Die Österreichische Volkshochschule

MAGAZIN FÜR ERWACHSENENBILDUNG

63. JG. | NR. 243 | MÄRZ 2012

Preise

Wechsel im VÖV

Neoliberalisierung und Bildung

VÖV-Struktur-analysen

inhalt

Die Preisträger/innen des 14. Radiopreises der Erwachsenenbildung. *Foto: Mag. Michaela Obermair*

Willi Filla – Abschied und Wechsel *Seite 1*

Daniela Holzer, Christian Kloyber – The dark side of LLL *Seite 2*

Christine Zeuner – Didaktik und Methodik *Seite 3*

Rosemarie Ortner, Marion Thuswald –
In Widersprüche und Differenzen involvieren *Seite 6*

Ulrich Brand –
Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis *Seite 9*

Judita Löderer – Strukturanalysen 1985–2010 *Seite 14*

aus der *praxis*

Ursula Strubinsky – Radiopreisnominierungen *Seite 16*

Radio weckt Neugierde *Seite 18*

Sabine Gruber – Rede zum Radiopreis *Seite 20*

Ludo-Hartmann-Preis im Parlament *Seite 22*

VHS-Angebot sehr beliebt *Seite 24*

Erfolgreicher Abschluss von Deutsch-Integrationskursen *Seite 25*

Weltrekordversuch gegen Analphabetismus *Seite 25*

BRP: 15 Jahre Bildungs-Erfolg *Seite 25*

inter*nationales*

Leistungsfähige Volkshochschulen *Seite 26*

InfoWeb Weiterbildung baut Angebot aus *Seite 27*

Impressum *Seite 5*
VHS-Zitate *Seite 13*
Informationen *Seite 28*
Personalia *Seite 29*
Bücher *Seite 32*
Für dieses Heft schrieben *Seite 36*
Bücher im Bild *Seite U3*

abschied

Willi Filla

Nach knapp 29 Jahren als Generalsekretär des VÖV und ebenso lange als Redakteur der ÖVH verabschiede ich mich in den sogenannten Ruhestand, der so ruhig nicht werden wird, und benütze die Gelegenheit, Dank zu sagen. Dank vor allem für das unglaubliche Glück mit den realen Spitzenrepräsentanten des VÖV: den Präsident/innen, dem Vorstandsvorsitzenden sowie den/der Vorsitzenden des Pädagogischen Ausschusses und des Finanzausschusses. Es hätte personell auch anders kommen können, dann wäre Vieles anders verlaufen und vor allem in anderen Konstellationen vor sich gegangen. Besonderer Dank gilt den Mitarbeiter/innen im VÖV, die unter oft nicht leichten Bedingungen viel geleistet haben und leisten. Die Volkshochschulentwicklung wäre ohne den VÖV und seine Mitarbeiter/innen in den letzten Jahrzehnten auch anders vor sich gegangen. Dank zu sagen gilt es ebenso den vielen Kooperationspartner/innen im In- und Ausland: im Bereich der Volkshochschulen und ihrer Landesverbände, in anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, insbesondere im KEBÖ-Leitungsausschuss und für zwölf Jahre im Vorstand der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung, an Universitäten und vor allem an öffentliche Einrichtungen wie insbesondere das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Es war immer eine anregende Arbeit, die gar nicht so schwer war, wie es manchmal den Anschein hatte, und zwar dank der angeführten personellen Entwicklungen und nach Bereinigung des jahrzehntelangen Hauptproblems des VÖV, Haus Rif. Die Brisanz des damaligen Problems ist den heute Agierenden gar nicht bewusst.

Als ÖVH-Redakteur habe ich auch der Druckerei Grasl zu danken, die diese Zeitschrift seit 1986 problemlos und hervorragend druckt und versendet.

Alles in allem herzlichen Dank.

Derzeitiger, erster und kommender Generalsekretär des VÖV: Wilhelm Filla, Wolfgang Speiser, Gerhard Bisovsky.
Foto 1989.

wechsel

In einem ist der Verband Österreichischer Volkshochschulen wahrscheinlich europaweit singulär: in der Kontinuität seiner Generalsekretäre. Seit der Gründung 1950 gab und gibt es drei Generalsekretäre. *Wolfgang Speiser* war es neben seiner Funktion als „Zentralsekretär" des Verbandes Wiener Volksbildung von 1950 bis 1974. *Karl Arnold* übte die Funktion danach bis Ende 1983 aus. Seit 1. Jänner 1984 ist der jetzige Generalsekretär tätig – immerhin beinahe 29 Jahre. Mit der Funktion des Generalsekretärs war bis heute immer die Funktion des ÖVH-Redakteurs, oder wie es früher etwas merkwürdig hieß, des „Schriftleiters" verbunden.

Da jede Funktionszeit einmal zu Ende geht, ist auch die des jetzigen Generalsekretärs in Bälde – am 31. Mai 2012 – zu Ende, und damit die Tätigkeit als Redakteur der ÖVH. In zeitgerechter Vorsorge hat der Verband Österreichischer Volkshochschulen bereits in seiner Vorstandssitzung am 13. Dezember 2011 die Weichen gestellt und – nach einem sehr überlegten Auswahlverfahren – Dr. *Gerhard Bisovsky* zum neuen Generalsekretär des „Verbandes" bestellt. Vorgeschlagen wurde Bisovsky nach einem Hearing von einem breit zusammengesetzten Komitee, das vom Vorstand bestellt wurde. Nach der Bestellung hat der Vorstandsvorsitzende *Michael Ludwig* nicht nur die in großer Harmonie vollzogene Entscheidung hervorgehoben, sondern auch betont, dass die Entscheidung den Vorstand näher zusammengeführt hat und nicht, wie das bei „Personalien" häufig der Fall ist, entzweit hat.

The dark side of LLL

Die „dunklen Seiten" des lebenslangen Lernens gelangen selten in den Blick. Wenig diskutiert sind die Einbettungen der Weiterbildung in neoliberale Markt- und Machtmechanismen oder deren (re)produktiver Beitrag, Menschen an diese Bedingungen anzupassen und zu verwertbaren „Selbstunternehmer/innen" zu formen. Kritische Urteilskraft, reflexive Distanz, Auswirkungen neoliberaler Verflechtungen, Ungerechtigkeiten und subjektives Leiden am Lernen bleiben marginalisiert. Im Workshop „The dark side of LLL", der 2011 zum dritten Mal am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang kritischen Diskursraum eröffnete, stand diesmal „Kritik als Methode" im Mittelpunkt.

Kritik ist ...

In den Vorträgen und Diskussionen wurden reflexiv Kritikbegriffe und -verständnisse der Anwesenden aufgegriffen. Weitgehend einhellig wurde die Ansicht geteilt, dass Kritik nicht lediglich als allgemein distanzierende und hinterfragende Denkform zu verstehen sei, sondern als Einnahme eines Standpunktes mit spezifischen Interessen. Kritik kann daher nicht losgelöst von konkreten Inhalten diskutiert werden, sondern erfordert eine qualitative Bestimmung und eindeutige Positionierung. Unter anderem wurde Kritik als Stellungnahme gegen marktorientierte Verwertungsinteressen, gegen gesellschaftliche Ausschlussmechanismen oder gegen kapitalistische Vereinnahmungen des Subjekts verstanden. In diesem Sinn nehmen kritische Diskurse aktuelle Entwicklungen, Verwertungsinteressen, Machtverhältnisse und anderes mehr in den Blick. Dazu bedarf es kritischer Haltung, kritischer Urteilskraft, kritischer Handlung und einer Portion Subversion – einige im Workshop immer wieder als zentral thematisierte Aspekte.

Daniela Holzer

Christian Kloyber

Kritische Haltung

Kritische Diskurse verlangen nach einer kritischen Haltung und eine solche ist eng mit kritischer Praxis verbunden, wie in den Vorträgen und Diskussionen immer wieder verdeutlicht wurde. *Christine Zeuner* thematisierte beispielsweise in ihrem Beitrag didaktische Konzepte expansiven und transformativen Lernens und stellte ein Konzept kritischer politischer Grundbildung vor, das auf den gesellschaftlichen Kompetenzen von *Oskar Negt* aufbaut. Kritisches Bewusstsein ist dabei ein wesentlicher Ausgangspunkt für kritische Praxis (vgl. den Beitrag von Christine Zeuner in dieser ÖVH). Im Beitrag von *Rosemarie Ortner* und *Marion Thuswald* wurde von einem Projekt berichtet, in dem sich Schüler/innen, Studierende, Lehrende und Wissenschaftler/innen gemeinsam der pädagogischen Professionalitätsentwicklung widmen (vgl. Ortner, Thuswald in dieser ÖVH). Kritische Haltungen entwickeln sich dabei unter anderem in der Hinterfragung von Machtverhältnissen, sowohl in pädagogischen Situationen als auch im Projekt selbst.

Kritische Urteilskraft

Kritische Urteilskraft ist eine enge Begleiterin kritischer Haltung und beide Begriffe tauchten im Workshop wiederholt auf. In den beiden bereits genannten Beiträgen wurde kritische Urteilskraft ebenso thematisiert wie im Vortrag von *Elke Gruber*, die Kritik als hinterfragend, beurteilend, aufdeckend, reflektierend versteht. Gruber attestiert der Erwachsenenbildung solche kritischen Elemente, warnt jedoch vor einer Überschätzung, da der Erwachsenenbildung – bereits seit ihren Anfängen – auch die Herstellung von Unterwerfung, Anpassung und Kritiklosigkeit innewohne. *Ulrich Klemm* reflektierte in seinem Beitrag aktuelle Kompetenzdiskurse und plädiert für eine Rückgewinnung deren kritischer Dimension, unter anderem als Urteilskraft und im Bezug zur gesellschaftlichen Totalität. In Diskussionen wurde die Frage aufgeworfen, welches Wissen, welcher grundlegenden Kenntnisse kritische Urteilskraft bedarf. Das Näherbringen kritischer „Klassiker" wurde als ebenso sinnvoll und wichtig erachtet wie multidimensionale Betrachtungen von Sachverhalten oder die Erarbeitung eines kritischen Begriffsrepertoires. Kritische Urteilskraft und Haltung zu schärfen erfordere darüber hinaus, gemeinsam mit anderen Erfahrungen zu machen, die Kritik herausfordern, auslösen und Interesse an weiterem kritischem Wissen wecken.

Kritisches Handeln – Subversion

Kritik, wie sie in diesem Workshop verstanden und diskutiert wurde, verlangt, über Diskurse und einer Wahrnehmung von kritikwürdigen gesellschaftlichen Bedingungen hinausgehend, auch nach kritischem Handeln. Elke Gruber hob unter anderem die Verantwortung kritischer Wissenschaftler/innen und Erwachsenenbildner/innen hervor, kritisches Denken, Urteilen und Handeln aktiv zu thematisieren und anzuregen, sowohl bei Studierenden und jungen Forscher/innen als auch durch aktive Mitwirkung in bildungspolitischen Projekten und Entwicklungen. Anhand der Analyse der Vereinnahmung des „Selbst" im derzeitigen Kapitalismus und entsprechenden Steuerungsmechanismen zeigte *Kornelia Hauser* in ihrem Beitrag auf, wie vormals emanzipatorische Begriffe, zum Beispiel Autonomie, vereinnahmt und zu Kontroll- und Herrschaftsinstrumenten wurden. Hauser plädiert statt dessen für egalitäre Verteilung und staatliche Schutzfunktionen für Individuen vor solchen Kontrollinstrumenten. Auch in der von Zeuner vorgestellten

kritischen politischen Grundbildung sind Partizipation und aktives Eingreifen in gesellschaftliche Bedingungen erklärtes Ziel. In den Diskussionen wurde die Wichtigkeit kritischen Handelns und die notwendige enge Verknüpfung und Kongruenz von Inhalt und Tun betont. Mehr als einmal galt Subversion als mögliche kritische Handlungsoption in Arbeits- und Lebenszusammenhängen, in der eigenen Einrichtung, in der universitären Lehre, in Weiterbildungskursen.

Hinweis

Der kritische Diskurs über „The dark side of LLL" soll im Herbst 2012 fortgesetzt werden. Einige Beiträge und Berichte aus den bisherigen Workshops sind auf http://L3LAb.erwachsenenbildung.at zu finden.

Didaktik und Methodik

Grundlage professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung

Christine Zeuner

Die Auseinandersetzung mit didaktischen Konzepten in der Erwachsenenbildung erfolgt in einem Spannungsfeld: die einen verstehen sie als akademische Übung ohne besondere Bedeutung, die anderen als Grundlage und Begründung erwachsenenbildnerischen Handelns. Wenn aber die Erwachsenenbildung in ihrer aufklärerischen Tradition Kritik sowohl als Gegenstand als auch Methode versteht und die Entwicklung von Kritikfähigkeit der Lernenden ein in dieser Tradition akzeptiertes und favorisiertes Lernziel ist, sollte dieses auch in didaktisch-methodischen Konzepten berücksichtigt werden. Angesichts einer immer stärker betonten Zweckorientierung, Funktionalisierung und im weiteren Sinn Ökonomisierung der Erwachsenenbildung könnte Kritik und Kritikfähigkeit im Sinne von Selbstvergewisserung und Gegensteuerung als wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung angesehen werden. Dazu gehört es auch, als Erwachsenenbildner/in das professionelle Handeln und im engeren Sinn das individuelle didaktische Handeln zu reflektieren. Dies schließt einerseits Fragen nach dem Selbstverständnis als Erwachsenenbildner/in, den eigenen Zielsetzungen, der theoretischen Verortung und der inhaltlichen Schwerpunktsetzung mit ein. Andererseits gilt es, im Rahmen des bildungspolitischen und träger- beziehungsweise einrichtungsbezogenen Handlungskontextes Handlungsoptionen auszuloten und Möglichkeiten zu reflektieren und praktisch umzusetzen, die mit den eigenen Vorstellungen kompatibel sind.

1. Professionalität von Erwachsenenbildner/innen

Grundlagen professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung können aus unterschiedlichen Perspektiven definiert werden und die Erwartungen und Anforderungen variieren entsprechend – Berufs- beziehungsweise Tätigkeitsbezeichnungen wie Dozent/in, Trainer/in, Referent/in, Lernbegleiter/in spiegeln dies. Ohne die unterschiedlichen möglichen Perspektiven zu entfalten, können Fragen, die sich in der Erwachsenenbildung Tätige in einem Selbstgespräch im Sinne einer Selbstreflexion stellen könnten, Hinweise auf den subjektiven Anspruch an die eigene Arbeit geben:

1. Welche Zielsetzungen verbinde ich mit der Erwachsenenbildung?
2. Hat die Erwachsenenbildung für mich eine weitergehende Zielsetzung als die Vermittlung funktionaler Inhalte?
3. Welche Rolle nehme ich als Erwachsenenbildner/in bei dem Prozess der Vermittlung ein?
4. Welchen Einfluss hat die Einrichtung, in der ich arbeite, auf meine Zielsetzungen?
5. In welcher Rolle sehe ich die Teilnehmenden/Lernenden in meinen Veranstaltungen?
6. Welche Voraussetzungen müssten zur Erreichung meiner Zielsetzungen (vgl. 1 und 2) erfüllt werden?
7. Welche Kompetenzen brauche ich selbst, um meine Ziele zu erreichen?

Erwachsenenbildner/innen sollten sich solche Fragen aus ihrer je eigenen Perspektive, abgeleitet aus einer bestimmten theoretischen Verortung, beantworten können, und zwar unabhängig von dem Problem, dass je nach Zielsetzungen und Standpunkt vielleicht nicht in jeder Einrichtung erfolgreich nach den eigenen Vorstellungen und Prämissen gearbeitet werden kann.

Wichtig ist der letzte Punkt, dessen Relevanz an einem Kompetenzmodell demonstriert werden kann. Es basiert auf einer Grundstruktur, die inhaltlich situationsbezogen ausgefüllt werden kann: Erwachsenenbildner/innen sollten über Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, soziale Kompetenzen und reflexive Kompetenzen verfügen, um professionell handeln zu können (vgl. Faulstich, Zeuner 2008, S. 21–23). Die inhaltliche Ausfüllung dieser Kompetenzen ist variabel, je nach Tätigkeit in der Erwachsenenbildung ist vor allem die Frage der Fachkompetenz unterschiedlich zu beantworten.

Fachkompetenz

Bezieht sich auf die Arbeitsinhalte, Arbeitsgegenstände, Arbeitsmittel. Das heißt, man geht aus von der Frage, welches spezifische Fachwissen Erwachsenenbildner/innen benötigen, wenn sich ihre Tätigkeiten auf die Bereiche Bedarfserhebung, Planungshandeln, Organisation und Durchführung von Veranstaltungen, Evaluation und Transfersicherung beziehen.

Methodenkompetenz

Bezieht sich auf formale, logische und informationelle Aspekte von Lernen. Das heißt, im Mittelpunkt stehen Kompetenzen,

die sich um die Aufgabe der Vermittlung von Inhalten ranken. Diese Aufgaben gehen von der Planung über die Organisation bis zur Durchführung von Veranstaltungen.

Soziale Kompetenz

Bezieht sich auf den Umgang mit Menschen in Kommunikations- und Kooperationsprozessen. Eine Besonderheit des didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung ist, dass sich – anders als in der Schule – gleichberechtigte Personen in Lehr-Lernprozessen gegenüberstehen. Man kann davon ausgehen, dass erwachsene Teilnehmende über vielfältige Lernerfahrungen verfügen, ihre Interessen formulieren können und mit bestimmten Erwartungen teilnehmen. Lehrende sollten diese prinzipielle Positionssymmetrie durch ihr Handeln und kommunikatives Verhalten anerkennen.

Reflexive Kompetenz

Bezieht sich jeweils auf die eigene Person, zur Klärung von Interessenstandpunkten, biografischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Perspektiven. Im Rahmen von Lehr-Lernprozessen kommt ein dreifaches Moment von Reflexion zum Tragen:

– **Erstens** bezieht sich die Reflexionskompetenz auf das Handeln von Erwachsenenbildner/innen in Lehr-Lernprozessen und schließt kritische Hinterfragung des eigenen professionellen Handelns mit ein. Der Handelnde sollte also eine distanzierte, beobachtende Haltung einnehmen.

– **Zweitens** ist Reflexionskompetenz als methodische Kompetenz zu verstehen, die es dem Lehrenden ermöglicht, die Perspektiven der Teilnehmenden und Lernenden einzunehmen, um die sich bei diesen ereignenden Prozesse nachzuvollziehen. Reflexion erfordert Empathie in Bezug auf die gegenüberstehenden Personen.

– **Drittens** sollten Lehrende die Lernenden dabei unterstützen, individuelle Reflexionsprozesse zu initiieren und weiterzuentwickeln.

Diese Kompetenzen als Grundlage professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung sollten im Zusammenhang verstanden werden. Didaktik und Methodik können bei allen diesen Dimensionen eine Rolle spielen. Sie verweisen zum einen auf eine unabdingbare Fachkompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Zum anderen sind sie im alltäglichen Lehr-Lernhandeln Bestandteil des methodischen Repertoires, auf das Lehrende zurückgreifen. Die geforderte reflexive Kompetenz ermöglicht es Erwachsenenbildner/innen überhaupt erst, das eigene professionelle Handeln distanziert zu betrachten und in seinen Wirkungen einzuschätzen. Dass in Lehr-Lernprozessen soziale Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen, da erst Kommunikations- und Interaktionsprozesse zu fruchtbaren Lern- und Bildungsprozessen führen werden, versteht sich von selbst.

2. Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

Wenn es die Hauptaufgabe der Erwachsenenbildung ist, Lernprozesse von Erwachsenen anzustoßen und zu fördern, damit sie sich persönlich weiter entwickeln, sich Wissen entsprechend ihren individuellen und beruflichen Interessen aneignen und ihre gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten erweitern, dann bedeutet dies für Erwachsenenbildner/innen, die Teilnehmenden im Rahmen organisierter Lehr-Lernprozesse und auch in Vorbereitung auf Phasen selbstorganisierten oder selbstbestimmten Lernens in vielfältiger Hinsicht zu unterstützen. Dafür benötigen sie didaktische und methodische Kenntnisse.

Didaktik bezieht sich primär auf absichtsvolle, geplante und organisierte Veranstaltungen des Lehrens und Lernens und geht von zwei Beteiligten oder Beteiligtengruppen aus: Lernende auf der einen und Lehrende auf der anderen Seite, die in einen vielschichtigen Interaktionsprozess eintreten. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, Inhalte so zu präsentieren und vermitteln, dass der aktive Aneignungsprozess der Lernenden unterstützt wird.

2.1 Was bedeutet Didaktik?

In einem weiten Sinne versteht man unter Didaktik (griechisch „didaktike techne") die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Eine enge Definition begreift Didaktik als „Theorie des Unterrichts". Bei dieser Definition wird davon ausgegangen, dass die Tätigkeit des Lehrens und Lernens bestimmt wird durch Strukturmomente des Unterrichts wie Intentionalität, Inhaltlichkeit, Methode, Organisation und Medienabhängigkeit (*Kron* 1993, S. 45). Diese Betrachtungsweise bezieht sich vor allem auf das Lernen in schulischen Zusammenhängen.

Allgemeiner formulierte der Erwachsenenbildner *Hans-Dietrich Raapke*: „*der Begriff Didaktik [umschließt]* Ziele, Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens *sowie deren Bedingungen und die Evaluation*" (Raapke 1985, S. 18; Hervorh. i. Orig.).

Der Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten, Methoden und den Bedingungen, denen der Vermittlungsprozess unterliegt, ist entscheidend, da sich die Bedingungen nicht nur auf die spezifischen Kontexte der Einrichtung (Zielsetzung, finanzielle Regelungen, Personalstruktur), in der eine Veranstaltung stattfindet und die Eigenschaften einer Veranstaltung (zum Beispiel Seminar, Vortrag, Workshop, projektbezogenes Lernen) beziehen, sondern auch auf die Zusammensetzung der Teilnehmenden, ihre Interessen, ihre Lernbegründungen, ihr Vorwissen und ihre Bildungs- und Lernerfahrungen.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Möglichkeiten des Lernens und seiner Beteiligten schlägt *Karl-Heinz Flechsig* vor, für das Handeln von Erwachsenenbildner/innen in Lehr-Lernprozessen den Begriff „didaktisches Handeln" zu benutzen.

„Allgemein gesprochen geht es bei didaktischem Handeln im Bereich der Weiterbildung darum, individuelle, kollektive und institutionelle Prozesse und Strukturen unter dem Gesichtspunkt zu analysieren, zu konzipieren und zu realisieren, die darauf ausgerichtet sind, Lernen und Lehren sowie Wissensüberlieferung und Wissensaneignung zu beeinflussen." (Flechsig 1989, S. 4)

Der Blick auf Lehr-/Lernprozesse ist, unabhängig von der Perspektive auf den Gegenstand (ob auf Lehren und Lernen allgemein, Unterrichtsprozesse, Bildungsinhalte), immer theoriegeleitet, während das Erkenntnisinteresse auf die Praxis des Lehrens und Lernens gerichtet ist.

2.2 Didaktische Ansätze in der Erwachsenenbildung

Die Entwicklung didaktischer Konzepte in der Erwachsenenbildung ist jeweils geprägt vom wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Zeitgeist und den damit verbundenen Interessen.

Während in Deutschland in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit der Diskussion um Chancengleichheit im Bildungssystem Zielgruppenansätze diskutiert wurden, die auch bildungsfernen Schichten Zugang zur Erwachsenenbildung eröffnen sollten, entwickelte sich aus der wissenschaftstheoretischen Position der kritischen Theorie etwa zur gleichen Zeit ein *bildungstheoretisch* begründeter Ansatz der Didaktik, dessen Ziel es war, Erwachsenen Bildungsprozesse im Sinne der Aufklärung zu eröffnen.

In den 1980er Jahren, in denen die Erwachsenenbildung eine sogenannte „reflexive Wende" vollzog, wurde der *Deutungsmusteransatz*, theoretisch begründet über den symbolischen Interaktionismus, prominent. Es erfolgte ein Rückzug auf individuell bestimmtes und an individuellen Bedürfnissen orientiertes Lernen, der gesellschaftliche Bezug der 1960er und 1970er Jahre wurde verworfen.

Dieser Ansatz wurde in den 1990er Jahren *konstruktivistisch* erweitert, die Selbstreferenzialität der Lernenden und die Berücksichtigung dieser Prämisse im didaktischen Handeln stehen im Vordergrund der Debatte. Bedeutsam für diese Entwicklung war die neoliberale Wendung in der Bildungspolitik und die Ökonomisierung des Bildungswesens, wodurch auch in der Erwachsenenbildung der Effizienzgedanke prominent wurde. Selbstorganisation des Lernens avancierte zum Allheilmittel für selbstverantwortete Bildungsanstrengungen, theoretisch legitimiert durch konstruktivistische Ansätze. Die Annahme, alle Menschen seien in gleicher Weise fähig und willig, selbstorganisiert lebenslang zu lernen

wurde zwar mittlerweile empirisch widerlegt (vgl. *Schiersmann* 2006), konstruktivistische Ansätze – die bis heute nicht in überzeugende didaktisch-methodische Modelle transferiert wurden – bestimmen aber dennoch bis heute Debatten in der Erwachsenenbildung.

Als Gegenmodell wurde ab Mitte der 1990er Jahre von *Peter Faulstich* unter anderem die *subjektwissenschaftliche Lerntheorie* nach *Klaus Holzkamp* (1927–1995) in die Diskussion über Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung eingebracht (vgl. Faulstich/Ludwig 2004). Danach lassen sich Menschen nur dann auf Lernprozesse ein, wenn die Aneignung eines Gegenstandes subjektiv begründbar ist und sich dadurch die individuellen Handlungsmöglichkeiten erweitern.

Lehrende sollten sich vergegenwärtigen, dass das Fehlen subjektiver Begründungen zu Lernwiderständen und Lernverweigerung führen kann. – Phänomene, die Erwachsenenbildner/innen in der Bildungsarbeit durchaus erfahren, sich aber theoretisch häufig nicht erklären können. Nur in Ausnahmen stehen Erwachsenenbildner/innen methodisch Handlungsoptionen zur Verfügung, mit Lernwiderständen umzugehen. – Faulstich u. a. (2005) haben, aufbauend auf der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, didaktisch-methodische Ansätze entwickelt, um das von Holzkamp geforderte subjektorientierte, expansive Lernen zu unterstützen.

Während der lerntheoretische Ansatz von Klaus Holzkamp den Schwerpunkt auf die Subjektorientierung und subjektive Begründungen für das Lernen legt und mit einem kritisch-psychologischen Ansatz begründet, geht die amerikanische Theorie des *transformativen Lernens* weiter. Auch sie erkennt die Tatsache an, dass Lernen ein individueller Vorgang ist, der nicht von außen erzwungen werden kann. Die Protagonisten der transformativen Lerntheorie verstehen diese als Grundlage für eine allgemeine Erwachsenenbildungstheorie (*Mezirow* 1991, S. XII).

Begründet wird die Theorie des transformativen Lernens mit der kritischen Theorie und der Theorie des kommunikativen Handelns nach *Jürgen Habermas*. In den Mittelpunkt ihrer didaktisch-methodischen Ansätze stellen die Protagonisten den herrschaftsfreien Diskurs als Grundlage von Lernprozessen. Lernen in der Erwachsenenbildung zielt auf eine Transformation der Person, um autonom zu handeln und mithilfe einer grundlegenden Kritik- und Urteilsfähigkeit Umwelt und Gesellschaft zu gestalten (Mezirow 1997, S. 7–8). Hier zeigt sich die Anschlussfähigkeit an bildungstheoretisch-kritische Positionen der Erwachsenenbildung der 1960er und 1970er Jahre in Deutschland.

3. Didaktisches Handeln: Grundlage professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung

Theoretische Verortung, Bildungsverständnis und der gesellschaftliche und individuelle Bezug beeinflussen und bestimmen das didaktische Handeln von Erwachsenenbildner/innen. Dieses bezieht sich nicht nur auf unmittelbares Handeln in Lehr-Lernprozessen, sondern auch auf vorgelagerte Planungsprozesse, deren Gestaltung unter anderem beeinflusst wird von Trägern und Einrichtungen. Gleichzeitig hat aber didaktisches Handeln im Sinne des Ansatzes von Karl-Heinz Flechsig nicht nur die Vermittlung bestimmter Inhalte zum Ziel, vielmehr schließt es den gesellschaftlichen, sozialen und politischen Kontext des didaktischen Handels mit ein und macht ihn zum Gegenstand kritischer Reflexion. Dies erfordert die Entwicklung von Reflexionskompetenz als Grundlage didaktischen Handelns von Erwachsenenbildner/innen. Sie bezieht sich auf das individuelle professionelle Handeln ebenso wie sie zum Gegenstand und zur Zielsetzung des inhaltsbezogenen erwachsenenbildnerischen Handelns wird.

Literatur

Peter Faulstich, Petra Grell, Anke Grotlüschen: **Lernen in der betrieblichen Weiterbildung.** Handlungshilfe für die Betriebsratsarbeit. Nr. 5. IG Metall (Hrsg.), Frankfurt a. Main 2005.

Peter Faulstich, Joachim Ludwig (Hrsg.): **Expansives Lernen.** Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 39, Baltmannsweiler 2004.

Peter Faulstich, Christine Zeuner: **Erwachsenenbildung.** Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3. Auflage, Weinheim 2008.

Karl-Heinz Flechsig: **Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung.** In: Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen. GdW-PH. Dezember 1989, Neuwied, S. 1–14.

Klaus Holzkamp: **Lernen.** Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Opladen 1995.

Friedrich W. Kron: **Grundwissen Didaktik,** München 1993.

Jack Mezirow: **Transformative Dimensions of Adult Learning,** San Francisco 1991.

Jack Mezirow: **Transformative Learning. Theory to Practice.** In: Patricia Cranton (Hrsg.): Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education 74, San Francisco 1997, S. 5–12.

