

# Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis

*Georg Ondrak (Hrsg.)*

## Wandel der Erwachsenenbildung, Veränderung der Institutionen

Dokumentation der Veranstaltungen  
des Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis  
im Wintersemester 2013/14

Unter Mitarbeit von Thomas Hübel



Wien 2014

Impressum:

Georg Ondrak (Hrsg.)

*Wandel der Erwachsenenbildung, Veränderung der Institutionen*

*Dokumentation der Veranstaltungen des Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis im Wintersemester 2013/14*

Unter Mitarbeit von Thomas Hübel



Redaktion und Layout:

Georg Ondrak, Thomas Hübel

Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK)

Berggasse 17/1

1090 Wien

<http://www.iwk.ac.at>

ZVR 441624315

Wien 2014

## **Inhalt**

Einleitung .....	1
Hauptteil.....	2
<i>Wilhelm Filla</i> Wandel der Erwachsenenbildungsinstitutionen in Österreich – Von der „freien“ zur „integrierten“ Erwachsenenbildung.....	3
<i>Günter Hefler, Jörg Markowitsch</i> Aufstieg mit Weiterbildung? Institutionelle Dimensionen formaler Erwachsenenbildung im internationalen Vergleich .....	9
<i>Elke Gruber</i> Organisation, Steuerung und Gestaltung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich – Stand und Perspektiven .....	15
<i>Sturla Bjerkaker</i> Changes in Scandinavian Adult Education – Past, Present and Future / Wandel in der skandinavischen Erwachsenenbildung – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft .....	18
<i>Andrea Heinrich, Wolfgang Kellner, Ute Paulweber</i> Die ehrenamtliche Erwachsenenbildung im Wandel von Freiwilligenarbeit und Lerninteressen.....	21
Anhang .....	28
Programmübersicht .....	29
Fotos.....	30



# Einleitung

## Wandel der Erwachsenenbildung, Veränderung der Institutionen

Erwachsenenbildung und ihre Institutionen sind Teil der Gesellschaft und somit historisch wandelbar. Sie verändern sich mit den sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen sowie auch mit den kulturellen Diskursen und Leitbildern einer Gesellschaft – und sie sind selbst aktiv an der Gestaltung von Gesellschaft beteiligt. Die Erwachsenenbildung mit ihren hauptberuflichen, nebenberuflichen und ehrenamtlichen AkteurInnen deckt ein breites Spektrum ab: von einem gemeinschaftlich organisierten Ort allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung bis hin zum marktorientierten hochprofessionellen Kompetenzzentrum. Der Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis zeichnete im Wintersemester 2013/14 Prozesse der Institutionalisierung und Professionalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung nach, befragte Entwicklungstrends bei der öffentlichen Förderung und im Kontext veränderter Steuerungskulturen, stellte Möglichkeiten und Grenzen einer evidenzbasierten Struktur- und Organisationsforschung zur Diskussion und ermöglichte schließlich einen Vergleich mit Entwicklungen in der skandinavischen Erwachsenenbildung. Der Austausch über die Geschichte und die aktuellen Strukturen der Erwachsenenbildung soll nicht zuletzt einen Ausblick eröffnen auf wünschenswerte Wandlungsprozesse der Erwachsenenbildung und ihrer Institutionen.

Der *Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis* ist eine Veranstaltungsreihe, die im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, dem Institut für Wissenschaft und Kunst, dem Ring Österreichischer Bildungswerke und dem Verband Österreichischer Volkshochschulen organisiert wird.

*KoordinatorInnen:*

*Bettina Dausien:* Professorin für Pädagogik der Lebensalter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

*Thomas Hübel:* Generalsekretär des Instituts für Wissenschaft und Kunst (IWK).

*Wolfgang Kellner:* Leiter des Bildungs- und Projektmanagements im Ring Österreichischer Bildungswerke.

*Daniela Rothe:* Universitätsassistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

*Stefan Vater:* wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen.

*Wir danken allen ReferentInnen für die hervorragende Kooperation sowie für die Bereitstellung diverser Unterlagen zur Erstellung dieses Berichts.*

# Hauptteil

**Wilhelm Filla**

## **Wandel der Erwachsenenbildungsinstitutionen in Österreich – Von der „freien“ zur „integrierten“ Erwachsenenbildung**

*Vortrag im Rahmen des „Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis“ (WS 2013/14) im Verband Österreichischer Volkshochschulen, 1090, Pulverturmstraße 14, am 17. Oktober 2013*

Seit Längerem ist Erwachsenenbildung der *institutionell vielgestaltigste, heterogenste* und daher am schwersten überschaubare *Bildungssektor*. Dies gilt auch für ihre Methoden und Inhalte. Erwachsenenbildung ist darüber hinaus durch ein weiteres Merkmal gekennzeichnet: sie ist der *dynamischste* und sich am stärksten *institutionell, inhaltlich, methodisch* und *konzeptionell-theoretisch wandelnde* Bildungsektor.

*Konstitutionsprozess der „freien“ Erwachsenenbildung:* Erwachsenenbildung ist seit Beginn ihrer modernen Entwicklung Ende des 19. Jahrhunderts in Österreich und vielen Ländern Europas durch *permanente Veränderungen* charakterisiert. Ihr Konstitutionsprozess verlief im Unterschied zu anderen Bildungssektoren aus der Gesellschaft heraus. Erwachsenenbildung beruht im Wesentlichen nicht auf staatlichen Gründungen, sondern hat ihre Wurzeln in *zivilgesellschaftlichen Prozessen*. Da Erwachsenenbildungseinrichtungen sich vor allem als *nicht staatliche Einrichtungen konstituiert* und über Jahrzehnte hinweg entwickelt haben, kann auch von *„freier Erwachsenenbildung“* gesprochen werden.

„Frei“ bedeutet dabei: 1. Entwicklung ohne spezifische gesetzliche Grundlagen, 2. ohne staatliche Finanzierung (bestenfalls bescheidene Mitfinanzierung), 3. Entwicklung in unterschiedlichen inhaltlich-konzeptionellen „Richtungen“: bürgerlich-liberal sozialreformerisch; Arbeiterbildung; konfessionell gebunden; utilitaristisch etc., 4. Dominanz des „freien Zugangs“ zur Erwachsenenbildung für Teilnehmende, Lehrende, FunktionsträgerInnen – unabhängig von Geschlecht, Alter, formaler Bildung, religiöser Zugehörigkeit und ethnisch-nationaler Herkunft.

Letzteres trug im gesetzlich streng normierten Bildungsbereich *revolutionäre Züge*. Die Erwachsenenbildung hätte damit zur Herausforderung für das gesamte Bildungssystem werden können. Einige revolutionäre Züge sind jedoch im Laufe der Zeit *in Rückschrittlichkeit umgekippt*. So bei Elementen des offenen Zugangs etwa das Fehlen formaler Zugangsqualifikationen zur Erlangung bestimmter Funktionen oder das Fehlen einer gesetzlich fundierten Finanzierung, aus der Ansprüche an die öffentlichen Hände geltend gemacht werden können.

*Kompetenzdefizit:* Das „Umkippen-Phänomen“ hat sich insbesondere beim Um- und Aufbau der Erwachsenenbildung in den ersten Jahrzehnten nach 1945 gezeigt. Damals wurde auf der Basis von *erheblichen Kompetenzdefiziten* gearbeitet, die *Gerhard Bisovsky (1991)* in einer treffenden Analyse für die Volkshochschulen beschrieben hat, welche prinzipiell auch für große Teile der Erwachsenenbildung gilt. Demnach waren es nach 1945 vor allem kreative Einzelpersonen, die mit viel Einsatz die Erwachsenenbildung wieder aufbauten. Ihnen fehlte jedoch eine Ausbildung, wie sie die Mehrzahl der Volks-

bildnerInnen der Ersten Republik hatte, welche größtenteils aus dem wissenschaftlichen Bereich kam. Die kreativen Einzelpersonen waren hingegen ‚MacherInnen‘ und AutodidaktInnen, oft ohne theoretischen Hintergrund. Diese „*erwachsenenbildnerischen Naturtalente*“ der ersten Stunde standen bei der Ausweitung der Erwachsenenbildung in den Jahrzehnten nach 1945 anteilmäßig immer weniger zur Verfügung.

*Symbiose von Demokratie und Erwachsenenbildung*: Die Erwachsenenbildung wurde seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert im Wesentlichen durch *Angebote mit alltagsbezogenen und wissenschaftlichen Inhalten* groß. In den Volkshochschulen kam noch die ausgeprägte *institutionsinterne Demokratie* zum Tragen. Insbesondere das 1901 „von unten“ gegründete Volksheim Ottakring wurde zu einer *Stätte praktizierter Demokratie* (vgl. Filla 2001).

Christine Zeuner (2010) spricht – bezogen auf Deutschland, aber es trifft auch auf Österreich zu – von einer im 19. Jahrhundert einsetzenden *Symbiose von Demokratie und Erwachsenenbildung* und weist dabei ebenso auf das gesellschaftskritische und -verändernde Potenzial der Erwachsenenbildung hin wie auf Ambivalenzen in der Entwicklung, die sie mit „Anpassung und Widerstand“ beschreibt. Jene Bildungsinteressen Erwachsener, die über die reine Aneignung von Wissen hinausgingen, waren oft mit politischen Emanzipationsbestrebungen verbunden, die auf Ideen der Aufklärung verwiesen. Bürgertum und Arbeiterklasse verstanden dabei Bildung auch als Voraussetzung für die gesellschaftliche Demokratisierung. Institutionalisierung der Erwachsenenbildung ist wiederum nicht ohne gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse denkbar. AkteurInnen der Erwachsenenbildung haben – beginnend im 19. Jahrhundert – Gegenentwürfe zu den bestehenden Gesellschaftsformen diskutiert und sich für deren Umsetzung stark gemacht. „*Solche Entwürfe entstanden häufig über die Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten, die der eigenen Klasse jeweils vorenthalten wurden. In diesem Sinn wird das Handeln in und durch die Erwachsenenbildung häufig als zwischen ‚Anpassung und Widerstand‘ stehend charakterisiert.*“ (Zeuner 2010: 169) Dass in der Geschichte der Erwachsenenbildung auch reaktionäre, antidemokratische und irrationale Positionen vertreten wurden, darf aber auch nicht verschwiegen werden.

*Der Einschnitt durch Diktatur und Faschismus*: Mit der Machtergreifung des Austrofaschismus 1933/34<sup>1</sup> erfuhr die österreichische Erwachsenenbildung einen *gravierenden Einschnitt*, der bis zur Liquidierung von Erwachsenenbildungseinrichtungen insbesondere der Arbeiterbildung führte und im Nationalsozialismus mit der „*Vertreibung und Vernichtung der Vernunft*“ für die Erwachsenenbildung schwerwiegende, selbst heute noch spürbare Auswirkungen hatte. Die Politik des Nationalsozialismus hat sich sowohl auf Seite der Lehrenden und FunktionsträgerInnen als auch bei den bildungsaffinen Teilnehmenden ausgewirkt, von denen gleichfalls viele vertrieben und vernichtet wurden. Diktatur und Faschismus eliminierten die demokratischen und gesellschaftskritischen Dimensionen der Erwachsenenbildung; damit und auch durch die von *Bisovsky* festgestellten Kompetenzdefizite vieler ErwachsenenbildnerInnen war nach 1945 *Anknüpfungsversuchen* an die Traditionen der 1920er-Jahre, auch vor dem Hintergrund der geänderten politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse, wenig Erfolg beschieden.

