des

Volksbildungsamtes explizit und wiederholt die Lehrerschaft aller Kategorien zur Mitwirkung an der Volksbildung eingeladen und auch regelmäßig Volksbildnerkurse an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten abgehalten. Doch war die im Sinne einer strikten Trennung von Staat und Kirche gedachte Reduktion des Priesteramtes auf sein Lehramt an den Schulen und Hochschulen für den Klerikalismus eine nicht hinzunehmende Provokation: Die Zentralstelle des Volksbundes der Katholiken der Steiermark erhob auf ihrer am 29. Dezember 1919 in Graz abgehaltenen Delegiertenversammlung energischen Protest gegen das Glöckel-Regulativ, dass es nicht der Mühe wert fand, bei der Errichtung der Volksbildungsrate nicht auch den katholischen Klerus explizit zu erwähnen, was als dessen Umgehung interpretiert wurde: „Die Kirche als älteste und bedeutendste Volksbildungsorganisation unseres Volkes ist in erster Linie berufen, ihren erzieherischen Einfluss auch im Volksbildungswesen geltend zu machen.“³⁶

Nach einem gleichlautenden Protest seitens des Steiermärkischen Katechetenvereins in Graz³⁷ folgte das Professoren-Kollegium der Theologischen Fakultät an der Grazer Universität, welches zwar auf das Lebhafteste die Förderung des Volksbildungswesens durch den Staat begrüßte, es aber doch als Kränkung und schwere Zurücksetzung empfand, dass im Regulativ die Geistlichkeit nicht besonders hervorgehoben wurde. Die Fakultät gab der Erwartung Ausdruck, dass das Staatsamt eine entsprechende Änderung des Regulativs vornehmen werde.³⁸

Den Einspruch versuchte das Volksbildungsamt in sachlicher Form aufzuklären und betonte, dass bei der Organisation des Volksbildungswesens nicht im Geringsten eine Hintansetzung des katholischen Klerus beabsichtigt, und dass der pädagogisch tätige Klerus bei dieser Formulierung eingeschlossen sei, da dieser sowohl als „Lehrerschaft“ aufzufassen ist, als auch in den Ausschüssen für volkstümliche Universitätskurse Sitz und Stimme habe. Das Volksbildungsamt betonte, dass das Unterrichtsamt selbstredend jede Mitwirkung der katholischen Geistlichkeit bei den in Angriff genommenen objektiven Volksbildungsbestrebungen wärmstens begrüßen und fördern werde.

Trotz der offensichtlichen und klaren gesellschaftspolitischen Gegensätze insbesondere im Bereich der Kultur- und Bildungspolitik war es auch nach dem Ausscheiden der Sozialdemokraten aus der Bundesregierung und der Bildung des „Bürgerblocks“ in den 1920er-Jahren immer noch möglich,

im Bereich der Bildungspolitik zu, wenn auch sehr schwer errungenen Kompromissen zwischen Christlichsozialen und Sozialdemokraten zu gelangen – etwa beim Volksschullehrplan 1926, beim Haupt- und Mittelschulgesetz 1927 und bei der Regelung der Schulkompetenzen im Rahmen der Verfassungsreform 1929. Mit dem Ausbruch der Weltwirtschaftskrise und ihren verheerenden sozialen und politischen Folgen nahmen ab den beginnenden 1930er-Jahren autoritäre und faschistische Versuche zur Lösung der ökonomisch-politischen Doppelkrise zu, die in den Austrofaschismus führten.

Eine der ersten Maßnahmen des austrofaschistischen Systems war die Aufhebung des verhassten „Glöckel-Erlasses“ über die Unterbrechung des schulischen Zwangs zur Teilnahme an religiösen Übungen. Das „Neue Österreich“ sollte auf christlicher, deutscher und vaterländischer Grundlage errichtet werden. Die Trennung von Staat und Kirche wurde revidiert und der Katholizismus zur Staatsreligion erhoben. Die Lehrerschaft wurde unter verschärfte Kontroll- und Disziplinarmaßnahmen gestellt, sozialdemokratische und jüdische Lehrkräfte nach dem Februar 1934 entlassen oder zwangspensioniert. Neue „vaterländische“ Lehrbücher hielten das Soldatentum und das Führertum hoch. Bildung sollte wieder zum Privileg werden. Durch die rigorose Handhabung von verschärften Prüfungsvorschriften versuchte man den Zudrang zu den Mittel- und Hochschulen einzudämmen. Man wandte sich gegen die „Überproduktion“ eines städtischen, gebildeten – und potenziell kritischen – Proletariats, dass durch die Weltwirtschaftskrise nicht entsprechend verwendet werden konnte, und gegen eine höhere Mädchenbildung. Die Volksbildung versuchte man verstärkt zu beaufsichtigen, im „vaterländischen“ Sinn zu beeinflussen und ihre Funktionäre durch regimekonforme zu ersetzen.

Im Zuge des Februaraufstands wurde Otto Glöckel am 13. Februar 1934 in seinem Büro im Wiener Stadtschulrat verhaftet. Als körperlich gebrochener Mann wurde er nach Einzelhaft und Gefangenschaft im Anhaltelager Wöllersdorf erst wieder am 19. Oktober 1934 freigelassen und unter Polizeiaufsicht gestellt. Sein Wirkungskreis war verloren, sein Lebenswerk vernichtet, seine Gesundheit erschüttert.⁴⁰ Am 23. Juli 1935 verstarb er an den Folgen seiner Haft durch einen Herzschlag.

SCHULREFORM UND VOLKSBIEDUNG

Die Schul- und die Volksbildungsreform Otto Glöckels sind die zwei Seiten ein und

derselben Medaille. Ihre gemeinsame Aufgabe war der Abbau der Bildungsprivilegien: Die Kinder und die Erwachsenen aus den unterprivilegierten Schichten sollten gefördert und der Zugang zu Bildungschancen und höherer Bildung für alle – ohne Rücksicht auf Herkunft und Vermögen – ermöglicht werden.

Sollte in der Monarchie ein denkfaules, geistig wenig regsames und stets nach Führern ausblickendes Volk herangebildet werden, so lagen für Glöckel die Grundfesten der Demokratie in einem stolzen, arbeitsfreudigen und klugen Volk, das von seinen Rechten den richtigen Gebrauch macht und jeden einzelnen befähigt, ein gutes Stück der Verantwortung selbst zu tragen. Durch das Bildungssystem sollte für Glöckel ein aufrechtes und starkes Geschlecht herangebildet werden. An die Stelle des monarchischen Herdentieres sollte der stolze Republikaner treten. In der reformierten Schule sollte die Jugend selbständig denken, handeln und richtig urteilen lernen. In der Volkshochschule sollten die Erwachsenen verstandesmäßig geschult und zu selbständig und vernünftig denkenden und verantwortungsvoll handelnden Demokraten erzogen werden, die zwischen ehrlichem politischem Streben und Demagogie zu unterscheiden vermögen.

Weder in der Schule noch an der Volkshochschule sollte der Klassenkampf, der politische oder religiöse Tageskampf ausgetragen werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten nicht zur Religion gezwungen werden, und das religiöse Bekenntnis eines Lehrers sollte nicht über seinen beruflichen Aufstieg entscheiden. In der Schule sollte die Wahrheit und nichts als die reine, rücksichtslose Wahrheit ihre Heimstätte finden. Die Wiener Volkshochschulen zogen sich mit ihrer politischen und religiösen Neutralität auf das Ideal der Vermittlung einer streng wissenschaftlichen Weltanschauung zurück.

Schulreform und Volksbildungsreform standen in einem engen Zusammenhang mit der Demokratisierung des ganzen öffentlichen Lebens. Für Glöckel war die Schulbildung die Einübung der Heranwachsenden in die bestehende bürgerlich-demokratische Gesellschaft. Für die Wiener Volkshochschulen führte der Weg der Bildung von der intellektuellen Emanzipation des Einzelnen zu seiner sozialen Integration in die bestehende bürgerlich-demokratische Gesellschaft. Die Demokratisierung der Schule betraf die Organisation, die Lehrinhalte und die Lehrweise, aber auch die sozialen Verkehrsformen. In einer demokratischen Schule hatte die Rolle des Lehrers und das Verhältnis zwischen Lehrer

und Schüler anders zu sein als in der Monarchie. Die Schülerinnen und Schüler sollten nicht länger passive Objekte der Wissensvermittlung sein. Der Drill der alten Schule, das mechanische Einpauken und Auswendiglernen sollen der Vergangenheit angehören. Die Schulreform forderte einen neuen Lehrertypus und neue pädagogische Eigenschaften der Lehrer: weg vom Katheder und hin zur pädagogischen Begleitung, weg von der autoritären und hin zur partnerschaftlichen Wissensvermittlung. Durch Lehrerkammern und Elternvereine sollte die demokratische Mitsprache, Mitbestimmung und Mitverantwortung an den Schulen ermöglicht werden. Die Organisation der Volksbildung vollzog sich bereits seit der ausgehenden Habsburgermonarchie im Rahmen der zivilgesellschaftlich entstandenen Volksbildungsvereine und ihrer demokratisch gewählten Organe. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sollte – trotz des bestehenden Bildungs- und Wissensgefälles – partnerschaftlich und respektvoll sein: denn beide konnten und sollten voneinander lernen. Es waren schließlich Erwachsene, die freiwillig am Abend in die Vorträge und Kurse kamen, um sich weiterzubilden, und dabei ihre ganze bisherige Berufs- und Lebenserfahrung mitbrachten und auch aktiv einbringen konnten. Mit den seminaristisch organisierten, oft über Jahre währenden Fachgruppen am „Volksheim“ Ottakring sowie mit den Urania-Gemeinden an der Wiener Urania bestanden Arbeitsgemeinschaften zwischen wissenschaftlichen Experten und interessierten Laien, die in möglichst egalitärer Weise in ihrem jeweiligen Fachgebiet um Wissen und Erkenntnis rangen. Mit den Hörervertretern bestand an den Volkshochschulen zudem eine demokratische Form der Mitbestimmung bei der Programmgestaltung.

Im Gegensatz zur alten Schule der Monarchie, die sich in erster Linie auf die Geistesbildung beschränkt hatte, sollte die neue Schule Otto Glöckels versuchen, den ganzen Menschen zu bilden, und neben der Geistes-, auch die Gefühls- und Willensbildung pflegen. Dafür war die Überwindung der Distanz zwischen Schule und Lebenswirklichkeit bedeutsam. Die Lebenspraxis von Gesellschaft und Wirtschaft sollte Eingang in die Schule finden, das Tor zum Leben außerhalb der Schule weit aufgestoßen werden. Für die Wiener Volkshochschulen war die Verbindung von Leben und Wissenschaft, die Vermittlung von universitärem Wissen in das Alltagsleben der Menschen der Ausgangspunkt und Weiskern ihres Wirkens. Sowohl in der neuen Schule als auch an der Volkshochschule soll-

ten die Lebenswirklichkeit und die Lebensprobleme der Menschen der Ausgangspunkt des Lernens sein. In Analogie zur Arbeitsschule sollte an den Volkshochschulen das Neue selbst entdeckt, das natürliche Interesse erweckt, zu scharfer und selbständiger Beobachtung angeleitet und zur Bewertung des Beobachteten geführt werden. Nicht die alte Schule der Monarchie, wo das vom Lehrer gebotene angenommen – gelernt – werden musste, war das Ideal der Volkshochschule, sondern der Lehrende, der versucht, aus den Lernenden all das, was sie in ihrer alltäglichen oder beruflichen Umgebung beobachtet und erlebt haben, herauszuholen, um diesen geistigen Besitz zu einem geordneten Wissen zu verbinden. An den Schulen und an den Volkshochschulen sollte es einen lebensvollen Unterricht geben, mit einer die Selbständigkeit im Denken und Handeln fördernden freien Rede. Die Erziehung zur Demokratie durch Mitbestimmung und Mitentscheidung sollte die Aufgabe sowohl der Schulen als auch der Volkshochschulen sein. Für den Volksbildner und Gymnasialprofessor Edgar Ziesel sollte es nicht nur an den Volkshochschulen, sondern auch in einem reformierten Philosophie-Unterricht an den Schulen so sein, dass dem Schüler nicht eine fertige Weltanschauung in den Mund gestopft wird, sondern dass der Lehrer gemeinsam mit seinem Schüler ehrlich, sachlich und gerecht jene Problemstellungen und Begriffe erarbeitet, die dem jungen Menschen ermöglichen, Antworten auf die Grundfragen der Natur, des eigenen Lebens und der menschlichen Gesellschaft selber zu finden.⁴³

Sowohl die Volkshochschüler als auch die „Glöckel-Schüler“ sollten, ausgehend vom bodenständigen Unterricht und der Vermittlung der Geschichte und Schönheit der Heimat, durch das Kennen- und Verstehenlernen der wirtschaftlichen und kulturellen Bestrebungen fremder Völker ein gutes Stück Weltbürgertum in sich aufnehmen. An die Stelle des Völkerhasses sollte das Völkerverstehen treten, die Achtung und vielleicht später sogar Freundschaft zu allen Kulturvölkern.⁴⁴ Die Loslösung Deutschösterreichs aus dem Staatenverband mit den nichtdeutschen Völkern der alten Monarchie machte es für Glöckel zur Selbstverständlichkeit, dass die Geschichte der Heimat wieder mehr als bisher als ein Teil der Geschichte Deutschlands dargestellt werden sollte. Die heranwachsende Jugend sollte ihre Heimat als ein deutsches Land auch geschichtlich kennen und schätzen lernen, und sie als untrennbar verknüpft mit dem gesamten Deutschtum empfinden. So sollte auch in allen Fragen der Schulreform die größte

Angleichungsmöglichkeit an Deutschland ins Auge gefasst werden, wie dies eine eigene pädagogische Kommission zur Angleichung in allen Hochschulfragen zur Aufgabe hatte, und wie dies durch einen ständigen Vertreter des Unterrichtsamts bei der österreichischen Gesandtschaft in Berlin gewährleistet sein sollte. Zwar wurde das Volkshochschulsystems der nordischen Staaten als vorbildlich angesehen, doch schien dem Wiener Volksbildungsamt der „nordische Volkscharakter“ jenem des österreichischen als allzu verschieden, als dass die nordischen organisatorischen Vorbilder ohne weiteres übernommen werden dürften. Sehr viel näher stünde die reichsdeutsche Bevölkerung, weswegen es geboten schien, vor der praktischen Durchsetzung der neuen Volkshochschuleinrichtungen in Österreich die in Deutschland geschaffenen Institutionen vor allem in den Groß- und Kleinstädten zu studieren.⁴⁵

Schlussendlich und vor allem – davon zeigte sich Otto Glöckel zutiefst überzeugt – war es für das Gelingen sowohl der Schulreform als auch der Volksbildungsreform essenziell, dass die Reformgedanken in das Volk getragen, und damit zur Sache des Volkes werden. //

Weiterführende Literatur

- Achs, Oskar (1968):** Das Schulwesen in der ersten österreichischen Republik. Diss. Univ. Wien.
- Achs, Oskar (1981):** Das internationale Interesse an der Schulreform unter Otto Glöckel. In: Beiträge zur Geschichte der Pädagogik, Bd. 1: Die österreichische Reformpädagogik 1918–1938 (S. 271–285). Wien: Hermann Böhlau Nachfolger.
- Achs, Oskar (Hrsg.) (1985):** Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden. Wien: Jugend & Volk.
- Achs, Oskar (1993):** Das Rote Wien und die Schule. In: Das Rote Wien 1918–1934. Wien: Eigenverlag. (177. Sonderausstellung des Historischen Museums der Stadt Wien).
- Achs, Oskar (2015):** Zwischen Gestern und Morgen. Carl und Aline Furtmüllers Kampf um die Schulreform. Wien: LIT-Verlag. (Austria: Forschung und Wissenschaft, Erziehungswissenschaft, Bd. 23).
- Achs, Oskar & Krassnigg, Albert (1974):** Drillschule – Lernschule – Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik. Wien – München: Jugend & Volk. (Pädagogik der Gegenwart).
- Achs, Oskar & Tesar, Eva (1985):** Schule damals – Schule heute. Otto Glöckel und die Schulreform. Wien: Jugend & Volk. (Ausstellungskatalog).
- Adam, Erik (1979):** Die Wiener Schulreform. Literaturbericht. In: *Zeitgeschichte*, 6. Jg., Juni/Juli 1979, Heft 9/10, S. 360–367.
- Adam, Erik (Hrsg.) (1981):** Die österreichische Reformpädagogik 1918–1938. Symposiumsdokumentation, Wien – Köln – Graz: Böhlau.
- Altenhuber, Hans (1999):** Staat und Volksbildung in Österreich 1918–1938. In: Wilhelm Filla, Elke Gruber & Jurij Jug (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit* (S. 72–82). Innsbruck – Wien: Studienverlag. (VÖV-Publikationen, Bd. 15).
- Anzengruber, Grete, Bisovsky, Gerhard & Bolius, Uwe (1985):** Otto Glöckel. Schulreformen. Mythos und Wirklichkeit. Wien: Jugend & Volk. (Schulheft, Bd. 37).
- Bäunard, August (1923):** Die Erneuerung der Landschule. Die ländliche Schul- und Volksbildungsarbeit und die Zukunft unseres Volkes. Wien – Prag – Leipzig: Schulwissenschaftlicher Verlag A. Hasse.
- Bauer, Otto (1976):** Schulreform und Klassenkampf. Ein Vortrag über die Funktion der Schule in der Gesellschaft (1921). In: Hugo Pepper (Red.), Otto Bauer. Werkausgabe. Bd. 2 (S. 409–425). Wien: Europaverlag. (Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft für die Geschichte der österreichischen Arbeiterbewegung).
- Battista, Ludwig (1933):** Die freie Erwachsenenbildung im gesamten Bildungsorganismus. In: *Volksbildung. Zeitschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Österreich*, 13 (1–2), 1–6.
- Basrucker, Elisabeth (1960):** Die Schulforderungen der politischen Parteien in Österreich. Diss., Univ. Wien.
- Buchegger, Franz (1981):** Otto Glöckel als Regierungsmitglied 1918–1920. Diss. Univ. Wien.
- Burger, Rosa (1969):** Otto Glöckel. Seminararbeit, Univ. Wien.
- Dachs, Herbert (1982):** Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938. Wien – München: Jugend & Volk.
- Dostal, Thomas (2016):** „Die Volksbildungstätigkeit müsse grundsätzlich eine freie und selbständige bleiben“. Ludwig Koesslers Bemühungen um eine gesetzliche Regelung des Volksbildungswesens zwischen 1916 und 1922. In: *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 25 (1–4), 80–113.
- Dostal, Thomas (2017):** Bildung zu „Volkstum und Heimat“ in der österreichischen Volksbildung der Zwischenkriegszeit. Diss. Univ. Wien.
- Dvořák, Johann (1988):** Zur Stellung der Erwachsenenbildung im österreichischen Bildungssystem. „Volksbildung“ – „Erwachsenenbildung“ 1918 bis 1988. Eine historische Skizze. 1. Teil. In: *Erwachsenenbildung in Österreich*, 39 (1), 6–8.
- Eckert, Markus (1907):** Otto Glöckel. Dipl.-Arb. Univ. Graz.
- Engelbrecht, Helmut (1988):** Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Fadrus, Viktor (1929):** Zehn Jahre Schulreform und Schulpolitik in Österreich. Rückblick und Ausblick. In: *Schulreform*, 8, S. 193–243.
- Fadrus, Viktor (1956):** Zehn Jahre Schulreform und Schulpolitik in Österreich. Rückblick und Ausblick. In: *Schulreform*, 8, 193–243.
- Filla, Wilhelm (Hrsg.) (1982):** Universität, Schulreform und Volksbildung. 2. Hietzinger Symposium 23.–24. März 1982. Wien: Eigenverlag. (Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, Bd. 6).
- Filla, Wilhelm (2014):** 1919: Der große Strukturplan. In: *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 65 (254), 27–28.
- Fischl, Hans (1929):** Wesen und Werden der Schulreform in Österreich. Wien – Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Fischl, Hans (o.J. [1950]):** Schulreform, Demokratie und Österreich 1918–1950. Wien: Jungbrunnen-Verlag.
- Glaser, Ernst (1981):** Im Umfeld des Austromarxismus. Ein Beitrag zur Geistesgeschichte des österreichischen Sozialismus. Wien – München – Zürich: Europaverlag.
- Glöckel, Otto (o.J. [1917]):** Das Tor der Zukunft. Wien: Verlag des Vereines Freie Schule.
- Glöckel, Otto (1919):** Schulreform und Volksbildung in der Republik. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung Ignaz Brand & Co. (12. November, Heft 4).
- Glöckel, Otto (1923):** Die österreichische Schulreform. Einige Feststellungen im Kampfe gegen die Schulverderber. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung.
- Glöckel, Otto (1927):** Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahre 1919. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Glöckel, Otto (1928):** Drillschule – Lernschule – Arbeitsschule. Wien: Verlag der Organisation Wien der Sozialdemokratischen Partei. (Wiener Sozialdemokratische Bücherei).
- Glöckel, Otto (1929):** Zehn Jahre Schulreform in Österreich. Eine Festgabe. Otto Glöckel dem Vorkämpfer der Schulerneuerung gewidmet von seinen Mitarbeitern, Wien: Gerin.
- Glöckel, Otto (1939):** Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform. Zürich: Obrecht und Helbling.
- Göttlicher, Wilfried Glibert (2018):** Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte. Diss. Univ. Wien.
- Göttlicher, Wilfried & Stipitsits, Reinhold (2015):** Schulreform als „Tor der Zukunft“. Otto Glöckels Schulreform, 1919–1934. In: Lothar Böhnisch, Leonhard Plakolm & Natalia Waechter (Hrsg.), *Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien* (S. 78–100). Wien: Mandelbaum-Verlag.
- Göttlicher, Wilfried, Link, Jörg-W., & Matthes, Eva (Hrsg.) (2018):** Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (Historische Bildungsforschung. Tagungsbände der Sektion Historische Bildungsforschung. Hrsg. vom Vorstand der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE).
- Göttlicher, Wilfried (2020):** Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen Schulreform, 1919–1934. In: Andrea De Vincenti, Norbert Grube & Andreas Hoffmann-Ocon (Hrsg.), *1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen* (S. 229–250). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (Historische Bildungsforschung. Tagungsbände der Sektion Historische Bildungsforschung. Hrsg. vom Vorstand der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE).
- Göttlicher, Wilfried (2021):** Wiener Schulreform? Österreichische Schulreform? Die Schulreform Otto Glöckels, das Rote Wien und der schulpolitische Dualismus. In: *Österreich in Geschichte und Literatur* (mit Geographie), 65 (3), 310–324.
- Hackl, Bernd (1990):** Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik. (Österreichische Texte für Gesellschaftspolitik, Bd. 45).
- Hahn, Hans (1926):** Universität und Schulreform. In: *Schulreform* 1926, 431–438.
- Heintel, Peter, Leser, Norbert, Stourzh, Gerald & Wandruszaka, Adam (Hrsg.) (1983):** Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik. Entwicklung und Vorgeschichte. Wien: Österreichischer Bundesverlag. (Quellen und Studien zur österreichischen Geistesgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 3).
- Herrmann, Ulrich (1987):** „Neue Schule“ und „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“ und „Neue Gesellschaft“. Pädagogische Hoffnungen und Illusionen nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland. In: Ulrich Herrmann (Hrsg.), „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur (S. 11–32). Weinheim – Basel: Beltz. (Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland, Bd. 5).
- Hinteregger, Robert (1978):** Bildungspolitische Tendenzen in Österreich 1918 bis 1934. In: Grete Klingenstein, Heinrich Lutz & Gerald Stourzh (Hrsg.), *Bildung, Politik und Gesellschaft* (S. 264–301). Wien: Verlag für Geschichte und Politik. (Wiener Beiträge zur Geschichte der Neuzeit, Bd. 5).
- Jacot, Christine (1963):** Otto Glöckel. Seminararbeit am Institut für Zeitgeschichte der Univ. Wien.
- Jorde, Julius (o.J. [1946]):** 50 Jahre Zentralverein der Wiener Lehrerschaft 1896–1946. Wien.
- Kolbabe, Anton (Hrsg.) (1960):** 200 Jahre Österreichische Unterrichtsverwaltung 1760–1960. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Krassnigg, Albert (1971):** Otto Glöckel und die Schulreform in der Ersten Republik. In: *Profile und Blickpunkte. Sonderausgabe aus Anlaß des fünfzigjährigen Bestehens der Jugend und Volk-Verlags-Gesellschaft* Wien – München (S. 17–27). Wien – München: Jugend & Volk.
- Lenz, Werner (2005):** Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Leser, Norbert (1964):** Werk und Wiederhall. Große Gestalten des österreichischen Sozialismus. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung.