Hans-Dietrich Raapke: **„Didaktik der Erwachsenenbildung."** In: Ders., Wolfgang Schulenberg (Hrsg.): „Didaktik der Erwachsenenbildung." Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 8, Stuttgart 1985, S. 17–32.

Christiane Schiersmann: **Profile lebenslangen Lernens.** Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung, Bielefeld 2006.

impressum

DIE ÖSTERREICHISCHE VOLKSHOCHSCHULE (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung.
März 2012, Heft 243/63. Jg.

REDAKTION: Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla, Telefon +43-1-216 42 26, Fax +43-1-214 38 91, E-Mail: voev@vhs.or.at, Internet: www.vhs.or.at

REDAKTIONSAUSSCHUSS: Dr. Silvia Caramelle (Innsbruck), Dr. Elisabeth Deinhofer (Eisenstadt), Mag. Hubert Hummer (Linz)

REDAKTIONSSEKRETARIAT: Brigitte Eggenweber, Christine Rafetseder

FÜR DEN INHALT VERANTWORTLICH: Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla

Verband Österreichischer Volkshochschulen, Weintraubengasse 13, A-1020 Wien

HERSTELLER: Grasl FairPrint, A-2540 Bad Vöslau

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, fallweise als Doppelnummer.

BEZUGSGEBÜHREN:
im Abonnement jährlich € 13,–, Mitgliederabonnement € 7,–, Einzelhefte € 4,50
Zahlungen auf das Konto Nr. 0947-31007/00, Bank Austria, Am Hof 2

Für unverlangte Rezensionsstücke und Beiträge übernimmt die Redaktion keine Haftung.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben die Meinung der Autor/innen wieder und müssen sich nicht mit jener der Redaktion decken.

ISSN 0472-5662

Gefördert durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

bm:uk

ERKLÄRUNG NACH § 25, ABS. 4, MEDIENGESETZ 1981

„Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH) ist eine überparteiliche Fachzeitschrift für Mitarbeiter/innen und Interessent/innen der Volkshochschulen. Die Zeitschrift veröffentlicht Beiträge zu grundsätzlichen und aktuellen Fragen der Volksbildung, bringt Berichte aus der praktischen Arbeit sowie Buchbesprechungen und will zu einem Erfahrungsaustausch anregen."

OFFENLEGUNG NACH § 25, ABS. 1–3, MEDIENGESETZ 1981

Eigentümer: Verband Österreichischer Volkshochschulen

Vorstand:
Nationalratspräsidentin Mag. Barbara Prammer (Präsidentin), AStR Dr. Michael Ludwig (Vorstandsvorsitzender), Dr. Gerwin Müller und 2. Landtagspräsident Herbert Nowohradsky (Stv. Vorstandsvorsitzende), Dr. Elisabeth Brugger (Pädagogische Referentin), Mag. Günter Kotrba (Finanzreferent) und Vertreter/innen der neun Landesverbände.

Generalsekretär: Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla.

In Widersprüche und Differenzen involvieren

Forschungs-Bildungsmethode der Kollektiven Erinnerungsarbeit

Die Kollektive Erinnerungsarbeit wurde im Kontext der zweiten Frauenbewegung als Forschungs-Bildungsmethode entwickelt und verfolgt in doppelter Weise einen kritischen Anspruch: als Selbstbeforschungsmethode ist sie sowohl an der Selbstaufklärung der Beteiligten wie auch an der Umarbeitung herrschaftlicher Theorien orientiert. Der folgende Beitrag stellt ein Projekt vor, in dem die Kollektive Erinnerungsarbeit zur Initiierung und Beforschung von pädagogischer Professionalisierung eingesetzt wird.

Anhand von drei Thesen werden das kritische Potenzial dieser Herangehensweise und Anregungen für die Erwachsenenbildung vorgestellt.

Rosemarie Ortner

Marion Thuswald

Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit

Das „Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit" ist Teil des Forschungs-Bildungsprojekts „Facing the Differences" (siehe Kasten). Während in der Frauenbewegung die gemeinsame Betroffenheit durch patriarchale Sozialisationsbedingungen die Grundlage des Kollektivs darstellte, stellen wir in „Facing the Differences" die unterschiedliche Involviertheit der Beteiligten in einen pädagogisch-professionellen hierarchischen Zusammenhang in den Mittelpunkt. Im Studio beteiligt sind daher Lehramtstudierende, Schüler/innen der Kindergartenpädagogik, Lehrende aus der Schule und der Universität sowie wir als Forschungsleiter/innen.

Alle verschriftlichen eine erinnerte Situation – in der sie selbst pädagogisch tätig waren – zu einem gemeinsam vereinbarten Impulssatz. Wir arbeiteten in der Pilotphase mit dem Satz „Als ich einmal etwas tun musste, was ich nicht wollte" und wählten in der Hauptphase „Als ich einmal mit einem Vorurteil umgehen musste …".[1] Von diesen Erinnerungsgeschichten wurden anschließend einige in Kleingruppen von etwa fünf Personen kollektiv analysiert. Der von *Frigga Haug* und anderen entwickelte und publizierte Analyseleitfaden (vgl. Haug 1999) wurde dafür an die Fragestellung von „Facing the Differences" angepasst, was im Folgenden noch näher beschrieben wird. Die Analyseergebnisse jeder Geschichte wurden verschriftlicht und anschließend zusammengeführt.[2]

1. Forschungs- und Bildungsprozesse verschränken

In „Facing the Differences" wird erprobt, welchen Nutzen die Verschränkung von Forschungs- mit Bildungsprozessen im Kontext von Professionalisierung birgt. In der Erprobung dieser Verschränkung als Selbstbeforschungsprozess zeigte sich, dass eine forschende Haltung, die letztlich immer Aussagen über überindividuelle Zusammenhänge treffen will, die für Bildungsprozesse fruchtbare reflexive Distanz zum „Eigenen" auf spezifische Weise einfordert und ermöglicht.

Kollektive Erinnerungsarbeit ist als Selbstbeforschungsmethode und dadurch als Forschungs- und Bildungssetting konzipiert: Die Trennung von Subjekt und Objekt der Forschung wird aufgehoben. Durch die eigene individuelle Erfahrung hindurch gelingt methodisch geleitet ein Blick auf überindividuelle Vergesellschaftungsformen, über die Wissen generiert wird. In „Facing the Differences" stehen die überindividuellen Formen, in denen wir zu professionellen Subjekten werden, im Zentrum. Im Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit haben wir dies methodologisch und diskurstheoretisch gewendet: Wir gehen davon aus, dass Sprache nicht einem autonomen, sprechenden Subjekt entspringt, sondern diesem vorgängig ist. Die sprachlichen Formen, welche die Autor/in benutzt, um sich als Subjekt zu erzählen, sind im Diskurs bereitgestellt. Manche liegen je nach Kontext näher als andere. Das heißt, die Erzählungen verweisen zwar auf persönliche Muster, aber sie stehen dabei auch in Zusammenhang mit den Diskursen, die im professionellen Kontext der Person (zum Beispiel professionelle Diskurse, institutionelle Diskurse) und im Kontext der Erzählsituation (akademischer Kontext) zur Verfügung stehen.

Diese methodologischen Annahmen zum Selbstbeforschungsprozess finden ihre Entsprechung in methodischen Schritten, die wir als Distanzierungsmomente herausgearbeitet und entwickelt haben. Zum einen führt das Erzählen der Geschichte in dritter Person zu einer ersten emotionalen Distanzierung, die durch die analytische Unterscheidung von Autor/in (erzählende Person), Hauptfigur (Person in der Geschichte) und Subjektkonstruktionen (Weisen der Ausgestaltung dieser Figur) im Analyseprozess unterstützt wird. Zum anderen ermöglichen im Hinblick auf Analyseergebnisse zwei Frageperspektiven eine solche Distanzierung:

a) Welche Konstruktionen benutze ich und welche Handlungsmöglichkeiten stehen mit ihnen im Zusammenhang, sind dadurch ermöglicht oder versperrt?

Diese Frageperspektive bietet die Möglichkeit, Selbstbeschreibungen mit einem (text)analytischen Blick als einen bestimm-

ten Umgang mit diskursiven Angeboten neu zu betrachten und sie als folgenreich (hinderlich/unterstützend) aber auch kontingent zu erleben.

Beispiel: In einer Geschichte findet sich die Konstruktion der empathischen Pädagog/in (Praktikant/in), die ein aus rassistischen Gründen ausgeschlossenes Kind tröstet. Die Geschichte endet in der Konklusion: Das Kind ist erfolgreich getröstet, aber traurig ist doch, dass schon kleine Kinder so gemein sind. Diese auf den ersten Blick sehr nachvollziehbare Verallgemeinerung aller Kinder zu kleinen Rassist/innen legitimiert das Fehlen pädagogischen Handelns, das Handlungsoptionen für die Kinder schafft.

b) Welche dieser Konstruktionen wiederholen sich in den Geschichten, ergeben ein „Muster", welche werden von anderen Mitforschenden ebenfalls als „eigene" erkannt?

In vielen Geschichten wird das professionelle Subjekt als eines erzählt, das alleine handelt. Selbst wo in der Szene Kolleg/innen vorkommen, wird nicht über Kommunikation, sich absprechen oder Unterstützung erzählt. Wir vermuten hier ein Muster, eine (hegemoniale) Idee von pädagogischer Professionalität, die um individualisiertes Handeln kreist.

Durch diese methodischen Distanzierungsmomente gelingt es, eine forschende Haltung gegenüber dem „Eigenen" einzunehmen. Eine Anregung für pädagogische Professionalisierungsprozesse auch in der Erwachsenenbildung liegt darin, Selbstreflexion als „Selbstbeforschung" zu denken, die einen Blick durch eigene Subjektpositionierungen hindurch auf das diskursive Setting, das dem Sprechen, Handeln und Erkennen des Subjekts vorausgeht, ermöglicht.

2. Differenzen und Widersprüche in den Blick nehmen

In pädagogischen Diskursen zu Differenz wird oft dafür plädiert, Differenzen *zu erkennen*, um dann auf sie eingehen und mit ihnen umgehen zu können: angesprochen werden etwa Unterschiede bezüglich Lerntempo und Lerntyp oder Unterschiede aufgrund der sozialen und kulturellen Herkunft.

Der methodologische Ansatz von „Facing the Differences" liegt nicht darin, etwas zu erkennen, was scheinbar schon immer da war, sondern um die Frage, wie Differenzen hergestellt werden, welche Differenzen in einer Situation relevant gemacht werden und welche Konsequenzen das für alle Beteiligten hat.

Im Analyseprozess werden Differenzen als wirkmächtige Konstruktionen sichtbar gemacht, in deren Herstellung wir involviert sind. Eingenommene und zugeschriebene Subjektpositionen werden dabei auch als veränderlich gedacht. Andere Weisen, sich selbst und andere zu denken, sowie andere Weisen zu handeln werden möglich, ohne dass von einem autonomen widerspruchsfreien Subjekt ausgegangen werden muss.

Die Analyse im Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit konzentriert sich auf die Frage der Subjektkonstruktionen in den Geschichten, also darauf, wie die Figuren in der Geschichte erzählt werden und welchen Differenzen dabei implizit oder explizit verwendet werden.

Postkoloniale und Gendertheorie bieten mit Konzepten wie „Othering" (vgl. Said 1978) oder Essenzialisierung und Naturalisierung (vgl. Butler 1991, Plößer 2005) sowie damit einhergehender Homogenisierung von Gruppen (vgl. Mohanty 1988) einen theoretischen Hintergrund unserer Analyse. Mit Hilfe dieser Ansätze betrachten wir die von Machtprozessen durchzogene Konstruktion von Subjektpositionen und begreifen Differenzkonstruktionen als normativ geregelt und in Körper und materielle Verhältnisse eingeschrieben sowie zugleich als performativ in ständiger Verhandlung (vgl. Plößer 2010).

Damit die Analyse zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten beitragen kann, braucht es auch den Blick auf die Widersprüche: Wie von Frigga Haug vorgeschlagen werden Widersprüche, Brüche und Leerstellen in den Geschichten herausgearbeitet. Diese verweisen auf widersprüchliche Anforderungen im pädagogischen Alltag (und damit auch auf gesellschaftliche Widersprüche) sowie auf Widersprüche in den Subjektkonstruktionen, die jedoch zugunsten eines kohärenten Subjekts zumeist nicht explizit erzählt werden.

Roland Reichenbach (2001) geht davon aus, dass die Anerkennung von Differenzen und Widersprüchen im Selbst die Voraussetzung für einen demokratischen Umgang mit Differenzen und Widersprüchen im Gegenüber und in pädagogischen Situationen ist. Professionalität zu denken ohne ein autonomes kohärentes Subjekt zu imaginieren wird – wenn wir an Reichenbachs These anschließen – zentral für kritische Bildung, die an Demokratisierung orientiert ist.

Ein solcher Blick auf Differenzen und Widersprüche kann auch sinnvoll sein für pädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Mit der vorgestellten Perspektive auf Differenzen steht nicht im Mittelpunkt, wie mit Unterschieden umgegangen werden soll, sondern bereits davor die Frage, welche Differenzen in einer Situation als relevant für das eigene Handeln wahrgenommen werden – und welche Alternativen es dazu gibt, die den eigenen Handlungsspielraum und den anderer erweitern. Dazu ein Beispiel: Als Trainer/in für Deutsch als Zweitsprache stelle ich meine Subjektposition als professionelles Subjekt auch über die Differenz zu den Teilnehmer/innen her. Diese kann mit diversen Themen gefüllt werden und „Othering"-Prozesse beinhalten (zum Beispiel patriarchal unterdrückte Muslimin – westlich-emanzipierte Frau oder zu integrierende bedürftige Migrantin – zugehörige hilfsbereite Österreicherin). Solche

Gruppenarbeit.

Differenzierungen reproduzieren auch unbewusst gesellschaftliche Hierarchien und die Zuteilung von Sprechpositionen. Wenn pädagogisch Tätige von Differenzen und Widersprüchen in sich selbst ausgehen und eine flexiblere Differenzierung im Hinblick auf Professionalität vorgenommen werden kann, wird es allen Beteiligten ermöglicht, andere Sprechpositionen einzunehmen.

Das Wissen um die Widersprüche, in die pädagogisch Tätige verstrickt sind, kann pädagogischen Allmachtsphantasien vorbeugen und entlasten und fordert gleichzeitig auf, die Widersprüche situativ zu bearbeiten, was etwa heißen kann, sie in einer Gruppe besprechbar zu machen.

3. Heterogene Kollektive initiieren

In Kollektiver Erinnerungsarbeit nach Frigga Haug hat das Kollektiv eine wesentliche methodische Bedeutung. Zum einen wurde die geteilte Betroffenheit von patriarchalen Sozialisationsbedingungen als die Grundlage des Kollektivs konzipiert. Zum anderen fungiert das Kollektiv als Korrektiv im Analyseprozess. Aushandeln von Interpretationen und eine Vielfalt der Lesarten sind wesentlich. Dazu ist eine gewisse Heterogenität, aber zugleich auch ein Klima der Gleichberechtigung notwendig.

In „Facing the Differences" haben die Beteiligten ihre Zugehörigkeit zur pädagogischen Profession gemeinsam. Jedoch bringen sie unterschiedliche Voraussetzungen und Motivationen mit (Vorwissen, Abstraktionsgewohntheit, abstrakte Sprache, Alter und Erfahrung, Art der Bezahlung im Projekt und so weiter). Und sie sind an unterschiedlichen Positionen in die formellen und informellen Hierarchien der Ausbildungsinstitutionen und professionellen Kontexte involviert.[3] Erinnerungsarbeit stellt hier somit ein Experiment dar, in hierarchisch strukturierten Bildungsinstitutionen und im Bewusstsein dieser Hierarchien, mit einem, dem Anspruch nach hierarchiekritischen Begriff von Kollektivität zu operieren.[4]

Dies führte dazu, dass die Forschungsgruppe von Beginn an als „heterogen" benannt, zugleich die Beteiligten (kontrafaktisch) als gleichberechtigt Forschende angesprochen wurden. Diese Anrufung ist bisweilen widersprüchlich, eröffnete aber gerade dadurch einen „Aushandlungsraum", ein Experimentierfeld für Reflexion und Umarbeitung von machtvollen Praktiken und von machtvollem Umgang mit Differenzen im Miteinander, die pädagogisches Handeln und professionelle Selbstverständnisse in spezifischer Weise prägen. Zum Beispiel irritiert in einem solchen Kontext jedes sonst so alltägliche Sprechen über „die anderen", weil diese immer anwesend sind (Schüler/innen über Lehrer/innen, Lehrende über Studierende, Leiter/innen über Teilnehmer/innen, und umgekehrt). Weiters wurde durch die Anrufung als gleichberechtigt Forschende bei gleichzeitiger nicht ganz freiwilliger Teilnahme der Schüler/innen besprechbar, dass Entscheidungen für andere zu treffen zum ambivalenten Geschäft von Pädagog/innen dazu gehört.

Es geht bei einem solchen Versuch nicht um Gelingen oder Scheitern von Kollektivität unter hierarchischen Bedingungen, sondern darum, dass wir im Wissen um die Unmöglichkeit machtfreier Räume die Involviertheit in Machtstrukturen des professionellen Feldes bewusst und wie im Brennglas erleben, indem wir versuchen, sie zu durchkreuzen. In der Reflexion entsteht Sensibilität für Machtstrukturen als Rahmen des eigenen pädagogischen Handelns und Forschens, das es zu verantworten gilt. Auch für die Erwachsenenbildung bietet das Spannungsfeld Kollektiv und Hierarchie diese Reflexion auf die Machtstrukturen des Feldes.

Facing the Differences – ein Forschungs-Bildungsprojekt

„Facing the Differences" ist ein zweijähriges Forschungs-Bildungsprojekt, das von Univ.-Prof. *Agnieszka Czejkowska* (Universität Graz) geleitet und in der Förderschiene „Sparkling Sciences" des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung gefördert wird.
In „Facing the Differences" untersuchen und initiieren wir pädagogische Professionalisierungsprozesse. Die forschungsleitende Frage lautet: Welche Bedeutung haben Widersprüche und Differenzen in Subjekten und Gesellschaft für die Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses bei angehenden Kindergartenpädagog/innen, Kunstlehrer/innen und Kulturvermittler/innen?
Schüler/innen, Studierende, Lehrer/innen und Universitätslehrende forschen gemeinsam – und als gleichberechtigt anvisiert – in heterogenen Forschungsgruppen. Die Beteiligten haben gemeinsam, dass sie eine pädagogische Ausbildung absolvieren oder als Lehrende tätig sind (Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Mater Salvadoris, Institut für das künstlerische Lehramt/Akademie der bildenden Künste Wien). Das Forschungsmaterial wird im Projekt aus den eigenen Erfahrungen als pädagogisch Tätige in Kindergarten, Schule, Universität usw. generiert, das heißt, das Projekt ist als Selbstbeforschungsprojekt konzipiert.
Wir arbeiten in den parallel stattfindenden Research Studios mit drei Methoden:
– dem pädagogisch-reflexiven Interview nach *Eveline Christof* (2009),
– der Kollektiven Erinnerungsarbeit nach Frigga Haug und
– dem künstlerischen Verfahren des Kartierens, das die Künstlerin *Mikki Muhr* (2012) entwickelt.
Pro Semester finden vier bis sechs Forschungstage zu drei bis sechs Stunden statt, an denen sich alle Beteiligten eines Research Studios zum gemeinsamen Forschen treffen.
Ziel der Forschung ist zum einen, Grundlagenforschungsergebnisse zu Differenzen, Widersprüchen und pädagogischer Professionalisierung zu generieren und zum anderen Lehr-Lernarrangements für pädagogische Aus- und Weiterbildung zu entwickeln.

Projekthomepage: www.facingthedifferences.at
Kontakt: rosemarie.ortner@uni-graz.at | m.thuswald@akbild.ac.at

Fazit: Kollektive Forschungs-Bildungsprozesse für demokratisierende Professionalisierung nutzen

Forschungs- und Bildungsprozesse zu verschränken, Differenzen und Widersprüche in den Blick zu nehmen und heterogene Kollektive zu initiieren birgt kritisches Potenzial, nicht nur aber besonders auch im Hinblick auf pädagogische Professionalisierung, wie wir in diesem Beitrag argumentiert haben. Anknüpfend daran schlagen wir vor, pädagogische Professionalisierung als demo-

Literatur

Jarg Berghold, Stefan Thomas: **Partizipative Forschung.** In: Günther Meyer, Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2010, S. 333–344.
Judith Butler: **Das Unbehagen der Geschlechter,** Frankfurt a. Main 1991.
Eveline Christof: **Bildungsprozessen auf der Spur.** Das pädagogisch reflexive Interview, Wien 2009.
Frigga Haug: **Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit.** The Duke lectures, Berlin u. a. 1999.
Jean Lave, Etienne Wenger: **Situated learning.** Legitimate peripheral participation, Cambridge u. a. 1991.
Chandra Talpade Mohanty: **Under western eyes.** Feminist scholarship and colonial discourse. In: feminist review 30/1988, S. 61–88.
Mikki Muhr: **SICH VERZEICHNEN – mit Karten sich im Zwischenraum orientieren.** Vorstellung einer Methode für reflexive Bildungsprozesse als Anregung für Projekte in der Erwachsenenbildung (auch intergenerative). (Arbeitstitel). In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, H. 15, Wien 2012. Online unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/ (erscheint im Frühjahr 2012).
Melanie Plößer: **Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik.** Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis, Königstein/Taunus 2005.
Melanie Plößer: **Differenz performativ gedacht.** Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Fabian Kessl, Melanie Plößer (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden 2010, S. 218–232.
Roland Reichenbach: **Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt,** Münster 2001.
Edward Said: **Orientalism,** New York 1978.
Etienne Wenger: **Communities of practice.** Learning, meaning, identity, Cambrigde 1998.

kratisierenden Prozess zu konzeptionalisieren. Mit einem Selbstbeforschungssetting, das gleichberechtigte Teilhabe unterschiedlicher professioneller Akteur/innen am Forschungsprozess verlangt, können Professionalitätsdiskurse der Erwachsenenbildung beforscht und zugleich die individuelle Involviertheit (Abhängigkeiten und Gestaltungsspielräume) reflektiert werden. Die Bearbeitung dessen, was pädagogische Profession im Sinn einer „Community of practice" (vgl. Lave, Wenger 1991; Wenger 1998) bedeutet, kann anstatt in Top-down-Prozessen in kritischer und demokratisierender Weise vorangetrieben werden.

Anmerkungen

1 Es hat sich gezeigt, dass nicht alle Teinehmer/innen gleich gut mit diesem Impuls arbeiten konnten, weil „Vorurteil" ein reflexiver Begriff ist. Leichter zugänglich sind Impulssätze, die Emotionen ansprechen.

2 Für letzteren Schritt gibt es leider in den Publikationen von Frigga Haug wenig methodische Hinweise, das methodische Vorgehen der Zusammenführung wurde von uns daher selbst entwickelt.

3 In Aktionsforschung und partizipativer Forschung werden solche unterschiedlichen Zugänge zum Forschungsprozess ausführlich in ihrer Ambivalenz bearbeitet. (Vgl. Berghold, Thomas 2010)

4 Mit dem Begriff Kollektiv wollen wir dabei verschiedene Aspekte ansprechen: gemeinsam Wissen generieren, Begegnen auf Augenhöhe, transparente Entscheidungen mit möglichst weitgehender Beteiligung aller, pädagogische kollegiale Zusammenarbeit unter Bedingungen von Differenzen und Hierarchie.

Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis

Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus

Bei diesem Text handelt es sich um das überarbeitete Referat des Autors bei der Tagung „Krise des politischen Systems und neue Ansätze der politischen Bildung" am 19. Oktober 2011 im Linzer Wissensturm, die vom Verband Österreichischer Volkshochschulen und der Volkshochschule Linz veranstaltet wurde.

Ulrich Brand

Einleitung

Ich freue mich, dass Sie zu dieser Tagung kommen und dass Sie sich auf dieses Thema einlassen. Für mich ist das auch immer ein Teil eigener politischer Bildung, nämlich aus dem Akademischen herauszutreten und auch in anderen gesellschaftlichen Spektren Überlegungen anzustellen, aber auch in der Diskussion selber viel zu lernen.

Ich stelle Ihnen ein paar Linien vor, wie sich das durchgesetzt hat, was wir als Neoliberalismus bezeichnen. Ich spreche von *Neoliberalisierung* und möchte mit dem Begriff der Neoliberalisierung einen komplexen Prozess und auch dessen Wirkungen deutlich machen.

Die Fragen in der Einladung zu dieser Tagung lauteten: Warum fordert Politik heute Konkurrenz, Effizienz und bestimmte Formen gesellschaftlicher Veränderung, die erst mal – so die These – gegen Demokratie gerichtet sind? Zweitens wird die plausible Diagnose gestellt, dass die Beteiligung der Bürger/innen sinkt, die Orte der Demokratie tendenziell verschwinden und die Lebensrealitäten der Bürger/innen zunehmend fragmentiert und prekarisiert sind. Es ist kaum mehr Platz für politische Beteiligung. Und drittens, da sind Sie aber viel kompetenter als ich: Was ist denn die Bedeutung und der Stellenwert von politischer Bildung, Citizenship Education, in der Erwachsenenbildung heute, in Zeiten der Krise?

Diese Fragen versuche ich im Vortrag zu beantworten. Zuerst werde ich ein paar Überlegungen zum Verständnis der aktuellen Entwicklung anstellen, dann einen Demokratiebegriff beziehungsweise ein umfassendes Verständnis von Demokratie schärfen. Es gibt viele Demokratieverständnisse, ich stelle Ihnen eines vor und möchte das an der ökologischen Krise ausführen. Das mag Sie überraschen. Ich bin jedoch der Ansicht, dass wir am Beispiel der ökologischen Krise, die aus meiner Sicht ein wichtiger Teil der gegenwärtigen Krise ist – es ist nicht nur die Finanzmarkt- und Wirtschaftskrise –, dass wir daran besonders gut verstehen können, um was es bei Demokratie geht.

Demokratie

Wir können uns dem Begriff Demokratie angemessen annähern, wenn wir Demokratie nicht nur als die engen parlamentarischen Entscheidungsmechanismen verstehen, sondern auch die Exekutive, die Regierung, die eingebettet ist in ein rechtliches System und dann von einer räsonierenden Öffentlichkeit umgeben wird. In der Öffentlichkeit wird über die gesellschaftlichen Probleme und Angelegenheiten diskutiert, die dann politisch bearbeitet werden sollen. Es soll aber auch die Politik selbst kontrolliert werden, sie soll sich in der Öffentlichkeit rechtfertigen (im Gegensatz etwa zu privaten Unternehmen). Das ist zweifellos ein zentraler Kern von heutiger Demokratie.

Das wäre ein „enger", gleichwohl gehaltvoller Demokratiebegriff: Demokratie führt

Der Vortrag im Linzer Wissensturm stieß auf reges Interesse.

dazu, dass nicht permanent politisiert wird, nicht permanent räsoniert wird, sondern zu dem, was in der Literatur als Offene Institutionalisierung bezeichnet wird.

Demokratie kann hoffentlich Fehler ermöglichen. Demokratie sollte nicht in eine Richtung gehen, wo nichts mehr korrigierbar ist. In der Krise müssen wir allerdings diskutieren, ob wir vielleicht schon auf ökonomischen und ökologischen Pfaden gehen, wo Fehler nicht mehr korrigiert werden können. Wenn man die angelsächsischen Begriffe nehmen will: Demokratie ist *checks & balances* – es sind verschiedene Kräfte, es gibt nicht eine Partei, sondern Regierung und Opposition, Widerspruch und anderes. Das ist, so denke ich, das herrschende Verständnis von Demokratie – auch in den Medien.

Aus meiner Sicht müssen wir das komplementieren. Demokratie ist ein voraussetzungsvoller Prozess, was bedeutet, dass es demokratischer Kulturen bedarf. Dafür stehen ja Volkshochschulen, dass sie dazu beitragen, Menschen aufzuklären beziehungsweise, dass diese sich selbst aufklären. Demokratie hat viel mit Lernprozessen zu tun. Dass Menschen in der Lage sind, Interessen zu erkennen, Interessen zu formulieren, Pluralität anzuerkennen und eben auch die üblichen Formen der Konfliktregulierung zu akzeptieren. Ein breites Demokratieverständnis impliziert aber auch, dass Menschen erkennen, wie sich unter demokratischen Bedingungen Machtverhältnisse ausbilden und verstetigen.

Demokratische Kultur bedeutet auch, erfahrungsorientiert zu handeln, bedeutet – und da sind wir in unserem Bereich der politischen Bildung – natürlich eine streitbare Aushandlung von Lehr- und Lerninhalten. Es wurde in der Begrüßung gesagt, die Aufarbeitung des Nationalsozialismus spiele heute eine wichtige Rolle in politischer Bildung; und darum muss natürlich gerungen werden. Ich kann mir vorstellen, dass das vor dreißig Jahren, vor vierzig Jahren ganz anders war. Auch das gehört zu einer demokratischen Kultur.