---

<sup>1</sup> Zum politisch und wissenschaftlich umstrittenen Begriff Austrofaschismus und zum Herrschaftssystem, das er bezeichnet, vgl. *Tálos* 2013.

*Veränderungen nach 1945:* Nach 1945 kam es zum Aufbau eines *österreichweiten Netzes* von Erwachsenenbildungseinrichtungen und so zu einer *dezentralen* und bevölkerungsnahen *Entwicklung der Erwachsenenbildung* unter Beibehaltung der Merkmale „freier“ Erwachsenenbildung. Mit der Bildung von *Verbänden der Erwachsenenbildung* wurden auch moderate Zentralisierungsschritte gesetzt. Dabei haben die Verbände durch ihre Supportfunktion die lokalen Einrichtungen und damit die Dezentralisierung insgesamt *gestützt*. Anders als in Deutschland ist es aber seit den 1950er-Jahren nicht zu einer *dauerhaft institutionalisierten Kooperation* von inhaltlich begründeter gewerkschaftlicher Bildungsarbeit mit den Volkshochschulen gekommen, aus der ein breites Demokratisierungspotenzial verbunden mit einer gesellschaftsbezogenen, tendenziell gesellschaftskritischen Bildungstätigkeit hätte resultieren können.

Seit Mitte der 1950er wurde mit dem Aufbau einer *institutionalisierten MitarbeiterInnen-Weiterbildung* begonnen – sowohl auf staatlicher als auch privater Basis. Die MitarbeiterInnen-Weiterbildung, die bis in die unmittelbare Gegenwart erheblich ausgebaut und durch die Weiterbildungsakademie systematisiert und qualitativ verbessert wurde, stellt eine *Antwort auf die Notwendigkeit* dar, dem Bedeutungsverlust der „Bildungsnaturtalente“ zu begegnen.

Ab Mitte der 1980er ist es zu einer zunehmenden *Professionalisierung in Leitungsfunktionen* von Erwachsenenbildungseinrichtungen gekommen. Was den Bereich der Volkshochschule betrifft, so lässt sich seit dieser Zeit eine *deutliche Steigerung des Anteils der tertiär Qualifizierten* in Leitungsfunktionen annehmen, zumal sich auch der Anteil an hauptberuflich tätigen Volkshochschul-LeiterInnen von 8,5 Prozent im Jahr 1985 auf 26,5 Prozent im Jahr 2010 erhöht hat.

*These: Der Übergang von der „freien“ zur integrierten Erwachsenenbildung:* In der Zweiten Republik hat sich die Erwachsenenbildung in Österreich nicht nur dezentralisiert und institutionell erweitert (*privat-kommerzieller Sektor, betriebliche Weiterbildung, Bereich der informellen Bildung*), sondern vor allem auch quantitativ und – in einigen Bereichen wie dem Sprachenunterricht – qualitativ *erheblich entwickelt*. Die nunmehr nahezu sieben Jahrzehnte der Zweiten Republik sind jedoch durch eine tiefgreifende Veränderung gekennzeichnet: das *Abgehen von der „freien“ zur – so die These – staatlich vermittelten „integrierten“* Erwachsenenbildung (vgl. Filla/ Stifter 2013, Filla 2014).

Staatliche Erwachsenenbildungspolitik blieb bis zur politisch-gesellschaftlichen Wende 1970 äußerst bescheiden. Erst danach hat staatliche Erwachsenenbildungspolitik zunehmend an Bedeutung gewonnen und dazu beigetragen, in einem *schleichenden Prozess* „freie“ Erwachsenenbildung durch *zunehmende Integration* in das Gesamtbildungssystem *abzulösen*. Einige Stichworte dazu:

- Gründung der KEBÖ unter staatlicher Mithilfe 1972
- Verabschiedung des „EB-Förderungsgesetzes 1973“ mit Definitionsansätzen für geförderte Erwachsenenbildung und Kriterien für den Ausschluss von staatlichen Förderungen (vgl. Bundesgesetz 1973).
- Gründung der *Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung* 1977.
- 1980/81 Beginn der staatlich finanzierten und mit Auflagen verbundenen „*Entwicklungsplanung* für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung in Österreich“.

- Beginn der staatlich geförderten „Lehrer-Aktion“ 1984 und ab 1989 der staatlich mitfinanzierten Aktion „Qualifizierte Pädagogische Kräfte für die Erwachsenenbildung“, in deren Rahmen Qualifizierungsanforderungen formuliert wurden.
- Ab 2005 Einsetzen der europäischen und national mitgeförderten Projektstätigkeit mit verbindlichen Kriterien, sowie Europäisierung der Bildungstätigkeit.
- Ab Mitte der 1990er Implementierung und staatliche Forcierung von Qualitätssicherungssystemen.
- Nach der Jahrhundertwende
  - Entwicklung einer überprüfbaren staatlichen Strategie zum lebenslangen Lernen
  - Diskussion des Nationalen Qualifikationsrahmens zur Umsetzung der europäischen Qualifikationsrahmendiskussion
  - Schaffung der staatlich finanzierten Weiterbildungsakademie
  - Umsetzung der Portfoliodiskussion des Europarates
  - Durchführung von Integrationskursen auf der Basis von staatlichen Akkreditierungen
  - Abschluss von Leistungsvereinbarungen – festgelegte Ziele und zu erfüllende Kriterien.
  - Beginn der Bund-Länder-Finanzierung der Initiative Erwachsenenbildung mit Akkreditierungen von Einrichtungen und einer Reihe von Auflagen.

Allen diesen Maßnahmen liegt vielfach die unausgesprochene Intention zugrunde, Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem zu integrieren, staatlicherseits mehr zu finanzieren (ohne das System überwiegend privater Finanzierung zugunsten öffentlicher Finanzierung anzutasten), sie darüber hinaus überschaubar zu machen, qualitativ zu vereinheitlichen sowie in zunehmendem Maße verbindliche Anforderungen festzulegen. „Freie“ Erwachsenenbildung wird damit, durch eine integrierte, staatlich vermittelte und mitgesteuerte Erwachsenenbildung, im Kern überlagert.

*Notwendigkeit einer differenzierten Staatstheorie für Erwachsenenbildung:* Der aufgezeigte Transformationsprozess erfordert es, ihn auch theoretisch zu analysieren und empirisch zu erforschen, um Erwachsenenbildung auf ein besseres Argumentationsfundament zu stellen. Dabei täte es der Erwachsenenbildung, ihrem gesellschaftlichen Stellenwert und ihrer öffentlichen Wirkung gut, wissens- und wissenschaftsgenerierend zu wirken. Das setzt eine entsprechende „Rekrutierung“ und Förderung der MitarbeiterInnen voraus.

Angesichts dieser staatlich vermittelten Integration der Erwachsenenbildung und ihrer Steuerung durch den Staat geht es um die Erarbeitung einer auf diesen Bildungssektor bezogenen Staatstheorie, mit der die Rolle des Staates im Hinblick auf Erwachsenenbildung theoretisch zu bestimmen ist. Damit sollte zunächst die in Österreich viele Diskussionen dominierende fatale Dualität von Staat und Markt überwunden werden. Zwischen Staat und Markt liegt die Ebene der Zivilgesellschaft, deren historisches „Produkt“ die Erwachsenenbildung war. Der Staat sollte sich auf ein kooperatives Verhältnis zur zivilgesellschaftlichen, vor allem gemeinnützigen Erwachsenenbildung konzentrieren. Der Staat ist schlussendlich Ausdruck von Gesellschaft – mit spezifischen Funktionen, die es im Hinblick auf Erwachsenenbildung zu bestimmen gilt.

Eine solche Staatstheorie hätte generelle, sowie auf Österreich bezogene Besonderheiten der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen, so etwa die Rolle der Sozialpartnerschaft, die in Österreich stark ausgeprägt und in der Bildungs- und Erwachsenenbildungspolitik enorm einflussreich ist. Dazu kommt die

in Bezug auf die Erwachsenenbildung domestizierende Funktion *staatszentrierter politischer Parteien*, die über den Staatsapparat, Finanzierungsströme sowie die Personal-„Rekrutierung“ ausgeübt wird.

Diese Staatstheorie hätte eine Theorie der Zivilgesellschaft zu inkludieren und die „*relative gesellschaftliche Autonomie*“ von Erwachsenenbildung zu bestimmen. Eine auf die Erwachsenenbildung bezogene Staatstheorie hätte den inhaltlichen Spielraum der Erwachsenenbildung und – in Anknüpfung an ihre Tradition – ihre *demokratischen und verändernden Potenziale* ebenso zu diskutieren wie ihre im Vergleich zu den anderen Bildungssektoren *alternative Finanzierung*, und zwar im Kontext von *Abhängigkeitsverhältnissen*. Anders ausgedrückt, es geht um die Bestimmung des Grades relativer Autonomie der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund ihres Integrationsprozesses.

Bei diesem Bestimmungsprozess relativer Autonomie ist das kritische Potenzial der Erwachsenenbildung und *ihr Changieren* zwischen „Anpassung und Widerstand“ einschließlich der Formulierung und Diskussion gesellschaftlicher Gegenentwürfe bzw. ihr Changieren zwischen „Affirmation und Emanzipation“ einschließlich gesellschaftstransformativischer Perspektiven zu beleuchten.

Es geht nicht nur um Theorieentwicklung, die bloßem Handwerk entgegenwirken soll, sondern ebenso um das Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung in Verbindung zu einer entsprechenden personellen Ausstattung von Erwachsenenbildungseinrichtungen. Bei dieser Diskussion wären die negativen Pole von Wissenschaft und Erwachsenenbildung, also *Verharren im „Elfenbeinturm“* vs. *„Arroganz der Praxis“*, zu umschiffen (vgl. Gruber 2011).

*Rolle und Ausrichtung politischer Bildung*: Innerhalb des hier skizzierten Problemfeldes geht es um die Bestimmung des Ausmaßes der einzelnen Tätigkeitsfelder von Erwachsenenbildung. Hier ist die Rolle der *politischen Bildung* in einer demokratischen Gesellschaft zu diskutieren, zumal Demokratie die einzige Staatsform ist, die gelernt werden muss. Kann der offensichtlichen Marginalisierung von politischer Bildung entgegenwirkt werden? Und wie kann das vor sich gehen? Inhaltlich muss sich Erwachsenenbildung als *Stätte der Diskussion von gesellschaftlichen Alternativen zum Bestehenden profilieren* und nicht als dessen Legitimationsagentur. Die Diskussion von Alternativen ist unverzichtbares Element von Demokratie, Alternativlosigkeit das Gegenteil (vgl. Filla 2013).

**Wilhelm Filla:** *Universitätsdozent für Weiterbildung an der Universität Klagenfurt; langjähriger Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV).*

### **Quellen:**

Bisovsky, Gerhard, 1991: „Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungspolitik seit 1970.“ Wien: Pictus.

Bundesgesetz vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln. BGBl. Nr. 171/1973.

Filla, Wilhelm, 2001: „Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell.“ Innsbruck: Studienverlag.