- Melichar, Peter (2022):** Erziehung zur Feindschaft? Schulische Autorität im Österreich der späten Habsburger Monarchie und der Ersten Republik. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, 33 (2), 115–141.
- Mende, Julius, Staritz, Eva & Tomschitz, Ingrid (Hrsg.) (1980):** Schule und Gesellschaft. Entwicklung und Problem des österreichischen Bildungssystems. Wien: Facultas-Verlag. (Schriftenreihe des Instituts für sozio-ökonomische Entwicklungsforschung, Bd. 1).
- Mulley, Klaus Dieter (1979):** Zur Entwicklung des österreichischen Pflichtschulwesens seit 1848. In: Österreichisches Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum (Hrsg.), Alltag in Wien seit 1948. Katalog zur Sonderausstellung des Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseums (S. 27–48). Wien: Selbstverlag.
- Musharbash, Jutta (1975):** Zur Vorgeschichte der Gesamtschule. Diss., Univ. Wien.
- Oswald, Friedrich (1986):** Die Bildungsreform in der Ersten Republik – Schulreform 1927/28. In: Isabella Ackerl & Rudolf Neck (Hrsg.), Geistiges Leben im Österreich der Ersten Republik. Auswahl der bei den Symposien in Wien vom 11. bis 13. November 1980 und am 27. und 28. Oktober 1982 gehaltenen Referate (S. 231–248). Wien: Verlag für Geschichte und Politik. (Wissenschaftlichen Kommission zur Erforschung der Geschichte der Republik Österreich, Veröffentlichungen, Bd. 10).
- Neugebauer, Max (1946):** Der Weg zur Freiheit des österreichischen Lehrers. Wien.
- Pfeiffle, Horst (1986):** Otto Glöckel und die Organisation des Bildungswesens. In: Isabella Ackerl & Rudolf Neck (Hrsg.), Geistiges Leben im Österreich der Ersten Republik. Auswahl der bei den Symposien in Wien vom 11. bis 13. November 1980 und am 27. und 28. Oktober 1982 gehaltenen Referate (S. 264–278). Wien: Verlag für Geschichte und Politik. (Wissenschaftlichen Kommission zur Erforschung der Geschichte der Republik Österreich, Veröffentlichungen, Bd. 10).
- Pfoser, Alfred (2016):** Die österreichische Schulreform. In: Reinhard Buchberger, Michaela Feurstein-Prasser, Felicitas Heimann-Jelinek & Nina Linke (Hrsg.), Tafelkratzer, Tintenpatzer. Schulgeschichten aus Wien. Begleitbuch zur gleichnamigen Ausstellung im Ausstellungskabinett der Wienbibliothek im Rathaus (S. 202–207). Wien: Metroverlag.
- Plitzner, Klaus & Scheffknecht, Wolfgang (Hrsg.) (2001):** Minister Dr. Emil Schneider. Ein Unterrichtsminister aus dem „schwarzesten Österreich“ 1883–1961. Schwarzach: Fink's Verlag. (Schriften des Vorarlberger Landesarchivs, Bd. 7).
- Ranacher, Kathrin (2012):** Otto Glöckel und die Volksbildung. Masterarbeit, Univ. Graz.
- Schnell, Hermann (1972):** 50 Jahre Stadtschulrat Wien 1922–1972. Wien: Verlag Jugend und Volk.
- Schwind, Ernst (1920):** Die Schulreform vom Standpunkte der Hochschulen. Denkschrift der Rektoren der Universität, der Technischen Hochschule und der Hochschule für Bodenkultur in Wien. Wien: Selbstverlag.
- Seifert, Walter & Wenisch, Ernst (1964):** Die derzeitige Gesetzeslage. In: Institut für Grundlagenforschung der Erwachsenenbildung im Ring Österreichischer Bildungswerke (Hrsg.), Zur Frage eines österreichischen Volksbildungsgesetzes. Salzburg: Etzendorfer & Co.
- Sura, Josef (1991):** Die Einflusnahme der Freimaurerei auf karitative und sozialpolitische Einrichtungen in Österreich in der Zwischenkriegszeit. Diss., Univ. Wien.
- Urbanek, Willi (Hrsg.) (2006):** Auf der Spurensuche nach Otto Glöckel. Zur Bildungsrevolution Otto Glöckels Historisch – inhaltlich – menschlich. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes in Wien.
- Weinhäupl, Wilhelm (1981):** Pädagogik vom Kinde aus. Viktor Fadrus. Ein Leben für die Schulreform. Wien – München: Jugend & Volk.
- Wondratsch, Irene (1980):** Schulreform und Volksbildung in Wien in der Zwischenkriegszeit. In: Verein Wiener Festwochen/Österreichisches Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum (Hrsg.), Zwischenkriegszeit. Wiener Kommunalpolitik 1918–1938. Ausstellungskatalog (S. 84–94). Wien.
- Zeps, Michael J. (1987):** Education and the Crisis of the First Republic. New York: Columbia University Press (East European Monographs).
- Zilsel, Edgar (1921):** Der einführende Philosophieunter-

richt an den neuen Oberschulen. In: Volkserziehung, Pädagogischer Teil, 2, 324–341.

Anmerkungen

- 1 „Arbeitermarseillaise“ 1873 von Jakob Audorf und Ferdinand Freiligrath.
Siehe: Jakob Audorf, Lied der deutschen Arbeiter (1864) In: Deutsche Arbeiter-Dichtung. Eine Auswahl. Lieder und Gedichte deutscher Proletarier. Zweiter Band: Gedichte von Jakob Audorf, Stuttgart 1893, 109.
Sowie: https://www.liederlexikon.de/lieder/frisch_auf_zur_weise_von_marseille/editionb [15.5.2024].
Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird bei Personenbezeichnungen und personenbezogenen Hauptwörtern die männliche Form verwendet, die im Sinne der Gleichbehandlung grundsätzlich für alle Geschlechter gilt.
- 2 Achs, Oskar (Hrsg.) (1985): Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden. Wien: Jugend & Volk, S. 46.
- 3 Glöckel, Otto [o.J. [1917]: Das Tor der Zukunft. Wien: Verlag des Vereines Freie Schule.
- 4 Glöckel, Otto (1919): Schulreform und Volksbildung in der Republik. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung Ignaz Brand & Co. (12. November, 4 Heft 4), S. 7.
- 5 Ebd., S. 14.
- 6 Ebd., S. 4.
- 7 Ebd., S. 7.
- 8 Ebd., S. 13.
- 9 Ebd., S. 4.
- 10 Österreichisches Staatsarchiv (ÖStA), Allgemeines Verwaltungsarchiv (AVA), Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 15.171: Schule und Volksbildungsbestrebungen, 16. Juli 1919. Sowie: Schule und Volksbildungsbestrebungen (Erlaß vom 16. Juli 1919). In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (2), 15. November 1919, S. 41–44.
- 11 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 16.450: Organisation des Volksbildungswesens in Deutsch-Österreich, 31. Juli 1919. Sowie: Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich [genehmigt mit Erlaß vom 30. Juli 1919, Zl. 16.450]. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (1), 15. Oktober 1919, S. 5–10; Erläuterungen zum Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (1), 15. Oktober 1919, S. 11–17.
- 12 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 19.038: Verband zur Förderung der Volksbildung Oberösterreichs: Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens, 21. August 1919.
- 13 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 23.383: Österreichischer Ingenieur- und Architekten-Verein: Einladung zur gründenden Versammlung der Freien Vereinigung für technische Volksbildung, 31. Oktober 1919. Sowie: Gründung der Freien Vereinigung für technische Volksbildung. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (3), 15. Dezember 1919, S. 93–94.
- 14 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 24.184: Verein Volksheim und Wiener Volksbildungsverein: Bitte um Kohlenzuweisung, 13. November 1919.
- 15 Siehe dazu die Zeitschrift und ihre Artikel online: <https://adulteducation.at/de/literatur/zeitschriftentitel> [15.5.2024].
- 16 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940),

Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 25.254: Landeshauptmann von Niederösterreich: Ernennung des Landesreferenten für das Volksbildungswesen, 26. November 1919.

17 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 20.486: Landeshauptmann von Oberösterreich: Ernennung von Landesreferenten für das Volksbildungswesen in Oberösterreich, 20. Mai 1920. Zu Wilhelm Gärtner: Wenisch, Ernst (1981): Wilhelm Gärtner und die Neuanfänge der Volksbildung in Oberösterreich nach dem Ersten Weltkrieg. In: Volksbildung und Heimatpflege in Oberösterreich – „Inmitten der Mensch“ – Zur Geschichte, Theorie und Praxis. Festgabe für Aldemar Schiffkorn. Sonderheft der Oberösterreichischen Heimatblätter, 35 (1/2), S. 86–98.

18 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 389: Volksbildung 1920, Zl. 900: Präsidium der Landesregierung Kärnten: Landesreferentenernennung für Kärnten, 3. Mai 1920.
Zu Emil Lorenz siehe: Walder, Christine (2007): Die gesplattene Welt des Emil Lorenz. Psychoanalyse und politisch-kulturelle Netzwerke in Kärnten, Klagenfurt/Celovec; Filla, Wilhelm (2015): Der lange Aufstieg der Kärntner Volkshochschulen. Vorgeschichte und 60 Jahre Landesverband Kärntner Volkshochschulen, Klagenfurt, S. 24 ff.

19 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 22.475: Referenten-Erinnerung betreffend Volksbildungslehrmittelenzentrale, 22. Oktober 1919.

20 Glöckel, Otto (1919): Schulreform und Volksbildung in der Republik. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung Ignaz Brand & Co. (12. November, Heft 4), S. 13.

21 Erläuterungen zum Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (1), 15. Oktober 1919, S. 17.

22 Neben den Bildungsräten dachte man kurz sogar an ein zusätzliches, dichtes Netz von Kunst- und Sporträten auf Orts-, Bezirks- beziehungsweise Kreisebene sowie auf Landesebene. ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 16.450: Organisation des Volksbildungswesens in Deutsch-Österreich, 31. Juli 1919. Sowie: Geschäftsordnung für Ortsbildungsräte. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (4), 15. Jänner 1920, S. 114–116; Kindermann, Heinz (1920): Von den Aufgaben der Ortsbildungsräte. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (5), 15. Februar 1920, S. 125–128.

23 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 19.038: Verband zur Förderung der Volksbildung Oberösterreichs: Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens, 21. August 1919.

24 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 26.877: Konstituierung Ortsbildungsrat Melk, 16. Dezember 1919.

25 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 388: Volksbildung 1920, Zl. 3339: Ortsbildungsrat in Melk: Konstituierung, 18. Februar 1920.

26 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 25.771: Konstituierung des Ortsbildungsrates Waidhofen an der Thaya, 2. Dezember 1919. Die Ambitionen, eine Lesehalle zu errichten sowie jene im Bereich des Vortragswesens mussten jedoch im Winter 1919/20 wegen Kohlenmangels zurückgeschraubt werden. ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 388: Volksbildung 1920, Zl. 1800: Ortsbildungsrat Waidhofen an der Thaya: Geschäftsordnung und Tätigkeitsbericht, 27. Jänner 1920.

27 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 24.971: Vorstand der Grazer Urania: Einleitung der Konstituierung des Grazer Ortsbildungsrates durch den Vorstand der Grazer Urania, 22. November 1919.

28 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 388: Volksbildung 1920, Zl. 2691: Der Vorstand der Grazer Urania: Grazer Ortsbildungsrat, 9. Februar 1920.

29 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 21801: Schaffung eines Ortsbildungsrates in Krems an der Donau, 10. Oktober 1919. Sowie: ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 389: Volksbildung 1920, Zl. 9343: Ortsbildungsrat Krems-Stein: Konstituierung, 6. Mai 1920.

30 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 389: Volksbildung 1920, Zl. 7272: Ortsbildungsrat Krems-Stein: Volkshochschule in Krems, 13. April 1920. Sowie: Volkshochschule Krems. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (12), 15. September 1920, S. 363–364.

31 Dies wurde allein schon durch den Briefkopf der Lokalorganisation der sozialdemokratischen Partei in Fischau augenscheinlich. ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 20.969: Ortsbildungsrat Fischau: Konstituierung des Ortsbildungsrates, 29. September 1919, sowie Zl. 19.174: Lokalorganisation Fischau – Brunn der sozialdemokratischen Partei, 9. September 1919.

32 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 20.536: Landtagsabgeordneter Dr. Mittermann, Geschäftsführer der deutschen Bildungsvereinigung, Krems: Organisation des Volksbildungswesens, 15. September 1919.

33 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 19.115: Dürerbund Langenlois (Arbeitsgemeinschaft für Kultur und Heimatpflege): Organisation des Volksbildungswesens, 5. August 1919.

Sowie: Friedrich R. Birringer (1920): Bau und Arbeit einer Bildungsgemeinde: Dürerbund Langenlois. In: Volksbildung. Zeitschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Österreich, 1 (4), S. 120–122.

34 Dostal, Thomas (2017): Bildung zu „Volkstum und Heimat“ in der österreichischen Volksbildung der Zwischenkriegszeit. Diss. Univ. Wien, S. 45 ff.

35 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 389: Volksbildung 1920, Zl. 9730: Wiener Volksbildungsrat: Mitgliederliste des Wiener Volksbildungsrates, Anerkennung als der im Regulativ vorgesehene Volksbildungsrat, 20. Mai 1920.

36 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 388: Volksbildung 1920, Zl. 1134: Zentralstelle des Volksbundes der Katholiken der Steiermark: Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens, Mitwirkung des Klerus, 20. Jänner 1920.

37 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 388: Volksbildung 1920, Zl. 1115: Steiermärkischer Katechetenverein Graz: Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens, Mitwirkung des katholischen Klerus, 6. Jänner 1920.

38 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 388: Volksbildung 1920, Zl. 1109: Theologisches Dekanat an der Univ. in Graz: Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens, Mitwirkung

des katholischen Klerus, 11. Jänner 1920.

39 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, K. 388: Volksbildung 1920, Zl. 1134: Zentralstelle des Volksbundes der Katholiken der Steiermark: Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens, Mitwirkung des Klerus, 20. Jänner 1920.

40 Pfeifle, Horst (Hrsg.): Drei Briefe Otto Glöckels aus der Gefangenschaft. In: Anzengruber, Grete, Bisovsky, Gerhard & Bolius, Uwe (1985): Otto Glöckel. Schulreformen. Mythos und Wirklichkeit. Wien: Jugend & Volk. (Schulheft, Bd. 37), S. 20–25.

41 Glöckel, Otto (1919): Schulreform und Volksbildung in der Republik. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung Ignaz Brand & Co. (12. November, Heft 4), S. 4.

42 Glöckel, Otto (1928): Drillschule – Lernschule – Arbeitsschule. Wien: Verlag der Organisation Wien der Sozialdemokratischen Partei. (Wiener Sozialdemokratische Bücherei), S. 13.

43 Zisel, Edgar (1921): Der einführende Philosophieunterricht an den neuen Oberschulen. In: Volkserziehung, Pädagogischer Teil, 2. Jg., S. 324–341.

44 Glöckel, Otto (1919): Schulreform und Volksbildung in der Republik. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung Ignaz Brand & Co. (12. November, Heft 4), S. 7.

45 ÖStA, AVA, Unterricht Allgemein (1848–1940), Sign. 2D2, Karton 387: Volksbildung 1912–1919, Zl. 26.337: Referenten-Erinnerung betreffend Dienstreise des Referenten für Volksbildungswesen Dr. Heinz Kindermann vom 9. Dezember 1919.

Dekolonialisierung des Bildungssystems – eine unerlässliche Notwendigkeit

BRIGITTE ELSENER

In einem Zeitraum von etwas mehr als zwei Jahrzehnten konnte die Kooperation „Sasia“ („support a school in Africa“, Österreich) und „Nego-com“ („négociation-communication“) eine Vertrauensbasis schaffen, die sich in den Lehrer*innenseminaren von Comè als alljährliche Motivation zur eigenständigen Weiterentwicklung zeigt, die auf Eigenverantwortung, Menschenwürde und Kreativität im Bildungssektor setzt. Zusehends schwindet die vererbte Selffulfilling-Prophesy, die über Jahrhunderte der Kolonialisierung und des exzessiven Sklavenhandels sowie des derzeitigen neokolonialen Raubbaus und Braindrains (Rekrutierung und Abzug der besten Fachkräfte) durch europä-

ische Fremdbeherrschung in Benin jegliche Eigenkapazität durch die Suggestion der Minderwertigkeit zunichtemachte und die vermeintlich allmächtige White-Saviour-Figur als zentralen Punkt allen Wissens glorifizierte. Von den Kolonialherr*innen und den Neokolonialist*innen der Gegenwart erlernte Machtstrukturen, die mit Erniedrigung und Unterdrückung operieren, weichen einer Kollegialität der Wertschätzung.

Bei der Beforschung dieser Entwicklungszusammenarbeit im Rahmen einer Dissertation stand folgende Forschungsfrage im Mittelpunkt:

„Welche pädagogischen Kriterien sollen seitens europäischer Entwicklungskooper-

ratorInnen gegeben sein, um Lehrende des Globalen Südens unter Berücksichtigung ihres Narrativs des Kolonialismus im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu ermächtigen, im Sinne einer Pädagogik zur Mündigkeit eigenständig zu agieren (Beispiel Benin)?“

Die diesbezüglichen empirischen Untersuchungen beinhalteten unter anderem auch Interviews mit den beninischen Lehrer*innen, die schon seit Jahren an den pädagogischen, methodisch-didaktischen Lehrer*innenseminaren teilnehmen. Als besonders aufschlussreich erwiesen sich ihre Antworten auf die Frage:

„Was sind deiner Meinung nach unverzichtbare Kriterien für eine nachhaltige Nord-Süd-Kooperation?“

DAZU EINIGE BEISPIELE IHRER ANTWORTEN:

„Die Kriterien, die etabliert sein müssen, sind, dass auf keiner Seite eine Superiorität herrscht, dass Gleichheit gegeben ist.“

„Ich will meine Gefühle nicht verstecken. Am Anfang hatten wir ideologische Probleme, die Methoden zu akzeptieren. Es ist für Afrikaner schwierig, etwas aus Europa anzunehmen. Aber mit dir haben wir versucht, zu modifizieren. Für den Afrikaner ist es normal, jemanden zu blamieren, zu schlagen, wenn er einen Fehler gemacht hat. Wir ver-

suchen auch, die neu erlernten Lösungsstrategien durch Sensibilisierung der Kinder an die Eltern weiterzugeben.“

„Dass du uns zeigst, was man verbessern kann, zum Beispiel in der Kooperation zwischen Schülern, Lehrern und Eltern, alles zum Wohle der Kinder.“

„Ich weiß nicht warum, aber ich hatte immer Angst, Beklemmung, in der Gegenwart von Weißen, aber mit dir habe ich erfahren, dass ich mich umsonst gefürchtet habe. Die Seminare, die du gibst, sind nicht einfach so, dass jemand kommt und Wissen vermittelt, sondern die Methoden sind so, dass sie das Beste aus uns herausholen.“

„Wenn man von Kooperation spricht, muss das eine Win-win-Beziehung sein. Zum Beispiel kann der Süden nicht einfach die Hände in den Schoß legen und erwarten, dass er alles von Europa bekommt, sondern er muss partizipieren. Das ist wichtig. So könnte man gegenseitig die Lebensweisen kennenlernen. Das würde eine Einheit ergeben.“

„Ich hatte nie die Möglichkeit, nach Europa zu reisen, um dort Erfahrungen zu machen, aber man hört einiges aus Erzählungen. Besonders unsere Studenten möchten gerne nach Europa, um zu erfahren, wie sich das Leben dort gestaltet, oder um nach dem Bachelor dort ihre Studien fortzusetzen. Aber ihr Ansuchen wird oft nicht bewilligt.“

Dieser kurze Einblick in die Interviews gewährt bereits die Erkenntnis der wichtigsten

Hauptkriterien für eine nachhaltige Nord-Süd-Kooperation:

- Kommunikation auf Augenhöhe;
- Wertschätzung;
- Respekt und Empathie;
- Authentizität;
- ehrliches Interesse an der Förderung der Kapazitäten und Kompetenzen;
- Offenheit für andere Kulturen und Verzicht auf „Othering“.