Demokratie ein materielles Verhältnis – ein voraussetzungsvoller Prozess

Weiters ist nach *Oskar Negt* Demokratie ein materielles Verhältnis. Demokratie funktioniert nur, wenn Menschen dazu materiell im Stande sind, auch dazu beizutragen. Negt hat Anfang der siebziger Jahre dafür plädiert, sich nicht nur nach Köpfen zu organisieren, also nicht nur nach den Massen. Wir müssen spezifische Interessen einbringen und dafür einstehen; das ist insbesondere wichtig angesichts der Tatsache, dass das Kritische und das Neue sich oft durch Minderheiten und an den Rändern der Gesellschaft entwickeln. Da kann nicht zu früh darauf geschielt werden, ob bestimmte Vorschläge mehrheitsfähig sind. Negt hat Anfang der Siebziger den sogenannten Arbeitsfeldansatz entwickelt. Der besagt, es gehe nicht darum, dass alle nur in der Gewerkschaft handeln, oder nur auf nationalstaatlicher Ebene als Bürger, Bürgerin. Es gibt in den je spezifischen Lebensbereichen spezifische Interessen im Bildungssektor, im Gesundheitssektor, in der Politik selber. Es gibt Minderheiteninteressen – etwa im Bereich der Mobilität die Fahrradfahrer/innen, im Bereich der Ernährung die Vegetarier/innen –, die oft zukunftsweisend sind. Die aber heute in der Politik noch einen schwachen Stand haben. Es gibt, so Negt damals, in der Bildungs- oder Gesundheitsbranche die Sozialist/innen, jene, die Bildung und Gesundheit in einen breiten Kontext stellen und gegen die verknöcherten Verhältnisse eine emanzipatorische Gesellschaft schaffen möchten. Dabei geht es um Wissen, es geht um Kompetenzen und es geht um die Handlungsfähigkeit, damit sich Menschen überhaupt beteiligen können, und mitentscheiden können.

Und das beinhaltet ein Demokratieverständnis, nämlich Demokratie als materielles Verhältnis, welches miteinschließt, dass Menschen aus den schlimmsten Alltagszwängen, von den schlimmsten Alltagsnöten befreit werden müssen. Damit sie sich nicht permanent gegen Prekarisierung, gegen ihre Existenzgefährdung absichern müssen. Ohne diese Sicherheit ist Demokratie als voraussetzungsvoller Prozess, als Prozess der Aneignung von Kompetenzen, sich als Bestandteil fühlen von demokratischer Kultur nicht möglich.

Die Neoliberalisierung der Gesellschaft

Wenn wir über Veränderungen der letzten zwei, drei Jahrzehnte nachdenken, die sich ungleichzeitig und in einzelnen Bereichen unterschiedlich vollzogen, dann ist der Begriff der Neoliberalisierung der Gesellschaft anregend. Der Grundgedanke lautet, dass die Durchsetzung des Neoliberalismus zwei Dimensionen hat. Eine *strategische* Dimension dahingehend, dass für die Durchsetzung des Neoliberalismus gehandelt wurde, von starken Gruppen, von Kapitalgruppen, von politischen Parteien, in der Öffentlichkeit, und diese Strategien haben sich dann eben auch *strukturell* verfestigt. Das ist aus meiner Sicht ganz wichtig, um die heutige multiple Krise zu verstehen. Wir sollten uns nicht nur die mehr oder weniger erfolgreichen Strategien ansehen, sondern die strukturelle Verfestigung bis in die Denk- und Handlungsformen, bis in die Lebensweisen der Menschen. Und das nenne ich, um den prozeduralen Charakter etwas deutlicher zu machen, nicht Neoliberalismus als etwas Homogenes, als scheinbar Unveränderliches, sondern ich bezeichne das als einen *Prozess der Neoliberalisierung der Gesellschaft*.

Die strategische Dimension war in den siebziger, achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts verbunden mit den Akkumulationsproblemen von Unternehmen und von Kapital und mit der Strategie, verstärkt auf die Weltmärkte zu gehen. Für die konkurrenzfähigen Unternehmen bedeutete das, noch stärker als bislang globale Akkumulationsstrategien zu verfolgen. Das ist der ökonomische Kern dessen, was wir heute als Globalisierung bezeichnen. Das führte zu einer Veränderung von gesellschaftlichen und politischen Kräfteverhältnissen, weil die Unternehmen und das Kapital sich globalisiert hatten, aber die Interessenvertretung der Lohnabhängigen weiterhin nationalstaatlich blieb. Stichwort Gewerkschaften, Stichwort Arbeiterkammer. Das führte, das wissen wir heute, zu einer deutlichen Verschiebung von Kräfteverhältnissen. Es führte nicht zu einem Rückbau des Staates, diese These halte ich für zu wenig komplex, aber es führte zu einer Schwächung bestimmter Staatsfunktionen. Der Staat ist in derselben Zeit aber in anderen Bereichen aufgebaut worden, denken Sie an die Militarisierung des vermeintlich neoliberalen Staates in den USA unter der Reagan-Regierung. Reagan hat enorme Rüstungsprogramme aufgelegt und die Sicherheitspolitik gegen Migrant/innen erheblich ausgebaut. Bestimmte

Helga M. Treichl, Pier-Paolo Pasqualoni, Michael Wrentschur in der Diskussion.

Staatsfunktion vor allem die sozialpolitischen Staatsformen wurden gleichzeitig geschwächt.

Für uns schließlich ist wichtig, dass Wissen und Bildung systematisch zu einem Wettbewerbsfaktor gemacht werden sollen. Das sehen wir im Hochschulbereich am Bologna-Prozess oder, allgemeiner betrachtet, an der Lissabon-Agenda und dem Lissabon-Vertrag und vielen Äußerungen der Europäischen Kommission.

„There is no alternative!"

Neoliberalisierung heißt auch, dass haben Reagan und Thatcher besonders klar gemacht, die Kritik an bestehenden Verhältnissen – Kritik heißt ja auch: Pluralität zulassen – zu schwächen. Das, was später als TINA-Prinzip bezeichnet wurde: „there is no alternative". Es kann nicht mehr darum gerungen werden, ob es unterschiedliche Perspektiven, Herangehensweisen und Interessen gibt.

Auf eine andere strategische Dimension, die *Colin Crouch* als Post-Demokratie bezeichnet hat, eine komplexe Entdemokratisierung, gehe ich noch später ein.

Diese Strategien von Unternehmen, von politischen Kräften, von Think Tanks und von Medien haben sich durchaus verfestigt, und das ist die Bedingung, unter der wir heute vor der Krise und auch während der Krise leben. Es gibt eben keine Produktionsweise mehr, die nationalstaatlich organisiert ist, sondern enorm europäisierte und globalisierte Produktionsweisen. Wenn wir heute Klamotten kaufen, dann sind die weitgehend in China hergestellt. Es sind die neoliberale Orientierung und der Konkurrenzindividualismus tief verankert, auch das ist ja in der Einladung zu dieser Tagung genannt. Es gab nicht nur die *Strategie* der Veränderung von Kräfteverhältnissen, Stichwort Schwächung der Gewerkschaften, sondern sie wurden *de facto* verändert. Und wir sehen in der aktuellen Krise, dass zwar die Gewerkschaften noch mitangehört werden, wenn es um Kurzarbeit geht, aber insgesamt ist es eine Krisenregulierung von oben durch die Eliten und die Gewerkschaften oder andere Akteure haben da gar nicht mehr so viel zu sagen.

Der Staat ist nicht verschwunden, das ist inzwischen wieder Konsens in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion. Der Staat hat sich transformiert, in das, was *Joachim Hirsch* als „nationalen Wettbewerbsstaat" bezeichnet hat. Es ist nicht mehr der Wohlfahrtsstaat, für den eine wichtige Orientierung die Herstellung von Wohlfahrt war, sondern das Nadelöhr, durch das alles muss, ist die Wettbewerbsfähigkeit.

Die imperiale Dimension

Und ein letzter Punkt, der oft in unseren Diskussionen vergessen wird, ist das, was *Markus Wissen* und ich als imperiale Dimension bezeichnen, oder auch als imperiale Lebensweise. Die imperiale Lebensweise soll nicht besagen, dass wir alle kleine Imperialisten sind, sondern die imperiale Lebensweise bedeutet, dass wir in unserem Alltag, natürlich klassenspezifisch unterschiedlich, geschlechterspezifisch unterschiedlich, aber insgesamt in den ökonomisch wohlhabenden Gesellschaften, die Ressourcen und Produkte aus anderen Teilen der Welt relativ günstig produziert und hier konsumiert werden. Und die Überlegung ist, dass den Menschen hier immer noch suggeriert wird und es auch eine wichtige Alltagserfahrung ist: Naja, irgendwie geht's mir noch ganz gut. Irgendwie grummle ich zwar, mit denen da oben bin ich nicht so einer Meinung, aber irgendwie wird diese Gesellschaft hier noch so reproduziert, dass ein Großteil, nicht alle, aber ein Großteil der Menschen integriert ist.

Ich halte das für ganz wichtig, um zu verstehen, warum sich in der Krise so wenig tut. Warum so wenig Menschen aufstehen. Das mag sich ja in diesen Wochen gerade ändern mit der Occupy Wall Street-Bewegung und auch mit anderen Bewegungen. Aber mein Eindruck ist, in Wien lebend, dass die Menschen schon wissen, dass da drüben Ungarn ist und dass es den Menschen in Ungarn in der Krise viel schlechter geht. Oder dass sie wissen, die Produkte sind aus China, da hat man vielleicht ein schlechtes Gewissen wegen der fürchterlichen Arbeitsbedingungen. Das meine ich mit imperialer Lebensweise, und meine Überlegung ist, dass wir genauer verstehen müssen, welches die Mechanismen sind und wie eine imperiale Lebensweise zu einer solidarischen Lebensweise umgebaut werden kann. Da stellt sich natürlich die Frage an uns, was hier der Anteil der politischen Bildung wäre.

Die multiple Krise

Ich komme zu einem anderen Aspekt, der mit dem bisher Gesagten eng verbunden ist. Aus meiner Sicht sollten wir nicht in die Falle gehen, der dominanten Thematisierung der Wirtschafts- und Finanzkrise zu folgen. Inzwischen gestehen auch die herrschenden Medien ein, dass es sich nicht nur um eine Konjunkturkrise handelt. Das

Engagiert für politische Bildung: Herbert Schweiger, Direktor der VHS Donaustadt.

war der Ton bis Ende 2010: „Wir haben es geschafft, wir sind durchgetaucht, in Österreich, in Deutschland, in anderen Ländern." Inzwischen wird stärker anerkannt, dass es sich um eine multiple Krise handelt, die etwas mit Finanz- und Wirtschaftskrise zu tun hat, aber auch viel mit der ökologischen Krise, mit Ernährungskrise, mit Energiekrise, mit Alltagskrisen. Und es ist eine Krise der politischen Repräsentation, auch wenn es immer noch so wirkt, als wenn die Großparteien, plus Grün, plus FPÖ irgendwie funktionieren.

Dennoch sollten wir nicht übersehen, dass trotz des Eingestehens einer multiplen Krise in der breiten Öffentlichkeit die alternative Deutung höchstens eine keynesianische Position ist, also die Aufforderung an den Staat, mit Investitionsprogrammen und Umverteilungspolitiken die Krise zu bearbeiten. Aber keynesianische Politiken gehen eben kaum auf die ökologische Krise oder die Krise der politischen Repräsentation ein.

Wir benötigen daher verstärkte Untersuchungen und Diskussionen, was der Zusammenhang der unterschiedlichen Krisendimensionen ist und wie einige Krisendimensionen – insbesondere jene des Wachstums – zu Lasten anderer – etwa ökologischen Aspekten – bearbeitet werden. Die Schrottprämie war hierfür ein Beispiel: Die Automobilindustrie wird gestärkt, anstatt gemeinsam mit den Beschäftigten den schrittweisen Umbau einer ökologisch schädlichen Industrie einzuleiten.

Wer trägt die Kosten der Krise?

Eine politisch zentrale Frage lautet: wer trägt die Kosten der Krise, wer trägt die Kosten der Krisenfolgen? Wir sehen in der EU, dass die Kosten nach Südeuropa, vielleicht demnächst nach Osteuropa externalisiert werden. Aber auch innerhalb unserer Gesellschaft muss gefragt werden: Wer steigt besonders schlecht aus bei den Austeritätspolitiken. Was bedeutet das für Demokratie? Die aktuellen Krisenpolitiken zeigen eine enorme Beschleunigung. Innerhalb von einer Woche oder zwei Wochen müssen wahnsinnige Krisenrettungsprojekte geschnürt werden. Das fördert natür-

lich Alternativlosigkeit, strukturelle Alternativlosigkeit. Es ist gar nicht möglich, über den Eurorettungsschirm richtig kompetent zu diskutieren. Wer soll sich dieses Wissen in so kurzer Zeit aneignen?

Ich bin Mitglied einer Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zu „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität" und die Parlamentarier/innen erzählten mir, dass sie wenige Tage vorher dicke Gesetzespakete auf den Tisch bekommen, die man kaum lesen, geschweige denn verstehen kann. Das ist die Beschleunigung der Politik. Das ist die Diagnose von Colin Crouch von Postdemokratie oder *Jacques Rancière* von Postpolitik.

Wir müssen uns aber auch fragen, ob für viele Menschen unserer Gesellschaft die Entdemokratisierung oder das was *Nicos Poulantzas* in den 1970er Jahren den Autoritären Etatismus genannt hat, durchaus in den Erfahrungen der Menschen auch funktional ist. Also der Staat macht autoritär Politik und macht es für die eigene Bevölkerung in jenen Ländern, die noch nicht so sehr von der Krise betroffen sind, richtig. Die Regierungen der stärkeren Länder garantieren auf diese Weise, dass die Krise woanders stattfindet. Die Menschen ahnen oder wissen, dass sie hier in Österreich immer noch besser aussteigen als in anderen Ländern. Also trotz des Unmuts über Entdemokratisierung und Entpolitisierung ist das eine wichtige Erfahrung von Menschen, die jeden Tag lesen, wie schlecht es Menschen woanders geht. Irgendwie kommen sie hier noch durch. Die Arbeitslosigkeit ist relativ gering, die Jugendarbeitslosigkeit vor allem ist gar nicht so hoch. In Spanien ist sie vierzig, in manchen Regionen sechzig Prozent. Das noch genauer zu verstehen, das wäre meine zentrale Beunruhigung und Frage.

Postneoliberalismus

Ich möchte noch ein weiteres Element zu unserer Diskussion hinzufügen. Der Begriff des Postneoliberalismus kommt ursprünglich aus Lateinamerika von Intellektuellen um Luiz *Inácio Lula da Silva*, der zweimal Präsident in Brasilien war, nachdem er bereits dreimal bei Wahlen verloren hatte. Diese Gruppe versuchte bereits in den 1990er Jahren ein Programm zu formulieren, dass dann als Lula-Programm wirklich in vielerlei Hinsicht ein Bruch mit dem Neoliberalismus war.

Für unsere Diskussionen und den Erfahrungshintergrund in Europa würde ich den Begriff gerne etwas anders verstanden wissen. Er soll uns anregen genauer hinzuschauen, in welchen Bereichen es wirklich substanzielle Veränderungen gibt im Vergleich zur Neoliberalisierung – und in welchen Bereichen vieles gleich bleibt. Ich müsste eigentlich sagen: Postneoliberalisierung. Wichtig ist mir jedoch anzuerkennen, dass der Neoliberalismus oder die Neoliberalisierung nicht vorbei ist, sondern dass es in der aktuellen Krise verschiedene Strategien gibt, um mit der Krise des Neoliberalismus umzugehen. Und da kann am Ende wieder Neoliberalismus rauskommen. Wir sehen heute, dass viele Formen der Krisenbearbeitung neoliberal sind und trotzdem tut sich sehr viel in der Krise.

In der Krise des Neoliberalismus oder der Neoliberalisierung wird um Krisenlösungen gerungen. Von verschiedenen gesellschaftlichen Kräften, Think Tanks, Parteien, Unternehmensgruppen, teilweise auch Gewerkschaften wird nach Strategien gesucht, wie mit der Krise umgegangen werden kann. Wessen Interessen werden bedient, wessen Interessen werden negativ berührt? Sind es jetzt eher autoritäre Varianten der Krisenlösung – es geht derzeit deutlich in Richtung autoritäre Varianten –, oder sind es vielleicht eher demokratische Varianten? Letztere wären Einsatzpunkte eben vielleicht der Gewerkschaften, von sozialen Bewegungen, kritischen Intellektuellen. Also das wäre der erste Gedanke.

Ein zweiter Gedanke: Im Postneoliberalismus, also in der aktuellen Krise, geht es vor dem Hintergrund der multiplen Krise nicht nur darum, die Wirtschaft mit Rettungsschirmen zu stabilisieren. Aus meiner Sicht müssen wir genauer beachten, wie die ökologische Krise in der Wirtschaftskrise bearbeitet wird. Und da ist meine These, dass das überschüssige Kapital, das sich angesammelt hat, und das Ursache der Finanzmarkt- und Wirtschaftskrise ist, nun verstärkt in den Bereich von Umwelt und Ressourcen geht. Ein prominentes Beispiel ist der Emissionshandel, der zum Milliardengeschäft wird, falls das ganze Kyoto-System nicht aus politischen Gründen kollabiert. Sie werden schon den Begriff des Land Grabbing gehört haben, also dass zurzeit etwa viel Land in Afrika gekauft wird, teilweise aus Spekulationsmotiven, teilweise aber auch für den Anbau von Agrartreibstoffen, um „saubere Energie" zu produzieren. Es wird zudem in Infrastrukturen investiert, für Ölpipelines, Gaspipelines.

An der Bearbeitung der ökologischen Krise kann man aus meiner Sicht besonders gut die Frage der Demokratie stellen. Das war meine Eingangsthese. Wird die ökologische Krise autoritär oder demokratisch bearbeitet? Kommt es zu einem Investitionsschub von Kapital oder geht es um wirklich nachhaltige Politik? Wenn Demokratie bedeutet, danach zu fragen, wer über die Entwicklungsrichtung der Gesellschaft bestimmt, wer also die Muster vorgibt, wie sich die Gesellschaft politisch, ökonomisch kulturell entwickelt – dann wird das im Bereich der Umwelt- und Ressourcenpolitik deutlich. Wird die ökologische Krise dadurch bearbeitet, dass massiv Kapital in Landkauf, in Infrastruktur geht, aber sich an der Produktions- und Lebensweise nichts verändert?

Wenn wir Ansatzpunkte für die politische Bildung suchen, dann sollten wir meines Erachtens eine Perspektive überwinden, der zufolge die Menschen oder gar „die" Menschheit „den" Planeten „übernutzt". Entsprechend müssen wir viel genauer fragen, unter welchen Bedingungen heute die konkreten Lebensverhältnisse, Mobilität, Ernährung, Wohnen hergestellt werden. Wird Mobilität ökologisch hergestellt oder nicht ökologisch, unter dem Diktum der Gewinnmaximierung oder der demokratisch geplanten Bedürfnisbefriedigung? Wer bestimmt eigentlich heute in der Gesellschaft, wie Mobilität hergestellt wird? Oder: Wer bestimmt über die Herstellung von Nahrungsmitteln? Wer bestimmt die Forschung zur Herstellung von Nahrungsmitteln? In der Beantwortung dieser Fragen können wir aus meiner Sicht die Frage der Demokratie mit der ökologischen Krise verbinden. Denn das sind aus meiner Sicht demokratische Fragen, die wir dann in politischer Bildung weitertreiben können.

Ein weltgesellschaftliches Bildungsverständnis

Normativ ausgewiesen geht es aus meiner Sicht bei Bildung nicht nur um Fertigkeiten, um die Aneignung von beruflichen Kompetenzen, also nicht nur um Ausbildung im engeren Sinne, so wichtig das ist. Emphatisch betone ich Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und damit verbunden Handlungskompetenz als Horizonte politischer Bildung. Die individuelle Handlungskompetenz zu verbinden mit einer gesellschaftlichen Gestaltungskompetenz und mit Rücksichtnahme, das ist ein weiterer Schritt. Denn individuelle Handlungskompetenz kann ja auch über Geld hergestellt werden, darüber eben, was Menschen sich am Markt kaufen können. Gesellschaftliche Gestaltungskompetenz, da sind wir beim Kern der Frage der Demokratie, bedeutet: Wie wird Gesellschaft gestaltet und wer bestimmt das? Und das beinhaltet notwendig eine Kritik daran, dass und wie heute von oben, von Vermögenden und politisch Mächtigen wesentliche Entscheidungen getroffen werden;

Harald Wildfellner von der mitveranstaltenden VHS Linz.

das geht dann einher mit einer Kritik von Herrschaft.

Bildung bedeutet, auch ganz emphatisch, Selbstverständigung der Gesellschaft über sich selbst. Wie begreifen wir uns heute? Wie begreifen wir die aktuelle Krise? Wie begreifen wir die Krise der Repräsentation, die gerade von *Hannes Androsch* thematisiert wird? So ein grantiger, aber doch netter Politiker, der nun den Laden aufmischen will. Dann gibt es ein Volksbegehren, aber im Grunde genommen sind das die älteren Herren, die bekannt waren, bekannt bleiben, die sich über die Gesellschaft Gedanken machen. Das ist eine relativ eingeschränkte Selbstverständigung der Gesellschaft über sich selbst; wobei ich die guten Absichten der Herren nicht in Abrede stellen möchte.

Alternativen lernen

Die Frage, ob und wie Alternativen und damit Demokratie gelernt werden können, wird dadurch aufgeworfen, dass darauf bestanden wird, dass es Alternativen gibt. Doch diese Feststellung scheint immer wieder zu verpuffen.

Daher zum Abschluss ein paar Anregungen. Aus meiner Sicht braucht es eine *sozial-ökologische Transformation der Gesellschaft*, die eben nicht nur ökologisch ist, sondern auch sozial. Damit sind wir bei der Frage der Demokratie. Wir wissen aber, dass unter den aktuellen Bedingungen eines oligarchischen Wohlstands für wenige auf der Welt, unter Bedingungen, die keine Globalisierung der westlich-imperialen Lebensweise erlauben, Demokratie und Ökologie beziehungsweise Nachhaltigkeit nicht gut zusammengehen. Die kurzfristigen Interessen obsiegen. Dafür muss man nur einen Blick in die Zeitschrift der Arbeiterkammer werfen. Doch es ist natürlich wichtig, dass die Menschen selbst in Verbindung mit der AK und den Gewerkschaften gegen eine Verschlechterung ihrer Lebensbedingungen kämpfen – oder gar für eine Verbesserung.

Aus diesem Dilemma kommen wir nicht mit abstrakten Vorschlägen heraus. Vielmehr sollte an die widersprüchlichen Alltagserfahrungen der Menschen angeschlossen werden. Und damit sind wir bei einem originären Feld der politischen Bildung.

Ich verdeutliche das an drei Bereichen. Wir leben alle in dem Widerspruch, dass wir wissen, die natürlichen Lebensgrundlagen werden zerstört und trotzdem gibt es eine konsumistische und auch produktivistische Herangehensweise. Irgendwie greifen auch wir, selbst wenn wir uns wahrscheinlich eher zum aufgeklärten Flügel der Gesellschaft zählen würden, auf die oftmals günstigen und naturzerstörerischen Produkte zurück. Über diesen Widerspruch können Lernprozesse initiiert werden.

Ein zweiter Widerspruch, und Kern der aktuellen Proteste, liegt darin, dass einerseits die liberalen Gesellschaften weiterhin den individuellen Aufstieg versprechen: „Wenn du dich nur anstrengst, dann bist du deines Glückes Schmied oder Schmiedin." Gleichzeitig gibt es jedoch, vor allem in Gesellschaften in Südeuropa oder Nordafrika, strukturelle Grenzen für Aufstieg, Grenzen für individuelles Glücksversprechen, es gibt ja breite Verarmungsprozesse.

Und ein dritter Punkt der widersprüchlichen Erfahrungen wäre das Versprechen funktionierender und mehr oder weniger gerechter staatlicher Politik. Sie funktioniert eben in bestimmten Bereichen nicht – auch das ist ja die Erfahrung von vielen Menschen. Und gerecht ist sie für viele Menschen schon gar nicht.

Entscheidend scheint mir neben einer konzeptionellen und praktischen Kritik an den aktuellen herrschaftlichen Krisenpolitiken, die Konstellation der imperialen Lebensweise genauer zu begreifen und die Konsequenzen für die politische Bildung zu bedenken. Einer Konstellation also, in der die meisten Menschen unserer Gesellschaft in ihren Alltagspraxen und in ihrem Denken irgendwie noch glauben, dass es Ihnen gut geht, was zum Teil ja auch so ist. Wie können wir mit diesem Widerspruch umgehen, dass wir selber eingeschrieben sind in diese imperiale Lebensweise und dass wir aus guten Gründen aus ihr heraus sollten? Das wird nicht über moralische Appelle geschehen, sondern über Lernprozesse, die dazu in der Lage sind, die widersprüchlichen Alltagserfahrungen zu verarbeiten, mit einem attraktiven Horizont zu verbinden und zu kompetentem, notwendig herrschaftskritischem, manchmal tastendem und Fehler machendem Handeln werden zu lassen.

Lesehinweise

Ulrich Brand, Bettina Lösch, Benjamin Opratko, Stefan Thimmal (Hrsg.): **ABC der Alternativen,** Hamburg; erscheint März 2012.

Ulrich Brand: **Post-Neoliberalismus? Aktuelle Konflikte | Gegen-hegemoniale Strategien,** Hamburg 2011.

Ulrich Brand, Markus Wissen: **Sozial-ökologische Krise und imperiale Lebensweise.** Zu Krise und Kontinuität kapitalistischer Naturverhältnisse. In: Alex Demirović, Julia Dück, Florian Becker, Pauline Bader (Hrsg.): Vielfachkrise im finanzdominierten Kapitalismus, Hamburg 2011, S. 78–93.

Ulrich Brand, Markus Wissen: **Clean Capitalism? Die Inwertsetzung von Natur als Krisenstrategie.** In: Wissenschaft und Umwelt Interdisziplinär 14, München 2011, S. 99–105.

Ulrich Brand: **Bedingungen und Möglichkeiten kritischer Wissenschaft.** In: Sozialistische Politik und Wirtschaft, 181/2010, S. 36–43.

Transkription: Brigitte Eggenweber
Überarbeitung: Stefan Vater

vhszitate

Wohin am Sonntag. „Das Urania Puppentheater spielt Stücke mit Kasperl, Dagobert und Pezi."

Die Presse vom 15. Jänner 2012.

„Ein grauer Saal in einer Volkshochschule: Hier versammeln sich sieben Personen zu einem Flirtkurs für die ‚Generation 55 plus'."

Theaterkritik von Barbara Petsch in: Die Presse vom 26. November 2011.

„Paul Sander vom Schmetterling-Verlag … nennt die Linke Literaturmesse angesichts ihres Veranstaltungsangebotes eine ‚gigantische linke Volkshochschule'."

Neues Deutschland vom 14. November 2011.

Aus dem Leben eines Bezirkskaisers. „Wie gut ein Bezirk mit der Stadt kooperiert, hängt von den handelnden Personen ab. Mit Wohnbaustadtrat Michael Ludwig verbindet Gerstbach eine Freundschaft aus der Zeit, als Ludwig noch bei den Volkshochschulen engagiert war."

Die Presse vom 8. Jänner 2012.

„Die Atlas-Werte bemessen sich unter anderem danach, wie gut Grundschüler lesen können, wie viele Schüler sitzenbleiben, wie viele Hochschulabsolventen eine Region zählt. Dazu kommt, zweitens, das Berufliche Lernen*, vor allem Aus- und Weiterbildung: wie viele Jugendliche ohne Aussicht auf einen Ausbildungsplatz sind oder wie viele Weiterbildungsangebote die Volkshochschule macht."*

Titelgeschichte über den „Deutschen Lernatlas 2011" in: Der Spiegel 47/2011.

Strukturanalysen
1985–2010

Judita Löderer

Als einzige österreichische Erwachsenenbildungseinrichtung dokumentieren und analysieren die österreichischen Volkshochschulen sehr detailliert ihre Organisationsstrukturen und veröffentlichen die Ergebnisse. Der vorliegende Beitrag gibt einen kurzen Einblick in ein Vierteljahrhundert Strukturentwicklung der Volkshochschulen.

Seit 1985 legt die Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) alle fünf Jahre eine Strukturanalyse der österreichischen Volkshochschulen und ihrer Landesverbände vor. Mit der Strukturanalyse 2010 gibt es nun Daten aus sechs Erhebungen. In allen Datenerhebungen wird ersichtlich, dass die Struktur in den einzelnen Bundesländern ganz verschieden und auch die Entwicklung sehr unterschiedlich verlaufen ist. Immer noch gilt die Feststellung: „Volkshochschule ist nicht gleich Volkshochschule."

Die Strukturanalysen zeigen Punktaufnahmen in Fünf-Jahresschritten, sie sind Ergebnisse von nicht beeinflussbaren Rahmenbedingungen und Auswirkungen von geplanten Organisationsentwicklungsmaßnahmen. Warum die jeweilige Situation so ist, wie sie ist, ob das Ergebnis gewünscht ist oder ob man Änderungsbedarf sieht, ist auf Landesverbands- und Volkshochschulebene zu diskutieren und zu entscheiden.

Anzahl der Volkshochschulen

Die Anzahl der Volkshochschulen in Österreich stieg seit der ersten Erhebung im Jahr 1985 von 259 kontinuierlich auf 293 im Jahr 2000. Ab 2000 ist die Zahl der Volkshochschulen rückläufig, nur zum Teil bedingt durch Schließungen, zum größeren Teil ist der Rückgang auf strukturbereinigende Zusammenlegungen von kleinen Volkshochschulen zu größeren Einheiten zurückzuführen. 2010 gab es österreichweit insgesamt 270 Volkshochschulen, von denen 17 als „stillgelegte Volkshochschulen" geführt wurden, das heißt, sie waren zum Zeitpunkt der Erhebung ohne aktuelles Programmangebot. Die Datenauswertung basiert auf der Grundgesamtheit der „aktiven" Volkshochschulen, im Jahr 2010 waren das 253 Volkshochschuleinrichtungen.

Größe der Volkshochschulen

Die Größe der Volkshochschulen wird seit 1990 erhoben. Als Indikatoren werden die Anzahl der Kurse und die Anzahl der Teilnahmen herangezogen. Für die leichtere Vergleichbarkeit werden die Kurs- und Teilnahmezahlen von 0 bis 11 klassifiziert. Der „Zuständigkeitsbereich" der Volkshochschule wird durch die klassifizierte Gemeindegröße definiert.