Filla, Wilhelm, Stifter, Christian H., (Hrsg.), 2013: „Plädoyer für eine gesellschaftspolitische Erwachsenenbildung. Festschrift für Hans Altenhuber“. Innsbruck: Studienverlag.

Gruber, Elke, 2011: „Braucht Erwachsenenbildung die Wissenschaft?“ In: Die Österreichische Volkshochschule. 62. Jg., Nr. 239, S. 17-21.

Tálos, Emmerich 2013: „Das austrofaschistische Herrschaftssystem. Österreich 1933-1938.“ Wien-Berlin: LIT.

Zeuner, Christine, 2010: „Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft“. In: Aufenanger, Stefan; Hamburger, Franz; Ludwig, Luise; Tippelt, Rudolf (Hrsg.), 2010: „BILDUNG in der Demokratie“. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Farmington Hills, S. 169.

### **Publikationen:**

Filla, Wilhelm, 2013: „Die Alternative politisch Bildung“, Hannover: Offizin

Filla, Wilhelm, 2014: „Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch.“ Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Bd. 13.

*Günter Hefler, Jörg Markowitsch*

## **Aufstieg mit Weiterbildung? Institutionelle Dimensionen formaler Erwachsenenbildung im internationalen Vergleich**

*Vortrag im Rahmen des „Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis“ (WS 2013/14) im Institut für Bildungswissenschaft, 1090, Sensengasse 3a, am 23. Oktober 2013*

*Bericht: Georg Ondrak*

Formale – zu einem anerkannten Abschluss führende – Erwachsenenbildung teilt eine zentrale Eigenschaft mit dem Erstausbildungssystem: Sie verspricht Lebenschancen und räumt – jedoch ohne Garantie – neue Optionen für soziale Mobilität im Erwachsenenalter ein. Ein mehrjähriges Forschungsprojekt, an dem 13 Partnerländer mit über 100 ForscherInnen beteiligt waren, gibt einen Einblick in die institutionellen Formen formaler Erwachsenenbildung in Europa. Aus diesem Forschungsprojekt wurden einige Ergebnisse im Rahmen des Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis präsentiert.

*„Warum ist etwas in einem Land selbstverständlich formale Erwachsenenbildung und in einem anderen selbstverständlich nicht formale Erwachsenenbildung?“* Versucht man formale Erwachsenenbildung in verschiedenen europäischen Ländern zu vergleichen, steht man zuallererst vor dem Problem, das Marc Maurice (2000) mit dem Ausdruck „Comparing the incomparable“ beschrieben hat. Die europäischen Länder unterscheiden sich deutlich darin, wie formale Weiterbildung institutionalisiert ist und welche Spielräume im Erwachsenenalter bestehen, via Bildung soziale Mobilität zu unterstützen. Genau dieses Phänomen der Unvergleichbarkeit verschiebt jedoch den Fokus darauf, auf analytischem Weg ein Verständnis dafür zu gewinnen, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen die spezifische Institutionalisierung formaler Erwachsenenbildung in den verschiedenen Staaten unterschiedlich stattgefunden hat bzw. stattfindet.

*Formale Erwachsenenbildung in Österreich – Größenordnungen:* Rein quantitativ gesehen ist die formale Erwachsenenbildung kein besonders großes Feld. Die Gruppe der ÖsterreicherInnen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt an formaler Weiterbildung teilnimmt, ist im Gegensatz zur Gruppe der ÖsterreicherInnen, die an non-formaler Erwachsenenbildung teilnimmt, relativ klein. So nahmen im Jahr 2007 zwar insgesamt 41,9% der ÖsterreicherInnen zwischen 25 und 64 generell an Erwachsenenbildung (formal und/oder non-formal), aber nur 4,2% tatsächlich an formaler Erwachsenenbildung teil. Mehr als 40% der ÖsterreicherInnen zwischen 25 und 64 haben 2007 hingegen mindestens einmal an einer non-formalen Erwachsenenbildungsaktivität teilgenommen. Die Teilnahme an formaler Erwachsenenbildung ist dafür relativ zeitintensiv. In Österreich werden insgesamt mehr Stunden in formaler Weiterbildung verbracht als in non-formaler. Es geht also um ein beträchtliches Maß an Lernaktivität, das diese 4,2% der ÖsterreicherInnen für formale Erwachsenenbildung aufbringen. Wenn man die Gruppe der 4,2% an ÖsterreicherInnen zwischen 25 und 64 (gesamt: 190.000 Personen) nach den Teil-

nahmen an bestimmten Institutionen (bzw. Organisationen) formaler Erwachsenenbildung aufgliedert, so befanden sich 2007 etwa 50%, und damit der bei weitem größte Anteil, in einem Universitätsstudium (Bachelor-/ Diplom-/ Masterstudium, Doktorat als Erstabschluss), 10% in einem Universitäts- oder Hochschullehrgang (ohne reguläres Studium), 9% in Fachhochschulen, 5% in berufsbildenden Akademien, 4% in Krankenpflegesschulen, 4% in einem postgradualen Universitätslehrgang, 4% holten eine Lehre und weitere 4% ein Doktorat nach dem Erstabschluss nach. Geringe prozentuelle Anteile fielen etwa auf Meisterschulen, AHS, BHS für Berufstätige oder Hauptschul-/Polytechnikumskurse (Daten, vgl. Statistik Austria 2009).

Speziell im Bereich zweiter Bildungsweg gab es in den letzten Jahren massive Verschiebungen. So gab es eine starke Zunahme der TeilnehmerInnen vor allem in den Vorbereitungskursen zu den Berufsreifeprüfungen und der Matura auf dem zweiten Bildungsweg. Daten in diesem Bereich – diverse Kurse, Teilnahmen – können von der Statistik Austria oft schwer erfasst werden. Hier existiert nicht immer Klarheit darüber, was in den Bereich formaler Erwachsenenbildung fällt, und Kurse sind oft unerwarteterweise bei TrägerInnen bzw. Organisation angesiedelt, welche man nicht primär mit Angeboten formaler Erwachsenenbildung in Verbindung bringen würde, die aber neuerdings eine massive Rolle in diesem besonderen organisationalen Feld der „Second Chance Education“ spielen – wie etwa die Volkshochschulen: ein Indiz für die Heterogenität und Undurchsichtigkeit institutioneller, formaler Erwachsenenbildung (vgl. Hefler, Markowitsch 2013).

Eine Schätzung anhand des Vergleichs mehrerer Quellen ergibt schlussendlich, dass über den Zeitraum von 1967 bis 2007 20 bis 40% der Gesamtbevölkerung in Österreich eine oder mehr Teilnahmephasen in der formalen Erwachsenenbildung über den Lebensverlauf durchlaufen haben (vgl. Hefler, Ringler et. al. 2011). So gesehen ist formale Erwachsenenbildung dann wieder auch kein Minderheitenprogramm oder Randphänomen. Schätzungen sind hier im Hinblick auf die verschiedenen Quellen aber durchaus schwierig. Keine der hinter den Quellen stehenden Institutionen bzw. Organisationen misst „besser“ oder „schlechter“, sondern es wird sichtbar, dass es sich eben um verschiedene Institutionen (etwa verschiedene Ministerien) mit unterschiedlichen Administrationen handelt, die Registerdaten auf spezifische Art und Weise verwalten. Diese wiederum leiten ihre Daten an verschiedene internationale Organisationen weiter. Jene Kategorien und „Maps“, die diese Organisationen wiederum entwerfen, tragen dann zu dem bei, was wir als formale Erwachsenenbildung verstehen, und genau das ändert sich momentan geradezu rasant.

*Begriffskonzepte formaler Erwachsenenbildung:* Als man sich vor etwa 40 Jahren mit dem revolutionären gesellschaftlichen Phänomen der Bildungsexpansion zu beschäftigen begann, wurde auch versucht, verschiedene Bildungsformen in Definitionen zu packen und Kategorien zu entwickeln. Bekannt und besonders wirkmächtig wurde die vom ehemaligen US-amerikanischen Staatssekretär für Bildung Philip Coombs formulierte Definition: „Formal education as used here is, of course, the highly institutionalised, chronologically graded and hierarchically structured ‚education system‘ spanning lower primary school and the upper reaches of the university.“ (Coombs, Ahmed 1974: 8) Das verwendete „of course“ deutet an, dass es vor etwa 40 Jahren als selbstverständlich und unhinterfragt galt, was formale Erwachsenenbildung sei. Das Interesse der Community zielte hingegen auf die non-formale Bildung sowie auf die Forschung und Begriffsschärfung in diesem Bereich. Eine Schlüsselmetapher, die oft im Zusammenhang mit formaler Erwachsenenbildung verwendet wurde bzw. wird, ist die der *continuous, educational ladder*, der kontinuierlichen Bildungsleiter. Es ist eine zentrale Metapher mo-

derner Gesellschaften, die uns unser soziales Leben in Aufstiegsleitern organisieren lässt. Der Begriff der Bildungsleiter ist sozusagen das Äquivalent zur sogenannten Karriereleiter. Dies ist alles andere als eine Selbstverständlichkeit, sondern ein historisch gewachsener Zusammenhang, der in einzelnen Gesellschaften in unterschiedlichem Ausmaß etabliert ist. Die Metaphern der Bildungs- und Karriereleiter sind zuallererst eine typisch US-amerikanische Narration des amerikanischen Traums, die davon erzählt, dass man sich von jedem Ort aus hocharbeiten kann.

Bei dem Versuch, ein klareres Bild von der Institution der formalen Erwachsenenbildung zu erhalten und einen Begriff davon zu bekommen, was diese Institution tut, wurde nun im Rahmen des eingangs erwähnten Forschungsprojekts versucht, eine Art Gegendefinition zu formulieren, die genau diese wirkmächtigen, institutionalisierten Metaphern aufzeigt, in denen formale Erwachsenenbildung gedacht wird: „Formal adult education, as an institution, allows for taking steps in adulthood within the social space, providing eligibility for movements up or entering in established career ladders that use formal education qualification as defining criteria.“ (Hefler 2013: 202) Interessant ist hier auch der Begriff der *eligibility*, welcher nur schlecht mit dem starken Wort „Berechtigung“ übersetzt werden kann, sondern eher als „Vorberechtigung“ ohne Garantie darauf, auf der sogenannten Karriereleiter wirklich zum Zug zu kommen. Wichtig dabei ist wiederum zu erkennen, wie Gesellschaften jeweils die Karrieren im Beschäftigungssystem strukturieren und ausschildern und welche Rolle Qualifikationen für diese Karrieren spielen. Dimensionen, welche bei dem Versuch, die Institution formale Erwachsenenbildung zu erfassen, beachtet werden müssen, sind also: 1) der individuelle Lebensverlauf – institutionelle Verknüpfung von Lebensverlauf, Berufslaufbahn und sozialer Stratifizierung, 2) die Institutionen des »Skill formation«- und Beschäftigungs-Systems sowie 3) die organisationalen Felder der formalen Weiterbildung.