Safiye Yildiz, eine Professorin für „Soziale Arbeit“, beschreibt den positiven Effekt durch die Konfrontation mit dem Anderen, dem Fremden, folgendermaßen:

„Wir müssen davon ausgehen, dass die Auseinandersetzung mit dem Fremden eine Aktivität ist, die von der Subjektentwicklung nicht zu trennen ist. Bei der geläufigen Zielsetzung ‚Abbau von Vorurteilen‘ wird davon ausgegangen, dass es einer äußeren Einwirkung bedarf, um ‚falsche Bilder‘ abzubauen, vergleichbar etwa mit einer abzutragenden Mauer.

Dabei wird vergessen, dass das Bild vom Fremden und vom Eigenen zwei Seiten derselben Medaille sind, d. h. das eine kann nicht ohne das andere verändert werden.“ (Yildiz: 2009, S. 205);

- Dekoloniale Pädagogik, wie bereits Paulo Freire sie fordert, die nicht auf Befüllen und unreflektierter Wiedergabe („Bankiers-Prinzip“), sondern auf problemformulierender Bildung beruht, die durch kritisch beobachtende Wahrnehmung der Prozesse der umgebenden Welt, Kommunikation der Akteur*innen und Reflexion zu Bewusstseinsbildung und Autonomie führt. (Vgl. Freire: 1970);
- Kontinuität, um eine stabile Vertrauensbasis und Nachhaltigkeit zu garantieren.

Als Grundvoraussetzung für eine langfristige und vertrauensstiftende Kollaboration muss der Praxisbezug, also die tatsächliche Anwendung, dieser Charakteristika fortlaufend evaluiert werden. Etwaige Adaptationen auf der Ebene beider Kooperationspartner*innen sind dabei unverzichtbar, will man eine Win-win-Beziehung erreichen, die einen Beitrag zu einem friedlichen Miteinander in der Weltgesellschaft im Fokus hat.

Neben einer fundierten Aufarbeitung der beschämenden Historie des Kolonialismus, wäre es auch, besonders angesichts der Massenströme von perspektivlosen, illegalen afrikanischen Migrant*innen nach Europa, an der Zeit, nicht nur für eine längst fällige Bildungsförderung in den ehemals kolonialisierten Ländern zu sorgen, sondern auch in Österreich für eine dekoloniale Bildungssprache beziehungsweise eine angemessene Integration dieser Thematik in der Aus- und Fortbildung der Pädagog*innen Sorge zu tragen.

DABEI SIND FOLGENDE ZIELE ZU VERFOLGEN:

- Förderung der Empathie für die jedem Menschen innewohnenden Bedürfnisse;
- Dekolonialisierung des Denkens;
- Schärfung des Gerechtigkeitsssinnes;
- Praktische Anwendung durch tatsächliche, nachhaltige Nord-Süd-Kooperationen.

Dadurch werden neue Erfahrungen gemacht, neue Erkenntnisse gewonnen, bisher unbekannte, vorurteils-befreite Beziehungen gewonnen; ein Mehrwert, der Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung fördert, hemmende Hindernisse in weltgesellschaftlichen Beziehungen

aufbricht und durch persönlich bereichernde Herzensbildung zu friedvoller Begegnung motiviert.

BEREITS ERPROBTE KONKRETE DENK- UND HANDELSSTRATEGIEN:

- Bewusstmachung der Unzulässigkeit von jeglichem Eurozentrismus, sowohl an Österreichs Bildungseinrichtungen als auch an solchen des Globalen Südens, um die vorherrschende Hierarchie von Superiorität und Inferiorität durch Gleichwertigkeit, Wertschätzung, Respekt, Würde und faire Kooperation zu ersetzen; auf der Website „Dekoloniales Wissen – Bridges“ (buildingbridges.space) wird durch die ungeschönte Definition des Begriffes „Eurozentrismus“ die Dringlichkeit einer Gegensteuerung zur vermeintlichen Superiorität Europas unmissverständlich und unaufschiebbar vor Augen geführt. „Als gedachter Ursprung der Aufklärung, Industrialisierung und der Moderne setzt Europa den Maßstab für moralische, politische, ökonomische, bildungswissenschaftliche und juristische Entwicklungen in der Welt. Zentraler Gedanke des Eurozentrismus ist die Überzeugung, dass die ‚europäische Gesellschaft‘ und die ‚europäische Bevölkerung‘ an der Spitze von Menschenrechten und Zivilität stehen. Diese Perspektive vernachlässigt jedoch komplett die Kehrseite der europäischen Entstehungs- und Gründungsgeschichte: Europäischer Reichtum und die Ausbreitung des Kapitalismus beruhen auf dem Kolonialismus, der Versklavung der Bevölkerungen in Ost- und Westafrika, der Expansion von Plantagenökonomien zur Versorgung des industrialisierten Nordens, dem damit einhergehenden Genozid autochthoner Bevölkerung in den Amerikas und der Gründung von Siedlerkolonien. Entlang dieser historischen Prozesse operiert Eurozentrismus auf der Basis von Rassialisierungen und erschafft dabei soziale Hierarchien.“
- Vermittlung und Austausch von Know-how dienen der Ermächtigung zu eigeninitiativem und verantwortungsvollem Agieren und dürfen weder als Almosen noch als Diktat empfunden werden.
- Fokussierung auf interdisziplinäre Lehrweisen, die globale Zusammenhänge sichtbar machen und das Wohl der gesamten Menschheit und nicht das einzelner

Nationen in den Mittelpunkt rücken (Beispiel: „Vom Rohstoff zum Produkt“: Arbeitsbedingungen, politische und ökonomische Interessen, ökologische und gesellschaftliche Auswirkungen).

- Friedenspädagogische Seminare, die interkulturelles Verständnis, Empathie und faire Geschwisterlichkeit fördern.
- Praktischer Einsatz gegen die Ungerechtigkeit und Benachteiligung von Menschen durch sinnstiftendes Fundraising (Beispiel: österreichische Kinder und Jugendliche gestalten – nach einer Sensibilisierung mittels Filmpräsentation, die durch Live-Kommentar aus erster Hand über die Lebensbedingungen Gleichaltriger aufklärt, und anschließender Diskussion – Verkaufsstände, um den Erlös in nachhaltige Entwicklungsstrategien dieses Partnerlandes zu investieren. Hierbei ist darauf zu achten, dass nicht Überlegenheitsgefühle, sondern Gerechtigkeits-sinn und Solidarität die Triebfeder sind).

Der Mehrwert solcher Aktivitäten liegt in integraler Persönlichkeitsentfaltung und Schärfung der persönlichen Verantwortung auf beiden Seiten. Rückmeldungen über Einsatz und Erfolg der Investition seitens der Akteure vor Ort ermöglichen auch in Österreich Nachhaltigkeit.

Im Lexikon der Dritten Welt heißt es zu nachhaltiger Pädagogik:

„Die einzuleitenden Reflexionen sollten aber stets zugleich ein Aufruf zum Handeln sein. [...] Abgesehen davon, dass der erd- und sozialkundliche Unterricht eine völlig neue Motivationsbasis erhalten würde, wären außerdem wichtige Impulse für die sozialetische Arbeit zu erwarten. Die Krise der sozialetischen Unterweisung besteht gerade darin, dass es an realen Verantwortungsverhältnissen mangelt, die die Kinder ansprechen und die die globale Dimensionierung unserer modernen Lebenseinstellung berücksichtigen. Leider ist

die Entwicklungshilfe bisher vorwiegend eine administrative Aktion auf nationaler Ebene geblieben, die ebenso wenig wie die Nachrichten über die Dritte Welt eine Identifikationsbasis für den Einzelnen gewährt.“ (Nohlen: 2002, S. 297).

Den Schüler*innen muss also die Möglichkeit gegeben werden, die Realität zu erkennen, wie sie von Dobson und Spivak pragmatisch ausgesprochen wird:

„We are part of the problem and part of the solution.“

„Wir sind Teil des Problems und Teil der Lösung.“ (Dobson & Spivak: o. J., S. 47).

- Schulparlament und politische Bildung fördern zusammen mit interkulturellem Lernen und Friedenspädagogik das anzustrebende demokratische Verständnis und den Perspektivenwechsel auf eine faire Weltgesellschaft.

Der Politikwissenschaftler Sigfried Frech gibt einen wertvollen Einblick in didaktische Leitprinzipien.

„Die Schule muss demokratische Grundtugenden im Schulleben und in der Schulstruktur erfahrbar machen. Es geht dabei insbesondere um die gemeinsame Gestaltung des sozialen Miteinander. Die Einstellungen, aus denen sich unsere Demokratie speist, können Kinder und Jugendliche im schulischen Leben lernen und praktizieren: die Achtung vor der Überzeugung anderer, die Bereitschaft, sich in den Beschluss der Mehrheit zu fügen, die Pflicht, die eigene Meinung vorzubringen und für sie einzustehen. Schule muss Räume eröffnen, in denen Formen der formellen und informellen Partizipation [...] möglich sind. Wenn auch die Partizipationsmöglichkeiten in der Schule begrenzt sind, ist die Erfahrung von Mitbestimmung eine Grundlegung für die Internalisierung demokratischer Werte.“ (Frech & Windischbauer: 2011, S. 38).

- Kooperative Bildungsreisen der Pädagog*innen in ein Partnerland des Globalen Südens, um Klima, Lebensbedingungen,

Schulalltag, Kultur, Beschwerlichkeiten im Lebensalltag (fehlende Infrastruktur, Komfortverzicht, Ernährungsumstellungen) praktisch zu erleben und so aus erster Hand berichten beziehungsweise die Komplexität fruchtbringender Entwicklungszusammenarbeit begreifen zu können.

Zusammenfassend könnte man die Notwendigkeit der Verankerung einer dekolonialen pädagogischen Kooperation des Globalen Nordens mit dem Globalen Süden im Bildungssystem mit den Worten des Erziehungswissenschaftlers und Repräsentanten der NGO „Nego-com“, Dr. Jacob Sovoessi, die er in seiner wissenschaftlichen Evaluierung für die oben erwähnte empirische Untersuchung verwendet hat, definieren:

„Eine transformierende Kooperation, orientiert sich an einer gerechteren Welt, in der jedes Individuum nach hervorragender Qualität streben kann, trotz zuweilen geringer Mittel. [...] Gemeinsam ist besser als Vormacht! Gemeinsam gestaltet man positiv um! Win-win ist möglich, vorausgesetzt, dass wir keine abwegigen Ziele verfolgen!“

Ebenso erwähnenswert sind die Rückmeldungen von Herrn Prof. Houssou, einem Mitbegründer des privaten Schulkomplexes in Comè, in seiner Evaluierung der kooperativen Lehrerseminare an seiner Schule für die diesbezügliche Dissertation:

„Im Laufe der Seminare konnte man feststellen, dass das Vertrauen die Herzen gewonnen hat. Die Seminare haben die Fähigkeiten der Lehrer verbessert, was sich positiv auf die Resultate der Lernenden auswirkt. [...] Die Bereiche, in denen man das höchste Maß an Fortschritt in den Kompetenzen und Kenntnissen feststellt, sind: Kollegialität, respektvoller Umgang mit Schülern und Eltern und Achtung auf Umweltschutz. [...] Die erhöhte Konzentration auf eine Pädagogik zu einem selbständigen, würdigen und verantwortungsvollen Leben besteht in der Problemlösung, [...] dies geschieht durch richtiges Verhalten, durch richtiges Agieren mittels sorgfältig angewandter Pädagogik.“ //

Literatur

- Dobson, Kit & Spivak, Gayatri (o. J.):** Soft versus critical education and the notion of critical literacy. In: Andreotti, Vanessa (Hrsg.), *Policy & Practice – A development Education Review*, o. O.: o. V., S. 40–51
- Elsener, Brigitte (2023):** Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor – Beispiel Benin (Eine empirische und theoretische Untersuchung nachhaltiger Kooperation).

- Diss., Universidad Central de Nicaragua (UCN).
- Frech, Siegfried & Windischbauer, Elfriede (2011):** Didaktische Leitprinzipien vorurteilssensiblen Unterrichtens. In: *Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen* (S. 45). Frankfurt am Main: Wochenschauverlag.
- Freire, Paulo (2012):** *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2. Auflage.

- Nohlen, Dieter (Hrsg.) (2002):** *Lexikon Dritte Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Yildiz, Safiye (2009):** *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden: VS Research.
- Dekoloniales Wissen – Bridges (buildingbridges.space).**

Die Arbeit der österreichischen Volkshochschulen in Zahlen

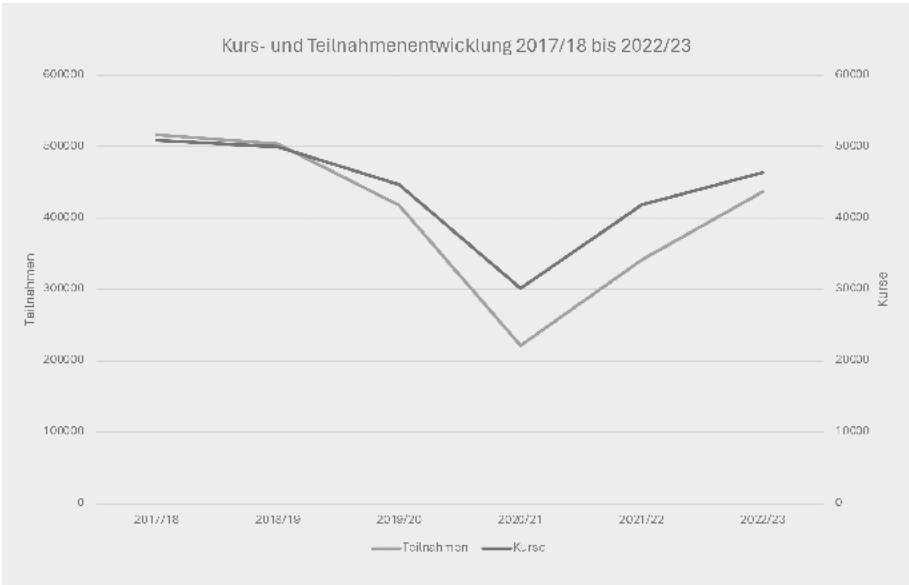
PETER ZWIELEHNER

Die aktuelle Volkshochschulstatistik blickt zurück auf das Arbeitsjahr 2022/23 und steht damit nicht mehr unter dem direkten Einfluss pandemiebedingter Maßnahmen, ihre Auswirkungen sind aber immer noch an den Ergebnissen ablesbar. So konnte das Vor-Corona-Niveau an Bildungsveranstaltungen mit 46.343 Kursen und 6.366 Einzelveranstaltungen zwar noch nicht wieder zur Gänze erreicht werden, die Tendenz zeigt aber in allen Bundesländern wieder einen starken Aufwärtstrend. Insbesondere dass bestimmte, sich auf die statistischen Kennzahlen auswirkende Maßnahmen wie Kursteilungen nicht mehr aus den Ländern berichtet wurden, macht den Vergleich mit dem Vor-Corona-Niveau wieder aussagekräftiger. Betrachtet man den Kursbereich gemessen im Vergleich zum Arbeitsjahr 2018/19, so liegt das derzeitige Niveau an Kursen bei 93 Prozent, die Anzahl der Teilnahmen bei 87 Prozent, der Umfang der Unterrichtseinheiten bei 77 Prozent (2022/23: 436.370 Kursteilnahmen, 769.858 Unterrichtseinheiten).

NEUERUNGEN IN DER VOLKSHOCHSCHULSTATISTIK: FACHBEREICHE

In der aktuellen Volkshochschulstatistik findet sich ein neues, erweitertes Fachbereichschema. Der bisherige Fachbereich „Basisbildung und Zweiter Bildungsweg“ wird jetzt getrennt erhoben. IT-Angebote wurden bis letztes Jahr dem Fachbereich „Berufliche und berufsorientierte Bildung“ zugeordnet und bilden jetzt einen eigenen Fachbereich.

Zahlenmäßig größter Fachbereich, gemessen an den Kurs- und Teilnahmedaten, ist nach wie vor der Fachbereich „Gesundheit und Bewegung“ gefolgt von den „Sprachen“. Betrachtet man die neu aufgeschlüsselten Bereiche,



	Kurse		Teilnahmen	
Politik, Gesellschaft und Kultur	2 023	4,4%	25 727	5,9%
Basisbildung	4 783	10,3%	41 782	9,6%
Zweiter Bildungsweg	975	2,1%	11 528	2,6%
Naturwissenschaften, Technik und Umwelt	691	1,5%	6 614	1,5%
Berufliche und berufsorientierte Bildung	704	1,5%	6 192	1,4%
IT	1 370	3,0%	10 264	2,4%
Sprachen	12 121	26,2%	100 378	23,0%
Kreativität und Gestalten	7 513	16,2%	57 575	13,2%
Gesundheit und Bewegung	16 163	34,9%	176 310	40,4%
Gesamt	46 343	100,0%	436 370	100,0%

fällt zum einen die große Bedeutung der Basisbildung in der Volkshochschularbeit auf, zum anderen, dass der Bereich der digitalen Bildung den überwiegenden Teil im bisherigen Fachbereich der „Beruflichen

Bildung“ ausmacht. Mit beiden Bereichen – Basisbildung wie digitale Bildung – werden die Volkshochschulen ihrem Anspruch gerecht, die gesellschaftliche Teilhabe ihrer Kursteilnehmer*innen zu fördern.

ONLINE-KURSE

Neu in der Volkshochschulstatistik ist auch die Erhebung der online durchgeführten Kurse. Damit wird eine Entwicklung abgebildet, die durch die Corona-Pandemie einen deutlichen Schub erfahren hat. Insgesamt fanden sieben Prozent der Kurse online statt. Relativ gesehen am stärksten ausgeprägt ist dies im Fachbereich der „Beruflichen Bildung“ (25 Prozent online) und im Fachbereich „IT“ (17 Prozent). Fast die Hälfte der insgesamt 3.200 Onlinekurse entfällt auf den Fachbereich Sprachen, in dem 13 Prozent der Kurse online stattgefunden haben.

MITARBEITER*INNEN AN VOLKSHOCHSCHULEN

Als dritte Neuerung in der Volkshochschulstatistik wird in diesem Rahmen auf die Erhebung der Volkshochschulmitarbeiter*innen auf jährlicher Basis hingewiesen. Die Erhebung folgt dabei der in der Statistik der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs vorgegebenen Unterscheidung in hauptberufliche, nebenberufliche und ehrenamtliche Mitarbeiter*innen. Bei der Betrachtung der Daten ist insbesondere darauf hinzuweisen, dass diese auch die

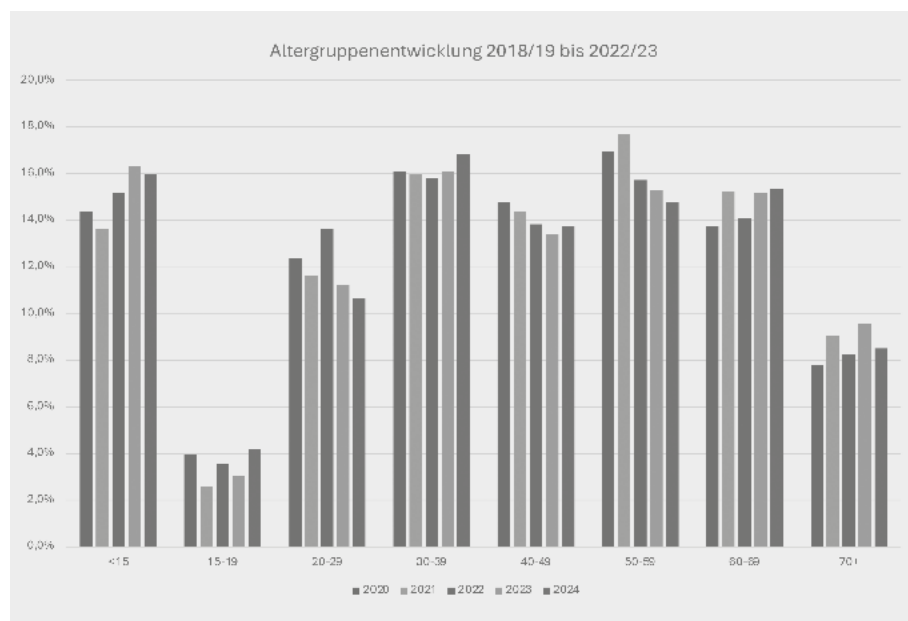
Kursleiter*innen umfasst, die überwiegend der Nebenberuflichkeit zugeordnet sind. Nur wenige einzelne Fälle sind auch in der Zeile der hauptberuflichen Mitarbeiter*innen zugeordnet. Die Erhebung der Mitarbeiter*innen wurde vorwiegend auf Trägerebene durchgeführt, also typischerweise auf Landesebene. Dadurch konnte die bisher vorkommende Mehrfachzählung bei den Kursleiter*innen vermieden werden (Kursleiter*innen, die an mehreren Standorten tätig sind), wodurch sich die in der Volkshochschulstatistik ausgewiesenen Daten deutlich reduzierten.