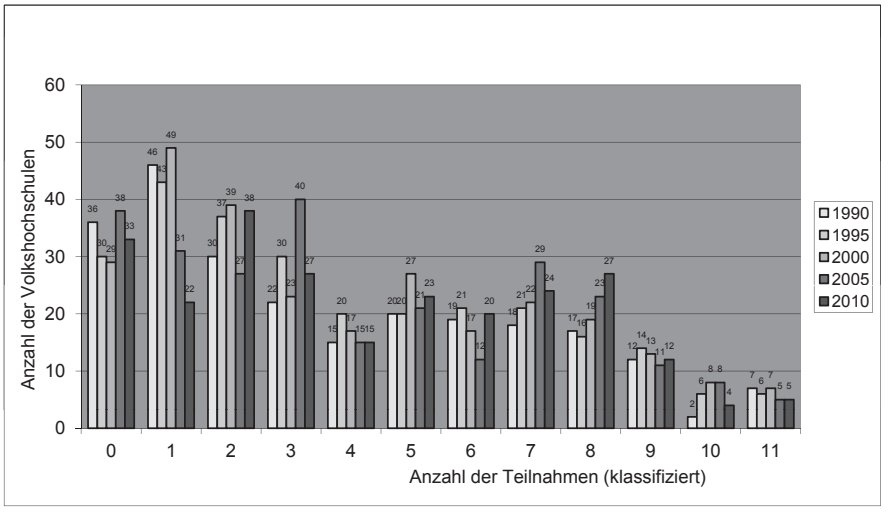
Die Entwicklung der Größe der Volkshochschulen – gemessen an der Anzahl der Teilnahmen – zeigt mit Blick auf ganz Österreich ein durchwachsenes Bild. Es sind keine deutlichen Trends erkennbar, da die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich und zum Teil gegenläufig war.

Einige Tendenzen sind jedoch feststellbar, zum Beispiel die Anzahl der sehr kleinen Volkshochschulen in Kategorie 1 ist stark rückläufig, die Anzahl der mittelgroßen Volkshochschulen in Kategorie 7 und 8 zusammengenommen kontinuierlich steigend.

Tabelle 1: **Klassenbildung zur Einteilung der Volkshochschulen**

Klasse	Anzahl der Kurse	Anzahl der Teilnahmen	Gemeindegröße (Einwohner/innen)
0	1– 10	1– 130	
1	11– 20	131– 260	bis 3.000
2	21– 30	261– 390	3.001– 5.000
3	31– 40	391– 520	5.001– 7.000
4	41– 50	521– 650	7.001– 10.000
5	51– 70	651– 910	10.001– 15.000
6	71– 100	911– 1.300	15.001– 20.000
7	101– 200	1.301– 2.600	20.001– 30.000
8	201– 400	2.601– 5.200	30.001– 50.000
9	401– 700	5.201– 9.100	50.001–100.000
10	701–1.000	9.101–13.000	100.001–200.000
11	1.001 und mehr	13.001 und mehr	200.001 und mehr

Tabelle 2: **Entwicklung der Größe der Volkshochschulen nach Teilnahmen**



Im Folgenden werden drei der erhobenen Strukturmerkmale – Personalressourcen, Volkshochschul-Lokalitäten und Volkshochschul-Öffnungszeiten – herausgegriffen, im Zeitverlauf dargestellt und ihre Auswirkung auf die Leistungskraft einer Volkshochschule beleuchtet.

Personalressourcen

Bei den Personalressourcen sind die Leitungspersonen in Volkshochschulen und Landesverbänden am ausführlichsten dokumentiert. Daten zu den Leitungspersonen liegen seit der ersten Strukturanalyse (1985) vor. Daten zu den pädagogisch-planenden und zu den administrativen Mitarbeiter/innen werden seit dem Jahr 2000 erhoben. Seit damals sind die Personalressourcen in ihrer Gesamtheit mit rund 1.000 Personen in der Anzahl gleich geblieben, allerdings mit Verschiebungen zwischen den einzelnen Gruppen.

Die Gesamtanzahl der **Volkshochschul-Leiter/innen** stieg bis zum Jahr 2000 kontinuierlich an. Im Jahr 2000 gab es erstmals Volkshochschulen mit zwei und mehr Leitungspersonen (325 Volkshochschul-Leiter/innen in 281 Volkshochschulen). Der steigende bürokratische Aufwand, der mit der Leitung einer Volkshochschule verbunden ist, kann auf diese Weise auf mehrere Personen verteilt werden. Ab 2000 ist die Anzahl der Volkshochschul-Leiter/innen deutlich rückläufig, wobei vor allem ein Rückgang der Männer in Volkshochschul-Leitungspositionen zu verzeichnen ist.

Insgesamt stieg der Anteil der Volkshochschul-Leiterinnen von 16,3 (1985) auf 57,8 Prozent (2010).

Auch bei der Strukturdatenerhebung 2010 wurden wieder Volkshochschulen mit Zwei- und Mehrpersonen-Leitung ausgewiesen. Erstmals gab es bei der Datenerhebung 2010 auch den umgekehrten Fall: Personen (in allen Fällen Frauen), die mehrere Volkshochschulen leiten.

Bei den **Leitungspersonen der Landesverbände** haben wir eine konstantere Entwicklung mit einem leichten Anstieg von 12 Personen (1985) zu 14 Personen (2010). Die Feminisierungstendenz ist nicht so ausgeprägt. Sie stieg zwischen 1985 und 2010 von 25 auf 35,7 Prozent. Neu war bei der Datenerhebung 2010, dass nun in der Mehrzahl der Bundesländer die Landesgeschäftsführer/innen in einer Doppelrolle sind, das heißt, sie leiten nicht nur den Landesverband, sondern auch eine oder mehrere Volkshochschulen.

Bei den Angaben zum Beschäftigungsverhältnis der Volkshochschul-Leiter/innen ist ein deutlicher Trend zur hauptberuflichen Volkshochschul-Leitung festzustellen. Der Anteil der hauptberuflichen Volkshochschul-Leitungspersonen ist von 8,5 (1985) auf 26,5 Prozent (2010) angestiegen. Der Anteil der ehrenamtlichen Leitungspersonen korrespondierend dazu von 58,5 (1985) auf 32,8 Prozent (2010) gesunken. 40,7 Prozent der Volkshochschul-Leitungspersonen führten 2010 die Volkshochschule nebenberuflich. Der Anteil der nebenberuflichen Volkshochschul-Leiter/innen war im Zeitverlauf leicht schwankend bis stabil, wobei die Nebenberuflichkeit allerdings im Zeitverlauf unterschiedlich definiert wurde.

Auch die (Haupt-)Berufe der Volkshochschul-Leiter/innen, die seit 1990 erhoben werden, haben sich im Zeitverlauf merklich verändert. 1990 waren fast zwei Drittel der Volkshochschul-Leiter/innen Lehrer/innen (51,9 Prozent) oder pensionierte Lehrer/innen (9,2 Prozent), bei der letzten Erhebung 2010 waren es nur noch ein gutes Viertel. Der Anteil der Lehrer/innen reduzierte sich auf 20,1 Prozent, der Anteil der pensionierten Lehrer/innen ging ebenfalls zurück auf 6,7 Prozent, das heißt der Großteil der Lehrer/innen beendet mit der Schultätigkeit auch die Tätigkeit in der Volkshochschule.

2010 war die größte Berufskategorie die der Angestellten, die auch die hauptberuflichen Volkshochschul-Leiter/innen inkludiert. Der Anteil der Angestellten stieg von 23,3 (1990) auf 43,9 Prozent (2010).

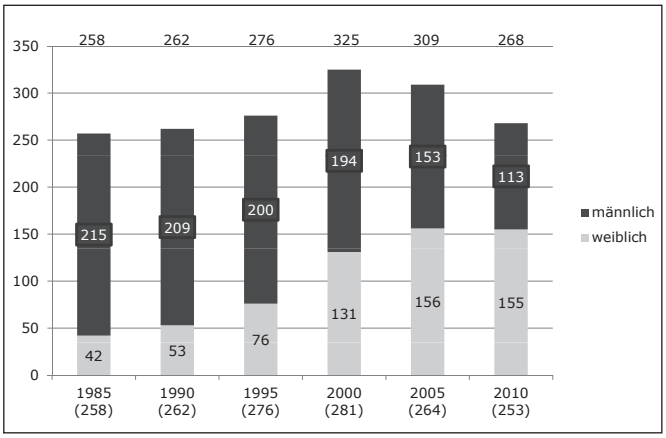
Daten zu den **pädagogisch-planenden und administrativen Mitarbeiter/innen** werden seit 2000 erhoben. Bei den pädagogisch-planenden und den administrativen Mitarbeiter/innen würde man zusätzliche Informationen für eine detaillierte Interpretation der Daten benötigen. Da die Aufgabenbereiche der Mitarbeiter/innen in den Volkshochschuleinrichtungen ineinander übergreifen, ist die Zuordnung der Personen zu den einzelnen Kategorien schwierig und wechselt von Bundesland zu Bundesland und auch innerhalb der Bundesländer von Erhebung zu Erhebung.

Grundsätzliche Trends können aber schon festgestellt werden. Die Anzahl der pädagogisch-planenden und administrativen Mitarbeiter/innen zusammen stieg konstant von 669 (2000) über 704 (2005) auf 756 (2010). Bei der Strukturanalyse 2010 beträgt der Anteil der weiblichen Mitarbeiter/innen insgesamt 79 Prozent, bei den pädagogisch-planenden Mitarbeiter/innen beträgt der Frauenanteil 68,8 Prozent bei den administrativen Mitarbeiter/innen 86,6 Prozent.

Auswirkungen von (hauptberuflichen) Personalressourcen auf die Leistungskraft einer Volkshochschule

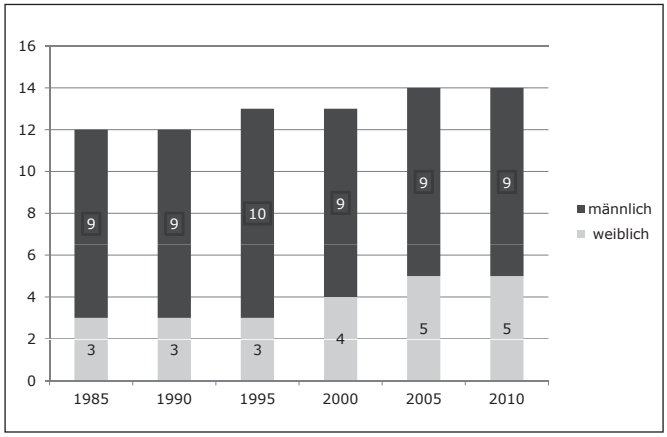
Vergleicht man die verfügbaren Personalressourcen einer Volkshochschule mit den ausgewiesenen Teilnahmezahlen, so stellt man fest, dass ehrenamtlich geleitete Volkshochschulen maximal Kategorie 2 (=390 Teilnahmen) erreichen. Wie überall im Volkshochschulbereich gibt es auch hier Ausnahmen: in Niederösterreich gibt es sowohl Vereins- als auch kommunale Volkshochschulen, die ehrenamtlich geleitet wer-

Tabelle 3: **Geschlecht der VHS-Leiter/innen**



Anmerkung: Die Zahlen in Klammer geben die Anzahl der Volkshochschulen an, die Zahlen über den Diagrammbalken die addierten Männer und Frauen.

Tabelle 4: **Geschäftsführung der Landesverbände**



den und Teilnahmezahlen bis Kategorie 7 (=2.600 Teilnahmen) ausweisen.

Hauptberuflich geführte Volkshochschulen beziehungsweise Volkshochschulen mit hauptberuflichen Mitarbeiter/innen erreichen zumindest Kategorie 6 (ab 911 Teilnahmen). Ausgenommen sind jene Fälle, wenn eine hauptberufliche Leitungsperson für mehrere Volkshochschulen zuständig ist, dann erreichen nicht alle Volkshochschulen mit dieser Leitungsperson die Kategorie 6. Darüber hinaus gibt es Ausnahmen wieder in Niederösterreich, wo einzelne kommunale Volkshochschulen mit hauptberuflicher Leitung deutlich unter 910 Teilnahmen bleiben.

Volkshochschul-Lokalitäten

Die Erhebungsdaten zu den Volkshochschul-Lokalitäten sind nur bedingt aussagekräftig, da die Zuordnung oft unterschiedlich erfolgt und im Zeitverlauf wechselt. So werden zum Beispiel „eigene VHS-Häuser" aufgrund geänderter Konditionen zunehmend den „gemieteten Räumen" zugeordnet. Trotzdem sind auch hier Trends feststellbar. Rückläufig entwickelte sich der Anteil der Volkshochschulbüros in Privatwohnungen von 49,4 im Jahr 1985 auf 39,9 Prozent im Jahr 2010, bedingt durch den Rückgang der sehr kleinen Volkshochschulen. Deutlich gesunken ist auch der Anteil der Volkshochschulbüros in Schulen von 21,1 (1985) auf 5,6 Prozent (2010), einhergehend mit dem Rückgang der Lehrer/innen in Volkshochschul-Leitungspositionen. Für gut die Hälfte der Volkshochschulen sind Schulen immer noch wichtige Kursorte, aber mit sinkender Tendenz. 1985 nannten 71,4 Prozent der Volkshochschulen als hauptsächliche Kursorte Schulen, 2010 waren es nur noch 52,0 Prozent. Der Anteil der gemieteten Räume stieg im genannten Zeitraum entsprechend an – der Anteil der gemieteten Büroräume stieg von 2,1 auf 17,7 Prozent, der Anteil der gemieteten Kursräume stieg von 1,5 auf 17,4 Prozent.

Öffnungszeiten

1985 waren 68,2 Prozent der Volkshochschulen Abend-Volkshochschulen und 12,4 Prozent Ganztagsvolkshochschulen. 2010 betrug der Anteil der Abend-Volkshochschulen nur noch 24,1 Prozent und der Anteil der Ganztagsvolkshochschulen stieg auf 43,1 Prozent. Ganztags-Volkshochschulen sind seit der Datenerhebung 2010 mit Abstand die größte Kategorie. Ein Zusammenhang zwischen Öffnungszeiten und Anzahl der Teilnahmen konnte nicht festgestellt werden. Die Abend-Volkshochschulen verteilen sich auf die Kategorien 0 bis 7 und weisen somit Teilnahmen von 1 bis 2.600 aus. Die Ganztags-Volkshochschulen sind zum überwiegenden Teil den Kategorien 6 bis 11 zuzuordnen, das entspricht einer Mindestzahl von 911 Teilnahmen. Aber es gibt auch Ausnahmen, die deutlich darunter liegen.

Abschließend bleibt festzustellen, dass die Volkshochschulen in den einzelnen Bundesländern bei veränderten Umfeldbedingungen oder im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen oft ganz unterschiedliche Lösungswege eingeschlagen haben. Der lange Beobachtungszeitraum der Strukturanalysen macht es aber möglich, auch die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten in der Entwicklung sichtbar zu machen.

Literatur

Judita Löderer: Die Österreichischen Volkshochschulen. **Strukturanalyse 2010,** (VÖV-Publikation 20), Wien–Baden 2010.

Radiopreisnominierungen

Bei der 14. Radiopreisüberreichung am 24. Jänner 2012 wurden die fünfzehn für die Preisvergabe in fünf Sparten nominierten Sendungen – sie wurden aus 108 Einreichungen ausgewählt – kurz vorgestellt. Dabei handelte es sich um die besten von guten Sendungen.

Ursula Strubinsky

Kultur

Die Musikwelt wurde in den Jahren 2010 und 2011 von einem Namen überstrahlt: *Gustav Mahler.* Immerhin jährte sich im Juli 2010 zum 150. Mal sein Geburtstag und im Mai 2011 zum 100. Mal sein Todestag. Keine Frage, dass im ORF-Programm „Österreich 1" diesen Gedenkjahren Rechnung getragen wurde. In der Reihe „Der Klangverführer" versuchte *Otto Brusatti* das Schaffen von Gustav Mahler, aber auch Gustav Mahlers Inspirationsquellen, die Entstehungsumstände seiner Werke, sowie sein künstlerisches Umfeld und seinen Einfluss auf andere Musikschaffende näher zu beleuchten. Die Reihe „Der Klangverführer" konnte man von Juli 2010 bis zum Juni 2011 einmal im Monat am Sonntagabend hören.

Eine Gelegenheit den Schriftsteller *Aharon Appelfeld* näher kennenzulernen bot am 15. Mai des vergangenen Jahres eine Sendung der Reihe „Menschenbilder". *Heinz Janisch* hat dieses Portrait gestaltet, in dem der fast 80-jährige israelische Autor seine berührende Lebensgeschichte erzählt: so von der Ermordung seiner Mutter und seiner Flucht als Achtjähriger, vor den Ereignissen des Krieges im damaligen Rumänien und seinem Versuch, diese Traumen zu bewältigen, unter anderem durch seine Arbeit als Schriftsteller. Aharon Appelfeld spricht aber auch über die Bedeutung von Sprachen und er gewährt mit seinen Erinnerungen Einblick in eine vergangene Zeit und Kultur.

Die Erinnerung an Vergangenes ist auch das Thema des Hörspiels „Die kleineren Reisen" von *Alois Hotschnig.* Gerda und Karl sind die Protagonisten. Das ältere Paar ist – im Gegensatz zu ihren Freunden – nicht in ein Altersheim gezogen. Sie sind selbstständig geblieben, dennoch ist der Alltag monoton geworden. Lediglich das tägliche Essen weckt Erinnerungen an Erlebtes: an die gemeinsamen Reisen, an Freunde und Bekannte. *Julia Gschnitzer* und *Joachim Bißmeier* verleihen Gerda und Karl ihre Stimme. Regie bei diesem Hörspiel des ORF-Landesstudios Tirol führte *Martin Sailer.* Er und *Patrizia Jilg* sind die Producer dieser Sendung.

Information

So unter uns gefragt: was denken Sie über den Euro? Ist er unverzichtbar für ein vereintes Europa oder sorgt die gemeinsame Währung auch für eine gemeinsame Krise? Über die „helle und die dunkle Seite der Medaille" respektive des Euro wurde Ende März des

vergangenen Jahres beim „CityScienceTalk“ auf der Edmundsburg diskutiert. Expertinnen und Experten aus den Bereichen Europarecht, Bevölkerungs- und Politikwissenschaft klärten über brennende Themen auf: Welchen Nutzen bringt tatsächlich der Euro und was ist der Eurorettungsschirm? Wie funktioniert die Finanzmarktregulierung und was bedeutet es, wenn ein Staat bankrott geht? *Elisabeth Nöstlinger* und *Bianca Michaelis* haben ausgehend von dieser Diskussion die Sendung „Der Euro: Die helle und die dunkle Seite der Medaille“ gestaltet. Diese Sendung wurde Anfang April des vergangenen Jahres im Rahmen der „Österreich 1“-Reihe „CityScienceTalk“ ausgestrahlt.

„Globale Dialoge“ heißt eine Sendereihe von „Radio Orange 94.0“, die man immer am Dienstag-Nachmittag hören kann. Gestaltet wird sie von der Radiogruppe „Women on Air“. Sie berichten unter anderem über die Rolle der Frau in der Gesellschaft und im Kunstschaffen. Es geht aber auch um das bessere Verständnis von anderen Kulturkreisen. Im vergangenen Februar zum Beispiel gestaltete *Aleksandra Kolodziejczyk* einen Bericht über eine – aus der westlichen Perspektive betrachtet – vermutlich unerwartete Praxis im Iran. Dort ist es möglich, eine Zeit-Ehe einzugehen. Sie kann von einer Stunde bis zu 99 Jahren dauern. Diese schiitisch-islamische Eheform, die Teil des Familienrechts ist, bietet somit ein Schlupfloch in dem repressiven Rechtssystem des Iran. Ob die Zeit-Ehe aber tatsächlich den Frauen mehr Autonomie bringt oder lediglich eine legalisierte Form der Prostitution darstellt, ist die Frage. Die Regisseurin *Sudabeh Mortezai* hat über dieses Thema einen Film gestaltet und mit Aleksandra Kolodziejczyk über ihre Erfahrungen während des Drehs gesprochen.

Sie sind ein vertrauter Anblick. Wie sie aber ihr Leben meistern, ist nur wenig bekannt: die Obdachlosen. *Eva Schmidhuber* hat mit Salzburger Straßenzeitungsverkäufer/innen darüber gesprochen. Sie berichten über ihren Alltag in der Mozart-Stadt: vom Suff am Bahnhof und vom Wohnen am Kapuzinerberg. Sie erzählen aber auch über Orte, die ihnen persönlich wichtig sind und ihre Lebensgeschichte. „Mein Salzburg – von unten, oben und mittendrin.“ zeigt Salzburg aus einer unbekannten Perspektive. Eine Sendung des freien Rundfunks Salzburg „Radiofabrik“.

In der Steiermark ist „Radio Freequenns“ zu Hause: das Freie Radio im Ennstal. Für dessen Reihe „Radio lokal global“ hat *Claudia Maxones* eine Sendung gestaltet, die sich mit den Schattenseiten der Bekleidungsindustrie auseinandersetzt. „Billige Kleidung um jeden Preis?“ ist nicht nur der Titel dieser Sendung, sondern auch eine berechtigte Frage, angesichts der unsozialen und dem Arbeitsrecht widersprechenden Bedingungen, unter denen Kleidung produziert wird. In der Sendung kommt die Koordinatorin der „Clean Clothes Kampagne“ in Österreich, *Heike Hochhauser* zu Wort, ebenso die Regisseurin *Catalina Molina*, die einen Kurzfilm über die Ausbeutung von Arbeiterinnen und Arbeitern in Argentinien gemacht hat.

Bildung/Wissenschaft (Eduard Ploier-Preis)

Einst ging man auf die Straße, um lautstark seinen Protest kundzutun und – je nach dem – berichteten Zeitungen, Radio und Fernsehen darüber. Heutzutage verfügt man über ein weiteres Medium, um seiner Meinung Ausdruck zu verleihen: das Internet.

Ursula Strubinsky stellt die fünfzehn nominierten Sendungen vor.

In seiner Sendung „Protest im Netz“ beschäftigt sich *Michael Schmid* unter anderem mit der Frage, wie sich politischer Widerstand im Internet organisiert. An Hand von aktuellen Protestbewegungen untersucht er den Wirkungsgrad dieses Mediums. Es geht aber auch um die Frage, ob die Meinungsbildung durch „Social Media“ tatsächlich antihierarchisch und basisdemokratisch zustande kommt. Die Sendung „Protest im Netz“ wurde im Rahmen von „FM4 Homebase“ im Oktober 2010 präsentiert.

„Zeitgeschichte zum Nachhören“ ermöglicht eine 12-teilige Sendereihe der Medienwerkstatt Linz. Im Rahmen des Radioprojekts „Leben erfahren – Lebensgeschichte hörbar gemacht“ kommen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie Opfer des nationalsozialistischen Regimes zu Wort. Sie erzählen von ihren Strategien, Widerstand zu leisten, von ihren leidvollen Erfahrungen, vom politischen Druck, aber auch von der Macht des Zufalls und der Hoffnung. Das Radioprojekt „Leben erfahren“ wurde von *Hildegard Griebl-Shehata* geleitet. Gestaltet wurden die Sendungen von *Philippa Plochberger, Pauline Jungwirth, Monika Ratzenböck* und *Christian Strobl*, sowie von Schülerinnen und Schülern der Hauptschulen Reichenthal und Eferding Nord. Ausgestrahlt wurde die Reihe „Leben erfahren – Lebensgeschichte hörbar gemacht“ von Oktober 2010 bis März 2011 auf Radio FRO.

Ebenfalls auf Radio FRO zu hören war das Feature „Die Freiheit, zu lernen“. Bildung sollte für alle Menschen möglich sein – auch für Menschen mit Behinderungen. Forscherinnen und Forscher der „Johannes Kepler Universität“ in Linz haben sich damit beschäftigt, wie man Menschen mit besonderen Bedürfnissen ein barrierefreies Studium ermöglichen kann: angefangen vom Lehrmaterial bis hin zu den Prüfungen. Die „Johannes Kepler Universität“ hat dafür eigens das Institut „Integriert studieren“ eingerichtet. *Michael Gams* hat mit dessen Senior Researcher – der übrigens selbst blind ist – gesprochen, sowie mit dem stellvertretenden Institutsvorstand. Sie berichten über die neuesten technischen Entwicklungen des Instituts, die Menschen mit Behinderungen beim Studium unterstützen können.

Sendereihen/ Themenschwerpunkte

Mit dem Internet ist eine Parallel-Welt entstanden: eine virtuelle Welt, die immer mehr von unserem realen Leben Besitz zu ergreifen scheint. Wohin driftet sie, diese Parallel-Welt? Ruiniert die Gratiskultur im Web den Qualitätsjournalismus? Wo bleibt unser Recht auf Privatheit, wenn wir doch via Handy, Netbook oder Kreditkarte überall hin verfolgbar sind? Diese und andere Fragen versucht die Netzkultur-Sendung „matrix – computer & neue medien“ zu beantworten. „Matrix“ läuft jeden Sonntag, ab 22 Uhr 30 im Programm „Österreich 1“. Die Redaktion wird von *Franz Zeller* beziehungsweise derzeit von *Wolfgang Ritschl* geleitet.

Von Montag bis Donnerstag wartet Ö1 mit seinem „Bildungsradio“ auf. Ab 9 Uhr 05 beziehungsweise 22 Uhr 15 erwartet die Hörerinnen und Hörer das „Radiokolleg“. Hier werden Informationen zu Themen aus allen Sparten und Lebensbereichen geboten: Man erfährt Wissenswertes über „Die Faszination des Bösen“, wie auch über die „Funktion der Hormone“ oder auch über „Hip Hop und Empowerment“. Das „Radiokolleg“ möchte breitgefächert, vertiefend und orientierend informieren. Die Redaktion wird von *Ina Zwerger* geleitet.

Von Montag bis Samstag erwartet ab 19 Uhr beziehungsweise 18 Uhr 05 die Hörerinnen und Hörer von „Radio Stephansdom“ die Sendereihe „Perspektiven.“ Diese möchte mittels Reportagen und Gesprächen über Hintergründe zu Themen aus Religion, Gesellschaft, Politik, Soziales und Kultur informieren. Es wird über die „Dürrekatastrophe

in Ostafrika“ berichtet, aber auch über die weibliche Genitalverstümmelung, über die Projekte, die Flüchtlingen die Integration in ihrer neuen Heimat erleichtern sollen, wie auch über die Arbeit von Caritas-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die Suppe an Bedürftige und Obdachlose verteilen. Die Sendereihe „Perspektiven“ möchte kritisch, berührend und journalistisch sein. Geleitet wird die Redaktion von *Stefan Hauser*.

Kurzsendungen

Am 8. März des vergangenen Jahres fand zum 100. Mal der „Internationale Frauentag“ statt. Das war für FM4 ein willkommener Anlass mit der Reihe „100 Years of Herstory“ die vorherrschenden feministischen Themen des vergangenen Jahrhundert, Revue passieren zu lassen. Vom 8. bis zum 18. März wurden Kurzbeiträge, in der Länge von zwei bis drei Minuten ausgestrahlt, die diese Themen beleuchteten. Dazu gehörte zum Beispiel der Kampf um das Wahlrecht für Frauen oder die Leistung der Trümmerfrauen in der Nachkriegszeit oder auch die Legalisierung eines Schwangerschaftsabbruchs. Gestaltet wurde die Reihe „100 Years of Herstory“ von *Irmi Wutscher*.

Die Arbeit des österreichischen Dichters und Schriftstellers *Ernst Jandl* fasziniert und inspiriert auch ganz offenbar. Schülerinnen und Schüler der 4A und der 4B des Bundesrealgymnasiums Anton Krieger Gasse regte sie zu einer Kurzsendung an. Sie trägt den Titel „Ü-Staben und Ü-Dichte – frei nach Jandl!“. Die Schülerinnen und Schüler ließen ihrer Fantasie freien Lauf und schrieben und lasen eigene Gedichte im Stil von Ernst Jandl. Unterstützt wurden die Jugendlichen von der Gruppe „gecko-art“: das sind *Evelyn Blumenau* und *Walter Kreuz*. Die Sendung „Ü-Staben und Ü-Dichte – frei nach Jandl!“ ging am 1. Februar des vergangenen Jahres auf „Radio Orange“ on Air. Dieses Projekt hat den Schülerinnen und Schülern offenbar viel Vergnügen bereitet und es ist auch ein Vergnügen, ihre Sendung anzuhören.

Radio weckt Neugierde

14. Radiopreisüberreichung

Am 24. Jänner wurde zum 14. Mal der Radiopreis der Erwachsenenbildung von Spitzenrepräsentanten der vier preisverleihenden Verbände in den Sparten Kultur, Information, Bildung/Wissenschaft, Sendereihen und Kurzsendungen im Radiokulturhaus überreicht.

Zahlreiches Publikum

Im Namen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung – ARGE Bildungshäuser, Büchereiverband, Verband Österreichischer Volkshochschulen und Wirtschaftsförderungsinstitut – konnte *Rudi Planton*, der Vorsitzende der Bildungshäuser, im für die Preisüberreichung optimal geeigneten Radiokulturhaus ein zahlreiches Publikum begrüßen.

Hörfunkdirektor *Karl Amon* betonte als „Gastgeber“ in seinen Begrüßungsworten die unverzichtbare Funktion des Radios, auf vielfältige Weise Neugierde beim Publikum zu wecken und zu fördern. In ihrer „Rede zum Preis“ setzte sich die aus Südtirol kommende Autorin *Sabine Gruber* kritisch mit medialer Literaturvermittlung auseinander, bei der alles Mögliche zur Sprache kommt, nur nicht das Werk von Autorinnen und Autoren.