*Typen formaler Erwachsenenbildung in Europa:* Bei dem Versuch, alle Aktivitäten formaler Erwachsenenbildung der 13 im Forschungsprojekt untersuchten Länder – bei aller anfangs aufgezeigten „Unvergleichbarkeit“ – unterzubringen, ließen sich sieben Typen formaler Erwachsenenbildung herauskristallisieren:

1. Grundbildung
2. Zweiter Bildungsweg: lange Zeit vielerorts sogar als Synonym für formale Erwachsenenbildung verwendet
3. Reguläre Universitätsstudien von Erwachsenen: zentraler Bestandteil formaler Erwachsenenbildung in Europa. In den USA hingegen ist sie dezidiert kein Bestandteil formaler Erwachsenenbildung.
4. Umschulung: formale Bildung im Bereich der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Historisch gesehen in Österreich lange undenkbar, war dieser Typ in vielen europäischen Ländern wie Schweden bereits lange Zeit der Hauptbereich formaler Erwachsenenbildung.
5. Interne formale Weiterbildung in Organisationen: klassisch non-formale Bildungsprogramme, welche aber intern von Organisationen angeboten werden, die eine formale Zertifizierung für diese Programme zu erreichen versuchen.
6. Universitäre Weiterbildung
7. Formale berufliche Weiterbildung

Vor allem beim letzten Typus unterscheiden sich die institutionellen „Welten“ europaweit besonders stark. BuchhalterInnen, die beispielsweise in Österreich eine „einfache“ Weiterbildung (Buchhaltung 3) machen, befinden sich in Großbritannien in einem hoch-professionalisierten, streng regulierten, institutionalisierten Berufsfeld mit ausdifferenzierten Weiterbildungsformen auf akademischem Niveau. Hier wird deutlich, welche Rolle verschiedene Professionen in den einzelnen europäischen Ländern spielen, wie unterschiedlich sie ihre Weiterbildung organisieren und wie sie formalisieren und damit Berechtigungen schaffen. *Second Chance Education*, also der zweite Bildungsweg, ist wiederum in Irland, im Gegensatz zu Österreich, vollkommen unverständlich und irrelevant. In Irland haben 96 % der Bevölkerung nach der Sekundarstufe eine Hochschulberechtigung. In Österreich produziert das Bildungssystem eine derartig große Menge an Personen, die nicht an einer Universität studieren dürfen, dass dieser Typus formaler Erwachsenenbildung nötig erscheint.

Institutionelle Welten – die Art und Weise, wie formale Erwachsenenbildung in den einzelnen europäischen Ländern etabliert wurde, wie sie jetzt verstanden wird und welche Rolle ihr zukommt – unterscheiden sich von Land zu Land oft maßgeblich. Die formalen Erwachsenenbildungslandschaften sind unterschiedlich institutionalisiert – was in einem Land selbstverständlich formale Erwachsenenbildung ist, muss es nicht zwangsläufig auch in einem anderen sein – und so sagen auch internationale Vergleiche – etwa TeilnehmerInnenzahlen in verschiedenen Ländern – im ersten Moment wenig aus.

Versucht man einen Direktvergleich von Österreich und Schottland, wie das anhand einer Fallstudie während des vorgestellten Forschungsprojekts geschehen ist, so erkennt man, dass in Österreich firmeninterne Weiterbildung oft klar institutionalisiert ist. Durch den Erwerb von bestimmten Qualifikationen über diesen Typ von firmeninterner Ausbildung (entspricht dem Beschäftigungssystem „occupational“)<sup>2</sup> ist etwa eine Gehaltserhöhung und/oder firmeninterner Aufstieg für den/die TeilnehmerIn erwartbar und gesichert. Betriebe richten sich hier nach vorgegebenen Berufsgruppen mit vorgegebenen Qualifikationsansprüchen. Die Anerkennung spezifischer, durch ArbeitnehmerInnen erworbener Qualifikationen ist somit seitens der Betriebe abgesichert. Dies ist nach wie vor ein dominanter Modus des österreichischen Beschäftigungssystems bzw. der Industrie und der Art und Weise, wie dort Weiterbildung organisiert ist. Ein anderer Typ der Weiterbildung, welcher in Österreich Fuß fasst, gibt TeilnehmerInnen keine Garantie darüber, ob mit dem Erwerb von bestimmten Qualifikationen der Erhalt der Beschäftigung oder ein Aufstieg verbunden ist. Die Betriebe sind in dem entsprechenden Beschäftigungssystem („organisational“) nahezu frei, zu entscheiden, wie sie Qualifikationen zuschneiden, welche Beschäftigungsstrukturen sie schaffen und wie sie internen Aufstieg organisieren. Es handelt sich hier um eine schwach institutionalisierte Form der Anerkennung dessen, was sich Menschen innerhalb formaler Bildungsprozesse im Erwachsenenalter aneignen können, und um eine Form geringer Unterstützung durch die ArbeitgeberInnen. In Schottland ist dieser Typ verbreitet. Menschen stellen sich hier ihr Berufsprofil zusammen. Sie sind jedoch eingebunden in ein System, in

---

<sup>2</sup> Gegenwärtig können drei Typen von Beschäftigungssystemen unterscheiden werden:

a) *occupational*: Die Betriebe richten sich in der Organisation ihrer Arbeit nach vorgegebenen Berufsgruppen (in Österreich dominant)

b) *organisational*: Betriebe sind frei, wie sie Qualifikationen definieren und wie sie internen Aufstieg organisieren.

c) *professional*: Weiterbildungsschritte und Qualifikationen sind klar geregelt, gegliedert und mit den beruflichen Werdegängen im Rahmen von klassischen Professionen stark verkoppelt. (vgl. Hefler 2013)

dem sich alle Menschen in der Art von ArbeitskraftunternehmerInnen etwas zusammenbauen müssen, was sie dann im Sinne eines Marktmechanismus anbieten. Dieses Weiterbildungssystem des individuellen Sammelns von „Credits“ ist in Schottland auch entsprechend (teilweise öffentlich) ausgebaut und normalisiert. Eine dritte Organisationsform von Weiterbildung entspricht dem Beschäftigungssystem der klassischen „professions“. Weiterbildungsschritte und Qualifikationen sind klar gegliedert und mit beruflichen Werdegängen stark verkoppelt. Betroffene AkteurInnen wissen klar, was zu welchem Zeitpunkt von ihnen erwartet wird.

*Stärken und Schwächen formaler Erwachsenenbildung in Österreich:* Sieht man sich spezifisch Österreich an, so gibt es Stärken im Bereich der formalen Erwachsenenbildung. Etwa die hohe Bedeutung von Qualifikationen in der Strukturierung von beruflichen Karrieren. Diese hohe Bedeutung unterstützt die Abgabe „valider Versprechen“: ein System, das allerdings Erosionsprozessen unterworfen ist und nur für bestimmte Bereiche gilt. Eine weitere Stärke sind die gut ausgebauten Berufsbildenden Höheren Schulen für Erwachsene, jedoch gibt es hier Mängel in Bezug auf adäquate Unterrichtsformen. In einigen Gebieten gibt es außerdem gute professionsbezogene Weiterbildungsangebote. Diese unterliegen aber selten – wie etwa im Falle der PsychotherapeutInnen-Ausbildungen – einer externen Qualitätskontrolle und werden wenig bis gar nicht öffentlich unterstützt. Zu den österreichspezifischen Schwächen in Hinsicht auf formale Erwachsenenbildung gehört etwa, dass sich Universitäten weigern, ihre Rolle als zentrale Akteure im Bereich der formalen Erwachsenenbildung anzunehmen. Auch formale Grundbildung und Basisbildung war lange Zeit quasi inexistent, jedoch wird genau diesem Mangel mittlerweile mit der Länder-Bund-Initiative Erwachsenenbildung versucht entgegenzuwirken.

**Günter Hefler:** *Senior Researcher und Projektleiter bei 3s in Wien. Arbeitsschwerpunkte: internationaler Vergleich der Teilnahme und der politischen Steuerung von lebenslangem Lernen in Europa, organisationssoziologische Ansätze zur betrieblichen Weiterbildung.*

**Jörg Markowitsch:** *Gründer von 3s und bis 2008 Geschäftsführer. Davor war er stellvertretender Leiter des Industriewissenschaftlichen Instituts in Wien. Von 2009 bis 2010 leitete er auch interimistisch das Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement der Donau-Universität Krems. Arbeitsschwerpunkte: Berufsbildung, betriebliche Weiterbildung, praxisbezogene Hochschulbildung, Qualifikationsbedarfsforschung, Kompetenzerwerb und -beschreibung sowie Europäische Bildungspolitik.*

*3s research laboratory: [www.3s.co.at](http://www.3s.co.at)*

### **Quellen:**

Coombs, Philip H., & Ahmed, Manzoor, 1974: „Attacking rural poverty : how nonformal education can help.“ Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Hefler, Günter, Róbert, Péter, Ringler, Paul, Sági, Matild, Rammel, Stephanie, Balogh, Anikó, & Markowitsch, Jörg, 2011: „Formal adult education in Context – The view of European Statistics – SP 2 – Synesis Report – LLL2010 project.“ Krems: Danube University Krems - TARKI.

Maurice, Marc, 2000: „The paradoxes of societal analysis – A review of the past and prospects of the future.“ In M. Maurice & A. Sorge (Eds.), „Embedding organizations : societal analysis of actors, organizations and socio-economic context“ (pp. 13-36). Amsterdam: John Benjamins.

Statistik Austria, 2009: „Erwachsenenbildung 2007 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES).“ Wien: Statistik Austria.

### **Publikationen aus dem Kontext des Forschungsprojektes:**

Hefler, Günter, 2013: „Taking steps – Formal adult education in private and organisational life.“ Wien: LIT-Verlag.

Holford, John, Riddell, Sheila, Weedon, Elisabet, Litjens, Judith, & Hannan, Guy, 2008: „Patterns of Lifelong Learning – Policy & Practice in an Expanding Europe (Vol. 2).“ Vienna, Münster: LIT.

Riddell, Sheila, Markowitsch, Jörg & Weedon, Elisabet (Eds.) 2012: „Lifelong Learning in Europe: Equity and Efficiency in the Balance“ Bristol: Policy Press.

Saar, Ellu, Ure, Odd Bjorn, & Holford, John (Eds.). 2013: „Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges.“ Cheltenham: Edward Elgar.

*Elke Gruber*

## **Organisation, Steuerung und Gestaltung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich – Stand und Perspektiven**

*Vortrag im Rahmen des „Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis“ (WS 2013/14) im Verband Österreichischer Volkshochschulen, 1090, Pulverturmstraße 14, am 21. November 2013*

*Bericht: Georg Ondrak*

Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist ein elementarer Teil des lebenslangen Lernens. Sie ist gleichzeitig der in Bezug auf die Lebensspanne und die Angebote quantitativ größte, ausdifferenzierteste und sich am stärksten wandelnde Bildungsbereich. Demgegenüber steht noch immer ihre unverhältnismäßig geringe Bedeutung im bildungspolitischen Diskurs. Die plurale Weiterbildungslandschaft in Österreich – teils marktförmig, teils öffentlich, zumeist gemischtwirtschaftlich organisiert und finanziert – stellt ein besonders komplexes Phänomen dar. Auf allen Systemebenen und in vielen Bereichen dieses Bildungssegmentes besteht dabei ein Mangel an wissenschaftlich fundierten, empirisch gesicherten Daten, Fakten und Grundlagen. Pionierfunktion hatte hier bis vor kurzem die, dank des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen realisierte, KEBÖ-Statistik. Mittlerweile sind durch den Adult Education Survey der Statistik Austria und die PIACC-Studie wichtige Datenquellen hinzugekommen. Ohne eine entsprechende wissenschaftliche, empirische Basis sind jedoch weder seriöse Aussagen zu Stand und Struktur noch zu Entwicklungen, Trends und Perspektiven möglich.