	Gesamt	davon Frauen	davon päd.	davon Frauen
hauptberuflich	1393	1022	821	561
nebenberuflich	13688	9617	13634	9586
ehrenamtlich	298	130	223	96
davon KursleiterInnen			13309	9349

ALTERSGRUPPEN

Die Altersstruktur der Teilnahmen (neben den Geschlechterproportionen) liefert zumindest vereinfacht Anhaltspunkte für eine Beschäftigung mit der Frage nach der Erreichung unterschiedlicher Zielgruppen durch die Bildungsarbeit der Volkshochschulen. Die Alterszusammensetzung der Teilnahmen weist dabei schon seit vielen Jahren nicht mehr jene typische Struktur auf, wie der Begriff Erwachsenenbildung nahelegen würde. Vielmehr müsste man in diesem Zusammenhang den Begriff des lebensbegleitenden Lernens bemühen, entspricht doch – mit der Ausnahme der Altersgruppe der unterrepräsentierten über 70-Jährigen – die Altersstruktur der Teilnahmen ungefähr jener der EinwohnerInnen.

Größte Altersgruppe mit 16,9 Prozent bilden die 30 bis 39-Jährigen, gleich gefolgt von den unter 15-Jährigen (Nachhilfe-Angebote). Unter anderem demografisch bedingt wächst die Gruppe der 60 bis 69-Jährigen. Bildungsangebote für die nachberufliche Lebensphase bildet damit einen wichtigen Teil des Bildungsauftrages, dem die Volkshochschulen gerecht werden. Eine negative Tendenz sei in diesem Zusammenhang aufgezeigt: Die hier „nachwachsende“ Altersgruppe der 50 bis 59-Jährigen scheint von den Volkshochschulen zunehmend weniger erreicht. Dieser Entwicklung näher auf den Grund zu gehen, in einem ersten Schritt etwa durch einen demografischen Vergleich, wäre eine lohnende Aufgabe, der an dieser Stelle nicht näher nachgegangen werden kann. //



Weitere Daten zur Arbeit der österreichischen Volkshochschulen entnehmen Sie dem jährlich erscheinenden Statistikbericht des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.

Verfügbar unter: www.adulteducation.at

Anfragen an: stefan.vater@vhs.or.at, peter.zwielehner@vhs.or.at

Nobelpreisträger*innen an Österreichs Volkshochschulen – eine überraschende Bestandsaufnahme

THOMAS NEUNTEUFEL

Wissenschaftsorientierung im Programmangebot an (Wiener) Volkshochschulen ist seit dem 19. Jahrhundert ein grundlegendes Merkmal, im Unterschied zur gleichzeitigen Entwicklung in anderen Ländern im europäischen Raum.

Universitätsangehörige als Vortragende spielten – insbesondere seit Etablierung der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ an der Universität Wien im Jahr 1895 – an den Volkshochschulen eine wichtige Rolle. Eine große Zahl an Universitätsprofessoren und Dozenten – zum damaligen Zeitpunkt tatsächlich nur Männer – trugen ihre (neuesten) wissenschaftlichen Erkenntnisse vor oder waren in führenden ehrenamtlichen Positionen in der Organisation der einzelnen Volkshochschulen tätig. Als Beispiel sei hier der Mineraloge Univ.-Prof. Dr. Friedrich Becke (1855–1931) erwähnt. Er war Präsident der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Obmann und Vorstandsmitglied der Volkshochschule Volksheim Ottakring, aber auch beliebter Vortragender und Exkursionsleiter an gleich mehreren Wiener Volkshochschulen.

Und auch heute besteht ein sehr enges Kooperationsverhältnis der Erwachsenenbildung zu Universität und Wissenschaft. Viele Persönlichkeiten tragen im Rahmen des Programms „Science“ und „University Meets public“ vor – der Kooperationsvertrag wurde am 26. November 1998 unterzeichnet¹ – und nutzen VHS-Vortragssäle zur Präsentation neuer wissenschaftlicher Forschungsergebnisse.

Der österreichische Nobelpreisträger für Physik des Jahres 2022, Univ.-Prof. Dr. Anton Zeilinger, hielt am 7. November 2023 auf Einladung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und der Wiener Volkshochschulen GmbH einen Vortrag über „Die Wunderwelt der Quanten“. Dieser Vortrag,

dem über Online-Stream und live im Saal des Veranstaltungszentrums der Volkshochschule Floridsdorf über 1000 Teilnehmer*innen zuhörten, bot Gelegenheit, „unseren“ Physiknobelpreisträger und sein wissenschaftliches Arbeitsgebiet näher kennen zu lernen. Bereits am 28. März 2012 hatte Anton Zeilinger in der VHS Meidling vor 600 Personen zum Thema „Die Welt der Quanten: Wo Einstein nicht recht hatte“ vorgetragen.

Entgegen der Annahme, dass Anton Zeilinger nach Albert Einstein (1921) erst der zweite Nobelpreisträger gewesen wäre, der an einer Volkshochschule vortrug, ergaben Recherchen im Österreichischen Volkshochschularchiv (ÖVA), dass neben Albert Einstein und Anton Zeilinger noch weitere 22 Nobelpreisträger*innen mit den Volkshochschulen als Vortragende oder als Funktionäre in Verbindung standen.

Eine wichtige und umfangreiche Informationsquelle ist dabei die Kurs- und Vortragsdatenbank des ÖVA, die bislang den Zeitraum von 1887 bis 1983 abdeckt und permanent ergänzt und erweitert wird. Sie umfasst derzeit 455.356 Einträge. Am Beispiel des Physiknobelpreisträgers Albert Einstein zeigt sich deutlich, dass es nicht nur Vortragende aus Österreich waren, sondern auch Gastvortragende aus dem Ausland. Ein Großteil von ihnen trat schon in den Anfangsjahren ihrer Forscher*innenkarriere auf – oft Jahrzehnte vor der Nobelpreisverleihung. Für die meisten waren die Vortragssäle der Volkshochschulen sogar Sprungbrett in die Welt der Wissenschaft und Beginn einer Forscher- bzw. Schriftsteller*innenkarriere.

Es waren aber nicht nur Nobelpreisträger*innen unter den Vortragenden. Auch einige, die für den Nobelpreis nominiert waren, diesen letztlich aber nicht zugesprochen bekamen, waren an den Wiener Volks-

bildungshäusern als Referent*innen tätig.

Als Beispiel sei der Physiker und SPÖ-Politiker Hans Thirring (1888–1976) genannt, dem diese Auszeichnung nicht zuteil wurde. Thirring war seit 1914 (bis 1968) Vortragender für (Atom-)Physik an mehreren Volkshochschulen.

Im Folgenden sollen alle Nobelpreisträgerinnen und Nobelpreisträger in chronologischer Reihenfolge ihres Auftretens erwähnt und kurz gewürdigt werden, die an (Wiener) Volkshochschulen oder an anderen, volkshochschulbezogenen Orten vorgelesen haben beziehungsweise als Funktionäre in Erscheinung getreten sind.

Der Chemienobelpreisträger 1923, Fritz Pregl (1869–1930), trat von 1902 bis 1907 im Rahmen der „Grazer Volkstümlichen Universitätsvorträge“ acht Mal auf. Seine Vorträge befassten sich mit den chemischen Prozessen im Verdauungstrakt. Seit 1923 war Pregl korrespondierendes Mitglied der Wiener Urania.² Den Nobelpreis erhielt er für „die von ihm entwickelte Mikroanalyse organischer Substanzen“³.

Von 1906 bis 1912 hielt der österreichische Schriftsteller und Pazifist Alfred Hermann Fried (1864–1921) für den Wiener Volksbildungsverein Vorträge zur Friedens- und Abrüstungsthematik. Er gründete gemeinsam mit Bertha von Suttner die Zeitschrift „Die Waffen nieder“, in der er mit pazifistischen Themen an die Öffentlichkeit trat. Fried war auch in der europäischen Esperanto-Bewegung federführend tätig und veröffentlichte 1903 ein Lehrbuch für diese Kunstsprache. 1911 erhielt er „für seine Bemühungen, die seiner Meinung nach Hauptursache des Krieges, nämlich die Anarchie in den internationalen Beziehungen aufzudecken und zu bekämpfen“⁴, den Friedensnobelpreis. Fried war, wie viele andere Wissenschaftler, Unterzeichner des Manifests „An die Bevölkerung Wiens“ anlässlich des 25-jährigen Bestehens des Wiener Volksbildungsvereins (1912).⁵

¹ Siehe: Ludwig, Michael (1999): „University Meets Public“. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 50 (191), 27–29.

² Verlautbarungen des Volksbildungshauses Wiener Urania, 21, 1930, (45), 3.

³ Begründung des Nobelpreis-Komitees, siehe: NobelPrize.org [1.2.2024].

⁴ Begründung des Nobelpreis-Komitees, siehe: NobelPrize.org, [1.2.2024].

⁵ Mitteilungen des Wiener Volksbildungsvereins, 5, 1912, (2), 9–12.

Zum damaligen Zeitpunkt fehlten für eine weitere, erfolgversprechende Arbeit die dringend erforderlichen finanziellen Mittel. So entschied man sich aus Anlass dieses Jubiläums, einen Aufruf an die Wiener Bevölkerung zu formulieren, in dem man auf die prekäre Finanzsituation aufmerksam machte. Man bat „alle Freunde des Volkes und der Volksbildung [...], dem Wiener Volksbildungsverein als Mitglieder beizutreten oder ihn durch Spenden zu fördern“⁶. Die vielen, meist sehr prominenten Unterzeichnerinnen und Unterzeichner wendeten sich „vertrauensvoll an alle jene, die ein Herz haben fürs Volk und in dem Wunsche sich begegnen, dass alle Volksgenossen der nationalen Güter des Wissens und der Kunst teilhaftig werden sollten, auf dass wenigstens auf geistigem Gebiete, soweit es möglich ist, die Kluft überbrückt wird, welche die Besitzlosen von den Besitzenden trennt [...], denn es gilt, eine edle Sache zu fördern.“⁷

Der aus Riga gebürtige und in Leipzig wirkende Chemiker und Philosoph Univ.-Prof. Dr. Wilhelm Ostwald (1853–1932) erhielt 1909 den Chemie-Nobelpreis „in Anerkennung seiner Arbeiten auf dem Gebiet der Katalyse und seiner Untersuchungen über die Grundlage des chemischen Gleichgewichts und der Reaktionsgeschwindigkeiten“⁸. Er stand der Wiener Volksbewegung nahe. Als korrespondierendes Mitglied der Wiener Urania war er den Volkshochschulen sehr verbunden und hielt an einigen Häusern in Wien Vorträge. Diese befassten sich nicht mit Themen seines Fachgebiets, der Chemie, sondern hatten allesamt philosophische Schwerpunkte, wie z. B. „Wissenschaft und Leben“ oder „Sprechen und Denken“⁹.

Der deutsche Philosoph Rudolf Christoph Eucken (1891–1950) erhielt 1908 den Nobelpreis für Literatur „in Anerkennung seiner ernsthaften Wahrheitssuche, seiner durchdringenden Gedankenkraft, seines weiten Blickfeldes und der Wärme und Kraft in der Darstellung, mit der er in seinen zahlreichen Werken eine idealistische Lebensphilosophie verteidigt und weiterentwickelt hat“¹⁰. Eucken zählt zu den wichtigsten Vertretern der Lebensphilosophie.

Eucken hielt im Großen Saal der Wiener Urania im Zeitraum von 1910 bis 1915 insgesamt fünf Vorträge zu literarisch-philosophischen Themen und publizierte auch in der „Wochenschrift für Volksbildung. Offizielles Organ des Volksbildungsinstitutes Wiener Urania“ und in der Zeitschrift „Der Pflug“, u. a. ein Aufsatz mit dem Titel „Gedanken über das Ideal der Volksbildung“¹¹.

Eucken fand in seinem Vortrag am 13. Oktober 1910 lobende Worte für die Volksbildung im Allgemeinen und für die Wiener Urania im Speziellen in Bezug auf Wissenschaftsvermittlung. Teile seiner Ansprache wurden in der Wochenschrift „Urania“ veröffentlicht:

„[...] Ich erblicke in ihr [d.i. die Urania] ein wichtiges und in hohem Grade wert-schätzendes Unternehmen. Es handelt sich hier darum, die gegenwärtige Bewegung zur Ausbreitung des Wissens und echter Geistes-kultur in die rechten Bahnen zu leiten. Jene Bewegung ist bisher oft der Gefahr verfallen, bloße Ergebnisse der Forschung mitzuteilen, die mühevollen Arbeit aber möglichst im Hintergrunde zu halten. [...] Demgegen-über sucht die Urania den Weg einer echten Popularisierung, indem sie an erster Stelle danach strebt, in die Arbeit der Forschung einzuführen, die Arbeit deutlich vor Augen zu stellen, die Arbeit mit ihren Mühen, aber auch ihrer bildenden und veredelnden Kraft. [...] Es kann ein solches Unternehmen auf die Forschung selbst fördernd zurückwirken. [...]“¹²

Die Friedensnobelpreisträgerin (1905) Bertha von Suttner (1843–1914) hielt am 11. Jänner 1912 im Festsaal des Niederösterreichischen Gewerbevereins auf Einladung des Wiener Volksbildungsvereins einen Vortrag zum Thema „Aus meiner pazifistischen Laufbahn“. Der Vortrag fand breites Echo in den Tageszeitungen. In der „Neuen Freien Presse“ vom 12. Jänner 1912 war zu lesen:

„[...] Das zahlreiche Publikum nahm die an vielen Stellen durch überlegten Witz und Ironie gewürzten Ausführungen mit dem lebhaftesten Beifall entgegen“¹³.

Auch Suttner unterschrieb 1912 das Manifest „An die Bevölkerung Wiens“ des Volksbildungsvereins.¹⁴

Im selben Jahr 1912 war der schwedische Chemienobelpreisträger des Jahres 1903 Svante August Arrhenius (1859–1927) mit zwei Vorträgen im Großen Saal der Wiener Urania zu Gast. Er referierte unter anderem über die Milchstraße und über die Bildung von Salzlagertstätten.¹⁵ Das „Illustrierte Wiener Extrablatt“ vom 23. Oktober 1912 berichtete: „Der schwedische Gelehrte Svante Arrhenius erschien gestern am Vorlesetisch der Urania. Der berühmte Physiker sprach über das Milchstraßenproblem, das, seit Menschen gegen den Himmel schauen, lebhaftes Interesse erweckt hat. [...] Das Publikum folgte mit großer Spannung der Entwicklungsgeschichte, die Professor Arrhenius gab, und harrete trotz der Schwierigkeit der Materie zwei Stunden in dem dichtgefüllten Saale aus“¹⁶.

Im Studienjahr 1907/08 hielt der Medizin-nobelpreisträger von 1930, Karl Landsteiner (1868–1943), einen Vortrag über „Bakteriologie“ im Rahmen der „Volkstümlichen Vorträge“ in Graz. Landsteiner, der den Nobelpreis für die Entdeckung der menschlichen Blutgruppen erhielt, wurde kurz vor diesem Vortragstermin 1907 zum Prosektor der anatomisch-pathologischen Abteilung am Wiener Wilhelminenspital ernannt.¹⁷ Zu dieser Zeit war er bereits als Privatdozent an der Wiener Medizinischen Fakultät tätig.

Der österreichische Medizinnobelpreisträger des Jahres 1914 Robert Barany (1876–1936) trat mit seinem Fachgebiet, der Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde, 1912 und 1913 mit vier Vorträgen im Wiener Volksbildungsverein und in der Wiener Urania auf.¹⁸

Auf großes Interesse stieß der Auftritt des Literaturnobelpreisträgers des Jahres 1929 Thomas Mann (1875–1955) an der Wiener Urania „[...] vor einem Publikum voll Begeisterung und Jugend“¹⁹. Zwischen 1913 und 1935 standen Lesungen aus eigenen Werken, aber auch Vorträge, wie etwa über Goethe als Schriftsteller auf dem Programm.²⁰

6 Neues Wiener Tagblatt, 15. März 1912, 11.

7 Ebd.

8 Begründung des Nobelpreis-Komitees, siehe: NobelPrize.org [1.2.2024].

9 Pharmaceutische Post, 18. Jänner 1912, 7.

10 Begründung des Nobelpreis-Komitees, siehe: NobelPrize.org [1.2.2024].

11 Urania. Wochenschrift für Volksbildung, 1, 1910, (2), 714–715.

12 Urania. Illustrierte populärwissenschaftliche Wochenschrift, 3, 1910, (45), 714–715.

13 Neue Freie Presse, 12. Jänner 1912, 8.

14 Mitteilungen des Wiener Volksbildungsvereins, 5, 1912, (2), 9–12.

15 Urania. Illustrierte populärwissenschaftliche Wochenschrift, 5, 1912, (42), 746.

16 Neues Wiener Tagblatt, 23. Oktober 1912, 17.

17 Neues Wiener Tagblatt, 2. Dezember 1907, 4.

18 Urania. Illustrierte populärwissenschaftliche Wochenschrift, 6, 1913, (37), 613.

19 Der Wiener Tag, 30. Jänner 1935, 6.

20 Illustriertes Wiener Extrablatt, 5. Dezember 1913, 8.

Der Wiener Chemiker Richard Adolf Zsigmondy (1865–1929) erhielt 1925 den Nobelpreis für Chemie für seine Forschungen auf dem Gebiet der Kolloidchemie und Mikroskopie. 1914 hielt er über „Moleküle, Ultramikroskop und die Grenzen des Sichtbaren“ einen Vortrag an der Wiener Urania.²¹ Die Vorankündigung in der „Neuen Freien Presse“ verspricht die erstmalige „Sichtbarmachung von dem Aufbau der Materie und die Bestätigung von theoretischen Voraussagen“.²²

Als bislang einziger gebürtiger Schweizer Literaturnobelpreisträger (1919) war Carl Spitteler (1845–1924) bereits am 15. Februar 1914 Gast in der Fachgruppe Literatur des Wiener Volksbildungsvereins im Rahmen einer Diskussionsveranstaltung.

Der Wiener Erwin Schrödinger (1887–1961) erhielt 1933 den Nobelpreis für Physik für „die Entdeckung neuer produktiver Formen der Atomtheorie“.²³ 1914 hielt er eine vierteilige Vortragsreihe zur Elektrizitätslehre und 1937 nach einer Pause von über 20 Jahren den Vortrag „Theoretisches vom Licht“, der zwei Mal wiederholt werden musste. Beide Veranstaltungen fanden im Rahmen der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ in Graz statt.

Ein besonders prägendes Ereignis im Laufe der Geschichte der Wiener Volksbildung war wohl der Vortrag eines der bekanntesten Nobelpreisträger im Großen Konzerthausaal – Albert Einstein (1879–1955) – am 13. Jänner 1921. Im damals vom Fassungsraum her größten Saal in Wien referierte der Physiknobelpreisträger des Jahres 1922 auf Einladung der Wiener Urania über die Relativitätstheorie.²⁴ Am Tag zuvor hatte Einstein bereits einen Vortrag am neuen Chemischen Institut in der Währingerstraße gehalten.²⁵

Ein detaillierter Bericht über den Vortrag im Wiener Konzerthaus findet sich auch in den „Innsbrucker Nachrichten“ vom 18. Jänner 1921,²⁶ außerdem befasst sich ein Aufsatz von Christian H. Stifter, Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs mit den Umständen und Hintergründen, die zum Wiener Vortrag Einsteins geführt haben.²⁷

Dem Vortrag ging zwecks Terminfindung eine rege Korrespondenz mit dem Sekretariat der Wiener Urania voraus. Dieser Briefwechsel befindet sich in den Beständen des Österreichischen Volkshochschularchivs. Ende 1920 konnte endlich ein Termin fixiert werden, wobei Einstein auf Grund seiner schwachen Stimme um einen „kleinen“ Saal mit maximal 2000 Personen Fassungsraum bat.²⁸

In den „Verlautbarungen der Wiener Urania“ wird der Vortrag sehr lebhaft angekündigt: „Was Ptolemäus für anderthalb Jahrtau-

sende, was Kopernikus, Galilei und Newton für die letzten Jahrhunderte geschaffen, ein Weltbild des Naturgeschehens, hat heute Albert Einstein uns abschließend neu gegeben, alle Zweige der modernen Wissenschaft erfassend, die imponierende Möglichkeit einer universellen Weltanschauung aus einem Guß. Es wird uns vergönnt sein, den Schöpfer der »Relativitätstheorie« selbst sprechen zu hören“.²⁹

1923 scheint Einstein als korrespondierendes, d. h. als ein im Briefverkehr stehendes Mitglied der 32. Ordentlichen Hauptversammlung der Wiener Urania auf.³⁰

1974 ging der Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften an den Wiener Friedrich August Hayek (1899–1992). Schon 1921 trat er mit einem Vortrag über theoretische Volkswirtschaftslehre im Wiener Volksbildungsverein in Erscheinung. Es folgten 1925/26 zwei Vorträge an der Volkshochschule Volksheim Ottakring.