Hörfunkdirektor Karl Amon: Radio weckt Neugierde.
Fotos: Mag. Michaela Obermair

Preise in fünf Sparten

Von einer Jury, der neun Medienvertreter/innen und ebenso viele Vertreter/innen der preisverleihenden Verbände angehörten, wurden in fünf Sparten sechs Produktionen ausgezeichnet. Die Jury hatte aus fünfzehn Produktionen, die aus den 108 eingereichten Sendungen – so viele wie noch nie zuvor – für die Preisvergabe nominiert wurden, auszuwählen. Bei den nominierten Sendungen, die von der früheren Preisträgerin und „Zeitton“-Gestalterin *Ursula Strubinsky* prägnant und anschaulich vorgestellt wurden, handelte es sich, so die Laudatio, um das Beste aus durchwegs guten Sendungen.

Sparte Kultur

In der Sparte Kultur wurden für das mit *Joachim Bißmeier* und *Julia Gschnitzer* exzellent besetzte Hörspiel von Radio Tirol „Die kleineren Reisen“ der Autor *Alois Hotschnig* und für die Regie *Martin Sailer* ausgezeichnet. Alois Hotschnig gilt „als ein stiller Meister hochkonzentrierten Erzählens“. Über ihn und sein vielfältiges Werk – Prosa, Gedichte, Theaterstücke und Hörspiele – wurden bereits drei Diplomarbeiten verfasst. Martin Sailer wurde bereits zum zweiten Mal mit dem „Radiopreis“ ausgezeichnet. Er ist der ungemein innovative Leiter der Abteilung Literatur & Hörspiel im ORF-Landesstudio Tirol und Begründer der Reihe „Literatur im Studio“, in der Neues mit dem Ziel vorgestellt wird, „für Schreibende Erst- und Wiederbegegnungen mit dem Genre Hörspiel zu ermöglichen“.

Die Preisüberreichung erfolgte durch den Vorstandsvorsitzenden des VÖV, Stadtrat Michael Ludwig.

Martin Sailer beim ORF-Interview.

Autor Alois Hotschnig und Regisseur Martin Sailer mit VÖV-Vorstandsvorsitzendem Michael Ludwig.

Vertreter/in der Straßenzeitung Apropo, Sendungsgestalterin Eva Schmidhuber und Franz Pascher.

Rudi Planton bei der Überreichung des Eduard Ploier-Preises an Hildegard Griebl-Shehata und das Team der Serie „Leben erfahren – Lebensgeschichte hörbar gemacht".

Wolfgang Ritschl erhält zum zweiten Mal den Radiopreis der Erwachsenenbildung von WIFI-Vertreter Hannes Knett überreicht.

Michael Ludwig und die Gestalter/innen des FM 4-Schwerpunktes „100 Years of Herstory" Rudi Ortner, Veronika Weidinger und Irmi Wutscher.

Franz Pascher, das „gecko-art"-Team Evelyn Blumenau und Walter Kreuz sowie Vertreter/innen der Wiener Radiobande.

Ö1-Wissenschaftschef Martin Bernhofer im Gespräch mit „Preisrednerin" Sabine Gruber.

Dankesworte von Eva Schmidhuber.

Sparte Information

Bei den Informationssendungen wurde für das Feature der Radiofabrik – Freier Rundfunk Salzburg „Mein Salzburg – von unten, oben und mittendrin" die Gestalterin *Eva Schmidhuber* ausgezeichnet, die mit Protagonist/innen der Straßenzeitung Apropo den Preis übernahm. In ihren Dankesworten berichtete die Preisträgerin, dass sich Verkäufer der Straßenzeitung beim Sender in Ausbildung zum Radiojournalismus befinden.

Die Preisüberreichung wurde von *Franz Pascher*, dem langjährigen Vorsitzenden des Büchereiverbandes, vorgenommen.

Eduard Ploier-Preis

In der Sparte Bildung/Wissenschaft wird der Eduard Ploier-Preis vergeben. In Anwesenheit der Witwe und der Töchter des Namensgebers wurde *Hildegard Griebl-Shehata* als Projektleiterin der Medienwerkstatt im Linzer Wissensturm für die vom Freien Rundfunk Oberösterreich gesendete Serie zur neueren Geschichte „Leben erfahren – Lebensgeschichte hörbar gemacht" gemeinsam mit dem Projektteam ausgezeichnet. Mitwirkende im Radioklub waren unter anderen *Pauline Jungwirth, Philippa Plochberger, Monika Ratzenböck, Christian Strobl* und die Lehrerinnen *Gabriele Bumberger* und *Gabriele Latzko*.

Die Preisüberreichung an das in der Volkshochschule Linz tätige Team erfolgte durch den Vorsitzenden der ARGE Bildungshäuser Rudi Planton.

Sparte Sendereihen

Bei den Sendereihen wurde die für Laien und Expert/innen gleichermaßen interessante Ö1-Reihe „matrix – computer & neue medien" ausgezeichnet. Der Preis ging für Redaktion und Gestaltung – bereits zum dritten Mal – an *Franz Zeller*, der bei der Preisüberreichung verhindert war, sowie – zum zweiten Mal – an *Wolfgang Ritschl*.

WIFI-Vertreter/in: Hannes Knett und Jury-Mitglied Barbara Mann.

Die Preisüberreichung nahm WIFI-Exponent *Hannes Knett* vor.

Sparte Kurzsendungen

Bei den Kurzsendungen wurden zwei sehr unterschiedliche, aber gleich hoch bewertete Sendungen ausgezeichnet. Für den FM 4-Schwerpunkt „100 Years of Herstory – FM 4 zu 100 Jahre Frauentag" ging der Preis für Gestaltung und Redaktionsleitung an *Rudi Ortner, Veronika Weidinger* und *Irmi Wutscher.*

Dem Preisträger und den Preisträgerinnen des ORF-Jugendkultursenders wurde die Auszeichnung von Michael Ludwig überreicht.

Für die von Radio Orange 94.0 gesendete literarische Produktion „Ü-Staben & Ü-Dichte – frei nach Jandl!" wurden die Wiener Radiobande – Schülerinnen und Schüler des BRG 23, Anton Kriegergasse, sowie – wie im Vorjahr – *Evelyn Blumenau* und *Walter Kreuz* für das Kultur-Animationsteam gecko-art ausgezeichnet. Die Preisüberreichung nahm Franz Pascher vor.

Dem Radiopreis der Erwachsenenbildung für 2011 war ein ungemein breites Medienecho beschieden. Der Medienspiegel erscheint im Frühjahr 2012.

Rede zum Radiopreis

„Salami oder Mortadella?"; „Vodka oder Whiskey?" Wir befinden uns nicht in einem Restaurant oder in einer Bar – diese Fragen stellte mir eine Journalistin im „Literarischen Verhör" der TV-Sendung „ErLesen", die am 3. Januar dieses Jahres auf ORF III ausgestrahlt wurde. Man hatte mich zu dieser Literatursendung eingeladen, weil mein Roman „Stillbach oder Die Sehnsucht" erschienen war. Die Frage nach der präferierten Wurstsorte habe ich mit „Weder noch" beantwortet, die nach den Hartalkoholikas mit „Whiskey", obwohl ich in meinem Leben höchstens drei- oder viermal einen getrunken habe. Steckte in diesen Fragen gar ein tieferer Sinn? Während des „Verhörs" hatte ich keine Zeit zum Nachdenken gehabt, doch später, auf der Fahrt nach Hause, fragte ich mich, ob ich mit meiner Entscheidung für „Whiskey" indirekt ein Bekenntnis für Amerika und den Kapitalismus abgelegt hatte, ob es nicht doch besser gewesen wäre, mich für den „Vodka" zu entscheiden.

Ich war davon ausgegangen, dass es in dieser TV-Sendung um meinen Roman gehen würde, dass ich in dem „Verhör" zu literarischen Vorlieben oder Vorbildern befragt würde, es sich um eine Vernehmung zur Sache handelte. Die Kulisse des Fernsehstudios suggerierte mit all den Büchertürmen, die aufgebaut worden waren, dass die Literatur im Zentrum des Gesprächs stehen würde.

Ich erzähle nichts Neues, wenn ich sage, dass das Fernsehen darüber entscheidet, wer eine angesehene – nämlich vom Publikum angeschaute – Person ist; es geht in diesem Medium wie auch in anderen Medien um Präsenz, vordergründig immer um das Bild, nicht um das Wort. Dennoch war ich der naiven Meinung, eine geringfügige Möglichkeit zu haben, in diesem vorgegebenen Rahmen mein Buch vorstellen zu können.

Es sei wichtig, im Fernsehen zu sprechen, schreibt *Pierre Bourdieu* in seiner Abhandlung „Über das Fernsehen", *„aber unter bestimmten Voraussetzungen"*. Damit meint er eine unbegrenzte Redezeit und kein aufgezwungenes Thema. Dass die Redezeit in einer Kultursendung kurz sein würde, damit war zu rechnen, nicht aber mit austauschbaren Fragen zur Person, welche die Gedankenfreiheit eingrenzen, weil sie die Antworten bereits mitenthalten.

Das „Verhör" lenkte vom Wesentlichen, nämlich von meinem Buch ab, es sollte die Aufmerksamkeit für etwas Außerliterarisches wecken, bei dem poetische Verfahren oder politisch relevante Themen von vornherein ausgeklammert werden. „Sind Sie ein verträumter Typ?"; „Haben Sie schon einmal kurze Haare getragen?"; „Was ist das beste Alter eines Mannes?" Selbst wenn ich Ihnen sage, dass es kein bestes Alter gibt, es nämlich auf den Mann ankommt, haben Sie noch immer nichts über mein Privatleben erfahren, Sie können daraus nicht einmal schließen, ob ich Männer oder Frauen liebe, und Sie erhalten keinerlei Einblicke in meinen Roman, der mir die Einladung zu diesem „Verhör" und anschließend zu einem Gespräch eingebracht hatte.

Die Geschwindigkeit, mit der die „Verhör"-Fragen gestellt worden waren und die Art der Fragen (es handelte sich überwiegend um Entscheidungsfragen), lässt Nachdenken nicht mehr zu. Eine allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden

ist in solchen TV-Formaten nicht möglich, sie wird unterbunden, vermutlich, weil das Sich-Zeit-Lassen und Überlegen, das dem Denken vorausgeht, den Verlust von ungeduldigen, auf reaktionsschnelle Antworten getrimmten Zuschauern nach sich zöge. Und der Verlust an Zuschauern wiederum bedeutet einen Verlust an Quote. Ich war nur ein Spielball im Kampf um Marktanteile gewesen, dachte ich im Taxi, das mich an jenem Abend vom Drehort am Stadtrand von Wien in die Leopoldstadt brachte.

Nun ist es an sich ein Widerspruch, dass ich mich als eine an der Sprache zweifelnde Schriftstellerin ins Fernsehen begebe, in dem einerseits die Wortgewaltigen das Sagen haben, andererseits unzählige Serien und Action-Filme ausgestrahlt werden, bei denen man den Ton abdrehen und dennoch den Plot nacherzählen kann, weil die Sprache längst durch die Handlung ersetzt worden ist.

Die Literatur, in der es in erster Linie um Sprache geht, lässt sich wohl auch deshalb im Fernsehen schwer vermitteln und vermarkten, weil die Handlung in einem literarischen Text sekundär ist. Wenn es nicht mit exorbitanten Kostenaufwänden verbunden wäre, hätten Fernsehmacher bestimmt bereits passende Buchausschnitte in Actiontrailer verwandelt und die Literaturvermittlung den Filmschaffenden überlassen.

Immer seltener findet sich in TV-Formaten vergleichendes und analytisches Denken, weil die Zuschauer möglichst schnell alles mitbekommen sollen, ohne etwas nachvollziehen oder dazulernen zu müssen. Man setzt auf Gefühle und Wiedererkennung.

Das Identifikationspotenzial der Zuschauer ist bei der Frage „Salami oder Mortadella“ wesentlich größer als bei der Frage nach der Aufarbeitung der faschistischen Vergangenheit in Italien oder nach dem formalen Konzept meines Romans, der einen Roman im Roman enthält. Kurzfragen sind nicht nur einfach zu rezipieren, sie sind auch zeit- und damit geldsparend. Dass Rapidität Dummheit erzeugt, ist nicht von Relevanz, vielmehr scheint es mehr und mehr ein erklärtes Ziel zu sein, Sendungen zu produzieren, bei denen man das Denken einstellen kann, die Ereignisse anekdotisiert und die intellektuellen Fähigkeiten zu harmlosen Aussagen zurechtgestutzt werden.

Wir Kunstschaffenden, dachte ich im Taxi, werden zu intellektuellen Dumpingpreisen in den Medien verschleudert. Sprachgeiz ist geil. Kollektive Demenz unauffällig.

Warum hatte man mich überhaupt eingeladen? Vermutlich versprach die vorangegangene erhöhte mediale Aufmerksamkeit für mein Buch auch höhere Einschaltquoten. Die meisten Rezensionen waren mit Bildern von meiner Person versehen gewesen – Wiedererkennung war möglich. Die Literatur wird im Fernsehen

Sabine Gruber bei ihrer Radiopreis-Rede.

ebenso personalisiert wie die Politik. Der Kameramann zeigte – wie ich schließlich Wochen später bei der Ausstrahlung sah – die Gesichter in Nahaufnahme, als wolle er die fehlende Textnähe durch herangezoomte Stirnfalten und Sommersprossen wiedergutmachen. Die Wahrnehmungsschulung, der wir uns durch die Lektüre und Analyse eines Textes unterziehen könnten, wurde zur Poren- und Nasenlöcherinspektion.

Ich kam auch in dem Gespräch mit dem Moderator, das dem „Literarischen Verhör“ folgte, nicht dazu, über meinen Roman zu sprechen; er fragte nach meiner Identität und meiner Kindheit in den Sechzigerjahren in Südtirol, danach, wie ich schreibe und was ich gerade schreibe, doch nicht nach dem Buch, das ich zuletzt geschrieben hatte.

Die literaturfernen Serviceleistungen, die wir Schriftsteller und Schriftstellerinnen für unsere Bücher erbringen sollen, werden immer mehr. Sie sind der Preis für einen kommerziellen Erfolg, so gering er auch sein mag.

Anspruchsvolle Kunst ist auf die Vermittlung in den Massenmedien angewiesen; es kann nicht sein, dass die öffentlich-rechtlichen Rundfunk- und Fernsehanstalten im Wettbewerb mit den privaten Anbietern ihren Bildungsauftrag immer mehr aus den Augen verlieren und als Verdummungsstrategen nur noch geistigen Leerlauf erzeugen.

Aufgabe der öffentlich-rechtlichen Rundfunk- und Fernsehanstalten – und somit auch von ORF III – ist es unter anderem, den Kunstschaffenden eine breitere Öffentlichkeit zu bieten, und die Auseinandersetzung des Publikums mit künstlerischen Positionen und Ausdrucksweisen, welche sich nicht auf Anhieb erschließen, in Form von kunstorientierten Gesprächen und Werkanalysen zu garantieren. Es ist nämlich – wie bestimmte Kultur- und Literatursendungen auf ARTE, 3sat und auch Servus-TV zeigen – durchaus möglich, die Zuschauer und Zuhörer einzubeziehen, sie zu Verbündeten zu machen, die Unterhaltungserwartungen des Durchschnittszuschauers und -zuhörers zu unterlaufen, seine sinnlichen, emotionalen, sprachlichen, intellektuellen und sozialen Fähigkeiten zu stimulieren.

Trivialkunst und -literatur hingegen bedürfen keiner Vermittlung, sie erklären sich selbst. Ebensowenig sollte sich die Präsentation anspruchsvoller Kunst in der Trivialisierung der Kunstschaffenden erschöpfen, das kann man getrost den privaten Boulevardmedien überlassen.

Vorschau

Die nächste Ausgabe der ÖVH erscheint im Juni 2012 unter neuer redaktioneller Leitung (siehe Seite 1).

Ludo-Hartmann-Preis im Parlament

Auszeichnung richtungsweisender Arbeiten

Auf Einladung von Nationalratspräsidentin Barbara Prammer wurde am 1. Februar 2012 zum 13. Mal der Ludo-Hartmann-Preis des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) überreicht. Ausgezeichnet wurden richtungsweisende Arbeiten.

Bekenntnis zu innovativer Bildungsarbeit der Volkshochschulen

„Die in den heute ausgezeichneten Arbeiten enthaltene Expertise stellt einen Ansporn für innovative Volkshochschularbeit dar", stellte die Präsidenten des VÖV, Nationalratspräsidentin Mag. *Barbara Prammer*, in ihren Begrüßungsworten bei der 13. Ludo-Hartmann-Preis-Überreichung im Empfangssalon des Parlaments fest. Die Volkshochschulen stellen einen wesentlichen Kern der Erwachsenenbildung in Österreich dar. Zum Entwicklungsprozess der Volkshochschulen tragen sehr viele Mitarbeiter/innen und Funktionsträger/innen bei, betonte Prammer.

Begrüßung im Parlament durch die Nationalratspräsidentin.

VÖV-Vorstandsvorsitzender AStR Dr. *Michael Ludwig* hob die durch die Überreichung im Parlament stattfindende Aufwertung des nach *Ludo Moritz Hartmann* – „ein Gigant der Bildungspolitik" – benannten Volkshochschulpreises für „hervorragende beziehungsweise bemerkenswerte Arbeiten und Initiativen im Interesse der Volkshochschulen" hervor.

Ludwig ging auf die herausragenden Leistungen des Namensgebers Ludo Hartmann ein. Dieser war schon in der ersten Volkshochschule, dem Wiener Volksbildungsverein, innovativ tätig gewesen, spielte bei der Gründung der Volkstümlichen Universitätsvorträge 1895 eine maßgebliche Rolle, zählte zu den Gründern des hochstehenden Frauenbildungsvereins „Athenäum" und war – gemeinsam mit *Emil Reich* – Mitbegründer des „Volksheims". Hartmann war aber nach dem Ersten Weltkrieg auch österreichischer Gesandter in Berlin und Mitglied des Bundesrates. Bezugnehmend auf den Veranstaltungsort wurde festgehalten, dass bedeutende Exponenten der österreichischen Parlamentsgeschichte wie *Karl Renner* und der Hauptautor der Bundesverfassung, *Hans Kelsen*, ebenfalls Unterrichtende an Volkshochschulen waren. Ludwig stellte darüber hinaus fest, dass die Volkshochschule die am besten erforschte und dokumentierte Erwachsenenbildungseinrichtung ist, wodurch ihre Arbeit gut legitimiert wird. „Mit innovativer Bildungstätigkeit können wir viele Bedürfnisse abdecken", hob Ludwig hervor.

Attraktives Ambiente im Empfangssalon des Parlaments. *Fotos: Ali Schafler/VÖV*

Preisvergabe durch eine Jury

Die Vergabe des auf Initiative des früheren Verbandspräsidenten DDr. *Viktor Heller* geschaffenen Ludo-Hartmann-Preises und des –Förderungspreises nimmt seit deren Bestehen eine Jury vor. Sie war auch dieses Mal hervorragend besetzt, hatte aber angesichts der sehr guten Einreichungen eine – erfreulicherweise – schwierige Arbeit zu leisten. Jury-Mitglieder waren der Vorsitzende der Volkshochschule Krems und langjährige Leiter der VÖV-Arbeitsgruppe „Berufsreifeprüfung" Dr. *Hans Angerer*, die Pädagogische Referentin des VÖV Dr. *Elisabeth Brugger*, der Direktor der Volkshochschule Salzburg und VÖV-Finanzreferent Mag. *Günter Kotrba* sowie als Vertreterin der universitären Wissenschaft Univ.-Prof. Dr. *Elke Gruber*.

Michael Ludwig erinnert an die große Bedeutung des Namensgebers Ludo Moritz Hartmann.

Wilhelm Filla bei der Laudatio.

Förderungspreisträgerin Monika Veigl-Petschko und VÖV-Präsidentin Barbara Prammer.

Wilfried Hackl, Birgit Aschemann und der Geschäftsführer der Wiener Volkshochschulen GmbH Mario Rieder.

Das Vorarlberger Team mit der VÖV-Präsidentin: Marlene Nußbaumer, Wolfgang Türtscher (Geschäftsführer und stellvertretende Geschäftsführerin der VHS Bregenz), Barbara Prammer, Preisträgerin Monika Veigl-Petschko und Stefan Fischnaller, Obmann der Vorarlberger Volkshochschulen.

Ludo-Hartmann-Preis 2011: Wilfried Hackl, Barbara Prammer, Birgit Aschemann.

Die Preisträgerin Birgit Aschemann mit ihrem Gatten Ralph Aschemann.

Dankesworte.

Preisträger/innen und VÖV-Spitze.

Preisträger/innen und ihre Arbeiten

Ludo-Hartmann-Förderungspreis

Mit dem Ludo-Hartmann-Förderungspreis wurde für die an der Fernuniversität Hagen angenommene Bachelorarbeit „Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem für Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Weiterbildungspolitisch relevante Modelle im Vergleich“ *Monika Veigl-Petschko* ausgezeichnet.

In ihrer Arbeit setzt sich die Preisträgerin auf Basis einer breiten Literaturrezeption mit drei der wichtigsten Qualitätssicherungssystemen in der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund einer Lernorientierung auseinander. Sie gelangt zum Schluss, dass unter pädagogischen Aspekten das LQW-Modell – Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung – zu präferieren ist, und bestätigt damit auch den VÖV, der die Implementierung dieses System seit vielen Jahren forciert. Eine Diplomarbeit an der Universität Graz war vor einigen Jahren zu ähnlichen Schlussfolgerungen gekommen.

Die Preisträgerin schließt ihre Studie mit Bemerkungen, die in der Theorie fundiert sind und einer praktischen Bildungstätigkeit die Richtung weisen: „Es braucht in jedem Fall die Entwicklung einer von den Mitarbeitern gelebten und mitgetragenen Qualitätskultur. Durch die Qualitätsentwicklung werden vor allem Anforderungen an das Personal und dessen Lernfähigkeit gestellt. In dem Maße, in dem es gelingt, dieses Lernpotenzial der Mitarbeiter im Sinne einer gemeinsamen Qualitätsverantwortung zu aktivieren, werden die Qualitätsmanagementsysteme zu einer echten Qualitätsverbesserung beitragen.“

Die Preisträgerin Monika Veigl-Petschko kommt aus Bregenz, wo sie eine kaufmännische Lehre abgeschlossen hat. Sie hat Kindergartenerfahrung und wurde 2003 Mitarbeiterin im Sekretariat der Volkshochschule Bregenz, in der sie seit 2004 Qualitätsbeauftragte ist. In der Laudatio stellte VÖV-Generalsekretär Dr. *Wilhelm Filla* fest, dass die Preisträgerin einen besonderen Typ von VHS-Managementmitarbeiter/in repräsentiert, indem sie praktische Tätigkeit mit eigener Forschungsarbeit verbindet.

Ludo-Hartmann-Preis

Der Ludo-Hartmann-Preis ging für das „Weißbuch Programmplanung. Teil 1. Wien: Die Wiener Volkshochschulen GmbH“ stellvertretend für ein großes Autor/innen- und Mitarbeiter/innenkollektiv an Mag. *Wilfried Hackl* und Dr. *Birgit Aschemann*.

Bei der ausgezeichneten Arbeit handelt es sich keineswegs um eine Handreichung von Rezepten zur Programmplanung an Volkshochschulen, sondern um viel mehr. Das von der Preisträgerin und dem Preisträger redaktionell bearbeitete und in eine textliche Endfassung gebrachte Handbuch geht auf die Mitarbeit einer großen Zahl von in unterschiedlichen Funktionen in den Wiener Volkshochschulen tätigen Mitarbeiter/innen zurück. Daraus ergibt sich bereits eine Besonderheit dieses Programmplanungshandbuchs: es wird sehr breit getragen.

Im Einklang mit europäischen Entwicklungen stellen die Wiener Volkshochschulen ihr Angebot auf Kompetenzorientierung um. Das erfordert eine intensive theoretische und die Praxis reflektierende Arbeit. Im Handbuch heißt es dazu:

„Die Wiener Volkshochschulen haben für die Entwicklung einen Ansatz gewählt, der eine Variante einer Top-down Entwicklung (aus den Zielen) mit einer Bottom-up Entwicklung (aus der Praxis) verbindet.“ Mit dieser angedeuteten Komplexität mussten die Preisträgerin und der Preisträger in einem langen Diskussions- und Fertigstellungsprozess kompetent umgehen – ein extrem schwieriges Unterfangen.

Das Handbuch wurde für acht Kompetenzbereiche erstellt: naturwissenschaftliche Kompetenz, Erstsprache, Fremd- oder Zweitsprache, Digitale Kompetenz, Lernkompetenz, Gesellschafts- und Selbstkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz. Dem Kompetenzbegriff liegt eine Definition der Europäischen Kommission zugrunde: Kompetenz ist „eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“.

Volkshochschularbeit wird in einem Prozess, der möglicherweise über das vielzitierte Jahr 2020 hinausgeht, tiefgreifend umgestellt. Die Wiener Volkshochschulen haben hier innerhalb der österreichischen und möglicherweise der deutschsprachigen Volkshochschulen insgesamt eine Pionierfunktion inne. An diesem Prozess haben die beiden Ausgezeichneten maßgeblichen Anteil.

Birgit Aschemann hat ein Doktoratsstudium am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Abteilung Erwachsenenbildung, absolviert und wurde zur zertifizierten Portfolio-Begleiterin der Universität Graz ausgebildet. Sie hat auch eine Trainerinnenausbildung am BFI Steiermark abgeschlossen, der wiederum ein Psychologiestudium an der Universität Graz, an der sie auch heute tätig ist, vorausging.

Wilfried Hackl ist Inhaber und Leiter des Einzelunternehmens EDUCON – dem Institut für Aus- und Weiterbildungsentwicklung. Er ist Bildungswissenschafter, Berater, Trainer, Moderator, Teamentwickler, Universitätslektor und Bildungsredakteur. Er arbeitet an der Entwicklung, Beratung und Evaluation von Bildungsprogrammen im Hochschulwesen sowie in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. Als Online-Redakteur des online-Magazins www.erwachsenenbildung.at, von dem auch eine Druckversion erscheint, hat er eine österreichweite Funktion.

Mit ihren ausgezeichneten Arbeiten haben der Preisträger und die Preisträgerinnen wesentlich zur Profilierung des Preises beigetragen, mit dem sie ausgezeichnet wurden.

VHS-Angebot sehr beliebt

Im Jahr 2011 haben über 25.000 Menschen Kurse an den fünf Volkshochschulen Vorarlbergs belegt.

Seit 14 Jahren kann man in Österreich die Berufsreifeprüfung ablegen. Vorarlbergs Volkshochschulen haben schnell reagiert und sind jetzt der größte Anbieter in diesem Bereich im Bundesland.

Insgesamt bieten die fünf Vorarlberger Volkshochschulen im Frühjahr 2012 mehr als 1.000 Veranstaltungen an. Nach VHS-Landesobmann *Stefan Fischnaller* geht ein Trend in Richtung Persönlichkeitsbildung, ein anderer in Richtung Gesundheit und Bewegung – also Entspannung.

Leicht rückläufig ist hingegen der Wunsch der Vorarlberger/innen, neue Sprachen zu erlernen. Am häufigsten werden Deutschkurse gebucht. Die Teilnahmezahlen sind hier seit Jahren im Zunehmen begriffen, an der Bregenzer Volkshochschule wurde gar ein eigenes Integrationsbüro eingerichtet, um die verschiedenen Bedürfnisse abdecken zu können.

Erfolgreicher Abschluss von Deutsch-Integrationskursen

Seit Jänner 2011 haben 50 Absolventinnen und Absolventen den Kurs „Deutsch als Integrationssprache" bei der Volkshochschule Bregenz erfolgreich abgeschlossen, das bedeutet 300 Stunden Unterricht und das Ablegen einer Prüfung auf A2-Niveau (Hauptschulabschluss). An sie wurden am 17. November 2011 in der Landesberufsschule Bregenz 3 durch Integrationslandesrat *Erich Schwärzler* und *Bettina Strobl* von der VHS Bregenz die Zeugnisse verliehen.

„Ich danke für Ihre Bereitschaft, die Integrationsvereinbarung nicht nur einzugehen, sondern auch zu erfüllen", wandte sich Landesrat Schwärzler an die erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen, „damit beweisen Sie, dass sie die Vorgaben Ihrer neuen Heimat ernst nehmen."

„Die VHS Bregenz hat frühzeitig erkannt, dass das 2002 beschlossene Gesetz über die Integrationsvereinbarung eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine ernsthafte Integrationspolitik in Österreich wurde", führte dazu Dir. *Wolfgang Türtscher* von der VHS Bregenz im Rahmen der Begrüßung aus, „deshalb haben wir seit dem 1. Jänner 2003 bereits 654 Migrantinnen und Migranten geschult." Aus seiner Erfahrung als Deutschlehrer an einem Gymnasium berichtete er, dass Kinder von Migranten zu Spitzenleistungen fähig sind, wenn man zu Hause mit ihnen Deutsch spricht.

Zeugnisse erhielten: *Cengiz Mizrak, Homa Hekmat Yazdi, Züleyha Ayoglu, Amna Milanovic, Farideh Taghadossi, Sultan Düzgen, Onur und Musafa Cubukcu, Sule und Zeynep Yilmaz, Hümera Ölz, Biljana Miric, Sevim Aktepe, Xiebin Xi, Xiong Zhou, Yang Li, Waraporn Forster, Jelena Klajaic, Fanfan Wu, Güllü Tenriverdi, Sandra Lesic, Soeli Anschau-Meusburger, Serife Bal, Fatma Gökbekis, Mylyn Vostros Hartmann, Lutfije Merovici, Rupp Suranum, Alkin Sule, Muhammet Toprak, Lopez Cacique Denise, Ömer Osman Aydin, Jin Feng Lai, Beauty Ogono, Mustafa Palta, Josip Rukavina, Gülen Sagir, Aleksandra Vukic, Qiaoqiao Wu, Osman Zabun, Herolinda Zulbehari, Gökhan Aytekin, Elvan Güner, Kübra Gizem Karadeniz* und *Milanka Lapuh*.