*War das 18. Jahrhundert das Jahrhundert der Etablierung der Schulpflicht in Europa, so wird das 21. Jahrhundert zum Jahrhundert der Etablierung, Steuerung, Finanzierung und Organisation des lebenslangen Lernens und der lebensbegleitenden Bildung werden.*

In der Erwachsenenbildung ist seit einigen Jahren eine veränderte Organisations- und Steuerungskultur zu beobachten. Den Hintergrund dieser Entwicklungen bilden: 1. Die Etablierung einer supranationalen Ebene von Bildungspolitik im Zuge der europäischen Integration als Alternative zu Formen traditioneller, (rein) nationaler Steuerung. 2. Die Operationalisierung der Programmatik des lebenslangen Lernens anhand neuer Steuerungsinstrumente transnationaler Governance. 3. Die Offene Methode der Koordinierung (OMK) als sogenanntes „soft law“. Entsprechend dem „soft law“ hat die EU keine direkte gesetzgebende Kompetenz in Bezug auf die Gestaltung von Bildungsprozessen. Sie erzeugt jedoch nationalstaatlichen Handlungsdruck durch Vorgaben, die über „weichere Formen“ wie bestimmte EU-Grundsatzpapiere, Richtlinien und vor allem EU-Gelder vermittelt werden – derzeit wohl eine der bedeutendsten, jedoch nicht unbedingt auch der demokratischsten Steuerungsoptionen.

*Evidenzen, Daten, Fakten:* Eine zunehmend eingeforderte Evidenzbasierung in der Erwachsenenbildung ist eng mit Steuerungsprozessen verbunden. Die Etablierung der supranationalen Ebene einer Steuerungspolitik verlangt zunehmend eine Operationalisierung bestimmter Phänomene erwachsenbildnerischer Tätigkeit mittels Daten, Fakten und Evidenzen. Elemente einer neuen Steuerungsstruktur auf der Ebene nationaler politischer Akteure sind Qualitätsentwicklung/ -sicherung, Leistungsvereinbarungen, Zertifizierungssysteme und Monitoring. Aktuelle Projekte dieser neuen Steuerungskultur lassen sich in ein Mehrebenensystem (vgl. Schrader 2011) einordnen:

1. Auf der Ebene der *supra- und transnationalen Akteure*: Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), PIACC (Das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ der OECD), EU-Papiere, EU-Richtlinien, EU-Empfehlungen.
2. Auf der Ebene der *nationalen politischen Akteure*: der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR), Ö-Cert, die Weiterbildungsakademie (wba), die Leistungsvereinbarungen zwischen Politik (bmbwf) und den Erwachsenenbildungsorganisationen der KEBÖ, Initiative Erwachsenenbildung (wobei diese direkt auf ein EU-Dokument zurückgeht) ...
3. Auf der Ebene der *unmittelbaren Umwelt der Weiterbildungsorganisationen*: Projekte wie etwa PERLS („Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark“) oder MAP EB Tirol, bei denen versucht wird, eine umfassende Analyse (Organisationsstruktur, Herausforderungen, Perspektiven) zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung in einem Bundesland (hier Steiermark und Tirol) zu schaffen, welche einen Forschungsbeitrag zu einem bisher wenig empirisch analysierten Bildungsbereich darstellen und u.a. auch der Politikberatung dienen soll.

Die Ebenen – hier modellhaft getrennt – sind „real“ meist stark miteinander verkoppelt und Projekte können teils auch mehreren Ebenen zugeordnet werden (Bsp. Initiative Erwachsenenbildung oder die Professionalisierung durch die wba).

*PERLS als Beispiel für die Entwicklung von Evidenzbasierung auf regionaler Ebene:* Bei „Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark“ handelt es sich um den Versuch einer umfassenden Erfassung – immer stärker entgrenzter – erwachsenbildnerischer Tätigkeit in einem Bundesland (Steiermark). Dies auch abseits der in der KEBÖ vertretenen Organisationen. Das Projekt wurde von Bund und Land finanziert. Unter anderem in Fokusgruppen wurden – mit den betroffenen AnbieterInnen selbst – Definitionen und Kategorisierungen für die steirische Erwachsenenbildung gefunden. Bisherige Ergebnisse des Forschungsprojektes PERLS sind etwa eine *Anbieterstruktur und -landkarte* sowie eine Ist-Stand-Analyse der AnbieterInnen, allgemeine Begriffsbestimmungen und Definitionen, eine grundlegende Bildungsphilosophie, eine AnbieterInnendefinition, Grundvoraussetzungen für AnbieterInnen (auch im Hinblick auf eine Ö-Cert-Zertifizierung) etc. Ein für die Steiermark spezifisches Kategoriensystem für dortige Erwachsenenbildungstätigkeiten – für MAP EB Tirol muss beispielsweise aufgrund der dortigen Gegebenheiten ein anderes Kategoriensystem entwickelt werden – beinhaltet folgende Kategorien: allgemeine Erwachsenenbildung/Weiterbildung, beruflich orientierte Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, zielgruppenspezifische Erwachsenenbildung/Weiterbildung, tertiäre Erwachsenenbildung/Weiterbildung, berechtigungsorientierte Erwachsenenbildung/Weiterbildung, (Bildungs-)Beratung, Gesundheitsbildung.

Diese neue Steuerungskultur kann in einem positiv impulsgebenden Zusammenhang gesehen werden, sie kann aber auch kritisch eingeschätzt werden. Was den positiv-impulsgebenden Aspekt betrifft, so lässt sich etwa die Initiative Erwachsenenbildung oder das Voranschreiten der Professionalisierung der Erwachsenenbildung anführen: beispielsweise durch die Schaffung der Weiterbildungsakademie, eines Anerkennungssystems in der Weiterbildung, bei dem vorhandene Kompetenzen auf Basis eines vorgegebenen Curriculums auf zwei Niveaustufen (Zertifikat und Diplom) anerkannt werden können und bei dem die Möglichkeit der Durchlässigkeit gewährleistet ist sowie die Möglichkeit zu einem einschlägigen Tertiärabschluss im Rahmen von Universitätslehrgängen besteht. Dieses Grundcurriculum, speziell für Personen aus der Erwachsenenbildungspraxis, ist in Österreich das erste seiner Art. Gleichzeitig entsteht so etwas wie ein neuer Zentralismus auf einer supranationalen Ebene. Aushandlungsprozesse sind oft wenig demokratisch und treten als Konsultationsprozesse auf, bei denen zwar der Eindruck vermittelt wird, mitreden zu können, tatsächlich aber Vorgaben stark „von oben“ gesteuert sind. Kritisch beobachtet entsteht eine „andere Lesart“ der Entwicklungen: Die neue Steuerung kann vor dem Hintergrund der Ökonomisierung (Verbetriebswirtschaftlichung aller gesellschaftlichen Ebenen bis hinunter zum Individuum) gesehen werden. In diesem Zusammenhang treten in der Erwachsenenbildung frühere emanzipatorische Forderungen nun über die ökonomische Hintertür auf die Bühne des Geschehens. Weiters scheinen neue Governance-Formen im transnationalen Bildungsraum Europa, die primär bildungsökonomisch ausgerichteten Logiken von Akteuren und Institutionen sowie deren Folgeprozesse wie die soziale Selektivität von Zugängen, eher fortzuschreiben denn aufzubrechen.

*Elke Gruber: Universitätsprofessorin für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt.*

### **Quellen:**

*Schrader, Josef, 2011: „Struktur und Wandel der Weiterbildung“. Bertelsmann Verlag GmGH & Co. KG: Bielefeld.*

### **Publikationen:**

*Gruber, Elke, 2001: „Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen.“ Innsbruck/München/Wien.*

*Gruber, Elke (Hrsg.) 2011: „Qualität ist kein Zufall – Zwischen Rhetorik und Realität von Qualitätsmanagement.“ Magazin Erwachsenenbildung (MEB), Ausgabe 12. Wien.*

*Gruber, Elke, Gisela Wiesner (Hrsg.) 2012: „Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen.“ Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG: Bielefeld.*

*Gruber, Elke, Wilfried Hackel (Hrsg.) 2013: „Didaktik im Spiegel – Das Ringen um den Kern der Professionalität.“ Magazin Erwachsenenbildung (MEB), Ausgabe 20. Wien.*

*Sturla Bjerkaker*

## **Changes in Scandinavian Adult Education – Past, Present and Future / Wandel in der skandinavischen Erwachsenenbildung – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft**

*Vortrag im Rahmen des „Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis“ (WS 2013/14) im Verband Österreichischer Volkshochschulen, 1090, Pulverturmstraße 14, am 12. Dezember 2013*

*Bericht: Georg Ondrak*

Erwachsenenbildung hat in Skandinavien eine lange Tradition. Einige wichtige Eckpunkte der historischen Entwicklung sind etwa die Gründung der ersten Heimvolkshochschule 1844 in Rødning (Dänemark) durch N. F. S. Grundtvig – als bedeutender Akt auch für die internationale Entwicklung der organisierten Erwachsenenbildung, die Einführung der speziellen skandinavischen Lehr-Lernform der sogenannten „Lernzirkel“ zuerst in Schweden durch Oscar Olsson im Jahr 1902 oder der Erlass eines eigenen Erwachsenenbildungsgesetzes in Norwegen 1976, welches auch den Bereich non-formaler Erwachsenenbildung reguliert und erstmals eine gesetzliche Grundlage für die staatliche Subventionsvergabe an Tätigkeiten non-formaler Erwachsenenbildung darstellte. Die Tradition der Erwachsenenbildung in den skandinavischen Ländern Dänemark, Schweden und Norwegen baut auf gemeinsamen Werten, gemeinsamer Geschichte, gemeinsamer Kultur und der Ähnlichkeit der Sprachen auf, welche es zwischen den drei Staaten möglich macht, auch mittels der je eigenen Muttersprache zu kommunizieren. Verbindend zwischen den drei skandinavischen Ländern ist auch das Konzept des „Folkbildning“ (dt. Volksbildung) mit gemeinsamen Sichtweisen, Zielen, Theorien und Methoden. Spezifische Werte, welche typischerweise in die Tradition und das Selbstverständnis skandinavischer Erwachsenenbildung einfließen, sind Gleichheit, Vertrauen, Inklusion, Flexibilität, Respekt gegenüber der Natur, ein lutherisch-protestantisches Arbeitsethos und flache Strukturen.

Erwachsenenbildung in Skandinavien ist gegenwärtig modellhaft in drei Sektoren mit jeweils fließenden Grenzen aufgeteilt. Der *öffentliche Sektor* ist – gemäß dem Erwachsenenbildungsgesetz – für formale Erwachsenenbildung zuständig. Der *private Sektor* stellt formale und non-formale Bildung bereit und wird durch Gewinnerwartung und Märkte gesteuert. Der *NGO-Sektor* basiert auf Ehrenamtlichkeit und Idealismus und behandelt meist das Feld der non-formalen Erwachsenenbildung. Das Konzept der skandinavischen Erwachsenenbildung kann weiters in *formale Erwachsenenbildung* (formales Schulsystem), in *Aus-/Weiterbildung und berufliche Bildung* (meist non-formal) – etwa Lernen am Arbeitsplatz – sowie in *non-formale Erwachsenenbildung* im Sinne allgemeinbildender, liberaler Volksbildung und gemeinwesenorientierter Bildungsarbeit gegliedert werden. Auch hier überschneiden sich in der Realität die Grenzen.