Karl von Frisch (1886–1982) erhielt 1973 – gemeinsam mit dem Österreicher Konrad Lorenz – den Nobelpreis für Medizin. Doch schon in der Zwischenkriegszeit hielt Frisch Vorträge in der Wiener Urania zu seinem Forschungsthema „Über Sprache und Verhalten der Bienen“. Zwischen 1923 und 1937 stand er insgesamt vier Mal am Podium des Hörsaals der Urania. Frisch war zudem korrespondierendes Mitglied der 32. Ordentlichen Hauptversammlung der Wiener Urania 1922/23.³¹

Der Steirer Victor Franz Hess (1883–1964) bekam 1936 den Nobelpreis für Physik. Seine Verdienste lagen in der Entdeckung der kosmischen Strahlen. Von 1923 bis 1928 hielt er 13 Vorträge im Rahmen der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ in Graz.

Der aus Wels stammende Julius Wagner-Jauregg (1857–1940) erhielt 1927 den Nobelpreis für Medizin „für seine Entdeckung des therapeutischen Wertes der Malaria-Impfung bei der Behandlung von Dementia paralytica“.³² Zwischen 1922 und 1925 hielt Wagner-Jauregg vier Vorträge an der Wiener Urania, war darüber hinaus 1929/30 Mitglied der Volkshochschule Ottakring und unterzeichnete 1912 das bereits erwähnte Manifest des Wiener Volksbildungsvereins.

1929 und 1936 trat der Physiknobelpreisträger des Jahres 1918 und Philosoph Max Planck (1858–1947) mit zwei Vorträgen in der Urania in Wien und in Graz in Erscheinung. In Wien referierte er über das „Weltbild der neuen Physik“ (14. März 1929)³³ und an der Grazer Urania zum Thema „Vom Wesen der Willensfreiheit“ (12. Mai 1936). Die Vorträge waren schon lange vor dem Termin ausverkauft und fanden starke Resonanz in

den Medien.³⁴ Plancks Aufgabe als Schöpfer der Quantentheorie war keine leichte, „galt es doch einem Publikum von Laien eine durchaus neue Vorstellungswelt, wenigstens begrifflich näher zu bringen, die selbst Fachleuten nicht geringes Kopfzerbrechen verursachte und noch immer verursacht“,³⁵ wie die deutschnational-antisemitische „Deutschösterreichische Tageszeitung“ 1929 vermeldete.

Der bulgarisch-britische Schriftsteller und Aphoristiker mit großem Österreichbezug, Elias Canetti (1905–1994), Nobelpreisträger für Literatur 1981, hielt bereits von 1932 bis 1937 an der Volkshochschule „Volksheim“ Ottakring mehrere Lesungen aus seinem Werk. 1936 trat er mit einem Werk „Die Blendung“ in der Volkshochschule Ottakring – Zweigstelle Leopoldstadt (2. Wiener Gemeindebezirk, Zirkusgasse 48) an die literaturinteressierte Öffentlichkeit.

Der Zoologe und Hauptvertreter der Vergleichenden Verhaltensforschung, Konrad Lorenz (1903–1989), wurde 1973 mit dem

21 Urania. Illustrierte populärwissenschaftliche Wochenschrift, 7, 1914, (7), 49.

22 Neue Freie Presse, 18. März 1914, 9.

23 Begründung des Nobelpreis-Komitees, siehe: NobelPrize.org [1.2.2024].

24 Neues Wiener Journal, 14. Jänner 1921, 2.

25 Neues Wiener Tagblatt, 12. Jänner 1921, 4.

26 Innsbrucker Nachrichten, 18. Jänner 1921, 5.

27 Christian H. Stifter, „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Albert Einstein und die (Wiener) Volksbildung. In: Die österreichische Volkshochschule, 57, 2006, (220), 2–11. Siehe auch: <https://adulteducation.at/de/historiografie/ausstellungen/262/>.

28 Albert Einsteins Brief an Urania-Direktor Ludwig Koessler vom 11. Oktober 1920, ÖVA, B-Wiener Urania, Box 35, Mappe 1.

29 Verlautbarungen des Volksbildungshauses Wiener Urania, 18. Jänner 1920, Nr. 37, 6.

30 Verlautbarungen des Volksbildungshauses Wiener Urania, 1923, Nr. 26, 6.

31 Ebd.

32 Begründung des Nobelpreis-Komitees, siehe: NobelPrize.org [1.2.2024].

33 Illustrierte Kronen-Zeitung, 14. März 1929, 10.

34 Prager Zeitung, 17. März 1929, 2.

35 Deutschösterreichische Tageszeitung, 18. März 1929, 2.

Medizinnobelpreis für die Entdeckung individueller und sozialer Verhaltensmuster ausgezeichnet. Seinen ersten Vortrag hielt er im Studienjahr 1929/30 an der Volkshochschule „Volksheim“ Ottakring, bis 1949 folgten diesem 15 weitere an der Wiener Urania, in Graz

und am Institut für Wissenschaft und Kunst. Der aus Frankfurt am Main stammende Otto Loewi (1873–1961) bekam 1936 den Nobelpreis für Medizin für „die Entdeckungen der chemischen Übertragungen von Nervenimpulsen“³⁶. 1932/33 hielt er zwei Referate im

Rahmen der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ in Wien.

Tab.: Nobelpreisträger*innen an österreichischen Volkshochschulen (gereiht nach dem Jahr der Verleihung)

Name	Nobelpreis	Auftrittsorte	VHS-Funktion
Svate August Arrhenius (1859–1927)	1903	Chemie	Urania Wien
Bertha von Suttner (1843–1914)	1905	Frieden	WBV, NÖ Gewerbeverein
Rudolf Christoph Eucken (1891–1950)	1908	Literatur	Urania Wien
Wilhelm Ostwald (1853–1932)	1909	Chemie	WBV, VUV
Alfred Wilhelm Fried (1864–1921)	1911	Frieden	WBV
Robert Barany (1876–1936)	1914	Medizin	WBV, Urania Wien
Max Planck (1858–1947)	1918	Physik	Urania Wien, Urania Graz
Carl Spitteler (1845–1924)	1919	Literatur	WBV
Walter Hermann Nerst (1864–1941)	1920	Chemie	Urania Graz
Albert Einstein (1879–1955)	1922	Physik	Wr. Konzerthausaal (Urania Wien)
Fritz Pregl (1869–1930)	1923	Physik	Urania Wien, VUV
Richard A. Zsigmondy (1865–1929)	1925	Chemie	Urania Wien
Julius Wagner-Jauregg (1857–1940)	1927	Medizin	Urania Wien, VUV
Thomas Mann (1875–1955)	1929	Literatur	Urania Wien
Karl Landsteiner (1868–1943)	1930	Medizin	VUV
Erwin Schrödinger (1887–1961)	1933	Physik	VUV
Victor Hess (1883–1964)	1936	Physik	VUV
Otto Loewi (1873–1961)	1936	Medizin	VUV
Karl von Frisch (1886–1982)	1973	Medizin	Urania Wien
Konrad Lorenz (1903–1989)	1973	Medizin	Urania Wien, Urania Graz, VHS Ottakring
Nikolaas Tinbergen (1907–1988)	1973	Medizin	Wiener Urania
Friedrich A. Hayek (1899–1992)	1974	Wirtschaft	WBV, VHS Ottakring
Elias Canetti (1905–1994)	1981	Literatur	VHS Ottakring
Anton Zeilinger (*1945)	2022	Physik	VHS Floridsdorf, VHS Meidling

WBV = Wiener Volksbildungsverein

VUV = Volkstümliche Universitätsvorträge (Graz)

Walther Hermann Nerst (1864–1941), Chemiker aus Westpreußen, erhielt 1920 den Chemie-Nobelpreis für seine Arbeiten auf dem Gebiet der Thermochemie. Am 20. Februar 1936 war er in der Grazer Urania zu Gast und hielt einen Vortrag mit dem Titel: „Physikalische Betrachtungen zum Aufbau des Weltalls“.

Nikolaas Tinbergen (1907–1988) erhielt gemeinsam mit Karl von Frisch und Konrad Lorenz 1973 den Nobelpreis für Medizin. Der Niederländer aus Den Haag war nur ein einziges Mal in Wien zu Gast und berichtete am 4. Juni 1937 im Mittleren Saal der Wiener Urania über seine Erlebnisse bei seinem über ein Jahr dauernden Aufenthalt in Ostgrönland.

Nach derzeitigem Wissensstand war in den Jahren von 1950 bis 2022 – also mehr als 72 Jahre – kein/e Nobelpreisträger*in mehr als Vortragende(r) an einer Volkshochschule oder österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtung tätig.

Erst der 7. November 2023 brachte wieder einen Höhepunkt in der Geschichte der Volksbildung in Österreich – den eingangs erwähnten Vortrag des Quantenphysikers Anton Zeilinger.

Zum Abschluss noch eine kleine Anmerkung am Rande: Anton Zeilinger (geb. 1945) hatte – wie er einleitend zu seinem Vortrag im November 2023 erzählte – in jungen Jahren als Kursteilnehmer direkten Kontakt zu den Wiener Volkshochschulen. In einer VHS-Zweigstelle im 12. Bezirk besuchte er einen Kurs für Maschinschreiben im „10-Finger-System“. Eine damals erlernte Fähigkeit, die ihm wohl bei der Niederschrift seiner wissenschaftlichen Erkenntnisse sehr zugute gekommen sein dürfte.

Diese 24 Nobelpreisträger, die seit 1902 an Volkshochschulen vorgetragen haben, veranschaulichen das enge Verhältnis von Wissenschaft und Volksbildung. Man kann

davon ausgehen, dass diese Zusammenarbeit auch in Zukunft – vor allem über die Programmschienen „University Meets Public“ und „Science“ – weitergeführt und intensiviert wird. So werden auch künftig Persönlichkeiten aus allen Wissenschaftsgebieten weiterhin in den Häusern der Erwachsenenbildung zu Gast sein; dass sich darunter womöglich wieder Nobelpreisträger*innen befinden werden, kann keinesfalls ausgeschlossen werden. //

³⁶ Begründung des Nobelpreis-Komitees, siehe: NobelPrize.org [1.2.2024].

³⁶ Abrufbar unter: Die Wunderwelt der Quanten: Vortrag und Diskussion mit Nobelpreisträger Dr. Anton Zeilinger (youtube.com). Verfügbar unter: www.youtube.com/watch?v=6Urhfx-7IU [1.2.2024].

Neue Arbeiten im EB-Index

GERHARD BISOVSKY

Mit dem „**Unterricht während der Covid19-Pandemie in geförderten Deutschkursen für die Erwachsenen**“ befasst sich die Masterarbeit von **Elisabeth Golser**, die sie im Jahr 2023 an der Universität Wien verfasst hat. Den Fokus legt sie auf die Rolle von digitalen Medien und welche Herausforderung sich für die Unterrichtsgestaltung ergeben. Eines der Ergebnisse der Untersuchung: Digitale Kompetenzen der Lehrenden und die digitale Ausrüstung der Lehrenden und der Lernenden spielt eine zentrale Rolle für die Unterrichtsgestaltung. Digitale Kompetenzen sollten verstärkt in die DaF-/DaZ-Ausbildung Eingang finden. Programmplanende, Lehrende und Zuständige für Integrationsmaßnahmen können von dieser Arbeit profitieren.

Die an der Universität Wien geschriebene Masterarbeit von **Denise Csida** hat das Thema „**Lernen mit Musik**“ und dazu hat die Autorin eine Metaanalyse erstellt, in der 75 Studien aus fünf Jahrzehnten ausgewertet werden. Die Forschungsfrage lautet, ob es möglich ist, dass durch Musikbeschallung während des Lernens der Lernprozess und das Lernergebnis positiv beeinflusst werden. Eine allgemeingültige These über eine positive Korrelation konnte die Autorin allerdings nicht feststellen, zu unterschiedlich sind die Zugänge der untersuchten Studien, die aus allen Kontinenten stammen. Diese Arbeit dürfte besonders für Musikwissenschaftler*innen, Didaktiker*innen aber auch für Programmplanende von Interesse sein.

Johanna Böhler hat im Jahr 2019 an der Universität Innsbruck eine Masterarbeit verfasst, in der sie sich mit der „**Evaluation**

des Weiterbildungspasses des Landes Tirol für Lehrlingsausbildner*innen“ befasst. Als Schwerpunkte für die Evaluation wurden diese Themen gewählt: Weiterbildungsgründe, Zufriedenheit mit dem Weiterbildungsprogramm und Handlungsbedarf bei der Programmentwicklung. Der Großteil der Ausbildner*innen, die das Weiterbildungsprogramm absolvieren, ist in Großbetrieben tätig. Die Motive für die Teilnahme sind sehr vielseitig, im Vordergrund steht die persönliche Entwicklung. Weiters sind relevant: aktuelle Bezüge der Inhalte der Lehrlingsausbildung, das Erlernen neuer Methoden und die Vernetzung mit anderen Ausbildner*innen. Personalverantwortlichen von Ausbildungsbetrieben und überbetrieblichen Lehrwerkstätten, aber auch Lehrenden und Berater*innen wird diese Arbeit zum Lesen empfohlen.

Die „**Weiterbildungs(aus)wahl in Unternehmen**“ ist das Thema der Dissertation von **Marion M. Lercher**, die sie an der Universität Graz abgeschlossen hat. In ihrer empirischen Studie befasst sie sich mit den Kriterien für die Auswahl und Wirksamkeit beruflicher Weiterbildungsangebote. Die wichtigsten Kriterien für Unternehmen bei der Auswahl von Weiterbildungen sind: praxisnahe Umsetzung der erhobenen Lernbedarfe, Wirksamkeit von Weiterbildungen, tatsächliche Lern- und Wissenstransfers. Die Dissertation ist reich an Material, sowohl theoretisch als auch praktisch (Umfrageergebnisse). Mehrere Instrumente zur Evaluation der Wirksamkeit von Weiterbildung sind kompakt dargestellt und die Autorin gibt Handlungsempfehlungen, die für Bildungsplaner*innen in

Betrieben und in der Erwachsenenbildung sowie für Trainer*innen gut verwendet werden können. Führungskräfte in Unternehmen, Weiterbildungsverantwortliche sowie Programmplanende, Trainer*innen und Berater*innen können die Ergebnisse dieser Arbeit gut verwenden.

Theresa Anna Rink hat an der Universität Innsbruck eine Masterarbeit geschrieben, in der sie sich mit der „**Bildungsbedarfsanalyse in Zeiten der Digitalisierung**“ befasst. Sie entwickelt ein Instrument zur Erfassung digitaler Kompetenzen von Mitarbeiter*innen in der Produktion. Die herkömmliche Erhebung des Bildungsbedarfs nach dem Lückenkonzept (Soll-Ist-Abgleich) ist nicht mehr ausreichend. Die verschiedenen Methoden zur Erfassung digitaler Kompetenzen von Produktionsmitarbeiter*innen lassen sich anhand der vier Phasen der Bildungsbedarfsanalyse (Organisations-, Aufgaben-, Personen- und Ursachenanalyse) sowie der Arten des Bildungsbedarfs (unternehmensweit, kollektiv und individuell) unterscheiden. Die Autorin favorisiert eine holistische Herangehensweise für eine erfolgreiche Erfassung digitaler Kompetenzen von Produktionsmitarbeiter*innen mittels Verknüpfung unterschiedlicher Methoden sowie eine Relevanz für das operative Bildungsmanagement im Rahmen der Personalentwicklung. Die Arbeit kann für Programmplanende, Lehrende, Berater*innen und für Personalentwickler*innen interessant sein. //

Alle hier besprochenen und weitere wissenschaftliche Abschlussarbeiten finden sich im EB-Index: <https://adulthoodeducation.at/de/literatur/eb-index>.



Werner Lenz alles Gute zum bevorstehenden 80. Geburtstag!

Am 13. August begeht em. Univ.-Prof. Dr. Werner Lenz seinen 80. Geburtstag.

Nach seiner Matura im Jahre 1962 arbeitete Lenz als Erzieher und machte eine Ausbildung zum Volksschullehrer. Neben seiner beruflichen Tätigkeit studierte er Pädagogik, Psychologie und Politikwissenschaft und promovierte im Jahr 1973 an der Universität Wien. Am Institut für Pädagogik war er anschließend Universitätsassistent, ab 1978 Lehrbeauftragter an der Universität Klagenfurt und ein Jahr darauf an der Universität Graz. 1980 bis 1984 am Institut für Fernstudien der Universität Klagenfurt. 1982 habilitierte er sich für Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung in Graz und von 1984 bis 2012 war er ordentlicher Universitätsprofessor und Leiter der Abteilung für Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Graz. Von 2007 bis 2011 war er Gründungsdekan der Fakultät für Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaften der Universität Graz. Ab 2005 war er Sprecher des Doktorand*innenkollegs „Lifelong Learning“ der Universitäten Graz,

Klagenfurt und der Universität für Weiterbildung Krems.

Werner Lenz steht für eine nachhaltige wissenschaftliche Orientierung in der Erwachsenenbildung, er steht auch für einen ausgeprägten Gestaltungswillen. Diesen hat er durch den Aufbau von Strukturen an der Universität bewiesen und ein gutes Zeugnis dafür sind die vielen Absolvent*innen, die er beim wissenschaftlichen Arbeiten begleitet und unterstützt hat und das immer noch tut. Viele von Ihnen sind heute in der Erwachsenenbildung an Universitäten sowie in Bildungseinrichtungen tätig.

In seinen zahlreichen Publikationen und Vorträgen geht es Lenz auch darum, Erwachsenenbildung zu einem Teil des Bildungssystems zu machen und sie in ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung zu unterstützen. Die Aufgaben von Erwachsenenbildung sieht er in vier Bereichen: Kompensation, Demokratisierung, Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung.

Werner Lenz ist ein Netzwerker und die internationale Orientierung war und ist ihm ein besonderes Anliegen. Davon zeugen seine zahlreichen Gastprofessoren und seine

Vortragstätigkeit an US-amerikanischen, asiatischen und europäischen Universitäten. Schließlich war es Werner Lenz, der die österreichische Erwachsenenbildungswissenschaft an die in den 1990er-Jahren gegründete „European Society for Research on the Education of Adults“ (ESREA) angedockt hat. Die erste europäische Konferenz fand im September 1995 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, St. Wolfgang statt.

Nach wie vor betreut Werner Lenz Doktorand*innen. Die Förderung von berufstätigen Studierenden ist ihm ein Anliegen und er schätzt forschende Berufstätige und ihre Wirkungen auf das berufliche Umfeld – dies würde im Übrigen auch der wissenschaftlichen Forschung guttun und sie besser mit Problemstellungen aus der Praxis für gesellschaftliche Entwicklungen vertraut machen.

Für sein Wirken hat Werner Lenz viele Preise erhalten: 2004 das Große Silberne Ehrenzeichen für Verdienste um die Republik Österreich und das Große Ehrenzeichen des Landes Steiermark; 2011 den Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung für sein Lebenswerk und 2016 den Bruno-Kreisky-Preis für das politische Buch, Sonderpreis für Erwachsenen- und Weiterbildung. Zurecht hat er diese Ehrungen erhalten, denn seine Tätigkeit hat dazu beigetragen, dass viele seiner Absolvent*innen die Erwachsenenbildung gestalten und zur Erwachsenenbildungspolitik beigetragen haben. //

GERHARD BISOVSKY

Literatur

Lenz, Werner (2023): Nehmen und Geben in Bildungsprozessen: Was war, was bleibt und was kommt. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (50), 2023. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/23-50/08-nehmen-und-geben-in-bildungsprozessen-lenz.pdf> [20.5.2024].

Lenz, Werner (2021): Integrative Erwachsenenbildung – for the many not the few. In: Rudolf Egger & Peter Härtel (Hrsg.), *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS.

Lenz, Werner (2019): Bilde dich selbst! Bildung, Erwachsenenbildung, Selbstbildung. In: Monika Kastner, Werner Lenz & Peter Schögl (Hrsg.), *Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft* (S. 27–41). Wien: Löcker Verlag.

Werner Lenz (2013): Bildung baut Brücken. Alternativen zur Lernindustrie. Wien: Löcker Verlag.

Ein ganzes Dorf ausgebildet: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/6280-ein-ganzes-dorf-ausgebildet.php> [20.5.2024].

Gerwin Müller zum 70er



Gerwin Müller

Foto: C. Jobst

Der Vorstandsvorsitzende des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Dr. Gerwin Müller, feierte am 22. Februar 2024 seinen 70. Geburtstag. Müller ist seit dem Jahr 2005 im Vorstand des VÖV tätig, von 2007 bis 2019 war er stellvertretender Vorsitzender und seit 2019 steht er dem Vorstand vor.

Müller steht beispielhaft für ein Verständnis von Volkshochschule, das Empowerment, Offenheit, das Miteinander und das kritische Denken fördert sowie lebenslanges und lebensbreites Lernen ermöglicht. „Die Menschen sollen in der Lage sein, aktiv mitzugestalten und zu handeln“, meint Müller, denn „es liegt an uns, wie wir die Gegenwart und die Zukunft gestalten“. Müller ist zudem ein Fürsprecher einer fundierten Allgemeinbildung, die heute und in Zukunft sehr bedeutsam ist.