Die Absolvent/innen stammen zu 48 Prozent aus der Türkei, zu 20 Prozent aus dem ehemaligen Jugoslawien, zu 13 Prozent aus China, aber auch aus Ägypten, Brasilien, dem Iran, Mexiko, Nigeria, den Philippinen und aus Thailand; 74 Prozent sind weiblich, der jüngste Teilnehmer ist 18 Jahre alt, der älteste 55.

Weltrekordversuch gegen Analphabetismus

Rund 15 Prozent der Kärntner haben massive Probleme mit dem Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Kärntner Volkshochschulen haben 2012 deshalb zum Jahr der Alphabetisierung erklärt. Mit einem Weltrekordversuch will man verstärkt auf die Problematik aufmerksam machen.

Zwar besteht in Österreich seit Maria Theresia die allgemeine Schulpflicht, das heißt aber noch lange nicht, dass wirklich alle lesen und schreiben können. 50.000 bis 80.000 Kärntnerinnen und Kärntner (zehn bis 15 Prozent) haben teilweise ernste Probleme mit den Buchstaben, mit dem sinnerfassenden Lesen von Texten oder dem Verfassen von Schriftstücken.

Schon vor zehn Jahren haben die Kärntner Volkshochschulen deswegen mit einem Schwerpunkt Grundbildung begonnen. Es sei ein wichtiger Schritt gewesen, den funktionalen Analphabetismus als gesellschaftliches Problem zu definieren, stellt *Beate Gfrerer*, Pädagogische Leiterin der Kärntner Volkshochschulen, fest.

Weltrekordversuch mit „menschlichem Alphabet"

Um noch nachhaltiger auf die Problematik aufmerksam zu machen, planen die Volkshochschulen im Sommer einen Aktionstag mit einem Weltrekordversuch. Am 29. Juni soll in Villach das größte „menschliche Alphabet" auf die Beine gestellt werden. 26 Schulklassen werden je einen Buchstaben darstellen. Gfrerer: „Wir hoffen, damit auf das Thema wieder aufmerksam zu machen und neue Zielgruppen zu erreichen."

Viele Menschen kaschieren, dass sie nicht wirklich lesen und schreiben können – mit Tricks, wie „vergessenen" Brillen und eigens zu diesem Zweck bandagierten Händen. Die Erfolgsaussichten seien aber gut, wenn man sich zu seinen Defiziten bekennt und etwas dagegen unternimmt, sagt Gfrerer. In sechs bis zwölf Monaten können die Grundkulturtechniken erlernt werden.

Die Grundbildungskurse bei den Volkshochschulen sind kostenlos. Bisher sei die Grundbildung von der Europäischen Union gefördert worden. In Zukunft startet man den Regelbetrieb, der von Bund und Land gefördert werde: „Wir hoffen, dass die Förderung gleichbleibt. Diese Zielgruppe muss geschult werden, damit sie Chancen am Arbeitsmarkt hat und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen kann."

BRP: 15 Jahre Bildungs-Erfolg

Mit der Berufsreifeprüfung wurde 1997 ein bildungspolitischer Meilenstein per Gesetz beschlossen. Die VHS Bregenz setzt bis heute voll auf die Chancen-Matura. Nach Absolvieren von vier Fächern (Deutsch, Englisch, Mathematik, Fachbereich) verfügen Absolventen über einen Abschluss und die Berechtigungen, die mit der Reifeprüfung einer höheren Schule verbunden sind (zum Beispiel Besuch von Universitäten, Kollegs, Fachhochschulen). „Die Berufsreifeprüfung an der VHS Bregenz ist für Weiterbildungswillige der adäquate Weg zur Matura, weil Umfang und Struktur an die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst sind", erklärt Dr. *Michael Grabher*, Direktor der Berufsreifeprüfung an der VHS Bregenz. Erstmals kann im Sommersemester 2012 die volle Kurspalette belegt werden. Dazu zählt auch der landesweit nur von der VHS Bregenz angebotene Fachbereich „Kunst und Design" mit Prof. Mag. *Klaus Luger*.

Leistungsfähige Volkshochschulen

Aktivposten für Städte und Gemeinden

Gemeinsame Erklärung der kommunalen Spitzenverbände (Deutscher Städtetag, Deutscher Landkreistag, Deutscher Städte- und Gemeindebund) und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (DVV).

Die Volkshochschulen und ihre Träger, insbesondere die Städte, Gemeinden und Kreise in Deutschland, wirken seit Jahrzehnten in enger und vertrauensvoller Zusammenarbeit darauf hin, die Bildungschancen der Bürgerinnen und Bürger vor Ort zu verbessern. Gemeinsames Ziel ist es, dass sich die Kommunen zu Bildungsstandorten weiterentwickeln, in denen alle Bürgerinnen und Bürger in einem aufeinander abgestimmten und übersichtlichen Bildungssystem eine erfolgreiche Bildungsbiografie durchlaufen können, und zwar von der frühkindlichen Bildung bis hin zu einer leistungsfähigen und bedarfsdeckenden Erwachsenenbildung – auch über das Erwerbsalter hinaus.

Über die Zusammenarbeit auf der örtlichen Ebene hinaus wirken auch die landes- und bundesweiten Dachorganisationen von Kommunen und Volkshochschulen kontinuierlich und partnerschaftlich zusammen.

Die kommunalen Spitzenverbände und der DVV wollen mit nachfolgenden Feststellungen ihre Zusammenarbeit bekräftigen und wichtige Entwicklungsperspektiven der Volkshochschularbeit aufzeigen.

I. Stellenwert der Volkshochschule in der kommunalen Selbstverwaltung

Städte, Gemeinden und Kreise haben die Weiterbildung, seit jeher als Aufgabe ihres Wirkungskreises verstanden. Weiterbildung zählt zu den Aufgaben der vom Grundgesetz in Art. 28 garantierten kommunalen Selbstverwaltung. Die Bereitstellung einer adäquaten öffentlichen Bildungsinfrastruktur durch die Kommunen und deren effiziente Steuerung stellt eine entscheidende Voraussetzung für den Bildungserfolg der Bürgerinnen und Bürger dar.

In 957 Städten, Gemeinden und Kreisen Deutschlands ist die Volkshochschule als das kommunale öffentliche Weiterbildungszentrum integraler Bestandteil der kommunalen Bildungsinfrastruktur und bewährte zentrale Institution der kommunalen Daseinsvorsorge für die Bürgerinnen und Bürger.

Die kommunale Verankerung ist für die Volkshochschulen ein identitätsstiftendes Merkmal. Volkshochschulen werden direkt oder indirekt von der kommunalen Selbstverwaltung getragen. Die örtlichen politischen Vertretungskörperschaften treffen hierzu die erforderlichen Entscheidungen. Sie waren und sie sind sich ihrer hohen Verantwortung für die Bereitstellung einer breiten Grundversorgung an Weiterbildung für alle Bürgerinnen und Bürger stets bewusst.

Mit ihren Volkshochschulen verfügen die Kommunen über ein eigenes Steuerungs- und Gestaltungsinstrument im bildungs-, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Bereich. Ziel der Steuerung ist ein bedarfsgerechtes, zukunftsfähiges, niederschwelliges und bezahlbares Angebot an Weiterbildung, das die Bürgerinnen und Bürger darin unterstützt, ihre Arbeits- und Lebenswelt erfolgreich zu gestalten.

II. Leistungen der Volkshochschulen für die Kommunen

Die Verwirklichung des lebenslangen Lernens ist entscheidend für die Perspektive des Einzelnen, den Erfolg der Wirtschaft und die Zukunft der Gesellschaft. Wissen sowie die Fähigkeit, das erworbene Wissen auch anzuwenden, müssen während des ganzen Lebens ständig angepasst, aktualisiert und erweitert werden. Nur so können persönliche Orientierung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit erhalten und verbessert werden. Mit ihren Angeboten organisieren und unterstützen die Volkshochschulen das lebenslange Lernen während der längsten Lebensphase der Menschen, wobei der Schwerpunkt auf der Weiterbildung Erwachsener liegt. Darüber hinaus bringen Volkshochschulen ihre Kompetenzen aber auch in andere Bildungsbereiche durch Kooperation mit den dortigen Akteuren ein (zum Beispiel Schulungen von Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerfortbildungen, Beteiligung am Ganztagsschulangebot, Bereitstellung zeugnisbegleitender europäischer Zertifikate für Schülerinnen und Schüler, etwa im Sprachen- oder IT-Bereich, berufsvorbereitende und -qualifizierende Maßnahmen, Verzahnung mit Hochschulen durch die Bereitstellung kreditierter Lehrgangssysteme).

Volkshochschulen bieten ein vielfältiges Angebot an allgemeiner, politischer, kultureller und beruflicher Weiterbildung. Die beruflichen Qualifizierungsangebote sind oftmals auf regionale Entwicklungsperspektiven ausgerichtet. Auch die Fort- und Weiterbildung des kommunalen Personals wird vielerorts von den Volkshochschulen übernommen.

Mit Sprachkursen leisten Volkshochschulen einen Beitrag zum zusätzlichen Erwerb beruflich verwertbarer Qualifikationen oder mit ihren aktuellen Gesundheitskursen einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitsförderung aller Bevölkerungsgruppen. Volkshochschulen vermitteln soziale, kreative und kommunikative Potenziale. Sie fördern demokratische Teilhabe und kritische Auseinandersetzung mit politischen Themen.

In Zeiten wachsender Integrationsanforderungen kommt den Volkshochschulen eine wichtige Funktion als Ort der Kommunikation, Sozialisation und Integration von Generationen, Nationalitäten und Kulturen zu. Sie sprechen Zielgruppen an, die besondere Bildungsförderung benötigen, und verbessern so die Chancengleichheit in der Kommune. Dazu gehören beispielsweise die Förderung der Grundbildung, das Nachholen von Schulabschlüssen und Integrationsangebote für Menschen mit Migrationshintergrund. Volkshochschulen führen aber auch arbeitsmarkt- und sozialpolitische Maßnahmen durch. Damit können nachgelagerte Sozialkosten reduziert werden.

Volkshochschulen unterstützen ihre Kommunen dabei, die vorhandene Bildungslandschaft im Interesse der Bürgerinnen und Bürger weiter zu entwickeln. Sie kooperieren eng mit anderen kommunalen Einrichtungen und unterstützen eine umfassende, vernetzte

Bildungsberatung oder das Übergangsmanagement zwischen unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungsbereichen. Auch über den engeren Bildungsbereich hinaus pflegen Volkshochschulen intensive Kooperationen, so etwa mit Kultur- und Jugendhilfeeinrichtungen oder mit Migrantenorganisationen. Bei Bedarf stellen Volkshochschulen Unternehmen passende Weiterbildungsangebote für deren Mitarbeiter/innen zur Verfügung.

Volkshochschulen greifen lokale Anliegen auf, veranstalten öffentliche Foren zu Belangen der Kommune und tragen so zur kulturellen Vitalität des Gemeinwesens bei. Sie stärken das Potenzial und die Wettbewerbsfähigkeit der Kommune und damit letztlich auch deren Attraktivität für die Bürgerinnen und Bürger.

III. Entwicklungsperspektiven für die Volkshochschularbeit

Bund und Länder müssen durch eine ausreichende Finanzausstattung der Kommunen dafür Sorge tragen, dass in allen Städten, Gemeinden und Kreisen Deutschlands annähernd gleiche Lebensbedingungen für die Bürgerinnen und Bürger hergestellt werden. Hierzu zählt auch das Recht auf Weiterbildung. Niemand darf aufgrund sozialer oder ethnischer Herkunft oder aufgrund früheren Scheiterns im formalen Schulsystem vom lebensbegleitenden Lernen ausgeschlossen werden.

Die Kommunen bemühen sich, an ihrer Verantwortung für das öffentliche Weiterbildungsangebot der Volkshochschulen auch in wirtschaftlich schwierigen Zeiten festhalten.

Angesichts defizitärer Kommunalfinanzen bedarf es zum Ausbau des Weiterbildungsangebots – der Bund will die Weiterbildungsquote von derzeit 43 auf 50 Prozent bis 2015 erhöhen – allerdings eines verstärkten finanziellen Engagements von Bund und Ländern. Diese müssen durch eine verbesserte institutionelle Förderung und durch zusätzliche Projekt- und Maßnahmemittel die hierfür notwendigen Grundlagen schaffen. Die qualitative und quantitative Weiterentwicklung des Volkshochschulangebots muss insbesondere mit folgender Blickrichtung erfolgen:

– Fokussierung auf Aufgaben, die von besonderem öffentlichen Interesse sind und der Zielsetzung größerer Bildungsgerechtigkeit dienen, zum Beispiel:
– Förderung weiterbildungsferner, gering qualifizierter und einkommensschwacher Gruppen, zum Beispiel durch Alphabetisierung, Grundbildung und Nachholen von Schulabschlüssen,
– gemeinwohlorientierte Angebote wie politische, gesellschaftliche, interkulturelle, gesundheitliche und ökologische Bildung,
– Familien- und Elternbildung.
– Sicherstellung einer breiten Grundversorgung an allgemeiner, politischer, kultureller und beruflicher Weiterbildung für alle.
– Weiterentwicklung der kommunalen Volkshochschule zu einem interkulturellen Weiterbildungszentrum; Stärkung der Integrationsarbeit und der Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund für deren soziale, kulturelle und wirtschaftliche Integration.
– Förderung des Fachkräftepotenzials durch berufsvorbereitende, berufsbezogene Module, Lehrgänge und Zertifikate und deren Einbringen in berufsqualifizierende kommunale Netzwerke.
– Förderung unerschlossener Bildungsressourcen von Bürgerinnen und Bürgern, etwa durch Lern- und Bildungsberatung; Dokumentation informell erworbener Kompetenzen, Zertifizierung von Kompetenzen, Vorbereitung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf Ausbildungs- und Berufsabschlüsse sowie das Hochschulstudium.
– Generationengerechte und intergenerationelle Bildungsmaßnahmen im Zuge des demografischen Wandels; dabei insbesondere bessere Unterstützung junger Menschen im Übergangsmanagement zwischen Schule und Arbeitswelt sowie der gesellschaftlichen Teilhabe und des gesellschaftlichen Engagements älterer Menschen.
– Ausbau des Lernens für eine nachhaltige Entwicklung, das über Nahziele hinaus die Erhaltung der natürlichen Ressourcen und die Wohlfahrt kommender Generationen im Blick hält.
– Weiterentwicklung der VHS-Lernkultur durch medienunterstützte Weiterbildungsformen.
– Verstärkte Kooperationen mit Schulen, Kultur- und Bildungseinrichtungen, Betrieben, Institutionen, Vereinen, Initiativen und Gruppen. Durch Bündelung der Leistungskraft verschiedener Einrichtungen soll eine regionenspezifisch bessere Versorgung aller Altersgruppen mit Lernmöglichkeiten über den gesamten Lebenslauf entstehen. Themenorientierte (zum Beispiel Integration) oder ortsspezifische (für soziale Brennpunkte) Vorhaben tragen dazu bei.

IV. Weiterentwicklung der Kooperation von kommunalen Spitzenverbänden und dem DVV

Die kommunalen Spitzenverbände und der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. vereinbaren, sich verbindlich und regelmäßig über alle die Volkshochschulen betreffenden Fragen zu informieren und zu konsultieren. Dies geschieht sowohl auf der Arbeitsebene als auch durch gemeinsame Treffen der Gremien und der Verbandsspitzen.

Die kommunalen Spitzenverbände wirken in den Spitzengremien des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (Vorstand, Mitgliederrat und Mitgliederversammlung) mit.

Die kommunalen Spitzenverbände informieren den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. über volkshochschulrelevante Entwicklungen auf europäischer Ebene.

Die kommunalen Spitzenverbände und der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. sind gewillt, durch gemeinsames öffentliches Auftreten, gemeinsame Publikationen und gemeinsame Veranstaltungen die Belange der Volkshochschulen nach außen zu vertreten.

Die kommunalen Spitzenverbände und der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. streben an, bei Kooperationen mit Dritten die gegenseitigen Interessen zu beachten und in die Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen.

Die kommunalen Spitzenverbände und der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. setzen sich gegenüber Bund und Ländern dafür ein, dass das Konnexitätsprinzip beachtet und die Leistungsfähigkeit der Volkshochschule als Bestandteil kommunaler Daseinsvorsorge sichergestellt wird.

Berlin, Bonn, im November 2011

InfoWeb Weiterbildung baut Angebot aus

Fünf neue Datenbanken an die Metasuchmaschine angebunden

Das *InfoWeb Weiterbildung* (IWWB.de) hat das Netzwerk der Partnerdatenbanken seiner Metasuchmaschine, die täglich über eine Million Weiterbildungsangebote zur Recherche zur Verfügung stellt, im Jahr 2011 deutlich ausgebaut. Insgesamt fünf neue Partner sind hinzugekommen, deren Weiterbildungsdatenbanken nun auch über das IWWB recherchierbar sind. Bereits 2010 war das Netzwerk um vier neue Partnerdatenbanken erweitert worden. Das IWWB ist Teil des umfassenden Informationsangebotes des Deutschen Bildungsservers, der im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) koordiniert wird.

Das IWWB bietet einen zentralen Zugang zu Informationen über Weiterbildungsangebote, Beratungsstellen, Fördermöglichkeiten und weitere Themenbereiche rund um Weiterbildung. Bundesweit können Kurse von insgesamt 74 privaten und öffentlich-rechtlichen Weiterbildungsanbietern unter anderem nach Datum, Ort, Kursart und Thema recherchiert werden. Alle Datenbanken des IWWB im Überblick: www.iwwb.de/weiterbildung.html?seite=18

„Erasmus für alle“

Die Europäische Kommission präsentierte den Vorschlag für das neue EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport 2014–2020. Das vorgeschlagene Programm „Erasmus für alle“ soll eine Budgeterhöhung von rund 70 Prozent im Vergleich zur aktuellen Programmgeneration erhalten und doppelt so vielen Personen wie bisher Bildungsaufenthalte im Ausland ermöglichen.

Unter dem neuen Namen sollen die bestehenden Programme Lebenslanges Lernen, Jugend in Aktion, Erasmus Mundus, Tempus und weitere internationale Kooperationsprogramme gebündelt und aufgestockt werden. Die Ziele bleiben die gleichen, jedoch soll ihre Wirkung verstärkt werden. Geplant sind drei Arten von Aktionen: Mobilität zu Lernzwecken, Kooperationsprojekte zwischen Institutionen sowie Unterstützung für Reformen in der Bildungspolitik der Mitgliedsstaaten und Zusammenarbeit mit Staaten außerhalb der EU.

„Die Zahl der Menschen aus Österreich, die an den Bildungsprogrammen bisher teilnehmen, liegt bereits jetzt deutlich über dem europäischen Durchschnitt. Der Vorschlag der Europäischen Kommission lässt darauf schließen, dass wir ab 2014 der hohen Nachfrage nach internationaler Bildungsmobilität in Österreich noch besser entsprechen können“, so *Ernst Gesslbauer*, Leiter der Nationalagentur Lebenslanges Lernen in der OeAD-GmbH.

Finanzierung

Die EK schlägt ein europaweites Gesamtbudget von 19 Milliarden Euro vor. Programm und Budget stehen allerdings endgültig erst nach ausführlichen Verhandlungen im Europäischen Rat und im Europaparlament fest.

Der „Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)“

Seit 2007 arbeitet die österreichische Bildungspolitik an der Entwicklung und Umsetzung des „Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR)“. Dieser soll erworbene Qualifikationen nach festgelegten Kriterien innerhalb Österreichs vergleichbar machen. Erfasst werden sollen alle Qualifikationen von der Muttersprache über die Volksschule und das selbst beigebrachte „Garteln“ bis zum Universitätsabschluss und der Töpferkurs in der Pension.

Hintergrund: Ab 2005 wurde auf EU-Ebene der „Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)“ entwickelt. Dieser ist ein Übersetzungsinstrument, welches die unterschiedlichen Bildungs- und Qualifikationssysteme der europäischen Staaten zueinander in Bezug bringen soll. Ziel ist es, Qualifikationen international vergleichbar und für den Arbeitsmarkt besser beurteilbar zu machen. Mehr als 30 EU-Länder sind an der Beteiligung am EQR interessiert und haben zum Teil bereits Nationale Qualifikationsrahmen entwickelt – neben Österreich etwa Deutschland, die Schweiz, England und Frankreich. Bedingung für die Teilnahme am EQR ist die jeweilige Entwicklung und Umsetzung eines NQR.

Derzeit wird in Österreich das formale Bildungssystem (Volksschulen, Hauptschulen, höhere Schulen, Universitäten, Fachhochschulen etc.) eingeordnet. Das non-formale System (dazu zählt vor allem die Erwachsenenbildung) soll in einem zweiten „Korridor“ zeitlich versetzt folgen, ehe als dritter „Korridor“ informell erworbene Kenntnisse (wie zum Beispiel autodidaktisch oder durch Erfahrung erworbene Lernergebnisse) eingeordnet werden. Österreichweit sollen ab 2012 auf allen neuen Qualifikationsbescheinigungen, Diplomen und Europass-Dokumenten klare Informationen zum jeweiligen EQR-Niveau angegeben sein. Überall dort, wo für die Anerkennung von Lernergebnissen noch Validierungsverfahren entwickelt und eingeführt werden müssen, ist aus heutiger Sicht jedoch mit einem längeren Zeithorizont zu rechnen.

Die Stimmungslage zum österreichischen NQR sowie zum EQR wird innerhalb der Bildungsszene sowohl von Befürworter/innen als auch von vehementen Kritiker/innen geprägt, erläutert die aktuelle vierzehnte Ausgabe des *Magazin erwachsenenbildung.at*.

Vergleichbarkeit, Durchlässigkeit und bessere Chancen am Arbeitsmarkt …

Als mögliche positive Effekte werden Erleichterungen bei der Anrechenbarkeit beziehungsweise dem Nachweis von Kompetenzen, die die Mobilität am europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt unterstützen sollen, häufig genannt. Weiteres Potenzial sehen Befürworter/innen bei der erhöhten Durchlässigkeit von Bildungssystemen, also etwa der Schaffung flexiblerer Zugangsvoraussetzungen zu universitären Angeboten. Da die Rahmen auch außerhalb des formalen Bildungssystems erworbene Kompetenzen wie zum Beispiel autodidaktisch oder durch Erfahrung erworbene Lernergebnisse berücksichtigen sollen, werden weiters neue Chancen für bildungsbenachteiligte Zielgruppen, Niedrigqualifizierte, Migrant/innen und von Arbeitslosigkeit Betroffene erhofft. Auch Berufsrückkehrer/innen, die im Familienkontext oder im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit beruflich relevante Kompetenzen informell erworben haben, könnten vom Nachweis via Qualifikationsrahmen profitieren. Für Arbeitgeber/innen würden die Rahmen eine Hilfestellung bei der Personalauswahl sein. Seitens der Bildungsinstitutionen wird weiters ein Zusammenhang mit Qualitätssicherungsaspekten hergestellt, sowie auf potenzielle Vorteile beim Bildungsmarketing verwiesen.

… versus bildungspolitische Ignoranz und fragliche Umsetzbarkeit in der Praxis

Ein anderes Bild zeichnen die Kritiker/innen: Das Konzept „Qualifikationsrahmen“ sei seitens der Bildungspolitik „überfallsartig“ lanciert worden, eine ausführliche akademisch orientierte Grundlagenforschung sei unterblieben. Die Bildungspolitik arbeite somit ohne beziehungsweise auch gegen vorhandene wissenschaftliche Evidenzen, meint etwa *Lorenz Lassnigg* vom Institut für Höhere Studien (IHS), Wien, Herausgeber der aktuellen Ausgabe des *Magazin erwachsenenbildung.at*. Weitere Folge des „Überfalls“: Den Bildungsinstitutionen und -bereichen bliebe zu wenig Zeit für strukturell notwendige Anpassungen. Begriffliche Unklarheiten und die Abstraktheit von EQR und NQR würden eine erfolgreiche Umsetzung erschweren.

Weiterer Kritikpunkt ist: das ausdrückliche Ziel von EQR und NQR ist die Beurteilbarkeit von Qualifikationen für den Arbeitsmarkt. Doch wie „verwertbar“ muss Bildung sein? Sind Qualifikationsrahmen zugleich Instrumente für eine einseitig auf Markt und Unternehmensbedarf ausgerichtete Bildung, fragt etwa *Peter Dehnbostel*, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, in seinem Beitrag zum *Magazin*. *Michael Young*, Universität London, und *Stephanie Allais*, Universität Witwatersrand, Johannesburg, Südafrika, sprechen in ihrem englischsprachigen Beitrag sogar von einer „Vermarktung“ der Bildung („marketization of education“), die Qualifikationen zu Handelsgütern am Marktplatz Bildung macht.

ÖGPB-Projekte 2012

Auch im Jahr 2012 vergibt die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) Fördermittel für Projekte in der politischen Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildungs-Einrichtungen aus den **Mitgliedsbundesländern der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung – Burgenland, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol und Vorarlberg** – können Projekte bei der ÖGPB einreichen.

Mindestens 60 Prozent der gesamten Fördermittel 2012 sollen für Projekte zu den folgenden Schwerpunktthemen eingesetzt werden:

– Europäisches Jahr der Bürgerinnen und Bürger; 2013: Community education und Gemeinwesenarbeit
– Postdemokratie und soziale Gerechtigkeit: Kritische Fragen nach Demokratie heute
– Politische Bildungsarbeit mit/von Migrant/innen
– Kritische Männlichkeitsforschung
– Social Media und soziale Bewegungen

Das Ende der Online-Antragsfrist ist der **30. April 2012**. Einreichungen per Post oder E-Mail sind nicht möglich.

2011 konnte die eindrucksvolle Zahl von 159 Projekten mit einer Gesamtsumme von 237.300 Euro gefördert werden.

Weitere Informationen zur Projekteinreichung und das Online-Antragsformular sind auf der Website http://www.politischebildung.at zu finden.

Symposium „Differenz und Dialog“

Die Jahrestagung des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich stand 2011 im Zeichen der Abschlussveranstaltung des dreijährigen Projektes „Identität und Interkulturalität“ und fand in Form eines Symposiums mit dem Titel „Differenz und Dialog – Interkulturalität als Herausforderung für Erwachsenenbildung“ statt.

Rund 120 Teilnehmer kamen am 8. und 9. November zu diesem zweitätigen Symposium ins Kardinal König-Haus nach Wien. Das hochkarätige Programm bot unter anderem einen Vortrag von Prof. Dr. *Rita Süssmuth*, einen englischen Vortrag von *Phil Wood* (Urban Therapist), eine Podiumsdiskussion, zahlreiche Workshops sowie interkulturelle Begegnungen mittels Livingbooks-Konzept.

Neue Bürogemeinschaft bifeb)wien

Unter dem Motto „Qualität mal drei für die Erwachsenenbildung“ bildet die Weiterbildungsakademie (wba) seit November 2011 eine Bürogemeinschaft mit dem Österreichischen Qualitätsrahmen für Erwachsenenbildung (Ö-Cert, www.oecert.at) und der Initiative Erwachsenenbildung (www.initiative-erwachsenenbildung.at). Die neue Bürogemeinschaft unter dem Namen Bundesinstitut für Erwachsenenbildung Wien, bifeb)wien ist situiert in 1070 Wien, Siebensterngasse 21/2.

personalia

VÖV-Generalsekretär Gerhard Bisovsky

In seiner Sitzung am 13. Dezember 2011 hat der Vorstand des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen auf Vorschlag eines Findungskomitees den einstimmigen Beschluss gefasst, Dr. *Gerhard Bisovsky* zum neuen Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen zu bestellen. Bisovsky wird die Funktion ab 17. April 2012 ausüben. Mit Bisovsky hat der VÖV mit Sicherheit eine denkbar gute Wahl getroffen. In seinen Bewerbungsunterlagen hielt der neue Generalsekretär fest: „Ich bewerbe mich, weil ich die Volkshochschulen als wesentliche Einrichtung der Erwachsenenbildung im Prozess des Lebensbegleitenden Lernens sehe und deren starke Positionierung für sehr wichtig erachte.“

Gerhard Bisovsky wurde am 22. Juli 1956 geboren. Er studierte nach seiner Handelsakademiematura an der Universität Wien Politikwissenschaft und Ethnologie und promovierte 1990 mit einer auch als Buch unter dem Titel „Blockierte Bildungsreform“ bei Picus herausgebrachten Arbeit über staatliche Erwachsenenbildungspolitik in Österreich. Im Verband Wiener Volksbildung war er ab 1985 als Pädagogischer Assistent tätig und hier vor allem mit verschiedenen Aspekten der Projekttätigkeit beschäftigt. Ein zweites Aufgabengebiet waren sehr unterschiedliche Forschungsaktivitäten, einschließlich Evalutation. Die Durchführung von Seminaren, Workshops und die Organisation von Veranstaltungen gehörten ebenso zu seinen Aufgaben. Die Verbandsarbeit hat er jedenfalls umfassend und von der „Pieke“ auf gelernt. Das Gegenstück zur Verbandsarbeit, die Volkshochschularbeit, lernte er als Gründungsdirektor der Volkshochschule Meidling ab 1996 kennen. „Seine“ Volkshochschule hat er zu einer der größten Wiens mit 54 Beschäftigten und 360 Lehrenden ausgebaut. Mit seinen Mitarbeiter/innen hat er ein spezifisches Programmprofil entwickelt. Berufliche Bildung und europäische Bildungsprojekte sind ein integraler Programmbestandteil der Volkshochschule Meidling. Über die Volkshochschul- und internationale Projektarbeit

Foto: Christine Kainz 2010

hinaus ist Bisovsky auch als Weiterbildungsexperte in unterschiedlichen Kontexten tätig, und kooperiert darüber hinaus mit Partnereinrichtungen in mehreren Ländern.