Ein aktuelles Problem, mit dem sich das Erwachsenenbildungsfeld in Skandinavien auseinandersetzen muss, ist vor allem das zunehmende Verständnis von Erwachsenenbildung als Reparaturwerkstatt für Versäumnisse und Mängel, die durch das öffentliche Schulsystem entstehen. In den skandinavischen Ländern gibt es gegenwärtig hohe Dropout-Raten aus der Sekundarstufe II (bspw. über 30% in Norwegen). Menschen, die aus dem öffentlichen Bildungssystem gefallen sind, finden in der Erwachsenenbildung eine Möglichkeit, Bildungsabschlüsse nachzuholen. Das ist zwar wichtig, Erwachsenenbildung darf aber gleichzeitig nicht einzig zur Reparaturangelegenheit im Zusammenhang mit dem Schulsystem reduziert werden, sondern sollte als unabhängiger Teil des Bildungssystems gesehen werden.

Ein weiterer gegenwärtig beobachtbarer Trend in Skandinavien ist die verstärkte Kooperation von Bildungs- und Arbeitsmarktbehörden. Erwachsenenbildung wird in diesem Zusammenhang zunehmend als Instrument für Arbeitsmarktpolitik verstanden. Dieser Trend entwickelte sich vor allem in den letzten 15 Jahren. So wurde mit einer „Kompetenzreform“ bzw. LLL-Reform in Norwegen Ende der 1990er Jahre vor allem der berufs- und ausbildende Aspekt von Erwachsenenbildung betont und die Konzepte von allgemeinbildender Erwachsenenbildung und „Active Citizenship“ mit der Zeit stärker marginalisiert. Davon betroffen ist vor allem Dänemark, aber auch in Schweden und Norwegen gewinnt dieser Trend an Bedeutung. Ein weiterer Trend ist die Schwerpunktsetzung auf Bildungsberatung und die Anerkennung bzw. Bestätigung von informell Gelerntem, informellem Wissen und informell erworbenen Qualifikationen. Des Weiteren ist auch das Erlangen von Subventionen schwieriger geworden und unterliegt beispielsweise in Norwegen einer stärkeren öffentlichen Kontrolle als etwa in den Jahren unmittelbar nach der Einführung des Erwachsenenbildungsgesetzes 1976.

Die nordischen Länder fokussieren außerdem verstärkt auf sogenannte Basiskompetenzen – Lesen, Schreiben, Rechnen sowie Fähigkeiten in Zusammenhang mit der Informations- und Kommunikationstechnik: Kompetenzen, welche als wesentlich für das Finden oder Behalten von Arbeitsplätzen angesehen werden. In Norwegen werden im Zuge dessen Projekte wie etwa „Basiskompetenzen am Arbeitsplatz (BKA)“ gefördert, bei denen z.B. TischlerInnen EDV-Kenntnisse oder LagerarbeiterInnen Rechenkenntnisse vermittelt werden. Erwachsenenbildungsorganisationen arbeiten hier direkt mit Firmen zusammen und beziehen dabei öffentliche Förderungen.

Ein besonderes Konzept skandinavischer, non-formaler Erwachsenenbildung sind die bereits erwähnten „Lernzirkel“ (schwed.: „Studiecirkel“). Dieses Konzept beinhaltet selbstgesteuertes Lernen in kleinen Gruppen und wird unter anderem im Bereich der BürgerInnenpartizipation bzw. Demokratiebildung eingesetzt. Es kann z.B. zu Hause, in Kaffeehäusern oder Gemeindezentren stattfinden. Statt LehrerInnen treten ModeratorInnen und LernbegleiterInnen auf. Mit dem Prinzip des „Lernens durch teilen“ findet Lernen durch das Austauschen von Erfahrungen und Wissen der Gruppenmitglieder statt. „Lernzirkel“ verlieren seit einigen Jahren in quantitativer Hinsicht an Bedeutung. Dementgegen könnte und sollte über „Lernzirkel“ als Teil skandinavischer, demokratischer Bildungstradition, allerdings auch als Konzept für die Zukunft nachgedacht werden. Durch die EAEA („European Association for the Education of Adults“) findet dieses Konzept beispielsweise auf europäischer Ebene durchaus Anerkennung ([www.eaea.org/index.php?k=15143](http://www.eaea.org/index.php?k=15143)).

Nach den jüngsten Untersuchungen durch die von der OECD lancierte PIAAC Studie liegt Norwegen im internationalen Ländervergleich – was die alltagsmathematischen Kompetenzen, die Lesekompe-

tenzen und die technologiebasierte Lösungsfähigkeit von Erwachsenen betrifft – jeweils an der 6. bzw. 4. Stelle, also im oberen Bereich (Schweden hat sogar noch bessere Ergebnisse). Dennoch haben 400.000 Menschen in Norwegen niedrige Ergebnisse im Rechnen und Lesen. Besonders betroffen sind Menschen mit Migrationshintergrund und junge Menschen zwischen 16 und 24 Jahren. Die Resultate zeigen auch, dass Menschen, die an non-formaler Erwachsenenbildung teilnehmen, bessere Ergebnisse erreichen als solche, die nicht daran teilnehmen.

Für die Zukunft gibt es nun einige brisante Probleme, mit denen sich (nicht nur) die skandinavische Erwachsenenbildung auseinandersetzen muss. Diese betreffen die Bereiche der Basisbildung, der Demokratiebildung, der Bildung im Zusammenhang mit sozialen Fragen, der Gesundheitsbildung und Kulturbildung.

*Sturla Bjerkaker ist seit 1997 Direktor und Generalsekretär der Norwegischen Gesellschaft für Erwachsenenbildung NAAL (Norwegian Association for Adult Learning). Die NAAL ist die Dachverbandsorganisation für non-formale Erwachsenenbildungsorganisationen in Norwegen. Ihre Mitglieder setzen sich aus 15 staatlich anerkannten Erwachsenenbildungsorganisationen mit einem Netzwerk von 470 NGOs zusammen, welche – in verschiedensten Formen – non-formale Erwachsenenbildung bereitstellen. 2012 boten diese Organisationen Lerngelegenheiten für 500.000 Erwachsene in mehr als 40.000 Kursen und „Lernzirkeln*

# *Andrea Heinrich, Wolfgang Kellner, Ute Paulweber*

## **Die ehrenamtliche Erwachsenenbildung im Wandel von Freiwilligenarbeit und Lerninteressen**

*Vorträge im Rahmen des „Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis“ (WS 2013/14) im Institut für Bildungswissenschaft, 1090, Sensengasse 3a, am 15. Jänner 2014*

*Bericht: Georg Ondrak*

Erwachsenenbildungsinstitutionen und das Öffentliche Bibliothekswesen sind geschichtlich gesehen vor allem auf ehrenamtlicher Basis gewachsen. Heute hingegen entsteht im Zuge der Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung der Eindruck, dass Ehrenamtlichkeit im Zusammenhang mit erwachsenenbildnerischer Tätigkeit zunehmend der Vergangenheit angehört. Die gemeindebezogene Erwachsenenbildung örtlicher Bildungswerke und lokaler Büchereien wird jedoch nach wie vor in erster Linie durch ehrenamtliches bzw. freiwilliges Engagement ermöglicht. *Andrea Heinrich*, Leiterin der öffentlichen Bibliothek Liezen, *Wolfgang Kellner*, Leiter des Bildungs- und Projektmanagements im Ring Österreichischer Bildungswerke, und *Ute Paulweber*, Geschäftsführerin des Katholischen Bildungswerks Steiermark, berichten von der Rolle ehrenamtlicher Tätigkeit in ihren Organisationen.

Eine Definition aus dem Freiwilligenbericht zeigt drei Dimensionen freiwilliger bzw. ehrenamtlicher Tätigkeit auf: „Freiwilliges Engagement ist eine Arbeitsleistung, die freiwillig (d. h. ohne gesetzliche Verpflichtung) geleistet wird, der kein monetärer Gegenfluss gegenübersteht (die also unbezahlt geleistet wird) und deren Ergebnis Personen außerhalb des eigenen Haushalts zufließt.“ (bmask 2009: 6) Der Begriff des Ehrenamtes wird neuerdings auch in neue Kategorien wie *Freiwilligenarbeit* oder *freiwilliges, soziales, bürgerInnenschaftliches Engagement* gefasst. Bei Organisationen, die vor allem im ländlichen Bereich verankert sind, ist die herkömmliche Kategorie des *Ehrenamtes* – als besondere Position, in welche eine Person gewählt wird – noch immer bedeutsam.

*Ehrenamtliche und freiwillige Arbeit in Österreich:* Laut dem 1. Freiwilligenbericht des bmask von 2009 sind 43,8% aller ÖsterreicherInnen ab 15 Jahren freiwillig engagiert. Dabei sind 27,9% der ÖsterreicherInnen ab 15 Jahren formell (also in Organisationen wie z.B. Vereinen) und 27,1% informell (z.B. in der Nachbarschaftshilfe) freiwillig engagiert. Im formellen Bereich sind von den ÖsterreicherInnen ab 15 Jahren 7,5% im Kulturbereich, 6,9% im Sportbereich, 6,2% im religiösen Bereich, 6,0% in der Katastrophenhilfe, 3,5% in der Politik, 3,3% im Sozialbereich und 2,6% im Umweltbereich freiwillig tätig. Erst danach folgt der Bildungsbereich, in dem 2,5% aller ÖsterreicherInnen ab 15 Jahren freiwillig tätig sind. Er ist in diesem Sinne also relativ klein, vor allem wenn in Betracht gezogen wird, dass in die Kategorie Bildung auch Elternvereinstätigkeit oder die HochschülerInnenschaft fallen. Bei den Motiven für ehrenamtliches Engagement steht laut dem Freiwilligenbericht 2009 mittlerweile die Freude an der Tätigkeit im Vordergrund. Danach folgen die Möglichkeit, anderen zu helfen, und die Mög-

lichkeit, Menschen zu treffen und Freunde kennen zu lernen (ebd.). Hier zeichnet sich vermutlich eine Veränderung des Selbstverständnisses von freiwilliger Tätigkeit ab, die wohl allgemeinen Individualisierungstendenzen und persönlicher Nutzenorientierung geschuldet sein könnte. So waren in der Vergangenheit noch Kategorien altruistischer Art wie „Dienst am Gemeinwesen“ vorherrschend. Die biographische Passung des Ehrenamtes – es muss eben gerade zu der individuellen Lebenslage passen – wird bedeutender.

Gründe, sich nicht zu engagieren, sind laut Freiwilligenbericht (2009: 54) vor allem Zeitmangel „durch familiäre Aufgaben...“ oder den „Beruf“, es wurde aber auch angegeben, dass man „niemals gefragt worden“ sei und/oder „nie darüber nachgedacht“ habe. An den letzten beiden Kategorien kann erkannt werden, dass es für Organisationen durchaus ein Potential an Freiwilligen gäbe. Wichtig wäre es, adäquate Mittel und Wege zu finden, um Menschen anzusprechen.