Seine hauptberufliche Tätigkeit verbrachte Müller in der Kammer für Arbeiter und Angestellte Kärnten. Von 1981 bis 1988 war er in der wirtschaftspolitischen Abteilung tätig, von 1988 bis 2005 leitete er die Abteilung Bildung, Jugend und Kultur und von 2005 bis 2019 war er stellvertretender Direktor der Kärntner AK.

Ehrenamtlich war er ab 1993 bei den Kärntner Volkshochschulen tätig, bis 1996 als pädagogischer Leiter der VHS Villach und von 1996 bis 2015 als Geschäftsführer der Kärntner Volkshochschulen, sodann von 2015 bis heute als Vorstandsvorsitzender der mittlerweile in eine GmbH umgewandelte „Die Kärntner Volkshochschule“. Als Geschäftsführer initiierte Müller eine Reformperiode, die viele Maßnahmen zur Qualitätssicherung und zur Professionalisierung sowie zur Ausweitung der

Bildungsaktivitäten führte. Die Bildungsarbeit der Volkshochschule wurde stärker regionalisiert und mit den steirischen Volkshochschulen wurde die gemeinsame DozentInnen-Akademie eingerichtet. Weiters wurden verstärkt internationale und nationale Projekte durchgeführt. Alle Maßnahmen haben einen deutlichen Innovationsschub mit sich gebracht und dazu beigetragen, dass Personen mit Benachteiligungen besser erreicht und mit dem lebensbegleitenden Lernen vertraut gemacht wurden. Müller gelang es, die Volkshochschule Kärnten von der „Mutter“ Arbeiterkammer zu lösen und gleichzeitig die guten Verbindungen zu halten. Weiters gelang es, enge Verbindungen zur Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und zum tertiären Bildungssektor aufzubauen.

Ehrenamtliche Tätigkeit ist Müller sehr wichtig, den durch sie kann er „der Gesellschaft einiges zurückgeben“, von dem er profitiert hat. Gerwin Müller ist seit 2003 Mitglied im Kuratorium der Diakonie de La Tour und seit 2005 ist er deren Aufsichtsratsvorsitzender. Anlässlich der Verleihung des Großen Goldenen Ehrenzeichens des Landes Kärnten am 2. November 2017 betonte der Kärntner Landeshauptmann, dass sich unter seiner Vorsitzführung die Diakonie de La Tour „als tragende Säule des Kärntner Sozial- und Gesundheitswesens beständig weiterentwickelt“ hat. „Das Versorgungsangebot für die Kärntner Bevölkerung wurde kontinuierlich ausgebaut und um zahlreiche innovative, qualitativ hochwertige Angebote bereichert.“ Weiters ist er als Vortragender in der Aus- und Weiterbildung von Betriebsrät*innen, in der Gewerkschaftsschule sowie in der politischen Bildung tätig.

Darüber hinaus ist Gerwin Müller beim EB-Index aktiv, mit dem wissenschaftliche Abschlussarbeiten Praktiker*innen zugänglich gemacht werden.¹

Gerwin Müller studierte nach seiner Matura in Villach Geschichte, Geografie und Musik in Wien. Für eine empirische Untersuchung über den Stellenwert der Facharbeiter in der Gesellschaft, in der es um die Thematik „Lehre oder Vollzeitschule“ ging, erhielt er im Jahre 1987 gemeinsam mit Mag. Max Notsch den Anton-Benya-Preis. //

GERHARD BISOVSKY

Literatur

Wilhelm Filla (2015): Der lange Aufstieg der Kärntner Volkshochschulen. Vorgeschichte und 60 Jahre Landesverband Kärntner Volkshochschulen. Klagenfurt: Die Kärntner Volkshochschulen, 142 Seiten. ISBN: 978-3-200-04330-5

¹ Siehe: <https://adulthoodeducation.at/de/literatur/eb-index>

Elisabeth Brugger: Würdigung zum 70. Geburtstag



Elisabeth Brugger

Foto: C. Jobst

Am 12. Juli 2024 feiert Dr.ⁱⁿ Elisabeth Brugger ihren 70. Geburtstag. Die Lehrerin, Bildungswissenschaftlerin, Psychologin und Supervisorin war von 1980 bis 2014 bei den Wiener Volkshochschulen tätig. Sie begann als psychologische Beraterin in der Familienberatungsstelle an der VHS Hietzing. Zuvor unterrichtete sie in Südtiroler Pflichtschulen und arbeitete am Österreichischen Institut für Entwicklungspolitik und am Institut für Internationale Politik in der politischen Bildung für Lehrer*innen. Von 1981 bis 1985 war Brugger Pädagogische Assistentin an der VHS Ottakring, von 1985 bis 2008 Leiterin des Pädagogischen Referates im Verband Wiener Volksbildung und ab 2008 pädagogische Leiterin und Prokuristin der Wiener Volkshochschulen GmbH. Sie war darüber hinaus viele Jahre im Pädagogischen Ausschuss des VÖV und im VÖV-Vorstand tätig, von 2007 bis 2012 war sie Pädagogische Referentin des VÖV.

Brugger steht für eine gelungene Verbindung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Ihre forschungsorientierte Herangehensweise hat sie mit einer pragmatischen und innovativen Bildungsarbeit verbunden, die stets auf Kooperation und Konsens ausgerichtet blieb. Ihre berufliche Tätigkeit im Bildungsmanagement ergänzte sie mit der Lehrtätigkeit an den Universitäten Graz und Klagenfurt.

Ein wichtiges Anliegen war für sie die Stärkung der allgemeinen Erwachsenenbildung. Daher forcierte sie die Professionalisierung durch Strukturverbesserungen. Dazu zählen: Schaffung von hauptberuflichen Stellen anstelle von prekären Arbeitsverhältnissen, Einführung der Qualitätsentwicklung nach LQW, Ausbau der Weiterbildung für die 600 Beschäftigten und die 2.500 Kursleitenden in

den Wiener Volkshochschulen, Einführung einer systematischen Unterrichtsreflexion¹, Entwicklung der Esoterikrichtlinien der VHS Wien, (die Grundlage für die VÖV-Richtlinie wurde), Aufbau der Edition VHS. Mit dem Rahmencurriculum („Weißbuch Programmplanung“²) verschaffte sie der inhaltlichen Vielfalt der Volkshochschulen mehr Struktur und pädagogische Stringenz. In der österreichischen Erwachsenenbildung trug sie wesentlich zur Realisierung und zum Erfolg der Weiterbildungsakademie (wba) bei. Sie war Gründungsmitglied der wba und Mitglied im Lenkungsgremium von 2007 bis 2012.

Sie war Wegbereiterin für viele zeitgemäße Initiativen und Themen, u. a.: Modellprojekt Alphabetisierung, Wiener Umweltberatung, Stadtteilprojekt Ottakring, Wiener Modell zur Schulung von Pflegeeltern; Aufbau der „Frauenemanzipatorischen Fachgruppe“, „University Meets Public“, Bildungsberatung in Wien. Mit den Wohnpartnern Wien hat sie die Ausbildung von Lernbegleiter*innen koordiniert – das Projekt „Gemeinsam schlau im Gemeindebau“ erhielt 2012 den Staatspreis für Erwachsenenbildung.

Von 1985 bis 1990 war Brugger im wissenschaftlichen Beirat des Centro Europeo dell' Educazione degli Adulti (CEDE) in Frascati tätig. 1987 war sie Teaching Assistant an der Columbia University in New York. Darüber hinaus war Brugger von 1998 bis 2002 in der Hörer- und Sehervertretung des ORF und von 1999 bis 2001 Mitglied des ORF-Kuratoriums.

Brugger ist beim EB-Index³ aktiv, den sie vorgeschlagen hat, und sie hat den Dialog Schule und Erwachsenenbildung zum Thema Leseförderung⁴ initiiert.

Literaturauswahl

Brugger, Elisabeth & Neichl, Brigitte (Hrsg.) (2003): FrauenForschung: Wissenschaft ist (auch) „weiblich“. Wien: Verband Wiener Volksbildung (Edition Volkshochschule).

Brugger, Elisabeth (Hrsg.) (1991): Engagement, Hobby oder Karriere? Der berufliche Weg in die Erwachsenenbildung an den Beispielen USA, Österreich und Schweiz. Wien: Verband Wiener Volksbildung. (Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, Bd. 16).

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

Cennamo, Irene, Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2020): Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: a telling case. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 11 (1), 91–108. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18846/pdf/RELA_2020_1_Cennamo-Kastner-Schloegl-Signposts_of_change.pdf [20.5.2024].

1 https://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/03/OVH.Magazin_251.01.2014.pdf

2 <https://adulthoodeducation.at/sites/default/files/textarchiv/Weissbuch-Programmplanung-Teil-1.pdf>

3 <https://adulthoodeducation.at/de/literatur/eb-index>

4 <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2023-2/280-herbst-2023/bildungsthemen/fachtagung-lesekompetenz-lesefoerderung-schule-und-erwachsenenbildung-im-dialog-ii/>

GERHARD BISOVSKY

„MEHR GRIPS“ für eine bessere Politik

Unter dem Motto „MEHR GRIPS“ haben sich zirka 30 engagierte Personen zusammengefunden, die Impulse für eine mehr sachorientierte und vernunftorientierte Politik geben wollen. Als „gute Politik“ wird in der Initiative verstanden:

- Konzentration auf die entscheidenden Zukunftsfragen,
- mehr Sachlichkeit und Kompetenz,
- konstruktive und wertschätzende Dialoge.

Vier Themenfelder, die für die Zukunft Österreichs von Bedeutung sind, werden bearbeitet:

- Bildung,
- ökologische Transformation,
- digitale Transformation,
- soziale Stabilität der Gesellschaft.

Eine Gruppe von Expert*innen erarbeitet zu jedem Themenfeld ein Konzept, das aus einem positiven Zukunftsbild besteht: Wo könnte Österreich im Jahr 2032 in diesem Thema stehen? Weiters soll eine Liste von Maßnahmen genannt werden: „Was müssen wir in den nächsten zwölf Monaten tun oder angehen, um uns gut auf den Weg auf dieses Zukunftsbild hin zu machen? Der Entwurf dieser Konzepte wird sodann mit der gesamten Community von „MEHR GRIPS“ geteilt, kommentiert und von der zuständigen Themengruppe finalisiert. Im Anschluss werden die Ergebnisse an die Politik herangetragen. „MEHR GRIPS“ ist keine Partei und auch keine wahlwerbende Gruppe. Die engagierten Personen verstehen sich als eine überparteiliche Initiative von Menschen aus unterschiedlichen Fachbereichen und Lebenswelten, die ihre Erfahrungen und ihre

Kompetenz einbringen, weil ihnen die Zukunft Österreichs am Herzen liegt.

Mit dabei ist **Beate Gfrerer**, Geschäftsführerin der Kärntner Volkshochschulen und Pädagogische Referentin des VÖV. Alle teilnehmenden Personen und Informationen finden sich hier: <https://www.mehrgrips.at/> //



Foto: <https://www.mehrgrips.at/wp-content/uploads/2024/05/presse-meldungen.png>

In Memoriam John Field

John Field starb am 25. April 2024 plötzlich im Alter von 74 Jahren. John Field war Forscher, Erwachsenenbildner, ein unglaublich verlässlicher und humorvoller Kooperationspartner – mit dem selbst alltägliche E-Mail-Kommunikation zu einer Freude wurde – und ein Freund. Seine Interessen waren vielfältig und seine Neugierde für alle Dinge des täglichen Lebens erfrischend. Sie reichten von allen Fragen der Erwachsenenbildung, der Neuordnung von Bildungsvorstellungen mit der Implementierung des lebenslangen Lernens bis hin zu Voraussetzungen und Effekten gelungenen Lernens und deren Reflexion im Begriff des Sozialkapitals, den er vor dem Hintergrund von Pierre Bourdieu und Robert D. Putnam verwendete und zu erläutern verstand. Als weitere Markierungen in seinem Leben können der Bergarbeiterstreik 1985, der gegen die neoliberalen „Reformen“ der Regierung Thatcher Stellung bezog oder die Auswirkungen von Arbeitsplatzverlust und Arbeitslosigkeit gesehen werden. Aber auch weit über Fachliches und die Erwachsenenbildung hinaus reichte seine Neugierde – von Rugby bis zum Erwandern der Ostküste Schottlands, die er seine Freund*innen in reichen Bilddokumentationen kennenlernen ließ.

Typisch für Johns feinen Humor waren Selbstbeschreibungen wie die im Nachruf der Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung aus einem seinem Blog „The learning professor“ zitierten: „I’m an academic interested in lifelong learning. Keen on social justice, history, the environment, rugby, cinema, music, theatre, reading, hills, real ale, and a small Scotswoman.“ Für den Verband Österreichischer Volkshochschulen war er Referent des Zukunftsforums und anderer Tagungen, Autor in Büchern des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (vgl. Vater: 2011) und der „Österreichischen Volkshochschule“ (ÖVH).

John Field war 2024, zehn Jahre nach seiner Pensionierung als emeritierter Professor an der Universität Stirling, als Honorarprofessor an der Universität Warwick, als Gastprofessor an den Universitäten Birkbeck und Wolverhampton sowie als Bildungsberater des UNESCO-Instituts für lebenslanges Lernen und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung tätig. Er war auch redaktioneller Berater des „International Journal of Lifelong Learning“. Seine Forschungsinteressen galten unter anderem der Bildungspolitik, den

sozialen und wirtschaftlichen Kontexten der Erwachsenenbildung, der gesellschaftlichen Teilhabe durch Weiterbildung und der Geschichte der allgemeinen und beruflichen Bildung. Viele Jahre engagierte er sich im National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), dem wichtigsten Berufsverband der Erwachsenenbildung im Vereinigten Königreich und bei AONTAS, dem irischen Pendant. Im Jahr 2014 wurde er in die „International Adult and Continuing Education Hall of Fame“ aufgenommen, wobei sein europäisches und internationales Engagement besonders gewürdigt wurde; so war er Gründungsmitglied der European Society for Research in the Education of Adults (ESREA).

Im Freiwilligensektor war er Vorsitzender der Scotland's Learning Partnership. Diese Erfahrungen gab er international weiter, indem er Universitäten in Finnland, Hongkong, Botswana und Australien zur Forschungsqualität im Bereich des lebenslangen Lernens beriet. Er war Mitglied des Fryer-Ausschusses, der die britische Labour-Regierung bei ihrer Politik des lebenslangen Lernens von 1997 bis 2001 beriet. Zehn Jahre später war John ein Mitglied der unabhängigen Nationalen Untersuchungskommission



Abb. 1: John Field und Wolfgang Kellner (Ring Österreichischer Bildungswerke) bei der 2008 (27.–29. November 2008) am bifeb veranstalteten Tagung: Erwachsenenbildung und Sozialkapital. Lebenslanges Lernen, Inklusion und nachhaltige Entwicklung. Dimensionen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung in Österreich. Tagung – Dialog Lebenslanges Lernen (einer Kooperation von bifeb, Ring Österreichischer Bildungswerke, VÖV, Lebensministerium, bmuk und Donauuniversität Krems gefördert mit Mitteln der EU)

für lebenslanges Lernen. Von 2007 bis 2008 war er für das Foresight-Projekt des britischen Wissenschaftsministeriums über mentales Kapital und Wohlbefinden tätig und beriet auch von 2016 bis 2017 das Foresight-Projekt für lebenslanges Lernen und Qualifikationen im Vereinigten Königreich. John war auf internationaler Ebene für die EU und die OECD tätig und einer der Hauptautoren des Vierten Globalen Berichts der UNESCO über Erwachsenenbildung.

Seine Publikation „Lifelong Learning and the New Educational Order“ (Field: 2000) war vielbeachtet und wurde sehr häufig zitiert. Er ordnet das lebenslange Lernen in den sich rasch verändernden politischen Kontext in den Industrieländern und die wachsende Bedeutung von Investitionen in das Humankapital ein. John hat sich mehrere Jahre lang mit dem Thema Sozialkapital befasst und in „Social Capital“ (Field: 2003) den Standardtext vorgelegt, in dem er die theoretischen Grundlagen der Debatten erläutert, die sich aus den Arbeiten von Bourdieu, Coleman und Putnam ergeben. Das Buch wurde in drei überarbeiteten Auflagen herausgegeben und ins Türkische und Italienische übersetzt.

John Field hinterlässt ein reichhaltiges wissenschaftliches Werk und wird von allen, die sich für soziale Gerechtigkeit durch Erwachsenenbildung einsetzen, sehr vermisst werden. //

STEFAN VATER

Literatur

o.A (2024): Das DIE trauert um John Field. Mit großem Bedauern und tiefer Trauer verabschiedet sich das DIE. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/neuigkeiten/JohnField>. [10.5.2024].

Field, John (2006): Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke-on Trent: Trentham.

Tuckett, Alan (2024): Professor John Field, expert scholar, lifelong educator, advocate, internationalist and policy adviser, died 25th March 2024. In: International Journal of Lifelong Education, 1–4. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2344348>

Vater, Stefan, Kellner, Wolfgang & Jütte, Wolfgang (Hrsg.) (2011): Erwachsenenbildung und Sozialkapital. Wien: Lit.-Verlag.



**Abb. 2: Buchpräsentation
Erwachsenenbildung und
Sozialkapital beim Zukunftsforum
2011 in Wien – am Podium:
Stefan Vater, John Field und
Wolfgang Kellner**

In Memoriam Bernard Godding

Bernard Godding, der im Alter von 82 Jahren gestorben ist, war einer der einflussreichsten Erwachsenenbildner seiner Generation – so charakterisiert in Peter Lavender in seinem Nachruf im Guardian, der detailreich das Leben Bernard Goddings und sein Engagement als Erwachsenenbildner seit den 1970er-Jahren, nicht nur als Leiter der Erwachsenenbildung in Norfolk, beschreibt. Im Zentrum seines Engagements standen der Umgang mit Lern- und Zugangsbarrieren, die Qualität in der Erwachsenenbildung, die Anerkennung von in der Praxis erworbenen Kompetenzen und Lernprozesse in kommunalen Netzwerken.

Sein Berufsweg und Bildungsweg führte ihn über die Weiterbildungsabteilung des Bezirksamtes von Leicestershire über das Burleigh Community College, wo er Jugendliche unterrichtete und die Erwachsenenbildung leitete. Dort arbeitete er eng mit der lokalen asiatischen Gemeinschaft zusammen. Nachdem man ihm gesagt hatte, dass er ohne einen Abschluss nicht weiterkommen würde (so Peter Lavender im Guardian), kombinierte Bernard seine Vollzeitarbeit mit einem Studium in Naturwissenschaften an der Open University (1976). Anschließend erwarb er ein Diplom in Erwachsenenbildung an der Universität Nottingham (1978). Im folgenden Jahr wurde er zum Gebietsleiter für Erwachsenenbildung in Zentral-Norfolk ernannt. Bernard ging 1997 in den Ruhestand, aber sein leidenschaftliches Engagement für die Erwachsenenbildung setzte er bei der Educational Centres Association (ECA) fort. Als Geschäftsführer und Vorsitzender der ECA auf nationaler Ebene leitete er 20 Jahre lang viele Konferenzen und Projekte in jeder Region Englands. In dieser Position kam er auch – auf Empfehlung von Ronny Wilson, dem legendären britischen Erwachsenenbildner (vgl. dazu den Nachruf von Wilhelm Filla in der ÖVH Nr. 216, 2005) – in Kontakt mit dem Verband Österreichischer Volkshochschulen. Bernard Godding und seine Frau Naomi übernahmen dann (sozusagen) die Vertretung Großbritanniens bei den Salzburger Gesprächen und später beim Zukunftsforum Erwachsenenbildung des Verbandes Österreichischer Volkshoch-



Abb. 1: Bernard Godding beim Zukunftsforum 2014 in Bozen (daneben Martin Peer vom Amt für Weiterbildung und Sprachen)
Foto: VÖV



Abb. 2: Bernard Godding im Gespräch mit Rudolf Merz vom Zentrum für Erwachsenenbildung, Stephansstift beim Zukunftsforum 2014.
Foto: VÖV

schulen (vgl. dazu Dostal: 2009). Dort lernten wir ihn als engagierten, ideenreichen, verlässlichen und ausgesprochen humorvollen Kollegen kennen. Es war eine Freude, mit ihm zusammenzuarbeiten. Enden möchte ich mit einem Zitat eines Slogans aus einem Paper zu „Networking und Shared Learning“ das Bernard auf dem Zukunftsforum 2011 in Wien präsentierte: „Re-inventing the Wheel simply gets you – Another Wheel“.

Informationen zum Zukunftsforum in Bozen 2014 zum Thema „Volkshochschule. Ready for the next generation?“ Wer sind die Teilnehmenden und Lehrenden von Morgen? Ansprüche. Erwartungen. Hoffnungen“ finden sich unter: https://adulteducation.at/sites/default/files/textarchiv/Dokumentation_Zukunftsforum_2.-4.7.2014.pdf. //

STEFAN VATER

Literatur

Dostal, Thomas (2009): Die „Salzburger Gespräche“ dürfen keine Konferenz der üblichen Art werden. Ein aspektorientierter Rückblick auf 50 Jahre. In: Stefan Vater unter Mitarbeit von Laura R. Rosinger (Hrsg.) (2009): Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre „Salzburger Gespräche“ für Erwachsenenbildung (S. 12–44). Frankfurt am Main – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien: Peter Lang. (VÖV-Publikationen, Bd. 20). Verfügbar unter: <https://adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/die-salzbuerger-gespraechе-duerfen-keine-konferenz-der-ueblichen-art-werden-ein-aspektorientierter> [20.5.2024].

Filla, Wilhelm (2005): Zum Tod von Ronald Wilson. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 56 (216), 34–38.