Neben seiner breit gefächerten beruflichen Tätigkeit engagiert sich Bisovsky seit vielen Jahren wissenschaftlich. Er war in der Organisation des ersten Kongresses der European Society for Research on the Education auf Adults (ESREA) in Strobl tätig und nahm seit Mitte der 1990er Jahre – zunächst an der Universität in Graz und dann an anderen Universitäten eine Lektorentätigkeit wahr. 2011 hatte er überdies einen Lehrauftrag an der Universität Bielefeld. Schwerpunkte seiner universitären Tätigkeit sind Didaktik und Methodik der Erwachsenen- und Berufsbildung.

Resultat seiner Tätigkeiten ist unter anderem eine breite Vernetzung, die Bisovsky in seiner neuen Funktion sehr zugute kommen wird. Öffentlich bekannt geworden ist Bisovsky auch durch eine vielfältige Publikationstätigkeit, die sich auf zwei Jahrzehnte erstreckt und zahlreiche Buch- und Zeitschriftenveröffentlichungen umfasst. Seit vielen Jahren ist Bisovsky auch Autor der ÖVH, für die er sich immer wieder engagiert hat.

Die hier knapp wiedergegebene Aktivitätenpalette Bisovskys deutet bereits seine umfassenden Kompetenzen in Praxis und Theorie der Erwachsenenbildung an. Sie sind notwendig, um sich in härter werden Zeiten nicht nur zu bewähren, woran kein Zweifel besteht, sondern die Entwicklung der Erwachsenenbildung maßgeblich mitgestalten zu können.

Willi Filla

VÖV-Abschied von Judita Löderer

Durch puren Zufall kam Dr. *Judita Löderer* 1986 in den Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) – als Halbtagskraft. Niemand, sie wohl am allerwenigsten, hätte gedacht, dass aus diesem Zufall ein Lebensabschnitt von mehr als fünfundzwanzig Jahren wird, der 2012 mit dem bevorstehenden Ruhestand zu Ende geht.

Der VÖV hatte seit den beginnenden 1980er Jahren ein – heute bereits vergessenes – existenzielles Problem, das alle vorherigen und später aufgetretenen weit in den Schatten stellte: Haus Rif. Um die durch sein Bildungszentrum Haus Ri(e)f aufgetretenen Probleme zu lösen, ging der schwer verschuldete Verband eine „Ehe" mit drei Partnern – Bund, Land Salzburg und Stadt Hallein – zum Bau eines Universitäts- und Landessportzentrums ein, dessen Bauherr und Träger der durch diese Konstruktion entschuldete VÖV wurde. Operativ musste dieses – nachträglich betrachtet – kaum zu verantwortende Problem im Generalsekretariat bereinigt werden – mit entscheidender Hilfe durch den Präsidenten und seine Nachfolgerin sowie den damaligen Finanzreferenten. Zur Unterstützung des Generalsekretärs wurde Judita Löderer angestellt, die durch ein Studium der Betriebswirtschaft und Wirtschaftspädagogik an der Universität Linz, das sie mit dem Magisterium und dem Doktorat abschloss, beste Voraussetzungen mitbrachte. Ihre Dissertation wurde sogar mit einem Preis ausgezeichnet. Mit Glück, großem Arbeitsaufwand und dem Einsatz einzelner Spitzenfunktionäre des VÖV konnte das Problem Rif bis Mitte der 1990er Jahre endgültig bereinigt und der VÖV auf finanziell einigermaßen tragfähige Beine gestellt werden. In dieser schwierigen Phase konnte Löderer erstmals ihre betriebswirtschaftlichen Kompetenzen einbringen. In dem Maße, in dem Rif seine Brisanz verlor, konnte sie sich mehr inhaltlichen Fragen der Verbandsarbeit zuwenden.

Im Rahmen der zu Beginn der 1980er Jahre vom „Unterrichtsministerium" initiierten „Entwicklungsplanung für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung in Österreich" führte sie ein Projekt zu Zeitmanagement durch und schloss es erfolgreich ab. Erst später sollte sich herausstellen, dass die damalige Projekttätigkeit des VÖV zu einer wichtigen Vorbereitung für die nach 2000 in kürzester Zeit erfolgte Umstellung des Generalsekretariats auf Projekttätigkeit wurde.

An der 1990 zum zweiten Mal erschienen „Strukturanalyse" der österreichischen

Volkshochschulen hat Löderer erstmals mitgearbeitet. In der Folge hat sie diese im Fünf-Jahres-Rhythmus erscheinende Analyse selbstständig übernommen und zu einem in der internationalen Volkshochschullandschaft singulären Strukturplanungsinstrument weiterentwickelt.

Zu einem weiteren inhaltlichen Arbeitsschwerpunkt wurde seit den ausgehenden 1990er Jahren die Qualitätsentwicklung und die Zusammenarbeit mit der deutschen Trägereinrichtung des LQW-Systems, die später in ein Großprojekt mündete, das Löderer managte.

Ihr „pädagogisches Meisterstück" lieferte Löderer mit der kooperativ gestalteten Entwicklung eines Managementlehrganges für Vereinsfunktionär/innen, der sogar im Sinn eines Bildungsexports nach Südtirol transferiert werden konnte. Diese auf eine Anregung des damaligen Verbandspräsidenten, Nationalratspräsident Dr. *Heinz Fischer* zurückgehende Initiative entwickelte sich äußerst erfolgreich, bis Bundesländer in ihrem Wirkungsbereich solche Lehrgänge unentgeltlich anzubieten begannen. Dieser Konkurrenz konnte die durch Teilnahmeentgelte um ihre Finanzierung bemühte Volkshochschule – wie das in der Geschichte häufig der Fall war – nichts entgegen setzten. Die hoffnungsvoll begonnene Initiative versandete ohne das geringste Verschulden des VÖV und der Volkshochschulen.

Als der VÖV gegen Ende der 1990er Jahre in eine intern schwierige Situation geriet und dieser unter anderem mit einer gezielten Organisationsentwicklung begegnete, wurde Löderer dieser Entwicklungsprozess mit Vertrauen auf ihr fachliches Know-how und ihre sozialen Kompetenzen übertragen. Eine gute Entscheidung, wie sich rasch herausstellte. In der Folge hat sie sich mehr und mehr der internen Organisation und des immer komplizierter werdenden Finanzmanagements angenommen, das in der 2009 erstmals abgeschlossenen Leistungsvereinbarung mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur einen Höhepunkt erreichte. Im Zuge einer Übernahme des KEBÖ-Vorsitzes durch den VÖV wurde Löderer zu einer „Ganztagskraft" und in weiterer Folge stellvertretende Generalsekretärin.

Mit ihrer ausgeprägten Organisationskraft und ihren Finanzmanagementfähigkeiten war Löderer die organisatorische Stütze bei der vom VÖV in einem breiten Kooperationsfeld entwickelten Weiterbildungsakademie, die am 1. Februar 2007, gleichsam schlüsselfertig, eröffnet und an eine neue Trägerkonstruktion übergeben werden konnte. Auch das Projekt „Netzwerk Qualitätssicherung" profitierte von ihren Managementqualitäten enorm. Über das

Ursprungsprojekt des VÖV hinaus – in dem LQW als Qualitätssicherungsinstrument in vielen Volkshochschulen etabliert wurde – organisierte sie ein Unterstützungsnetzwerk bis hin zur Ausbildung von Gutachter/innen für das Testierungsverfahren in Österreich (in Kooperation mit der „LQW-Zentrale" in Hannover).

Bereits vor ihrem Eintritt in den VÖV war Löderer im Bereich von Schulung und Organisation tätig gewesen. Als nebenberufliche Lehrkraft an der Landesakademie für Sozialarbeit hat sie unmittelbare pädagogische Erfahrungen sammeln können. Zum Zentrum ihres Berufslebens wurde allerdings der VÖV, zu dessen Entwicklung sie im letzten Vierteljahrhundert einen Beitrag leistete, den sie in seiner Bedeutung möglicherweise selbst gar nicht angemessen einschätzt. Sie hat nämlich eine Eigenschaft, die in der Erwachsenenbildung nicht sehr verbreitet ist: sie ist ausgeprägt uneitel. Neben vielem anderen zeichnet sie sich noch durch ein hohes Maß an Loyalität und Offenheit aus. Dies kam dem VÖV gleichfalls sehr zugute.

Löderer war nicht nur beruflich mit lebenslangem Lernen beschäftigt, sondern hat dieses auch für sich selbst praktiziert. So hat sie sich – nebenberuflich – im Krankenhausmanagement profiliert und im Bereich der bildenden Kunst publiziert. Sie ist Mitverfasserin des Buches „Kultur und Geld. Das Museum – ein praxisorientierter Leitfaden", Wien 2001. Publizistisch war sie auch für den VÖV tätig, als gelegentliche Mitarbeiterin der ÖVH, aber vor allem als umsichtige Betreuerin und Mitherausgeberin mehrerer Bände seiner Schriftenreihe.

Diese Würdigung am Ende ihrer Berufslaufbahn soll die Verdienste von Judita Löderer noch einmal zusammengefasst deutlich machen. Sie wurden in den VÖV-Gremien und bei VÖV-Kooperationspartnern mit höchster Wertschätzung wahrgenommen. Wer je mit ihr zusammengearbeitet hat, kennt ihre klare, zum Ziel führende, immens hilfreiche Art, beruflichen Herausforderungen und Problemen zu begegnen. Wenn sie nunmehr in den nächsten Lebensabschnitt übertritt, kann sie auf ein reiches, erfülltes und vor allem erfolgreiches und nachhaltig wirkendes Berufsleben zurückblicken.

Wilhelm Filla

„Silbernes" an VHS Bregenz

Bei der VHS Bregenz wurde 1986 erstmals ein hauptamtlicher Geschäftsführer angestellt: *Wolfgang Türtscher.* Mit Elan, Kreativität, Engagement und organisatorischem Talent hatte Türtscher in den vergangenen 25 Jahren die Arbeit der Volkshochschule in Bregenz und in ganz Vorarlberg auf neue Füße gestellt, sind sich VHS-Obmann *Albert Skala* und der Bregenzer Bildungsstadtrat *Michael Rauth* einig. Zahlreiche Zweigstellen seien gegründet worden, die VHS Bregenz sei in den zweiten Bildungsweg eingestiegen und engagiere sich für die Euregio Bodensee.

Zum Tod von Karl Schwarzmaier

Am 18. Jänner 2012 ist nach langer Krankheit der Direktor der städtischen Volkshochschule Wels, *Karl Schwazmaier* MPA, im 63. Lebensjahr gestorben. Der Verstorbene war als Volkshochschulleiter weit über seine Geburtsstadt Wels hinaus bekannt.

Schwarzmaier schloss an der Universität Salzburg ein Lehramtsstudium der Universalgeschichte ab und studierte auch in der ehemaligen Sowjetunion. Wissenschaftlich arbeitete er über die „Historizität in den Werken Solschenizyns". Als Mittelschullehrer wurde er bald Kursleiter der Volkshochschule Wels für Englisch, Russisch und für betriebsinterne Schulungen. Daneben entfaltete er eine breite Vortragstätigkeit. 1986 wurde er Bediensteter der Volkshochschule und baute hier ein langjähriges Markenzeichen der Volkshochschule, die Studienreisen, auf und aus. Seit 1991 hatte er die Gesamtleitung der jährlichen Ballettschlussaufführungen der Volkshochschule mit jährlich rund 1.600 Besucher/innen inne, die ein städtisches Ereignis waren. 1992 wurde er mit der Leitung der Volkshochschule betraut. Mit ihren drei Zweigestellen hatte die Volkshochschule rund 8.000 Hörer/innen, mehr als 400 Kursangebote und rund 100 Kursleiter/innen jährlich. Auf der Ebene des Bundeslandes wurde er 1995 Mitglied im Vorstand und Präsidium des Verbandes Oberösterreichischer Volkshochschulen. 2006 absolvierte Schwarzmaier ein Zweitstudium am Hans-Sachs-Institut in Wels mit „Auszeichnung" und erhielt den akademischen Titel „MPA" verliehen. 2007 führte er in der Volkshochschule das „VHS-Sprachencafé" nach Vorarlberger Vorbild ein, da die Sprachen ein besonderes Anliegen in seiner Volkshochschultätigkeit waren.

Mit dem Verband Österreichischer Volkshochschulen hat Schwarzmaier eine vieljährige und vertrauensvolle Zusammenarbeit verbunden.

Wilhelm Filla

Bundes-Ehrenzeichen für Agnes Jäger

Im Rahmen einer Feier im Museumsquartier in Wien erhielt *Agnes Jäger* von Bundesministerin Dr. *Claudia Schmied* am 14. November 2011 das Bundes-Ehrenzeichen für besondere Verdienste um das Gemeinwesen, die sie durch ehrenamtliche, unentgeltliche Leistungen für die Erwachsenenbildung erbracht hat.

Agnes Jäger ist seit 11. Dezember 2001 Obfrau des Vereins VHS Hohenems und übt dieses Amt mit großer Hingabe und Begeisterung aus.

Bundes-Ehrenzeichen für Hans Angerer

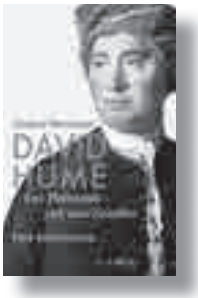
Bundesministerin Dr. *Claudia Schmied* überreichte am 14. November 2011 dem langjährigen 1. Vorsitzenden der Kulturvereinigung-Volkshochschule Krems, Hofrat Dr. *Hans Angerer*, für seine jahrzehntelang unentgeltlich und freiwillig geleistete hervorragende Arbeit in der Erwachsenenbildung, und hier insbesondere in der Volkshochschule, das Bundes-Ehrenzeichen 2011. Ein Blick in die sechsmal jährlich erscheinende Volkshochschulzeitschrift „Bildung und Freizeit" zeigt das breitgespannte Aktivitätsfeld des Ausgezeichneten, der auch im – pädagogischen – Rahmen des VÖV aktiv war und ist.

Robert Streibel:
Weltgericht auf Besuch
Gedichte.
Resistenz Verlag, Neuhofen a. d. Krems–Linz–Wien 2011, 77 Seiten.

Die ersten vier Verse des Eröffnungsgedichts im vorliegenden Zyklus „Weltgericht auf Besuch" lauten: „Der Engel kennt keine Gnade, / Pflichterfüllung für die Hölle. / Kein Tor, keine Schrift und keine Lüge auf dem Weg. / Gezählt und keiner kann entkommen." Diese Zeilen geben das dominierende Thema der Sammlung vor, mit dem sich *Robert Streibel* – er ist in seinem Brotberuf Historiker und Direktor der Volkshochschule Hietzing – auseinandersetzt: Judentum und Exil, mit den Schwerpunkten Niederösterreich und seiner Geburtsstadt Krems. Um jedem Verdacht vorzubeugen, Streibel gehört nicht zu denjenigen, die auf den Zug aufspringen, den *Michael Guttenbrunner* als einen „Zug zum einschlägigen Geschäft" bezeichnete, da Auseinandersetzungen mit der NS-Zeit und ihren Schrecken Konjunktur haben und marktgängig sind. Streibel weiß um die Verhältnisse der Gegenwart genauso gut Bescheid, macht sich seinen Reim darauf und benennt sie ohne Scheu. So spricht er in seinem Gedicht „Hundeliebe" über einen rechtslastigen Politiker, dessen braune Gesinnungsflecken und Ausländerfeindlichkeit allgemein bekannt sind, doch beim Streicheln eines Hundes, dessen Leine von einem Russen gehalten wird, siegt die Liebe zum Tier. Leider nicht die zum Menschen, doch das sagt Streibel nicht.

Für den Historiker und Lyriker Robert Streibel ist der Schrecken der Unmenschlichkeit vergangener Tage ein Teil unserer Geschichte, auch wenn sich manche noch immer mit dieser Tatsache schwer tun und diese nicht wahrhaben wollen. Doch auch die Unmenschlichkeit, das bestialische Wüten, das Töten und Morden, das an anderen Orten stattfand und nur als Fernsehbericht über uns kam, ist zum Teil unserer Lebenswirklichkeit geworden, weil dessen Ursachen tief in die europäische Geschichte hineinreichen. In dem Gedicht „Sommer nach Ruanda" lautet der erste Vers: „In hundert Tagen Hunderttausende gemetzelt", das Ende stellt fest: „‚Mach Urlaub vom Genozid', / sagt eine rauchige Stimme. / So einfach ist das." Urlaub vom Genozid konnten die Fernsehzuschauer machen, ein differenziertes Bild ließ sich aus dem medialen Brei oder der medialen Soße jedenfalls kaum herauslesen. Die seriöse, die ergründende, Kriterien und Maßstäbe kennende Berichterstattung über Ruanda war in unseren Breiten eher selten anzutreffen. So wurde das Massaker in Ruanda als Ausbruch einer völlig unverständlichen Irrationalität wahrgenommen, wobei in den oberflächlichen Berichten die rassistischen Untertöne unschwer zu erkennen waren. Wie diese Breiigkeit und Soßigkeit die Sicht vernebeln kann, indem man Dinge unter dem Vorwand der Benennung versteckt und so austauschbar macht, dass alles jedes und damit nichts und gleichzeitig doch alles bedeuten kann, zeigt Streibels Gedicht „Krumm gelacht", in dem die Schlagzeilenmaschine so lange gedreht wird, bis die Klischees sichtbar werden: „Schäferhunde und Juden sind an allem Schuld." In solch einem Brei sind Vergangenheit und Gegenwart unappetitlich friedlich vereint dargestellt.

Helmuth A. Niederle



Gerhard Streminger:
David Hume
Der Philosoph und sein Zeitalter.
C.H.Beck, München 2011, 798 Seiten.

Ich gestehe frei: die Erinnerung des David Hume war eben dasjenige, was mir vor vielen Jahren zuerst den dogmatischen Schlummer unterbrach, und meinen Untersuchungen im Felde der spekulativen Philosophie eine ganz andere Richtung gab.
Immanuel Kant, Prolegomena, 1783.

Allein dieser Satz weist auf die Bedeutung von *David Hume* für die Philosophie und Moderne hin. Denn nicht nur auf *Kant* und *Franklin*, auch auf *Mach* und *Einstein* hatte der Denker entscheidenden Einfluss, um nur die bekanntesten zu nennen. Denn als großer Skeptiker bezweifelte Hume alles, sogar die Gültigkeit der klassischen Geometrie. Für ihn waren alle Fragestellungen rein empirisch zu beantworten und somit keine Angelegenheit der Rationalität.

David Hume wurde vor 300 Jahren (1711) als *David Home* in Schottland zu einer Zeit geboren, in der – trotz christlich-fundamentalistischer Tendenzen – durch die allgemeine Alphabetisierung eine weit verbreitete Bildungs- und Lesefreundlichkeit herrschte, die viele große Geister hervorbrachte, unter anderem *James Watt* und *Adam Smith*. In Schottland gab es damals die ersten öffentlichen Bibliotheken und insgesamt vier Universitäten. David Hume profitierte von dieser offeneren Atmosphäre, auch wenn er sich in seiner Jugend erst von der Enge seiner Familie lösen musste. Er beschloss, nicht Jurist, sondern Philosoph und Gelehrter zu werden, änderte seinen Namen und ging nach London sowie nach Frankreich.

Leider war Humes Erfolg als Philosoph in seiner Heimat nur mäßig. Sein erstes großes Werk „A Treatise of Human Nature" bezeichnete er selbst als Totgeburt. In den britischen Annalen wird er meist nur als Historiker genannt, da sein umfangreichstes Werk die mehrbändige Geschichte Englands war, ein gelungener Versuch, Geschichte neutral und ohne nationale Scheuklappen zu schreiben und mit der Kultur- und Literaturgeschichte zu verbinden. Aber auch das machte ihm nicht gerade viele Freunde, da er keiner Partei Zugeständnisse machte. Dennoch verkaufte sich das Werk gut und wurde nach seinem Tod über hundert Mal neu aufgelegt.

Nach seinem „Treatise of Human Nature" in drei Bänden, in denen er noch einem ausweglosen Pyrrhonismus frönte, wandelte sich Hume zum pragmatischen Empiristen und zum liebenswürdigen, humorvollen Gesellschaftsmenschen. Seinen literarischen Durchbruch brachten die „Essays, Moral and Political". Dennoch war er in seiner Heimat immer wieder Anfeindungen – vornehmlich aus kirchlichen Kreisen – ausgesetzt. Großen Erfolg und Anerkennung genoss er hingegen in Frankreich, wo er zu Lebzeiten als bedeutender Denker der Aufklärung gefeiert wurde. Er war brieflich in Kontakt mit *Voltaire* und *Montesquieu*, befreundet mit *d'Alembert* und *Diderot*. Für kurze Zeit fungierte Hume gar als Botschaftssekretär in Paris. Er wurde von einem Salon zum anderen gereicht.

Besonders geschätzt wurden von den Franzosen seine Geselligkeit und seine Gesprächskultur. Er liebte die sachliche Diskussion und zollte auch seinen Kontrahenten Achtung, sofern diese nicht feindselig waren und klug argumentierten.

Der für uns vielleicht interessanteste Abschnitt in seinem bewegten Leben ist seine Reise als Gesandtschaftssekretär nach Österreich im Jahre 1748, nicht nur, weil er die kaiserlich-königliche Familie von Österreich persönlich kennen lernte, sondern weil es davon ein Reisejournal in Form von Briefen gibt, das im vorliegenden Band im Anhang zu finden ist. Unter anderem erfreut er sich darin über den Wohlstand und die Reinlichkeit der Deutschen, brüskiert sich über die Armut und Hässlichkeit der Steirer und Kärntner, hebt aber zugleich deren Sangeskunst hervor. Von den Tirolern ist er wieder sichtlich angetan, die norditalienischen Städte entsetzen ihn.

Die Ironie des Schicksals wollte es, dass Hume, der sich schon früh von jeder Religion lossagte, in reiferen Jahren als Unterstaatssekretär des Königs für die Belange der Kirche von Schottland zuständig war, die ihn 1756 beinahe exkommuniziert hätte. Er nutzte sein Amt, um die Gemäßigten in der schottischen Kirche zu unterstützen. Sogar als Bischof von Irland war Hume kurz im Gespräch. Dabei hielt er den Monotheismus für tendenziell intolerant und moralisch für sehr bedenklich.

Zusammen mit *John Locke* und *George Berkeley* gehört David Hume zu den Hauptvertretern des englischen Empirismus. Doch welche sind die Erkenntnisse, die ihn so bedeutend für Philosophie und Wissenschaft bis in die Gegenwart machen? Es ist nicht sein Einfluss auf die amerikanische Verfassung durch seine „Political Discourses" (insbesondere durch den Abschnitt „An Idea of a Perfect Government"). Es sind vor allem einige seiner Kritikpunkte an der rationalen Philosophie, die bis heute ihre Aktualität nicht verloren haben. Die vier wesentlichsten sind.

1) Kritik am Kausalitätsprinzip: Unser Schluss von Ursache auf Wirkung ist kein rationaler, sondern einer aus Gewohnheit oder Instinkt. Es gibt keine logische Verbindung von Ursache und Wirkung, nur eine empirische.
2) Wunderanalyse: Da eine Zeugenaussage nicht die gleiche Stringenz wie ein Naturgesetz hat, und Wunder geltenden Naturgesetzen widersprechen, sind Wunderberichte nicht glaubwürdig.
3) Humesches Gesetz: Es ist logisch nicht gerechtfertigt, von einem Sein auf ein Sollen zu schließen. Jeder moralische Schluss setzt normative Prämissen voraus und kann daher nicht „aus der Natur" hergeleitet werden.
4) Vernunftkritik: Die Vernunft ist leider die Sklavin unserer Emotionen und nicht umgekehrt. Daher gilt es, die Emotionen zu kultivieren.

Gerhard Stremingers Buch ist nicht nur eine umfassende Bio- und Bibliografie zu David Hume, es geht auch auf die historischen und sozialen Umstände ein. Jedes Werk von Hume erfährt nach der Beschreibung der jeweiligen Entstehungsgeschichte im historischen Kontext auch eine inhaltliche Zusammenfassung sowie eine abschließende Kritik. Trotz der merkbaren Wertschätzung gegenüber David Hume sind auch in den biografischen Abschnitten immer wieder kritische Punkte angemerkt. Wie jeder Mensch ist auch David Hume nicht nur positiv zu sehen – auch er hatte seine Schattenseiten, und sie werden hier nicht unter den Teppich gekehrt. Trotz seines Kampfes gegen den Aberglauben hatte auch er Vorurteile und blinde Flecken. „Ein großer Geist irrt sich so gut wie ein kleiner, jener, weil er keine Schranken kennt, und dieser, weil er seinen Horizont für die Welt nimmt" (Goethe).

Besonders gelungen ist das vorletzte Kapitel des Buches, worin die letzten Jahre des Philosophen beschrieben werden. Hume starb nach langer, schwerer Krankheit 1776 zufrieden in seinem Haus in Edinburgh. Es ist vor allem deshalb so berührend, weil Humes letzte Sorge der posthumen Veröffentlichung seiner noch unpublizierten Schriften zur Religionskritik, den „Dialogues concerning Natural Religion" galt, während es in klerikalen Kreisen die Erwartung gab, er werde jetzt in den Schoß der Kirche zurückkehren und seiner Philosophie abschwören. Doch diese Hoffnungen erfüllten sich nicht, da Hume bis zuletzt furchtlos gegenüber dem Tod blieb. Was Hume sicher sehr erfreut hätte: genau in jenen Tagen wurde auch die Unabhängigkeit Amerikas proklamiert.

Die Erstauflage dieser Biografie erfolgte bereits 1994, gefolgt von einer Taschenbuchversion 1995. Die überarbeitete Neuauflage durch den Verlag C.H.Beck, die genau rechtzeitig zum 300 Geburtstag von David Hume erschienen ist, wurde durch das Reisejournal aus dem Jahr 1748 ergänzt, die deutsche Übersetzung stammt vom Autor.

Wilhelm Richard Baier

Monika Kastner:
Vitale Teilhabe
Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung.
Löcker-Verlag, Wien 2011, 406 Seiten.

In den nächsten drei Jahren kann ein Schulabschluss von einkommensschwachen Personen unentgeltlich nachgeholt werden. Im Oktober 2011 kamen Bund und Länder überein, sich die zu erwartenden Kosten von etwa 55 Millionen Euro zu teilen. Das Bildungsangebot wurde für 12.400 Personen berechnet. Ein interessanter Auftrag für qualifizierte Einrichtungen der Erwachsenenbildung – ein wichtiger bildungspolitischer Schritt, um Benachteiligungen im Bildungssektor auszugleichen.

Benachteiligung im Bildungsbereich umfasst die Ungleichheit von Chancen aufgrund sozialer Herkunft, Ungerechtigkeiten im Zugang zu Bildungsangeboten und Bildungswegen sowie die Situation sogenannter bildungsferner Personen. Besonders auffällig ist die Lage von Analphabet/innen. In der österreichischen Gesellschaft schätzt man ihre Zahl auf zumindest – eine genaue Erhebung gibt es gar nicht – 300.000 Erwachsene.

Die Beachtung dieses bildungsmäßig benachteiligten Klientels begründet sich in der ökonomisch motivierten Sorge, das Humankapital und die Bildungsreserven der Bevölkerung zu wenig auszunützen und dadurch Nachteile als Wirtschaftsstandort zu bekommen. Sie begründet sich aber auch in der Absicht, soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit zu minimieren, um unsere demokratische Gesellschaftsordnung nicht zu gefährden.

Monika Kastner, Bildungswissenschaftlerin an der Universität Klagenfurt, publiziert mit diesem Buch ihre Habilitationsschrift aus dem Jahr 2010, die sich auf Bildungsbenachteiligte konzentriert. Dieser Forschungsschwerpunkt wird nur selten bearbeitet. Dies gibt der Studie bereits innovativen Charakter. Aber auch die Analyse didaktischer Vermittlung und das Beachten der emotionalen Situation von Teilnehmer/innen bringen neue Zugänge und Einsichten hervor. Insofern kann die Forschungsintention der Autorin der pädagogischen Lehr- und Lernforschung sowie der Teilnehmer/innenforschung zugerechnet werden. Die besonders originäre Leistung der Studie, um dies vorwegzunehmen, liegt im Erkenntnisgewinn für Sektoren, die bisher nur wenig wissenschaftlich erforscht sind und in der empirischen Absicherung der Aussagen. Unmittelbar angesprochen wird darüber hinaus die Problematik, ob und inwiefern in der Erwachsenen- und Weiterbildung Kompensation für in früheren Jahren versäumte Bildung geleistet werden kann.

Den thematischen Teil eröffnet die Autorin mit einer Dokumentenanalyse. Das Bildungskonzept des lebenslangen Lernens wird vorgestellt und analysiert. Dabei kommt die Frage nach der Beteiligung an der Weiterbildung in den Blick. Die Autorin erläutert ihr Verständnis von Bildungsbenachteiligung. „Erwachsene, die Bildungsbenachteiligung erfahren haben, haben lebensgeschichtlich bedeutsame Nachteile davongetragen. Jahrelange berufliche Nachteile aufgrund fehlender oder geringer beruflicher Qualifikation, insbesondere ein geringes Einkommen oder physische und/oder psychische Schäden infolge ungünstiger Arbeitsbedingungen auf Einfacharbeitsplätzen können durch Bildungsaktivitäten wohl kaum wieder gutgemacht werden." (S. 57).

Daraus leitet Kastner ihr Erkenntnisinteresse an der vorliegenden Forschungsarbeit ab. Sie meint, die entsprechenden Voraussetzungen für die Teilnahme an Bildungsaktivitäten müssen für diese Erwachsenen erst geschaffen werden.

Die Autorin diskutiert auch die Terminologie, die im Hinblick auf die Bildungsbedürfnisse der von ihr untersuchten Erwachsenengruppe verwendet wird, die Motivation von Teilnehmenden und den Zusammenhang von Bildung und Erwerbsarbeitslosigkeit.

Nach begrifflichen Klärungen und theoretischen Positionierungen erörtert die Autorin im Abschnitt „Bezugsfeld Erwachsenenbildung" ihr Verständnis von Bildung und Basisbildung. Die „individuellen Verwirklichungschancen" für die Einzelnen bleiben für die Autorin zentrale Orientierung und Standpunkt für die Bildungsdiskussion. Basisbildung als Handlungsfeld der Erwachsenenbildung wird thematisiert und der Forschungsbereich begrifflich abgegrenzt.