In den zehn Erwachsenenbildungsverbänden der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) sind laut der KEBÖ-Statistik 2013 von insgesamt 92.125 MitarbeiterInnen 5.871 hauptamtlich, 58.587 nebenberuflich und 27.667 ehrenamtlich tätig. Im großen Anteil an Nebenberuflichkeit und Ehrenamtlichkeit spiegelt sich die Struktur der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft wider. Vor allem in den durch die ReferentInnen vertretenen Verbänden spielt Ehrenamtlichkeit eine große Rolle. Allen voran scheint hier das Forum Katholischer Erwachsenenbildung mit 14.688 ehrenamtlichen MitarbeiterInnen auf, aber auch im Büchereienverband Österreichs sind 9.201 und im Ring Österreichischer Bildungswerke 2.211 Ehrenamtliche tätig.

### **Forum Katholischer Erwachsenenbildung, Katholisches Bildungswerk**

Das Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich vernetzt 70 Organisationen der Katholischen Erwachsenenbildung. Es bietet persönlichkeitsbildende, theologische/spirituelle, sozialpolitische und kulturelle Bildung sowie Eltern-, SeniorInnen- und Frauenbildung. Teil des Forums sind unter anderem die Katholischen Bildungswerke, welche nach Bundesländern organisiert sind. Das Katholische Bildungswerk engagiert sich in Glaubens- und Bildungsfragen und betreibt Kompetenzzentren für Aus- und Weiterbildung. Eine Besonderheit des Katholischen Bildungswerks sind die 185 Eltern-Kind-Gruppen mit ihren Bildungs- und Elternbildungsveranstaltungen in Pfarren und Gemeinden. Die Kategorie des Ehrenamts hat noch immer Gültigkeit im Tätigkeitsbereich des Katholischen Bildungswerks. Als Bildungsnahversorger agiert es ländlich und regional/lokal. Dort wird es noch immer als etwas Besonderes erfahren, wenn man angefragt wird, eine Aufgabe zu übernehmen. Begriffe wie Freiwilligenarbeit scheinen hingegen derzeit noch weniger relevant.

Im Zuge ihrer Masterarbeit an der Weiterbildungsakademie hat Ute Paulweber eine Erhebung zu ehrenamtlicher Arbeit im steirischen Bildungswerk durchgeführt. Dabei kam heraus, dass das durchschnittliche Alter von ehrenamtlichen BildungswerkleiterInnen 56 Jahre ist und diese mehrheitlich weiblich (58% der Befragten) sind. Dies hat sich im Lauf der Zeit geändert, so waren bei einer ähnlichen Erhebung von Ute Paulweber vor fünf Jahren noch mehr Männer Bildungswerkleiter. Etwa 42% der Befragten haben eine Verweildauer von über 6 Jahren in ihrem Ehrenamt. Bei den ehrenamtlichen LeiterInnen von Eltern-Kind-Gruppen ist das Durchschnittsalter 35 Jahre und sie sind fast ausschließlich weiblich (93% der Befragten). In diesem Bereich haben 54% eine Amtsverweildauer von über 3

Jahren. 10% der Befragten sind sogar über 10 Jahre in ihrem Amt. Die Katholischen Bildungswerke haben einen kontinuierlichen Bedarf an ehrenamtlichen MitarbeiterInnen, und so stellt sich die Frage, wie Menschen angesprochen werden können. Besonders wirksam ist die persönliche Ansprache. 73% der Befragten sind so zu ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit gekommen. Nur 18% der Befragten kamen aus Eigeninitiative zu ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit und 9% der Befragten aufgrund einer früheren Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung.

In puncto Betreuung von Seiten des Verbandes sind laut der Masterarbeit von Ute Paulweber für LeiterInnen Katholischer Bildungswerke vor allem die Vermittlung von ReferentInnen, finanzielle Unterstützung, die Bereitstellung von Arbeitsunterlagen und die Möglichkeit persönlicher Gespräche/Telefonate wichtig. Für LeiterInnen von Eltern-Kind-Gruppen zählen die Bereitstellung von Arbeitsunterlagen, finanzielle Unterstützung, aber auch die Möglichkeit von Aus- und Weiterbildungen besonders. Wichtig scheint es bei der Betreuung, auf den typischen (beruflichen, familiären) Alltag der LeiterInnen Rücksicht zu nehmen. So erfolgen Telefonberatungsgespräche oder entsprechende Schulungen meist außerhalb konventioneller Arbeits- und Bürozeiten, Freitag abends oder an Wochenenden. Rasche Erledigung und Erreichbarkeit werden von den LeiterInnen geschätzt. Im Bereich der Aus- und Weiterbildung Ehrenamtlicher gibt es für Eltern-Kind-Gruppen-LeiterInnen und BildungswerkleiterInnen jeweils eine Ausbildung. Inhalte bei der Ausbildung der BildungswerkleiterInnen sind beispielsweise die Verankerung der ehrenamtlichen Tätigkeit im christlichem Glauben, aber auch neue Themen und Fähigkeiten, wie Präsentieren/Moderieren, Argumentationstraining, Umgang mit Kritik, Vielfalt und Diversität, Öffentlichkeitsarbeit und Neue Medien.

## **Öffentliches Bibliothekswesen**

Der Büchereiverband Österreichs ist der Dachverband öffentlicher Bibliotheken und vertritt als solcher die Interessen seiner Mitgliedsbibliotheken. Er bietet darüber hinaus gemeinsam mit dem bm:ukk, dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, dem Österreichischen Bibliothekswerk und dem Büchereiservice des ÖGB Ausbildungslehrgänge für BibliothekarInnen in öffentlichen Bibliotheken an. Auch im öffentlichen Bibliothekswesen sind sehr viele ehrenamtliche Personen tätig. Freiwilligenarbeit wird im Bereich des öffentlichen Bibliothekswesens – im Sinne der Unterscheidung von hauptamtlich und ehrenamtlich – formell noch immer ausschließlich als Ehrenamt bzw. ehrenamtliche Arbeit bezeichnet.

In Österreich gibt es kein Bibliotheksgesetz, das die Existenz, Förderung und Standards von öffentlichen Bibliotheken sichert. Die Förderung und Einrichtung hängt somit von den Ländern und der jeweiligen Trägerorganisation (Kommunen, Pfarren, Gewerkschaftsbund, Arbeiterkammer, ...) ab. Dadurch ergeben sich etwa in den Bundesländern große Unterschiede bei der Höhe der Förderung der öffentlichen Bibliotheken. Vorarlberg wendet pro Jahr z.B. 2,24 € pro EinwohnerIn für den Medienankauf für öffentliche Bibliotheken, das Burgenland hingegen nur 0,32 € pro Jahr und EinwohnerIn für den Medienankauf auf. Dies schlägt sich auch in der Nutzung der LeserInnen nieder. In Vorarlberg gibt es im Schnitt 6,4 Entlehnungen, und im Burgenland 0,6 Entlehnungen pro Jahr und EinwohnerIn (der österreichische Durchschnitt liegt bei 2,6 Medienentlehnungen). Bibliotheken als Bildungszentren gesehen arbeiten laut Leitbild des Büchereiverbands Österreich bei der Förderung der Kulturtechnik Lesen mit Kindergärten und Schulen zusammen, kooperieren mit Erwachsenenbil-

dungsorganisationen, erschließen Zugänge zu modernen Informationstechnologien, unterstützen Fernleih- und Studienangebote und organisieren Bildungsveranstaltungen.

Ehrenamtlichkeit spielt beim öffentlichen Bibliothekswesen generell eine große Rolle, so werden von den 1.500 öffentlichen Bibliotheken 85% ehrenamtlich geleitet. Österreichweit gibt es neben 914 hauptamtlichen und 525 nebenberuflichen BibliothekarInnen insgesamt 7.394 ehrenamtliche BibliothekarInnen. Kleine Gemeinden und lokale Träger können und wollen es sich oft nicht leisten, hauptamtliche BibliothekarInnen als LeiterInnen einzustellen. Ehrenamtliche Tätigkeit findet so vor allem in den kleinen Bibliotheken am Land statt, während große, städtische Büchereien wie etwa in Wien meist von hauptamtlichen MitarbeiterInnen geleitet und betreut werden. Nach Untersuchungen von Andrea Heinrich im Zuge ihrer Masterarbeit an der Weiterbildungsakademie waren von den 118 befragten ehrenamtliche BibliothekarInnen der überwiegende Teil weiblich (94%), durchschnittlich 52 Jahre alt und beruflich meist als PädagogInnen (fast 50% der Befragten), in Banken, Büros oder als BeamtenInnen tätig. Bücher und Bildung haben also meist in ihren Berufsfeldern ebenfalls Relevanz. Die Befragten ehrenamtlichen BibliothekarInnen waren meist in kleinen Ortschaften (bis 2.500 EinwohnerInnen) tätig und bekleideten ihr Ehrenamt oft langfristig – manchmal 10, manchmal 20, aber auch über 30 oder gar 40 Jahre. Der durchschnittliche Arbeitsaufwand der Befragten lag bei 6,5 Stunden pro Woche (generell wenden Ehrenamtliche in Österreich laut Freiwilligenbericht durchschnittlich 4,1 Stunden pro Woche auf). Als ein wichtiges Motiv für ihr Engagement nannten die Befragten die Liebe zur Sache, also die „Liebe zu Büchern“.

Die Ausbildung zur ehrenamtlichen BibliothekarIn beinhaltet Bestandspflege, Medienauswahl (im Hinblick auf lokale Gegebenheiten, Zielpublikum etc.), Medieneinarbeitung, Leseförderung und Literaturvermittlung, Beratung, Veranstaltungsorganisation, Öffentlichkeitsarbeit, Verwaltung der Bibliothek, Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen, aber auch die Erschließung von modernen Informationstechnologien und neuen Medien, was mitunter für eine(n) BibliothekarIn von durchschnittlich 52 Jahren, in einer kleinen Gemeinde vielleicht gar nicht so selbstverständlich ist. Die 18-monatige Ausbildung erfolgt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang. Dabei steigt die Zahl der BibliothekarInnen, die eine solche Ausbildung absolvieren. 82% der von Andrea Heinrich im Zuge ihrer Masterarbeit befragten ehrenamtlichen BibliothekarInnen fühlten sich durch die Ausbildung ausreichend qualifiziert und 91% besuchen Fortbildungen. Besonders wichtig erscheint den Befragten die Wertschätzung ihrer Tätigkeit. Diese Anerkennung äußert sich durch Lob, Mitspracherecht, wertschätzendes Miteinander, Auszeichnungen, finanzielle Entschädigung, Einladungen, Vergünstigungen oder Interesse für die Tätigkeit.