Lavender, Peter (2024): Bernard Godding obituary | Education. In: The Guardian, 19. Februar 2024. Verfügbar unter: <https://www.theguardian.com/education/2024/feb/19/bernard-godding-obituary> [20.5.2024].

Elke Gruber, Werner Lenz: Porträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich.

Bielefeld: wbv Media. 4., vollständig überarbeitete
Auflage. 136 Seiten.



GERHARD BISOVSKY

Die Länderporträts des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung bieten einen guten und kompakten Überblick über die Erwachsenenbildung in einigen Ländern. Bis dato liegen zwölf Länderporträts vor, eines davon behandelt die Erwachsenenbildung in der Europäischen Union. Die Länderporträts haben, bis auf wenige Ausnahmen, einen gleichen Aufbau und alle Länderporträts sind Open-Access-Publikationen und können als Pdf heruntergeladen werden. Nun ist eine vierte und vollständig überarbeitete Ausgabe des Länderporträts Österreich erschienen, die in bewährter Weise von Elke Gruber, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Graz und ihrem Vorgesänger, Werner Lenz, verfasst wurde.

Die Erwachsenenbildung in Österreich wird vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen beschrieben. Die Autor*innen nennen im einleitenden ersten Kapitel die geänderten politischen Rahmenbedingungen („Die demokratischen Verhältnisse sind in Verteidigungshaltung geraten.“, S. 1), die brüchig gewordenen Lebensbedingungen (Klima, Gesundheit), die Migration, die durch Kriege und wirtschaftliche Notlagen befördert wird sowie den mangelnden Stellenwert des Wertesystems: Individuelle Autonomie und soziale Verantwortung sind immer weniger als Priorität anerkannt. Bereits einleitend wird herausgestrichen, dass das österreichische Bildungssystem dringend reformbedürftig ist.

Im zweiten Kapitel werden einige zentrale demografische Information über Österreich und über den Aufbau und die Entwicklung des Bildungssystems vorgebracht.

Das dritte Kapitel widmet sich der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung mit einem besonderen Fokus auf die Volkshochschulen. Hervorzuheben ist, dass die Entwicklung der Erwachsenenbildung durch lokale und regionale Kräfte „von unten“ erfolgte (S. 26). Ein wichtiges Datum für die Volksbildung wurde der 15. November 1867, als ein neues Vereins- und Versammlungsrecht in Kraft trat, das zur Grundlage für die Entwicklung der heutigen Struktur der Erwachsenenbildung wurde. Im vierten Kapitel geht es um die rechtlichen Grundlagen und um die Steuerung. Die (staatliche) Steuerung erfolgt vielfach über finanzielle Förderungen, aber auch zunehmend mehr über Elemente des New Public Management wie Output-Orientierung, über Verhandlungen und vertragliche Bindungen. Dabei spielen auch wissenschaftsbasierte Expertisen eine große Rolle. Nach wie vor kann die Steuerungskultur in Österreich als eine kooperative gesehen werden, die die jeweiligen Stakeholder bzw. Verbände der Erwachsenenbildung miteinbezieht. Im fünften Kapitel werden die Institutionen bzw. die Anbieterlandschaft beschrieben, wobei hier die in der Konferenz der Erwachsenenbildung (KEBÖ) vertretenen Einrichtungen eine besondere Erwähnung erfahren. Im Kapitel sechs werden die Finanzierung von Erwachsenenbildung und ihr Nutzen beschrieben. Neben den staatlichen Förderungen wird auch auf die hohe Finanzierung durch die privaten Haushalte eingegangen. Die Autor*innen erwähnen vier Dimensionen des Nutzens von Erwachsenenbildung: Gesellschaft, Individuum, sozialer Wandel

und die (neue) Arbeitswelt (S. 71). Im siebenten Kapitel geht es um die Angebote, hier werden auch die politische Bildung und die Bildungsberatung angeführt. Im Kapitel acht werden die Teilnahme an Erwachsenenbildung sowie die dahinterliegenden Motive und Themen und die soziodemographischen Daten der Lernenden angesprochen. Im neunten Kapitel stehen das Personal und die Professionalisierung im Mittelpunkt. Hier wird ein Abschnitt auch der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und der Aus- und Weiterbildung an Hochschulen gewidmet. Das zehnte Kapitel beschreibt die hochschulische Weiterbildung und schließlich wird im elften Kapitel der internationale Kontext beschrieben: Studien, Netzwerke, europäische Programme und Organisationen. Im abschließenden Kapitel befassen sich die Autor*innen mit Tendenzen und Entwicklungen und bringen Vorschläge ein, die die integrative Rolle der Erwachsenenbildung betonen: Durchlässigkeit, Ausbau der Basisbildung, sichere Finanzierung, kostenloses Nachholen von Bildungsabschlüssen, etc. (S. 120).

Fazit: Das Buch bietet einen guten und kompakten Überblick zur österreichischen Erwachsenenbildung und ist insbesondere für Studierende aber auch für Neueinsteiger*innen in die Erwachsenenbildung zu empfehlen. //

1 Siehe: <https://www.die-bonn.de/id/11866/about/html>

Helga Kromp-Kolb: Für Pessimismus ist es zu spät. Wir sind Teil der Lösung.

Wien – Graz: Molden Verlag, 2023, 224 Seiten.

WERNER LENZ

Am Scheideweg: Katastrophe oder bessere Welt? Helga Kromp-Kolb, renommierte Klimaforscherin an der Universität für Bodenkultur, langjährige Hochschullehrerin und unermüdete Volksbildnerin, hat sich entschieden: Sie will zu einer besseren Welt beitragen. Im Sinne des italienischen Philosophen und Politikers Antonio Gramsci (1891–1937), er spricht vom Pessimismus des Verstandes und dem Optimismus des Willens, meint die Autorin, für Pessimismus ist es schon zu spät.

Aufgrund ihrer vielen Vorträge, ihrer oftmaligen Teilnahme an Diskussionen und ihrer engagierten Präsenz in den Medien hat Helga Kromp-Kolb sicherlich schon einen gewissen Bekanntheitsgrad in der Öffentlichkeit. Mit dem Buch erfüllt sie einen oft an sie herangetragenen Wunsch, ihren zahlreichen Zuhörer*innen eine schriftliche Grundlage zu liefern.

Sieben Jahrzehnte umspannt der Text, der wissenschaftliche und persönliche Sichtweisen der Autorin lesefreundlich anbietet. Mit Bezügen zu ihrer eigenen Lebensgeschichte skizziert sie ein Zeitkolorit vom Wiederaufbau in Österreich nach den Zerstörungen durch den Zweiten Weltkrieg (1939–1945) bis heute. In die Zeit eines wachsenden gesellschaftlichen Problembewusstseins für die Sorgen um die Umwelt in den 1960er-Jahren fällt auch ihr Studium an der Universität Wien und der Beginn ihres wissenschaftlichen Werdeganges. Sie schildert ihre Position als Frau in einer fast durchwegs männlich dominierten universitären Szene, aber auch das Erstarken der – allerdings von mächtigen Playern abgelehnten – Anliegen des Umweltschutzes.

Gehör in der Gesellschaft errang sich die Publikation des Club of Rome, „Die Grenzen des Wachstums“ (1972). Weitere mediale Aufmerksamkeit brachten die Warnungen vor der Atomkraft, von Befürwortern Kernkraft genannt, da ohne Assoziation zur Atom-bombe. Begleitende Proteste, wie auch die Besetzung der Hainburger Au (1984), hatten schließlich auch politische Konsequenzen.

Mit den Wahlen zum Nationalrat kam 1986 „grünes Denken“, vertreten von der neuen Partei „Die Grünen“ aber auch von anderen Parteien aufgenommen, in das österreichische Parlament.

Der zeitgleich ab den 1980er-Jahren an Einfluss gewinnende Neoliberalismus brachte aber einen „Backlash“ für Umwelt- und Klimaschutz. Der Neoliberalismus hemmte und erstickte die schwungvollen Absichten. Helga Kromp-Kolb erinnert sich (S. 216): „Wir kämpften nicht mehr um verbesserte Gesetzgebung, wir versuchten den Abbau des Erreichten zu verhindern.“

Als neues Thema kristallisierte sich aber bald und mit Nachdruck der von Menschen mitverursachte Klimawandel – bedingt durch fossile Industrie – als vordringliches Problem heraus. Dagegen organisierte sich eine Lobby der „Leugner“. Sie formierte sich, bemerkt Helga Kromp-Kolb, analog wie die Kampagnen der Tabakindustrie gegen Raucher-gesetze, unterstützt von in Auftrag gegebenen hochdotierten wissenschaftlichen Gegengutachten. Die widerstreitende Pro- und Contra-Stimmung ist bis heute aktuell geblieben.

Das Alleinstellungsmerkmal „Klimakrise“ ging allerdings schnell wieder verloren. Der Klimawandel befindet sich zurzeit in einer Reihe mit mehreren „multiplen Krisen“. Doch die Situation ist völlig neu. Historisch gesehen besteht bezüglich des Klimas ein Druck, rasch und effizient zu handeln – mit Perspektiven, die über die üblichen Wahlperioden weit hinausgehen. Helga Kromp-Kolb betont, dass dringend geforderte gesellschaftliche Transformationen, „die Zerstörung der eigenen Lebensgrundlagen“ beenden sollen. Die notwendigen Transformationen sollen zudem nicht nur regional, sondern „weltumspannend“ wirken.

Für das Ende ihres Buches wählt Helga Kromp-Kolb bewusst einen optimistisch-positiven Ausblick. Sie meint, der Kampf um Klimaschutz kann eine Erfolgsgeschichte werden. Sie ermutigt Leserinnen und Leser, für eine attraktive und glückliche



Zukunft einzutreten. Als Anlässe zur Hoffnung zählt sie unter anderem auf: leichter Rückgang des Wachstums der Weltbevölkerung; verringerte Kosten für erneuerbare Energie; weniger Investitionen in den fossilen Sektor; Zunahme von Grätzler-Oasen; wachsendes Verständnis für lokale Wirtschaft und regionale Verbundenheit; mehr politisches Engagement der jungen Generation; Adaptionen/Wandel im Wirtschafts- und Finanzsystem zu einer neuen Ökonomie – „socio-ecological-economics“.

Bildung, mit besonderer Intention die Demokratie zu stärken, soll einen bedeutenden Stellenwert bekommen. Kooperative und interdisziplinäre Forschung sowie eine Wissenschaft, die „sich stärker auf gesellschaftliche Zukunftsfragen“ ausrichtet, werden von Helga Kromp-Kolb gefordert und erwartet.

Die Autorin appelliert an uns alle, rascher und entschlossener zu handeln. Jede und jeder Einzelne ist mit ihrer/seiner Entscheidung, wie wir unser Leben weiterführen, wichtig. Sie ersucht um Bereitschaft, das „Udenkbare“ zu denken. Deshalb empfiehlt sie eine offensive „Risikokultur“. Sie vergisst nicht, zu betonen, dass Klimapolitik eine Politik der Umverteilung beinhaltet. Deshalb gibt sie Fragen, wie Politik und Wirtschaft verflochten sind und wie Demokratie erhalten werden kann, höchste Priorität.

Das Buch der Wissenschaftlerin und Volksbildnerin liefert praxisnahe Argumente und Grundlagen, persönliche und gesellschaftliche Entscheidungen bezüglich Klimawandel zu treffen. Es regt an, (Erwachsenen)Bildung attraktiv und lebensnah zu gestalten, Professionalisierung fortzusetzen sowie demokratische Selbst- und Mitbestimmung im sozialen und politischen Umfeld zu stärken.

Aufgrund der umfassenden Problematik und des interdisziplinären Ansatzes sowie wegen des lehrreichen, aber nicht belehrenden Inhalts, ist das Buch für alle Bereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die gesellschaftlichen Wandel und soziale Transformationen thematisieren, zu empfehlen. //

Lorraine Daston: Regeln. Eine kurze Geschichte.

Berlin: Suhrkamp 2024, 2. Auflage, 432 Seiten.



WERNER LENZ

Ein Buch über alle Regeln kommt einer Geschichte über die Menschheit gleich. Keine Kultur kommt ohne Regeln aus. Sie sind so selbstverständlich wie unverzichtbar. Regeln sind nicht gleichförmig, in ihren Inhalten und Formen treten sie in großer Vielfalt auf.

In ihrer Einleitung erklärt Lorraine Daston, Universitätsprofessorin und emeritierte Direktorin am Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte in Berlin (S. 15): „Regeln definieren soziale und natürliche Ordnungen mittlerer Größe und bewegen sich stets im mittleren Bereich zwischen den Extremen der Sicherheit und des Zufalls, der Allgemeinheit und der Bestimmtheit, der vollkommenen Ordnung und des reinen Chaos.“

Leserin und Leser werden auf den Tenor des Buches eingestimmt: Regeln bringen nicht nur Festlegungen, sondern immer auch Ausnahmen, nicht nur Klarheit, sondern immer auch Ermessensspielräume mit sich. Von bestimmter Unbestimmtheit und vor allem, „dass es keine Regeln gibt, die uns bei der Diskussion über Regeln helfen können“ (S. 329) handelt diese „Geschichte großer Zeiträume“. Als Historikerin schätzt sie solche, denn dadurch werden aktuelle Gewissheiten erschüttert und unser Sinn für Denkbare angeregt.

Ihrem Thema nähert sich Lorraine Daston auf semantischem Wege. Das altgriechische Wort „kanon“ und das altlateinische „regula“ stellt sie im historischen Kontext mit der Verwendung in der Bauwirtschaft, bei mathematischen Berechnungen und schließlich, im übertragenen Sinn, als Maß für Rechtschaffenheit und Richtigkeit, dar.

Exemplarisch für unsere Kultur dient der Autorin die vor Mitte des 6. Jahrhunderts entstandene „Benediktusregel“ – Leitlinie für das Leben im Benediktinerkloster. Deutlich verweist die Autorin auf die Grenzen dieser Regelung. Dem Abt, erster Stellvertreter des Göttlichen und nachzueiferndes Vorbild,

bleibt um der Billigkeit – *discretio* (lateinisch *discernere*: trennen, unterscheiden) – willen, ein Spielraum des Ermessens, um ein endgültiges Urteil zu fällen. Dies soll aber nicht willkürlich, sondern mit Blick auf die Individualität der Mönche und der jeweiligen Situation geschehen. Davon ausgehend diskutiert die Autorin in den weiteren Kapiteln die sich wandelnden Bedeutungen der Begriffe „Vorbild“, „Modell“, „Paradigma“ und „Beispiel“. Dies erfolgt unter der Prämisse, zu Regeln gehören Ausnahmen.

Für die historische Erforschung der Anfänge der Erwachsenen-/Weiterbildung weckt der Verweis der Autorin auf Ratgeberliteratur im 16. und 17. Jahrhundert Interesse. Durch Erhebung zu „Künsten“ – Bergbaukunst, Ingenieurskunst, Kochkunst aber auch Festungsbau, Landwirtschaft und diverse Handwerke wie z. B. Färberei – entstand Wissen, das durch Regeln geordnet und gesichert wurde. Zahlreiche Bücher mit praktischen Anleitungen wurden – mit dem Anspruch lehrbares Wissen/Handwerk zu vermitteln – verfasst, um der jeweiligen Praxis auch intellektuelles Ansehen zu verschaffen. Markantes Beispiel ist ein 1525 von Albrecht Dürer (1471–1528) publiziertes „Lehrbuch der Geometrie“ für Maler, Bildhauer, Goldschmiede, Steinmetze, Schreiner et cetera, also für jene, die „ein Maß“ gebrauchen. Charakteristisch für Erwachsenen-/Weiterbildung ist, dass sich diese Werke nicht an Anfänger, sondern an Personen, die schon Erfahrungen in ihren Handwerken hatten und sich darin verbessern wollten, richtete. Die Autorin urteilt (S. 91): „Es ging nicht darum, Ahnungslosen etwas beizubringen, sondern das Niveau der Praxis von Routine auf Reflexion zu anzuheben.“

Zum einen findet sich hier, was später in der Bildungsdiskussion unter „sich verbessern/erhöhen“ oder heute unter „sich optimieren“ angesprochen wird, mit dem Ziel mehr geachtet und für gute Produkte ent-

sprechend gut honoriert zu werden. Zum anderen ging es um die Verbindung von Kopf und Hand – Pestalozzi (1746–1824) forderte als Pädagoge die Verbindung von „Kopf, Herz und Hand“.

Resümee: Regeln sollten helfen, sich zu bilden – nämlich vom Minderwertigen zum Höherwertigen, ohne aber die Eigeninitiative zu ersticken, sondern sogar, um zu eigenen Erfindungen anzuregen.

Anhand der Bekleidungsregeln zeigt die Autorin, wie Vorschriften umgangen wurden. Die jeweiligen Untersagungen modischer Designs überholten aber die damaligen Modeschöpfer rasch mit neuen Entwürfen. Die Autorin folgert aus diesen Beispielen für „Regelversagen“, dass zu viele Vorschriften hindern, sie durchzusetzen.

Am Beispiel von Naturgesetzen und Naturrecht erörtert die Autorin heute aktuelle Fragen „universeller Gesetzmäßigkeit“. Das abschließende Kapitel thematisiert „das Biegen und Brechen von Regeln“. Unter Hinweis auf die Kasuistik, die Betrachtung von Einzelfällen, vermerkt die Autorin, diese teste Regeln, bevor sie gebeugt oder wir in Ungewissheit gelassen werden. So wenig, wie ein echter Fall abschließend entschieden werden kann, lasse sich auch eine Regel nie ohne Ermessen anwenden, folgert die Autorin.

Abschließend hebt Lorraine Daston das Wertvolle an Regeln hervor. Jede noch so starre Regel gibt Gelegenheit zum Nachdenken: Ob wir sie befolgen oder umgehen, dazu brauchen wir wichtige Fähigkeiten wie „Urteilsvermögen, Ermessen und Denken in Analogien“ (S. 329).

Das Buch gibt für die wissenschaftliche Erforschung der Erwachsenen-/Weiterbildung Anregungen, ist daher für Bibliotheken und Professionalisierung von Interesse. Außerdem eignet es sich für Lehrende und Teilnehmer*innen im historischen, gesellschaftlichen und politisch-bildenden Bereich. //

Eva Menasse: Alles und nichts sagen. Vom Zustand der Debatte in der Digitalmoderne.

Köln: Kiepenheuer & Witsch 2023, 186 Seiten.

WERNER LENZ



„Diskretion im Netz gehört endlich gelernt.“ (S. 47). Eva Menasse, vielfach preisgekrönte Journalistin und Schriftstellerin, ist besorgt. Das Briefgeheimnis besteht zwar noch immer, allerdings ohne Relevanz für Digitales. „Digitale Dinge“ sind flüchtig, sie befinden sich jedoch in einem Raum, in dem nichts verziehen und vergessen werden kann. Zudem: Digitalisierung bringt Überfluss an Information und ansteckenden Irrationalismus.

Mit Rückblick auf die Corona-Pandemie eröffnet Eva Menasse ihren Essay. Ein Virus, zuvor als Begriff für einen Schadstoff in der Software verwendet, erzeugte ein Netz. Menschen wurden darin zu Trägern von Infektionen und zu Zahlen von Toten und Kranken auf globalen Landkarten und Statistiken.

Zugleich positionierte sich wissenschaftliches, überprüfbares Denken, das im Gegensatz zu Verschwörungstheorien ständig die eigenen Annahmen kontrollierte. Menasse schätzt die „klare Schönheit“ und die „zwingende Sinnhaftigkeit“ naturwissenschaftlichen Denkens – Richtiges und Erkenntnisse gelten nur vorläufig, schon am nächsten Tag können sie revidiert werden. Ein „Netz der Verteidigung“, eine global digital vernetzte Wissenschaft produzierte funktionierende Tests, erforschte das Virus samt Mutationen und fand wirksamen Impfstoff.

Mit gleicher Geschwindigkeit wuchs allerdings, erinnert die Autorin, „digitale Hysterie“. Überfordert von der Menge der Information, unabhängig von Bildungsstand oder finanzieller Situierung werden in der Digitalmoderne „die Unterschiede zwischen Fakten und Ansichten maximal verwischt“ (S. 29).

In einer beschleunigten Welt hängen wir süchtig an Geräten, von denen wir stets Neues erwarten. Als stärkstes Bindemittel konstatiert Eva Menasse die Empörung

(S. 51): „Die Empörung ist jenes Gefühl, das die Menschen an ihren Geräten hält, sie begründet den wirtschaftlichen Erfolg der sozialen Medien.“

Für das von seiner „Natur“ her „maßlose“ weltweite digitale Netz mit seiner drohenden „Informationsapokalypse“, warnt die Schriftstellerin, sollten wir tragfähige Maßstäbe gewinnen. Ihr Buch will einen Beitrag dazu leisten. Konsequenterweise argumentiert sie dafür, sich Zeit zu lassen, gegen schnelle Urteile, gegen Vergeltung im Affekt und für einen „Einsamkeitskompetenz“. Die Autorin registriert Verluste bezüglich der Qualität wissenschaftlicher Einrichtungen wie Akademien, Universitäten und Forschungsinstituten aber auch in den komplexen, argumentativ unterlegten Debatten. Von Überforderten hört sie den Stoßseufzer (S. 78): „Ich weiß einfach nicht mehr, was ich glauben soll.“

Die Digitalmoderne bezeichnet Eva Menasse als größte Herausforderung für die menschliche Ich-Konstruktion. Die Freiheit der Nutzer werde gefeiert, die gleichzeitige Gefahr, dass Wahrheit und Realität „unerspült“ werde, kleingeredet. Verständnis und Geduld für längerdauernde Prozesse und Entwicklungen, für Zeit zum Aushandeln von Lösungen gehen verloren, daher wächst die Neigung zu kompromissloser Aktion. Eva Menasse diagnostiziert den Erwachsenen in der Gegenwartsgesellschaft kindliche Verhaltensweisen – auch die Erwachsenen wollen alles und sofort, sonst erfolgt ein Tobsuchtsanfall. Der Wunsch nach dem totalen Guten wird vorgebracht, Unverständnis widerfährt der Einsicht: Es gibt nur das „weniger Schlechte“. In die Pflicht nimmt die Autorin die saturierten Eliten, an ihnen liegt es, sinnstiftende Normen und Werte für alle zu formulieren.