Im folgenden Abschnitt erläutert die Autorin ihr empirisches Forschungskonzept, stellt die Methodik ihres Erkenntnisgewinns, ihre Fragestellungen sowie Forschungsprozess und Auswertung vor.

Zielsetzung ist es, herauszufinden, wie Basisbildung von den Individuen erlebt wird, wie die Lehrenden ihr Handeln gestalten und ob und wenn ja, wie die Teilnehmenden gestärkt werden können.

Methodisch stützt sich die Autorin auf die Grounded Theory sowie qualitative Interviews. Mit der gut ausgewählten und stets fundiert eingesetzten Fachliteratur beweist sie die souveräne Kenntnis der einschlägigen Fachdiskussion. Das methodische Design, die zum Einsatz gekommenen qualitativen Instrumente bei Teilnehmer/innen und Kursleiter/innen, werden gründlich und nachvollziehbar erläutert. Positiv hervorzuheben ist eine ergänzende Datenerhebung nach Ablauf eines Jahres.

Die Interpretation der Untersuchungsergebnisse nimmt Kastner in vier Schritten vor: Zugänge zu Kursen für Basisbildung, Kursgeschehen aus Perspektive der Lehrenden und Teilnehmer/innen sowie Effekte der Teilnahme. In die Darstellung fließen konsequent die qualitativen Erhebungen ein. Dadurch entsteht eine abwechslungsreiche, lebendige Darstellung, die ein realitätsnahes Bild dieses Sektors der Erwachsenenbildung ergibt. Es wird unter anderem deutlich, wie wichtig positive Lernerfahrungen für Bildungsbenachteiligte oder wie wichtig positive Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sind, indem zum Beispiel letzteren Achtsamkeit und Zuwendung entgegen gebracht wird. Die Autorin fasst die Kompensation von Bildungsbenachteiligung auf der individuellen Ebene mit dem Konzept „vitale Teilhabe" zusammen. Sie urteilt: „Erwachsene, die Bildungsbenachteiligung erfahren haben, haben ein moralisch zu argumentierendes Recht auf Lehr-Lern-Prozesse, die es ermöglichen, erlittene Benachteiligungen bearbeiten und somit verarbeiten zu können. Die Wiedergutmachung im Sinne der vitalen Teilhabe als Potenzial von Basisbildung verstehe ich deshalb als einen Akt ausgleichender Gerechtigkeit – die untersuchten Basisbildungskurse haben einen Beitrag zur Stärkung der Persönlichkeit geleistet und dadurch die Entwicklung von Freude an eigenen Lernaktivitäten und Bildungsprozessen gefördert." (S. 335)

Für die Autorin mündet die Studie in der Bedeutung von Emotionen für Lehr- und Lernprozesse in der Basisbildung. Sie tritt für ein Recht der Bildungsbenachteiligten auf stärkende und förderliche Lehr- und Lernprozesse ein.

Monika Kastner vertritt eine klare pädagogische Zielsetzung, nämlich „dass der persönlichen Stärkung der Teilnehmenden, die Bildungsbenachteiligung erfahren haben, in der Bildungsarbeit eine große Bedeutung zukommen sollte" (S. 17). Mit ihrem Konzept „vitale Teilhabe" lenkt sie die Aufmerksamkeit auf die emotionale Situation der Lernenden. Sie bezeichnet damit die pädagogische Qualität von Prozessen des Lehrens und Lernens, und Bedingungen, wie Lehren und Lernen gelingen. Dazu gehören Einflussfaktoren wie Achtsamkeit; tragfähige, gefühlsbetonte Beziehungen zwischen Lehrenden und Teilnehmer/innen; Selbstsicherheit erleben; Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit gewinnen. Die Autorin plädiert in der Basisbildung und bei den Bildungsbenachteiligten für eine „gefühlte Wiedergutmachung" in Form vitaler Teilhabe, die persönlichkeitsbildenden Gewinn bringen soll: „Dieser Gewinn liegt in der Bewältigung von erfahrener Bildungsbenachteiligung und in der darauf beruhenden Erhöhung der subjektiven Lebenszufriedenheit." (S. 339)

Die im Löcker-Verlag erschienene Forschungsarbeit von Monika Kastner kam als Gewinn für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung betrachtet werden. In theoretischer Hinsicht kann es Vorbildwirkung haben, in praktischer Hinsicht gibt es Anregungen, wie (Basis-)Bildungskurse zu konzipieren und durchzuführen sind. Nicht zuletzt ermutigen die Erkenntnisse, Achtung und Achtsamkeit gegenüber Bildungs- und Lernprozessen Erwachsener zu erhöhen.

Werner Lenz

Christian Kloyber, Christian Wasmeier:
Das Bürglgut
Von der Großbürgerlichkeit zur Restitution.
Studien Verlag, Innsbruck–Wien–Bozen 2011, 575 Seiten.

Packender und erhellender kann Kultur-Geschichtsschreibung nicht sein, kann Mikro-Geschichtsschreibung nicht ausfallen, können „Geschichten", eingebunden in die Kontexte der Makrogeschichte, der Zeit der Monarchie über die rasanten politischen Umbrüche ab 1918, nicht dargestellt werden. Sinnlich-aufklärerische Geschichtserzählungen halten wir in Händen – in Form eines „Lesebuches", das allerdings viel mehr ist als ein „Reader", nämlich sowohl geschichtswissenschaftliche Analyse und Zusammenschau unter Berücksichtigung sozioökonomischer, politik-, institutions- und insbesondere kulturgeschichtlicher Dimensionen als auch zeitgeschichtliche Dokumentation.

Mit Hilfe zahlreicher, auch farbiger Illustrationen und Textausschnitte aus unterschiedlichen Quellen wird dies an einem sehr ertragreichen Beispiel exemplifiziert.

Das „Bürglgut": ehemaliges Villenanwesen im Besitz adeliger und großbürgerlicher jüdischer Familien mit hohem Freizeit- und Erholungswert bis in die 1930er Jahre, dann von den Nazis „arisiertes" Gut, von der NS-Volkswohlfahrt und als NS-Müttererholungsheim genutzt, zugleich Gästehaus des Gauleiters von „Oberdonau" und seiner Entourage, Ort der „Prominentennutzung für NS-Potentaten" (*Oliver Rathkolb* in seinem Vorwort, S. 11) sowie familiärer Zufluchtsort des SS-Obergruppenführers Ernst Kaltenbrunner. Sodann ab 1946 Erholungsheim für Waisen, Kinder und Jugendliche aus Osteuropa und den KZs und – mit Zwischenschritten – ein Arbeitsort für eine Teilorganisation der UNO, der International Refugee Organisation, die sich um „Displaced Persons" kümmerte, sowie für den Lutherischen Weltbund. Schließlich 1955 der Ankauf durch die Republik Österreich und die Einrichtung eines Zentrums für Volks- und Erwachsenenbildung, seit 1974 „Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang".

Christian Kloyber, in seinem Hauptberuf „Bildungsentwickler" an dem genannten Institut im Gemeindegebiet von Strobl, aber tatsächlich einer der wichtigsten österreichischen und mit hohen Auszeichnungen geehrter Exilforscher mit Schwerpunkt Mexiko, hat mit seinem Kollegen, dem Historiker, Hauptschullehrer und einem der kundigsten „Heimatforscher" der Region, *Christian Wasmeier,* ein faszinierendes Buch geschrieben – vorbildlich in allen Aspekten (das fehlende Personenregister und Literaturverzeichnis, das sich der wissenschaftlich interessierte Leser aus den oft sehr aufschlussreichen Fußnoten herausholen muss, kann man ob der sonstigen Qualität verschmerzen).

Die beiden Verfasser meinen in ihrem Vorwort zu dieser immensen Forschungs- und darstellerischen Leistung – Ergebnis vieler Jahre penibelster und kreativer Recherchetätigkeit im In- und Ausland unter Benutzung und Zusammenschau der denkbar heterogensten Quellen, so wie es für moderne historiographische Forschung Standard geworden ist – ganz bescheiden: „Wir wünschen allen am Bürglgut und an der Region Interessierten, in diesem Band bisher Unbekanntes zu entdecken." (S. 7)

Ihr Wunsch geht zumindest beim Rezensenten auf das Schönste in Erfüllung. Denn die beiden Autoren verstehen es, dem in den Mittelpunkt gerückten Ort und seiner Umgebung (zum Beispiel Bad Ischl, St. Wolfgang, Salzkammergut), jene Bedeutung zu geben, die ihnen eignet:

– Ort wirtschaftlicher Interessen am Anwesen,
– „sommerliche Idylle" sowie heiteres Sommerfrische-Vergnügen in atemberaubender Naturkulisse und „großbürgerliche Inszenierung im Spannungsfeld von rustikalem Landleben und städtischer Welt" (S. 6),
– sinnliche Bühne für sich rasant zuspitzende Konflikte zwischen den meist antisemitischen, aber durchaus geldgierigen „Wächtern der Idylle" und jüdischen, oft trachtig heimatnah gekleideten Sommerfrischlern, also „Einheimischen, Zuagroasten und Fremden" (S. 177),
– Aufenthaltsort für heterogenste, ästhetische und ideologische Strömungen der

Zeit widerspiegelnde Künstler und Künstlervereinigungen (zum Beispiel Zinkenbacher Malerkolonie „Das Malschiff“, Hugo von Hofmannsthal auf Besuch, Karl Kraus, Hugo Bettauer, Karl Farkas, Hans Albers, Theo Lingen [=Franz Theodor Schmitz], Schlager-, Operettenkomponisten) und Lieblingsort „gottbegnadeter“, charakterlich bedenklicher Künstlerexistenzen (zum Beispiel Emil Jannings),
– Ort politisch-ideologischer Auseinandersetzungen aller Couleurs zwischen links und rechts, aber auch
– Ort des Widerstehens und des Schutzes für Kinder und Jugendliche nach 1945 und nicht zuletzt Ort des lebenslangen Lehrens und Lernens im Geiste von Demokratie und Humanität.

„Stark beeinflusst von der deutschsprachigen Alltagsgeschichte der 1980er Jahre (‚Oral History') sowie der französischen Erinnerungsorte-Literatur von Pierre Nora und seinem Team werden plötzlich die ‚steinernen Zeugen' der Erinnerung zu Bestandteilen aktueller historischer Erinnerungsdebatten“ (S. 8), so skizziert Oliver Rathkolb das geistige Fundament des Bandes.

Die beiden Verfasser lösen diesen Ansatz in zwölf thematisch gut strukturierten und mit trefflich formulierten Kapitelüberschriften (plus Motti) und zahlreichen, ebenso treffsicher betitelten Unterkapiteln anschaulich ein, etwa „Von der Magie der Landschaft und dem Aufstieg der Nester“ (eine kleine Geschichte des Tourismus und des „Landschaftstheaters“), „Von der antisemitischen Sommerfrische und den Wächtern der Idylle“, „Von den noblen Cliquen und radikalen Träumen am See“ (Politik, Soziales und Kultur bis 1938) oder „Von frivolen Rössln und Halbgöttern am See“ bis hin zu einem Kapitel, das sich „Herr Orkow und ein gerettetes Leben“ nennt und unter anderem die Geschichte des Kinderheimes des American Joint Distribution Committee (AJDC) nach 1945 und des Waisenjungen Alex Frank Orkow [Alex Klein] erzählt, des von einem amerikanischen Ehepaar adoptierten Kindes. Herr Orkow kommt als Architekt nach langen Jahren 1987 auf Besuch nach Strobl: „Als ich das Bürgl verließ [1987, d. Verf.] und wieder in die Vereinigten Staaten zurück reiste, fand ich bald heraus, dass sich mein Leben verändert hatte. Nicht das, was ich so tue, hat sich verändert, aber wie ich bin, wie ich fühle. In meinem Herzen – das ist wirklich so anders.“ (S. 508)

Beklemmend und erschreckend, aber auch berührend und erheiternd lesen sich die vielen Zitate (Briefe, Tagebuchstellen, Zeitungsberichte, Gesprächsaufzeichnungen, Gedichte, Erzählungen, Erinnerungen, Gerichtsakten, Verordnungen) – Gerüchten und Lügen wird der Boden entzogen, der Leser und Betrachter erfährt, was es heißen kann, dass der Schrecken sich im Detail, im Privaten, im Zungenschlag zeigt oder was das Kleine, das Unbeachtete an Essentiellem enthalten kann.

Christian Kloyber und Christian Wasmeier haben ein „Heimatbuch“ der besonderen Art geschrieben und gestaltet – bereichernd in vielfacher Hinsicht.

Karl Müller

Christine Gawlas:
Meine Gespräche mit Herrn Hofrat
Ein Zeitpanorama unter der Leselampe.
Eigenverlag, Wien 2010, 204 Seiten.

Eine Schülerin verfasst über ihren einstigen Lehrer aus Eigeninitiative ein Buch. Das ist bemerkenswert und sagt viel über den Lehrer aus. Unter dem Titel „Meine Gespräche mit Herrn Hofrat“ hat *Christine Gawlas* eine mehr als 200 Seiten umfassende Biographie über *Norbert Janitschek* (1903–1979) herausgebracht. Dieser wurde 1946 Direktor am großen Gymnasium in der Maroltingergasse in Wien 16 und leitete es bis 1968. In dieser Zeit setzte er zahlreiche Initiativen, die unter anderem zu einer schwer erkämpften, aber nachhaltig wirkenden Renovierung und Erweiterung des Schulgebäudes führten. Janitschek war das, was man einen „geborenen Lehrer“ nennt. Das wird im Buch seiner Schülerin sehr deutlich. Seine Lehramtsprüfung legte er 1929 in Englisch und Deutsch ab und war danach pädagogisch tätig, unter anderem an der Maturaschule „Universum“.

Janitschek war auch Erwachsenenbildner, und das mit Leidenschaft, und ein bedeutender noch dazu. Seine Fähigkeiten brachte er in der Volkshochschule über Jahrzehnte hinweg zur Geltung, nachdem er seine erwachsenenbildnerische Tätigkeit bereits 1930 begann. Er wurde 1959 Präsident der Volkshochschule Wien-Hietzing und übte diese Funktion bis 1978 aus. 1974 konnte die Volkshochschule, die über Jahrzehnte in einem für Erwachsenenbildung ungeeigneten Kellerlokal untergebracht war, ein neues, modernes Haus beziehen. Die Folge war ein beträchtlicher Aufschwung der Volkshochschule. Janitschek hatte daran einen entscheidenden Anteil. So wie in der Schule, hat sich Jantischek auch in der Volkshochschule in besonderer Weise in Medienfragen engagiert und dabei äußerst innovativ gewirkt. Er leitete selbst verschiedene Studienkreise, vor allem in seinem ureigensten Metier der Literatur, und entwickelte die Methode des Fernsehkreises, worüber er ein viel beachtetes Buch verfasste. (Norbert Janitschek: Der literarische Fernsehkreis. Ein neues Mittel musischer Bildung. Graz–Wien 1973.)

In der Volkshochschule war Janitschek auf Wiener Ebene als Mitglied des Zentralvorstandes des Verbandes Wiener Volksbildung tätig und war auch mit dem Verband Österreichischer Volkshochschulen sehr verbunden, unter anderem als Autor dieser Zeitschrift.

Der Pädagoge war literarisch an *Karl Kraus* geschult, war aber ein „Polyhistor“ mit einer ungewöhnlich breiten Bildung. Besonders wichtig war ihm der Umgang mit der Sprache.

Der Lehrer und Erwachsenenbildner Norbert Janitschek hat für seine Verdienste zahlreiche öffentliche Auszeichnungen erhalten. Der Berufstitel „Hofrat“ war eine davon, die Teil seines Namens wurde. Christine Gawlas hat mit ihrem Buch Janitschek ein literarisches Denkmal gesetzt, das eine Persönlichkeit zeigt, die ein Leben lang für Bildung eingetreten ist, für die aber der eigene Bildungserwerb oberste Priorität hatte.

Wilhelm Filla

Petra Flieger, Volker Schönwiese (Hrsg.):
Menschenrechte, Integration, Inklusion
Aktuelle Perspektiven aus der Forschung.
Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2011, 256 Seiten.

Im Februar 2010 fand an der Universität Innsbruck die 24. Jahrestagung der Inklusionsforscher/innen zum Thema „Inklusionsforschung im Lichte der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen“ statt. Nun liegt der Dokumentationsband vor. Besonders erfreulich an diesem Band ist die Tatsache, dass sich die Referent/innen nicht nur auf Inklusion und Schule, sondern auf unterschiedliche Lebensbereiche beziehen. Insgesamt werden vier Schwerpunkte gesetzt: Aspekte inklusiver Gesellschaft, Aspekte inklusiver Schule, Aspekte inklusiver Forschung, Arbeiten mit dem Index für Inklusion. Alle Schwerpunkte und Artikel beziehen sich inhaltlich auf die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Jedem Artikel ist eine leicht verständliche Zusammenfassung vorangestellt. Diese bietet allen Lesern/innen die Möglichkeit, die Kernaussagen der Beiträge übersichtlich und verständlich kennen zu lernen sowie sich einen Überblick zu verschaffen.

Für die Erwachsenenbildung sind neben der Einführung besonders der zweite inhaltliche Schwerpunkt „Aspekte inklusiver Gesellschaft“ sowie der vierte Schwerpunkt „Aspekte inklusiver Forschung“ von erhöhtem Interesse.

Petra Flieger und *Volker Schönwiese* geben diesen Band heraus und stellen in ihrer Einleitung die Frage, wie Inklusionspotenziale und inklusive Praktiken gesellschaftlich nutzbar gemacht werden können. Inklusion bezieht sich – wie die Beiträge zeigen – nicht ausschließlich auf den Bildungsbereich, son-

dern ermöglicht eine Neugestaltung aller gesellschaftlicher Bereiche.

Im Einführungstext bezieht sich die Menschenrechtskonsulentin *Marianne Schulze* auf die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Sie kritisiert, dass im Menschenrechtsdiskurs der letzten sechzig Jahre Menschen mit Behinderung kaum Beachtung gefunden haben. Vor allem Nichtregierungsorganisationen, allen voran Behindertenorganisationen, initiieren Anläufe zur Verankerung einer eigenen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Dies gelingt nach vielen Anläufen schließlich 2006. Bei der Einhaltung der Menschenrechte setzt die Konvention auf mehreren Ebenen Hebel ein, zum Beispiel einen Monitoringausschuss, der in den Nationalstaaten die Einhaltung überprüft und kritisch berichtet.

Im zweiten Kapitel beschäftigen sich unterschiedliche Autoren/innen mit Aspekten inklusiver Gesellschaft im Lichte der UN-Konvention. *Bettina Bretländer* und *Ulrike Schildmann* gehen auf die geschlechtssensible Inklusionsforschung ein und beschreiben Inhalte der UN-Regeln, die sich mit Mädchen und Frauen mit Behinderung beschäftigen. Der Beitrag zeigt an Hand eines Beispiels Diskriminierungserfahrungen auf und schlägt Wege gendersensibler pädagogischer Praxis vor. *Marion Sigot* und *Natalia Postek* gehen auf die Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten ein. Sigot bezieht sich dabei auf Auswirkungen der UN-Konvention und stellt fest, dass diese einen Meilenstein für Menschen mit Behinderung darstellt. Gleichzeitig würden die geltenden Bestimmungen von öffentlichen Stellen ignoriert. Es muss daher eingefordert werden, dass Ansprüche nach Partizipation und Inklusion auch umgesetzt werden. Des Weiteren bespricht *Petra Flieger* den Stand der Umsetzung des Artikel 19 der UN-Konvention in Österreich und stellt als Basis ihrer Überlegungen den wissenschaftlichen Bericht des Academic Network of European Disability Experts voran. Sie stellt rechtliche Rahmenbedingungen vor und bezieht sich auf den Bereich der Deinstitutionalisierung, der in Österreich keine Rahmenbedingungen hat. In ihrem Resümee stellt sie fest, dass der Paradigmenwechsel in Österreich sehr zögerlich und langsam vor sich geht und hofft auf eine Beschleunigung durch die UN-Konvention. Die Analyse sozialräumlicher Behinderungen und Ressourcen von *Alina Kirschniok* kommt zu dem Ergebnis, dass es auf wissenschaftlicher Ebene sehr wenig Forschung gibt. Sie schlägt einen interdisziplinären Monitoring-Circle vor, der ein disziplin- und länderübergreifendes Instrumentarium entwickelt, welches sozialräumliche Behinderungen und Ressourcen erfasst. In den letzten beiden Kapiteln dieses Schwerpunktteils befassen sich *Imke Niediek, Kirsten Puhr* und *Wolfgang Rathke* mit individueller Hilfeplanung und persönlichem Budget.

Der Schwerpunkt „Aspekte inklusiver Schule" wird aus verschiedenen Blickwinkeln behandelt: Inklusive (Fach-)Didaktik und Lehrer/innenexpertise, Differenzkonstruktionen in unterrichtlicher Praxis sowie Marginalisierungsprozesse. Es finden sich ein Überblick über die aktuelle Entwicklung inklusiver Bildung in Europa sowie Beispiele aus Spanien und Burkina Faso. Außerdem werden ein FWF-Forschungsprojekt sowie eine quantitative Befragung von Eltern zur schulischen Ausgangssituation und zu Übergangsverläufen in den Beruf von Schüler/innen mit intellektueller Beeinträchtigung vorgestellt.

Der vierte Schwerpunkt beschäftigt sich schließlich mit Aspekten inklusiver Forschung. Hier möchte ich besonders den Artikel von Forschern/innen mit und ohne Lernschwierigkeiten hervorheben. Diese Gruppe der Universität Wien konnte bei der Tagung Ergebnisse eines Forschungsprojektes[1] präsentieren und machte damit die aktive Teilhabe von Forschern/innen mit Lernschwierigkeiten sichtbar. In diesem Artikel wird die Bedeutung von Lebensgeschichten für die UN-Konvention in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt. Die Autoren/innen gehen auf Disability Studies, narrative und inklusive Forschung ein und spannen den Bogen von der Bedeutung von Geschichten zur Rolle der Selbstvertreter/innen und der Zusammenarbeit zwischen Forscher/innen und Selbstvertreter/innen. Die Autoren/innen kommen zu dem Schluss, dass Lebensgeschichten einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung der UN-Konvention leisten können, da sie reale Erfahrungen von Menschen mit Behinderung sichtbar machen. Es wird mit ihnen auch möglich, soziale und politische Strukturen und Kräfte zu analysieren, welche das Leben von Individuen beeinflussen.

Im letzten Schwerpunkt „Arbeiten mit dem Index für Inklusion" wird auf die Möglichkeiten eingegangen, die dieser Index für die UN-Konvention leisten kann. In Folge werden unterschiedliche Beispiele beschrieben, die inklusive Entwicklungen vorstellen. Der Index für Inklusion wird dabei als Unterstützungsmöglichkeit angewandt und ermöglicht dem Leser/der Leserin ein genaueres Kennenlernen dieses Instruments.

Zusammenfassend zeigt der Band sehr gut die vielen Lücken und das zögerliche Vorgehen offizieller Stellen auf. Er beleuchtet aus unterschiedlichen Perspektiven Erfahrungen und Umsetzungsmöglichkeiten der UN-Menschenrechtskonvention, setzt sich aber auch kritisch mit Problemlagen auseinander. Inklusive Bildung in allen Bereichen scheint jedenfalls noch in weiter Ferne. Die Stärkung und (auch finanzielle) Unterstützung von Selbstbestimmt-leben-Initiativen von Menschen mit Behinderung sowie der Monitoringausschuss sind Möglichkeiten, der UN-Konvention öffentlich Nachdruck zu verleihen.

Barbara Kreilinger

[1] FWF-Forschungsprojekt „Teilhabeerfahrungen in der (beruflichen) Biografie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung" (P 20021).

für dieses heft schrieben

Wilhelm Richard Baier, Dr., Pädagogischer Mitarbeiter der Österreichischen Urania für Steiermark, Graz.

Ulrich Brand, Dr., Univ.-Prof. für Internationale Politik am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien.

Wilhelm Filla, Dr., Univ.-Doz., Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und ÖVH-Redakteur, Wien.

Sabine Gruber, freie Schriftstellerin, Vorstandsmitglied der Grazer Autorinnen/Autorenversammlung, Wien.

Daniela Holzer, Mag.ª Dr.in, Assistenzprofessorin im Fachbereich Weiterbildung des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz.

Barbara Kreilinger, Mag.ª, Pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Volkshochschulen – Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle, Wien.

Christian Kloyber, Oberrat Dr., Wissenschaftlich-Pädagogischer Mitarbeiter am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Strobl.

Werner Lenz, Dr., Univ.-Prof., Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Karl-Franzens-Universität Graz, Abteilung für Weiterbildung, Graz.

Judita Löderer, Dr.in, stellvertretende Generalsekretärin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Wien.

Karl Müller, ao. Univ.-Prof., Dr., Dozent an der Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik, Salzburg.

Helmuth A. Niederle, Dr., freier Autor, Präsident des Österreichischen P.E.N.-Clubs, Wien.

Rosemarie Ortner, Mag.ª, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Forschungsprojektmitarbeiterin an der Akademie der Bildenden Künste, Wien.

Ursula Strubinsky, Mag.ª, Theaterwissenschaftlerin, Musikerin, Rundfunkjournalistin, Wien.

Marion Thuswald, Mag.ª, Universitätsassistentin am Institut für das künstlerische Lehramt, Akademie der Bildenden Künste, Wien.

Christine Zeuner, Dr.in, Univ.-Prof.in, Professur für Erziehungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg.

Karsten Schneider, Annegret Ernst, Johanna Schneider (Hrsg.):
Ein Grund für Bildung?!
Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele.
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011, 359 Seiten.

Der Band stellt Möglichkeiten vor, mit denen bildungsbenachteiligte Erwachsene einen individuell passenden und sie selbst motivierenden Zugang zu Grund- und Weiterbildungsmaßnahmen erhalten können. Der Band entstand auf der Basis eines Projektes, dessen Umsetzung vom Deutschen Volkshochschulverband koordiniert wurde.

Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.):
Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener
Bestimmung, Verortung, Ansprache.
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011, 280 Seiten.

Präsentiert werden die theoretischen Arbeiten und Ergebnisse, die im Rahmen des Förderschwerpunkts „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener" des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Zeitraum von 2007 bis 2012 entstanden sind.

Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.):
Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener
Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung.
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011, 312 Seiten.

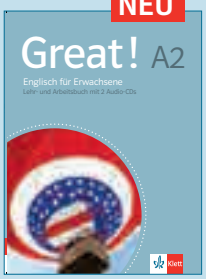
Der zweite Band aus der Reihe „Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener" präsentiert die theoretischen Arbeiten und Ergebnisse aus über 100 Einzelprojekten des Förderschwerpunktes „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener", der als deutscher Beitrag zur Weltalphabetisierungsdekade eingerichtet wurde.

Peter Massing, Gotthard Breit, Hubertus Buchstein (Hrsg.):
Demokratie-Theorien
Von der Antike bis zur Gegenwart.
Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2012, 8. völlig überarb. Aufl., 366 Seiten.

Diese Einführung in das breite Feld der Demokratietheorien ist bereits als Standardwerk etabliert. Von jedem Denker und jeder Denkerin werden kurze Werkauszüge präsentiert und von unterschiedlichen Autor/innen historisch eingeordnet, analysiert und kommentiert. Der Bogen spannt sich von der Antike, über das Mittelalter, die Neuzeit und die Moderne bis zur Gegenwart.

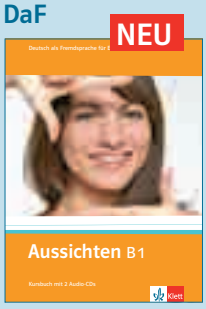
Aktuelle Lehrwerke für den Unterricht an Volkshochschulen

Englisch



Great!
Ab April auch für Niveau A2. Das Anfänger-Lehrwerk überrascht mit frischen Ideen und überzeugt auf Anhieb!

DaF



Aussichten
Mit Niveau B1 ist **Aussichten** jetzt komplett.! Deutsch echt und lebendig unterrichten. Mit spannenden Lektionsgeschichten + DVD.

Spanisch

Con gusto
Un paso más en el aprendizaje del español: Die spanischsprachige Welt mit **Con gusto** erleben. Zeitgemäß lernen und unterrichten.

Italienisch

Con piacere
Frischer Wind für Ihren Italienisch-Unterricht! Mit spritzigen Ideen und kreativen Aktivitäten. Führt in drei Bänden zu B1.

Weitere Informationen zu allen Titeln finden Sie unter **www.klett.de**

Ihre Fachberaterin für die Erwachsenenbildung:
Frau Ellen Zitzmann, **klettberatung-austria@klett.at**

Sprachen fürs Leben!

Klett

P.b.b. **02Z032708 M** Erscheinungsort Wien – Verlagspostamt: 1020 Wien

Veranstaltungstermine

5. Juni 2012 *Wien*
44. Fernsehpreis der Erwachsenenbildung 2011
15. Axel Corti-Preis
Beginn: 18.30 Uhr
Ort: TU-Wien – Festsaal (1. Stock)
Informationen: www.vhs.or.at
Freier Eintritt – Voranmeldung erforderlich

5. und 6. Juli 2012 *Steyr*
3. Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung
Ort: Museum Arbeitswelt in Steyr
Schwerpunktthema: Neue Lernwelten als Chance für alle
Informationen: www.berufsbildungsforschung-konferenz.at

9. bis 11. Juli 2012 *Kloster Seeon (Bayern)*
4. Zukunftsforum 2012
Ort: Kloster Seeon/Bayern, Nähe Chiemsee
Thema: Gesellschaft ohne Mitte?
Erwachsenenbildung ins Out?
Informationen: www.vhs-bayern.de
Anmeldeschluss: 4. Mai 2012