### **Ring Österreichischer Bildungswerke**

Der Ring ist ein 1955 gegründeter Bundesverband für Erwachsenenbildung und ist Mitgliedsverband der KEBÖ. Ring-Mitgliedseinrichtungen sind u.a. die Landesverbände der Volksbildungswerke, die Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Bildungswerke, die ARGE Region Kultur. Bildungsarbeit findet dabei in 730 lokalen/örtlichen Bildungswerken und an 2.564 weiteren Einsatzorten (z.B. in Kulturvereinen) statt. Historisch gesehen haben der Ring und seine Mitgliedseinrichtungen eine Pionierfunktion in den Bereichen lokaler/gemeindebezogener Bildungs- und Kulturarbeit, gemeinwesenorientierter Bildung und – unter dem Stichwort „Dorferneuerung“ – der Gemeindeentwicklung. Mittlerweile wird

dieser Bereich sehr stark von lokalen Projektnetzwerken dominiert (etwa LEADER+ Projekte). Dies bringt mitunter Ambivalenzen mit sich, was die Selbstorganisation und Entwicklung von Orten und Regionen betrifft. In punkto Gemeinde- und Regionalentwicklung ergeben sich im Gemeindeverständnis Unterschiede zwischen konfessionellen Bildungsorganisationen und den Ring-Mitgliedseinrichtungen (Kirchengemeinde und politische Gemeinde).

Der Ring befasst sich u.a. intensiv mit dem Thema „Lernen im Ehrenamt“ bzw. „Kompetenzentwicklung im Ehrenamt“. Ehrenamtliches Engagement ist ein Ort intensiven informellen Lernens. In diesem Zusammenhang wurde zur Erfassung und Sichtbarmachung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten ein Kompetenzportfolio für Freiwillige entwickelt. Projekte, die dies ermöglichen, sind zwar in erster Linie arbeitsmarktorientiert – also an der Frage orientiert: Was ist der Nutzen des Ehrenamts für den Arbeitsmarkt? –, jedoch wurde die Erstellung der Kompetenzportfolios von den Beteiligten nicht allein mit Hinsicht auf den Arbeitsmarkt, sondern auch als Bildungsinstrument benutzt. Es wurde zu einer Gelegenheit, die eigene Arbeit zu reflektieren und Veränderungsmöglichkeiten zu entdecken. Des Weiteren gab es in Kooperation mit dem Sozialministerium und dem Roten Kreuz ein mittlerweile neu gestartetes Projekt für älteren Menschen, bei dem die Frage nach Fähigkeiten, Kenntnissen und Gelerntem in die umgekehrte Richtung gestellt wird: Es geht nicht um die Frage des „Kompetenzerwerbs im Engagement“, sondern: „Wie können ältere Menschen das passende Engagement finden?“. Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Interessen haben die einzelnen Personen in ihrem bisherigen Leben erworben, die sie in ein Engagement hineintragen könnten?

*Das Ehrenamt braucht gute Rahmenbedingungen:* Wichtig zu berücksichtigen ist, dass alle erwähnten Formen des Freiwilligenengagements, sei es ehrenamtliche Tätigkeit in Büchereien oder ehrenamtliches Bildungsengagement in Gemeinden, Regionen und Pfarren auch etwas kosten und diese Dinge auch nur dann gut funktionieren, wenn ein entsprechender – auch finanzieller – Rahmen vorhanden ist. Dazu braucht es den Willen und die Entscheidung der Politik. Wenn Tätigkeiten in diesen Bereichen aufrechterhalten werden und gut funktionieren sollen, dann muss auch finanziell etwas dafür getan werden.

### **Aussichten, Probleme, Herausforderungen**

*Bürgerschaftliches Engagement:* Persönliche Bedürfnisse und persönlicher Nutzen spielen im Zuge der eingangs erwähnten Individualisierungsprozesse auch im ehrenamtlichen Engagement eine größer werdende Rolle. Demgegenüber sollte aber auch die Gemeinwesenorientierung in der Freiwilligenarbeit symbolisch stark gemacht werden. Begriffe wie bürgerschaftliches Engagement und Bezeichnungen wie bürgerschaftliche AkteurInnen weisen in eine Richtung, die sich als wichtig erweist. Auch wenn sich bürgerschaftliche AkteurInnen aus ihren lebensweltlichen Bezügen vielleicht selbst nicht exakt so benennen würden, ergeben solche Kategorien und deren Diskussion sinngemäß eine verfolgenswerte Perspektive. Was in der ehrenamtlichen Erwachsenenbildung am Land passiert, kann vielfach als *Selbstorganisation in der Gemeinde* verstanden werden. Eine Aktionslinie der nationalen Lifelong Learning Strategie, die Aktionslinie „Community Education“ zielt z.B. auf das Verständnis dieses Phänomens unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens ab. Das Ergebnis dieser Aktionslinie ist derzeit noch unsicher. Sicher ist, dass es vielen der freiwillig engagierten bürgerschaftlichen AkteurInnen gelingt, Bildung in den Gemeinden zu einem öffentlichen Anliegen zu machen. AgentInnen lokaler

Lerninteressen können lokale Bildungsbedarfe erkunden, wecken und darüber mit den entsprechenden Stellen verhandeln. Interessant ist in diesem Bereich auch der aus dem Angelsächsischen stammende Begriff der *Informal Educators*; in den Gemeinden ermöglichen sie – etwa durch das Organisieren von Kulturveranstaltungen – informelles Lernen, partizipative Projekte und politische Partizipation. Ein Problem ergibt sich unter dem Druck von Qualitätszertifizierungen bei der Evaluierung ehrenamtlicher Bildungstätigkeit. Dies bedeutet einerseits ein Mehr an Arbeit für die eigentlich freiwillig Engagierten, andererseits sollte Wirkungsforschung zu Gemeindeentwicklung auch längerfristig und in einem größeren Zusammenhang gesehen werden, anstatt Nutzen und Effekte rein quantitativ und punktuell zu messen.

*Zeitliche Befristung:* Ehrenämter werden oft lange bekleidet. Mittlerweile gibt es bei Eintritt sehr klare formelle Aufgabenbeschreibungen und Gespräche, wie lange sich Menschen den Verbleib im Ehrenamt vorstellen können. Lange Verweildauer bringt manchmal ein Stagnationsproblem mit sich. Es werden über lange Zeit immer wieder dieselben Themen auf dieselbe Art und Weise behandelt; Erneuerung wird erschwert. Hier ist es nötig, eine gute Verabschiedungskultur zu finden. LeiterInnen müssen aber auch dahingehend qualifiziert werden, zu erkennen, was es vor Ort braucht, und fähig zu sein, mit anderen Organisationen zu kooperieren.

*Verberuflichung:* Ehrenamtliche führen immer öfter Tätigkeiten aus, wie sie typischerweise im beruflichen Bereich stattfinden. Sie erstellen in administrativer Tätigkeit Excel-Tabellen, planen Programme, leisten Öffentlichkeitsarbeit, erstellen Handzettel, dokumentieren Veranstaltungen, kümmern sich um das Rechnungswesen und beschäftigen sich mit neuen Medien. Hier hat sich in den letzten 10-20 Jahren viel am Profil ehrenamtlicher Tätigkeit geändert. Hinzu kommen viele neue Themenbereiche wie Ökologie und Umweltschutz.

Für das öffentliche Bibliothekswesen bedarf es endlich eines österreichischen *Bibliotheksgesetzes* zur gesetzlichen Absicherung öffentlicher Förderung. Ansonsten besteht in Zeiten von Sparpolitik und knappen Budgets die Gefahr, dass die eine oder andere kleine regionale Bibliothek kaputtgespart wird. Ein weiteres Thema ist das *Freiwilligenmanagement*. Gegenwärtig werden keine Unterschiede zwischen ehrenamtlichen und hauptamtlichen BibliothekarInnen gemacht. Um Förderungen zu erlangen, müssen beide gleich viel leisten, was für Ehrenamtliche in ihren Bibliotheken ungleich schwerer ist als für Hauptamtliche. *Neue Technologien* zu erlernen und weitergeben zu können ist für manche Ehrenamtliche, vor allem ältere Menschen in kleinen Gemeinden, die eine Liebe zum Medium Buch entwickelt haben, lebensweltlich manchmal nicht unproblematisch. Auch mit neuen Medienformaten wie E-Books müssen die öffentlichen Bibliotheken einen Umgang finden. Dabei stellt es beispielsweise auch ein Problem dar, dass nicht alle Verlage E-Book-Lizenzen für Bibliotheken freigeben.

**Andrea Heinrich:** Leiterin der öffentlichen Bibliothek Liezen, Lehrgangsheiterin in der Ausbildung für ehrenamtliche und nebenberufliche BibliothekarInnen.

**Wolfgang Kellner:** Leiter des Bildungs- und Projektmanagements im Ring Österreichischer Bildungswerke.

**Ute Paulweber:** Geschäftsführerin des Katholischen Bildungswerks Steiermark und Qualitätsbeauftragte in der Katholischen Aktion der Diözese Graz-Seckau.

**Quellen:**

bmask (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz Stubenring), 2009: „Freiwilliges Engagement in Österreich; 1. Freiwilligenbericht“; Wien. In: <http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/3/4/0/CH0016/CMS1245323761951/freiwilligenbericht.pdf> (Stand: 02/2014)

**Publikationen:**

Heinrich, Andrea, 2013: „Bibliotheken und Ehrenamt – Die Situation Öffentlicher Bibliotheken in Österreich – Die Situation ehrenamtlich tätiger Bibliothekarinnen und Bibliothekare.“ Masterarbeit wba<sup>3</sup>

Paulweber, Ute, 2013: „Allgemeine Erwachsenenbildung und Freiwilligentätigkeit/Ehrenamt - Zugänge, Motivationen, Qualifizierungsmaßnahmen für Ehrenamtliche/Freiwillige in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Katholischen Bildungswerks in der Steiermark.“ Masterarbeit wba

---

<sup>3</sup> Der erste (theoretische) Teil befasst sich mit der aktuellen Situation der öffentlichen Bibliotheken, der zweite (empirische) mit der Situation der ehrenamtlich Tätigen.

# Anhang

# Programmübersicht

## Wintersemester 2013/14

Donnerstag, 17.10.2013, 19.00 Uhr, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Pulverturm-gasse 14, 1090 Wien

**Wilhelm Filla (Wien): Wandel der Erwachsenenbildungsinstitutionen in Österreich.**

Respondenz: **Georg Ondrak (Wien)**

Mittwoch, 23.10.2013, 19.00 Uhr, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien

**Günter Hefler, Jörg Markowitsch (Wien): Aufstieg mit Weiterbildung? – Institutionelle Dimensionen formaler Erwachsenenbildung im internationalen Vergleich.**

Donnerstag, 21.11.2013, 19.00 Uhr, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Pulverturm-gasse 14, 1090 Wien

**Elke Gruber (Klagenfurt): Organisation, Steuerung und Gestaltung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich – Stand und Perspektiven.**

Respondenz: **Walter Schuster (Wien)**

Donnerstag, 12.12.2013, 19.00 Uhr, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Pulverturm-gasse 14, 1090 Wien

**Sturla Bjerkaker (Oslo): Changes in Scandinavian Adult Education.**

Mittwoch, 15.1.2014, 19.00 Uhr, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien

**Andrea Heinrich (Liezen), Wolfgang Kellner (Wien), Ute Paulweber (Graz): Ehrenamtliche Erwachsenenbildung im Wandel von Freiwilligenarbeit und Lerninteressen.**

## Fotos



Jörg Markowitsch, Bettina Dausien, Günter Hefler, Stefan Vater



Wolfgang Kellner, Walter Schuster, Elke Gruber & Plenum



Sturla Bjerkeraker



Andrea Heinrich, Ute Paulweber, Wolfgang Kellner



Günter Hefler