Als konkretes Beispiel für den Zustand der Debattenkultur bezieht sich die Auto-

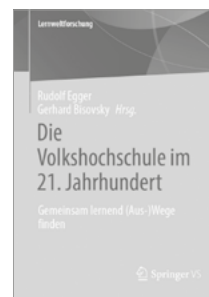
rin auf die aktuelle Diskussion über Antisemitismus (und die „documenta 15“) in Deutschland. In den letzten Jahren ist diese wieder aufgeflammt – mit dem Problem der großen Uneinigkeit, was unter Antisemitismus zu verstehen ist und wen er besonders bedroht. Es ist ein Beispiel, wie mittels „Digitalem“ ein Thema „angeheizt“ wird, sich aber nicht für Nebenwirkungen interessiert, die auf Ungereimtheiten, Ungeduld, „aggressivem Dominanzgebaren“ beruhen. Eva Menasse berichtet auch über die Konsequenzen in der Kulturszene, die sich in Auftrittsverboten, Absagen und „cultural cancelling“ äußern. Die Autorin spricht von „hochgetunten digitalpublizistischen Schlachten“, in denen nicht differenziert und der Bezug zur Lebenswirklichkeit und Sicherheit – in ihrem Beispiel von Juden in Deutschland – nicht hergestellt wird.

Digitale Massenkommunikation, folgert Eva Menasse, pflegt nicht den Kompromiss des Miteinanders, sondern will, um zu herrschen, Eindeutigkeit. Gefahr, meint sie, geht von den „Unerbittlichen“ aus. Sie folgert gegen Ende ihres Essays (S. 182): „Wir wären glücklicher und friedlicher, wenn wir nicht immer alles wissen wollten.“ Nach der Lektüre wohl ein Satz, der nicht abschließt, sondern zum Nach-Denken einlädt.

Das Buch empfiehlt sich für Teilnehmer*innen und Erwachsenenbildner*innen, die in Kursen, Seminaren, Arbeitskreisen, Vorträgen und Diskussionen die „Digitalmoderne“ als Herausforderung annehmen. Mit dem Ziel, der Vielfalt menschlicher Existenz und ihrer intellektuellen Komplexität Erfreuliches abzugewinnen sowie im Zusammenleben mit anderen, Sinn für die eigene Identität zu finden. Ein Buch für Menschen, die sich gemeinsam mit anderen in Differenzen erleben, erfahren und dadurch bilden wollen. //

Rudolf Egger/Gerhard Bisovsky (Hrsg.): Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert. Gemeinsam lernend (Aus-)Wege finden.

Wiesbaden: Springer 2023, 294 Seiten.



WERNER LENZ

Drei Grundkonstanten charakterisieren den Bildungsauftrag österreichischer Volkshochschulen:

- unbeschränkter Zugang zu Wissen und Öffentlichkeit,
- Stärkung der demokratischen Gesellschaft,
- gesamtgesellschaftliche Überparteilichkeit.

Dieses Selbstverständnis und die damit verbundene bildungspolitische Positionierung werden eingangs in einem Interview, das John Evers, Generalsekretär mit Heinz Fischer (Bundespräsident a. D.), Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen führte, konkretisiert. Als die großen Herausforderungen der Gegenwart apostrophiert Heinz Fischer Klima, Energie und Krieg, denen Gesellschaften mit Frieden, Demokratie und Menschenrechten begegnen sollten. Bildung ist dabei ein unterstützendes Mittel – das dafür nötige Bildungsangebot bereitzustellen, hält der Präsident für eine „Gemeinschaftsaufgabe“ von Staat, Ländern, Gemeinden und weiteren gesellschaftlichen Playern.

Dieses Selbstverständnis teilen auch die Herausgeber, Rudolf Egger, Professor für Lernweltaufbau an der Universität Graz, und Gerhard Bisovsky, langjähriger Generalsekretär der Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Mit ihrer Publikation wollen sie zeigen, wie in krisenhafter gesellschaftlicher Situation – in einer

„Zeitenwende“ – Hilfe zur Selbsthilfe mittels Bildungs- und Lernangeboten geleistet werden kann. Dabei schwingt mit: Großer Respekt vor Individualisierung und Individuum, das gegenüber Krisen der Gegenwartsgesellschaft durch ein „neues Miteinander“ – gemeinsam lernen, denken, handeln – gestärkt werden soll.

Diese Zielsetzung wird im ersten Schwerpunkt des Bandes durchwegs thematisiert. Unter Bezug auf die Covid-19-Pandemie, die zu einer tiefgreifenden Disruption führte, werden die Auswirkungen auf das Geschehen in der Bildungspraxis und -organisation dargestellt. Das betrifft u. a. die (Nicht-)Teilnahme an Kursen, Demotivation von Lehrenden und Lernenden, finanzielle Verluste und Engpässe, notwendige Digitalisierung, allgemeine Unsicherheit bei der Bildungsplanung. Aber diese Krise war auch Anlass, Bewährtes, wie z. B. bestehende Netzwerkarbeit auszubauen, neue Lehr- und Lernformen zu entwickeln oder die Strategie- und Organisationsprozesse innovativ zu gestalten.

Ein zweiter Schwerpunkt richtet den Blick auf europäische bildungspolitische Strategien. Dabei werden Verbindungen zwischen der Erwachsenenbildung mit dem gesamten Bildungswesen, speziell mit dem Konzept des lebenslangen Lernens diskutiert. Zusätzlich zu Modellen und Programmen der Erwachsenenbildung wird die Volkshochschule als „unverzichtbare Institution bei der Gestaltung gesellschaft-

licher Entwicklungen“ (Gerhard Bisovsky) präsentiert.

Der dritte Schwerpunkt bietet Beispiele gelingender Bildungsarbeit – Good Practice. Erörtert werden erfolgreiche Angebote der Basisbildung, die, im deutschen Sprachraum noch etwas weniger als in Skandinavien etablierten, „Studienzirkel“ sowie die Rolle der „Begegnung“ in Bildungsprozessen, die sich durch die Digitalisierung verändern.

Im Buch fällt eine leichte Überzahl der Beiträge mit Bezug zur Steiermark auf. Ob dies mit der seit vier Jahrzehnten an der Universität Graz angebotenen Lehre und Forschung und der damit einhergehenden Professionalisierung für die Erwachsenenbildung zu tun hat, kann nur vermutet werden.

Schade, dass verhältnismäßig wenige Beiträge von Frauen verfasst wurden – ist doch die Klientel der Volkshochschulen zu über 70 Prozent weiblich. Eventuell kann ein Folgeband die Vielzahl der theoretisch und praktisch qualifizierten Frauen in der Volksbildung mehr berücksichtigen, ihrer Kompetenz und ihrem Bildungsverständnis mehr Stimme geben. Damit könnte das im Buch idealisierte „Miteinander“ geschlechtergerecht konkretisiert und realisiert werden.

Fazit: Ein lesenswertes Buch. Es macht neugierig auf eine Fortsetzung, die – ergänzend und erweiternd – beiträgt, den ganzen sozialen Kosmos der österreichischen Volkshochschulen zu erhellen. //

Verena Friederike Hasel: Das krisenfeste Kind. Lernen für die Welt von morgen.

Zürich – Berlin: Kein & Aber 2023, 223 Seiten.



WERNER LENZ

Was sollen unsere Kinder lernen? Die Journalistin und Psychologin, Verena Friederike Hasel, ändert die oft gehörte Fragestellung: Was können Eltern und Lehrer*innen beitragen, damit Kinder schwierige künftige Zeiten bewältigen? Die Zukunft bleibt im Blick, der Fokus verlagert sich auf ein unterstützendes Umfeld. Wie das geht? Beispiele: Ein Direktor, der jedes Kind persönlich kennt und begrüßt; eine Klasse, die einen Weinberg betreut, eine andere, die oft im Wald lernt; Lehrer*innen, die auf die Selbstregulation von Kindern vertrauen, die ihre Kinder nicht im Regen stehen lassen, sondern einen Schirm aufspannen.

Ihr journalistisches Gespür und ihr Geschick, pädagogische Problemlagen attraktiv, spannend und lesefreundlich darzustellen, hat die Autorin schon bewiesen. „Der tanzende Direktor. Lernen in der besten Schule der Welt“ (2019), Erfahrungen der Autorin und Mutter von drei Töchtern mit dem Bildungswesen in Neuseeland, wurde zu einem oft gekauften Erfolgsbuch.

In ihrer aktuellen Publikation hebt die Autorin wieder die direkte Erfahrung mit Bildungsinstitutionen hervor. Sie schildert Besuche in deutschen und finnischen Schulen und stellt viele Bezüge zu vornehmlich entwicklungspsychologischen Studien her.

Für die Erwachsenenbildung kann das Buch mit zweifachem Interesse gelesen werden. Erstens zeigt sich, welches Potenzial Heranwachsende für ihre Fähigkeit, lebenslang zu lernen, entfalten können. Zweitens geben die vielen geschilderten didaktischen Situationen Anlass, über verbesserte Lernbedingungen auch bei Erwachsenen nachzudenken.

Die Autorin führt zu Beginn ihres Buches in eine finnische Grundschule. Am Beispiel einiger Unterrichtsszenen rückt sie ins Rampenlicht: die Bedeutung der Persönlichkeit

von Lehrenden für den Lernerfolg; interdisziplinäre Curricula; Autonomie mit kooperativer Kontrolle; flexible Unterrichtsführung; gesellschaftliche Achtung und Wertschätzung aller pädagogisch Tätigen; Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für individuelle Lernschritte und für soziales Befinden sowie für die Stimmungen und Gefühlswelten der Kinder; enge Kooperation mit anderen Lehrenden; eine „liebevolle, zugewandte Atmosphäre“ für die Kinder. Die Autorin zieht ein erstes Resümee, was der Qualität des Lehrpersonals dient: Gesellschaftlicher Respekt vor dem pädagogischen Beruf, wissenschaftsbasierte Ausbildung und berufsbezogene Weiterbildung kommen letztlich dem Lernerfolg und dem Wohlbefinden der Lernenden zugute.

Ungleichheit, basierend auf sozialer Herkunft, im Bildungszugang und beim Bildungserfolg, sieht die Autorin in Finnland weniger gegeben, weil die Kinder die ersten neun Jahre gemeinsame die Schule besuchen. Das dreigliedrige Schulsystem wurde abgeschafft, nach der neunten Klasse entscheidet sich der weitere Bildungsweg.

Wenig Platz räumt die Autorin neurobiologischen Erkenntnissen für das Lernen ein. Sie plädiert aber, da sich das Gehirn immer verändert und sich durch Lernen stets neue Neuronen und Synapsen entwickeln, für ein „growth mindset“ – eine positive Einstellung gegenüber der Lernfähigkeit auch bei älteren Personen.

Aufgrund der hohen Bedeutung, die Hasel der Persönlichkeit von Lehrenden für gelingende Lehr-/Lernprozesse zuschreibt, entwirft sie auch eine Typologie eines/r guten Lehrers/Lehrerin. Zusammengefasst (S. 120): „Gute Lehrer*innen muten Kindern die Welt zu, aber spannen zugleich etwas für sie auf, das ihnen Sicherheit bietet.“

Besondere Aufmerksamkeit erhalten auch emotionale Erfahrungen in der Schule,

soziales Lernen und der Wert der Gemeinschaft. Voraussetzung für aktives, positives soziales Miteinander sind Kinder, mit der Fähigkeit zur Selbstregulation. Nicht zuletzt betont Hasel die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz sowie die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten zu ertragen – eine heute oft von erwachsenen Zeitgenossen erhoffte und erwünschte Haltung.

Abschließend skizziert die Autorin Eckpunkte für die Reform des Bildungssystems. Dazu gehören unter anderem: erst wissenschaftlich orientiert planen, dann handeln; von internationalen Vorbildern lernen; mittels Vorschule früh fördern; mehr Diagnostik und pragmatische Lösungen zulassen; für den Beruf als Lehrer*in begeistern; den Beruf für Lehrende attraktiver gestalten; das pädagogische Personal achtsamer betreuen und sorgfältiger unterstützen; „immer weiter lernen“ und innovative Lehrende als „Bildungsbotschafter*innen“ einsetzen.

Programmatisch befindet die Autorin: Wir sollen Vertrauen in die Kinder haben und ihnen Zuversicht vermitteln. Dazu soll das Bildungssystem „in einen gewaltigen Schutzschirm“ verwandelt werden, unter dem sich „ansteckende Hingabe und Liebe“ entfalten können.

Die vielen praxisnahen Beispiele für gelingendes pädagogisches Handeln bieten eine Lektüre der Ermutigung. Die Sinne für das Positive und das Mögliche werden aktiviert. Lehren und Lernen können Freude machen – Kindern und Erwachsenen entsprechende Erfahrungen zu vermitteln, dazu finden sich in diesem Buch viele Anregungen.

In der Erwachsenenbildung eignet sich das Buch für Elternbildung, für die Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal sowie für alle Themen, die die Reform des Bildungswesens betreffen. //

Autor*innen

Stefan Baron, Dr. Studium der Verwaltungswissenschaft an den Universitäten Konstanz und Kopenhagen. Von 2007 bis 2011 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Jacobs Center on Lifelong Learning and Institutional Development der Jacobs University Bremen, 2010 Junior Visiting Scholar am Nuffield College der Oxford University. 2010 Promotion an der Jacobs University Bremen. Geschäftsführer der Agentur zur Förderung der Beruflichen Weiterbildung in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V. Kontakt: baron@agenturq.de, LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/stefan-baron-407195141/>

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

Britta Breser, M.E.S. Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Professur für Demokratiebildung. Universität Wien, Zentrum für Lehrer:innenbildung. Kontakt: britta.breser@univie.ac.at

Thomas Dostal, Dr., geb. 1969, Studium der Geschichte und Politikwissenschaft an der Universität Wien, Historiker; wissenschaftlicher Mitarbeiter des Österreichischen Volkshochschularchivs. Verschiedene Tätigkeiten im Ausstellungswesen und in der Organisation zeitgeschichtlicher Symposien, mehrjährige Arbeit im Bereich der Mediendokumentation und im Verlagswesen. Kontakt: thomas.dostal@vhs.at

SR Dipl.-Päd. Dr. Brigitte Elsener, MA. Eduard-Ploier-Preis 2019 für Entwicklungszusammenarbeit, Landespreisträgerin 2012 für Umwelt und Nachhaltigkeit, UNESCO Preisträgerin 2013 (Bildung: Bilingual-Global). Autorin von: Afrika neu gedacht – eine Analyse. Bildung als Gewaltprävention. Die soziale Schulreform. Das Zeitalter der Egomane. Kontakt: <https://sasia.at>

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

Ulli Fejer, Mag.^a, geb. 1964, Studium der Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Universität Graz, selbständig als Projektentwicklerin und Coach. Kontakt: info@ullifejer.at

Hakan Gürses, Dr., geb. 1961. Wissenschaftlicher Leiter der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB). Kontakt: <https://www.hakanguerses.at/>

Martin Klemenjak, FH-Prof. Mag. (FH) Mag. Dr., geb. 1977. Fachhochschulprofessor für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter und Erwerbsleben an der Fachhochschule Kärnten. Schwerpunkte: Berufliche Integration, Erwachsenenbildung, Politisches System Österreichs, Sozialpolitik, Politische Partizipation, Personalmanagement und -entwicklung. Kontakt: m.klemenjak@fh-kaernten.at, blog.fh-kaernten.at/klemenjak

Jan Kreisky, Mag., geb. 1978, Studium der Geschichte, der Internationalen Entwicklung und der Publizistik/Kommunikationswissenschaft in Wien, Salamanca und Mexiko-Stadt. Berufliche Tätigkeit als Lektor und Korrektor. Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Österreichischen Volkshochschularchivs. Kontakt: jan.kreisky@vhs.at

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

Romy Müller, Dr., geb. 1980, Studium der Germanistik an der Universität Klagenfurt, seit 2016 in der Wissenschaftskommunikation tätig, aktuell zuständig für Forschungskommunikation an der Universität Klagenfurt. Kontakt: romy.mueller@aau.at

Mag. Thomas Neunteufel, geb. 1961, Studium der Geschichte und Germanistik an der Universität Wien, Historiker und akademischer Bildungsmanager. Seit 1985 an den österreichischen Volkshochschulen als Vortragender tätig, von 1989 bis 2002 Pädagogischer Assistent an der Volkshochschule Wien-West und von 2002 bis 2015 Direktor. Seit 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Österreichischen Volkshochschularchivs. Kontakt: thomas.neunteufel@vhs.at

Anna Schober-de Graaf, Univ.-Prof.ⁱⁿ PD Dr.ⁱⁿ, Professur für Visuelle Kultur am Institut für Kulturanalyse der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Kontakt: www.annaschober.com und <https://www.aau.at/kulturanalyse/abteilungen/abteilung-visuelle-kultur/>

Christian H. Stifter, Dr., geb. 1962, Studium der Geschichte und Philosophie an der Universität Wien, Zeithistoriker. Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs. Herausgeber der Fachzeitschrift „Spurensuche“, Redaktionsmitglied der Zeitschrift „zeitgeschichte“ sowie Beiratsmitglied der Wissenschaftsjury des Theodor Körner-Fonds. Kontakt: christian.stifter@vhs.at

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

Cordula Wadl, Mag.^a, geb. 1986. Bildungsreferentin in der Abteilung Bildung, Jugend und Kultur in der Arbeiterkammer Kärnten mit dem Schwerpunkt Betriebsrät*innen-Weiterbildung. Kontakt: c.wadl@akktn.at

Daniel Weidlitsch, Mag., geb. 1984. Bildungsreferent in der Abteilung Bildung, Jugend und Kultur sowie Leiter des Referats für „Geschichte, Gesellschaft und politische Bildung“ in der Arbeiterkammer Kärnten; Lektor an der FH Kärnten, Studiengang Soziale Arbeit. Schwerpunkte u. a.: Gesellschafts- und Bildungspolitik, Zeitgeschichte und politische Bildung. Kontakt: d.weidlitsch@akktn.at

Peter Zwielehner, Mag., geb. 1977. Studium der Politikwissenschaft, pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer Volkshochschulen, Büro Medienpreise, Statistik. Kontakt: peter.zwielehner@vhs.or.at

Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)

Magazin für Erwachsenenbildung

Frühjahr/Sommer 2024, Heft 282/75. Jg. ISSN 0472-5662

Medieninhaber, Herausgeber, Verleger und Hersteller:

Verband Österreichischer Volkshochschulen

Pulverturmstraße 14

A-1090 Wien

ZVR: 128988274

ATU: 66337038

Verantwortlicher Redakteur: Dr. Gerhard Bisovsky

Layout: schaefer-design.at

Bankverbindung:

IBAN AT02 1100 0094 7310 0700. BIC BKAUATWW

DVR 0475581

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

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

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

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

Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Veranstaltungstermine

13. Juni 2024

bifeb, online

Webinar: Poesiebasierte Ansätze in der Basisbildung | Webinarreihe für Basisbildner*innen

Information und Anmeldung:
<https://www.bifeb.at/bildungszentrum/programmbereiche/poeta-poesiebasierte-ansaeetze-in-der-basisbildung-06-2024>

19. Juni 2024

Wien, Institut für Wissenschaft und Kunst und online <https://zoom.us/j/93026775369>

Vortrag: Wissenschaftskritik. Historische Perspektiven aus den 1970er Jahren und ihre Relevanz für heute. Jourfixe Bildungstheorie | Bildungspraxis

Information und Anmeldung:
<https://www.iwk.ac.at/events/nils-guettler-und-monika-wulz-wissenschaftskritik-historische-perspektiven-aus-den-1970er-jahren-und-ihre-relevanz-fuer-heute/>

11. bis 13. September 2024

Bifeb, St. Wolfgang

Wissensmanagement, der Mensch und die Maschine

Information und Anmeldung:
<https://www.bifeb.at/bildungszentrum/kurse/bildungsmanagement-expert/wissensmanagement-der-mensch-und-die-maschine>

26. September 2024

Wien

KEBÖ-Jahrestagung: DEMOKRATIE lernen – Herausforderungen und Chancen für die Erwachsenenbildung

Information und Anmeldung:
<https://www.forumkeb.at/jahrestagung-der-keboe>

23. Oktober 2024

bifeb, online

Webinar: Politische Bildung in der Basisbildung | Webinarreihe für Basisbildner*innen

Information und Anmeldung:
<https://www.bifeb.at/bildungszentrum/programmbereiche/politische-bildung-in-der-basisbildung-10-2024>

19. November 2024

Online

Leseförderung – Lesekompetenz. Schule und Erwachsenenbildung im Dialog III

Analoge und digitale Materialien sowie aktuelle Initiativen zur Leseförderung

Eine Veranstaltung der Pädagogischen Hochschule Burgenland und der Universität Klagenfurt

Mit Unterstützung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Information und Anmeldung:
<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/bereichsuebergreifende-angebote/lesefoerderung-lesekompetenz-schule-und-erwachsenenbildung-im-dialog-iii/>