



# Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung



# Finanzkompetenz, Ökonomische Bildung

Finanzkompetenz –  
nicht genügend!

**Financial Literacy  
in Österreich**

SEITE 3

Von großen und von  
kleinen Fischen

**Debatte um soziale  
Ungleichheit**

SEITE 17

Ökonomisierung der  
Bildung am Beispiel  
Schwedens

SEITE 23

# Inhalt

## **Editorial**

- 1 Wirkungen von Erwachsenenbildung in Volkshochschulen

## **Medienpreise**

- 2 Medienpreise der österreichischen Erwachsenenbildung

## **Schwerpunkt Finanzkompetenz, Ökonomische Bildung**

- 3 Finanzkompetenz – nicht genügend  
12 Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht  
17 Von großen und von kleinen Fischen  
19 Internationaler studentischer Aufruf für eine Plurale Ökonomik  
21 Käthe Knittler & Bettina Hädinger: Feministische Ökonomie

## **Bildungsthemen aktuell**

- 22 Naturwissenschaften und Philosophie gemeinsam unterrichten: Ziele und Vorteile  
23 Ökonomisierung der Bildung am Beispiel Schwedens  
26 Bildung 2025 – die Rolle von Bildung in der österreichischen Wirtschaft  
27 4 infinity? – Prinzipien und Praxis  
30 Partizipative Forschung in der Erwachsenenbildung – dargestellt am Beispiel von „MAP EB Tirol“

## **Geschichte**

- 33 Alice Schalek – die Kriegsberichterstatteerin in der Urania  
35 Volksbildung zwischen edukativem Idealismus und ökonomischem Realismus.

## **Aus den Volkshochschulen**

- 36 KUNST & KNAST THEATER.IMPULSE. – ein Projekt an der VHS Simmering schafft Freiräume  
39 Das Ende einer langen Reise: die neue Volkshochschule in Penzing  
40 Beziehungsfallen – eine Vortragsreihe der Volkshochschule Linz  
41 „Sechs plus Eins“. 30 Jahre Frauenrunde – oder wie sich Sieben aus einem VHS-Kurs in die Selbstbestimmung entließen  
42 Assessment Center. Volkshochschule schlägt teure Bildungsanbieter

## **Personalia**

- 43 In Memoriam Barbara Prammer (1954-2014)  
44 Wir nehmen Abschied von Frau DI Dietburga Huber  
44 Isabella Altenhuber (1945-2014)

## **Rezensionen**

- 45 Peter Finke: Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien.  
46 Klaus Ahlheim, Rose Ahlheim (Hrsg.): Frühe Bildung – früher Zugriff?  
47 Hans-Ulrich Wehler: Die Deutschen und der Kapitalismus.  
47 Verena Winiwarter, Hans-Rudolf Bork: Umweltgeschichte: Ein Plädoyer für Rücksicht und Weitsicht.  
48 Klaus Ahlheim: Ver-Störende Vergangenheit. Wider die Renovierung der Erinnerungskultur.  
49 Bildung bewegt. Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich. Hrsg. v. ARGE Bildungshäuser.  
49 Elke Gruber/Heinz Pichler (Hrsg.): Nur noch Utopien sind realistisch.  
50 Oskar Negt im Gespräch mit Peter Kaiser  
50 Stefan Müller-Dohm: Jürgen Habermas. Eine Biografie.

## **Autor/innen**

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

# Wirkungen von Erwachsenenbildung in Volkshochschulen

GERHARD BISOVSKY

Erwachsenenbildung in Volkshochschulen wirkt. Das zeigen die Ergebnisse mehrerer Studien, die in europäischen Ländern durchgeführt wurden. Vor kurzem wurde die BeLL-Studie („Benefits of Lifelong Learning“) abgeschlossen und veröffentlicht<sup>1</sup>. Sie wurde in zehn Ländern Europas durchgeführt und hat interessante Ergebnisse zu den Wirkungen von allgemeiner Erwachsenenbildung, wie sie auch in Volkshochschulen durchgeführt wird, erbracht.

Mehr als 8.000 Menschen haben in Fragebogen bekannt gegeben, welche Veränderungen der Kursbesuch bei Ihnen gebracht hat, anhand von rund 4.500 Fragebögen wurden die offen gestellten Fragen qualitativ ausgewertet und 82 Personen haben persönlich vertiefende Interviews gegeben.

Zwischen 70 und 87 Prozent haben von positiven Veränderungen durch den Kursbesuch bei der Lernmotivation, bei sozialen Kontakten, beim allgemeinen Wohlergehen und ihrer Lebenszufriedenheit gesprochen, 31 bis 42 Prozent haben gemeint, dass es Veränderungen in ihrer Arbeit bzw. in der beruflichen Karriere gegeben hat und beim staatsbürgerlichen Engagement.

Besonders interessant ist, dass alle Gruppen von allgemeiner Erwachsenenbildung profitieren und dass alle Typen von Kursen Änderungen in der Selbsteinschätzung und in den Einstellungen ihrer Kursteilnehmer/innen zur Folge haben. Für die jüngeren Teilnehmer/innen fungiert die Erwachsenenbildung als Sprungbrett in die Gesellschaft, indem beispielsweise ihr Sinn, das eigene Leben im Griff zu haben, verbessert wird. Bei älteren Menschen federt der Kursbesuch Übergänge etwa in die Pension, den Verlust von Freunden usw. ab.

Je niedriger das Niveau der Erstausbildung bei den Kursteilnehmer/innen ist, umso höher sind die Veränderungen durch den Kursbesuch. Benachteiligte Personengruppen profitieren am meisten vom Kursbesuch. Daher stellt sich hier die Frage, wieweit Kursbesuch in den Volkshochschulen zu einem Abbau der Klüfte zwischen den sozialen Gruppen beitragen kann.

Kursbesuch hat positive Auswirkungen auf das persönliche Wohlergehen und auf die eigene Gesundheit. Kursteilnehmer/innen stellen einen Zusammenhang zu ihrem eigenen Glücksgefühl her. Zufriedenheit und Wohlbefinden der Menschen sind gerade für das Zusammenleben wichtig.

Kursbesucher/innen berichten von einer höheren Lernmotivation. Die Freude am Lernen zeigt sich auch darin, dass Teilnehmer/innen das Lernen in der Erwachsenenbildung als sehr positiv bestimmt beschreiben. Und sie tun es gerne. Einmal damit begonnen, können die Menschen nicht genug davon bekommen.

Gerade das brauchen wir ja in der modernen Wissensgesellschaft, die ein ständiges Weiterlernen verlangt.

Die Kursteilnehmer/innen sprechen von einem verbesserten Umgang mit neuen Herausforderungen, mit Stress, aber auch mit persönlichen Schwierigkeiten oder Krankheiten. Das hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass das Lernen in Volkshochschulen ein Lernen in der Gruppe ist und hier findet ein Prozess in mehrere Richtungen statt: Die Gruppe stützt mich und ich leiste einen Beitrag für die Gruppe.

Ein Mehr an Toleranz berichten die Lernenden in der Erwachsenenbildung. Toleranz bildet sich aus den Erfahrungen des Umgangs miteinander, der sozialen Interaktion in gemischten Gruppen heraus. Gerade diese heterogenen Gruppen haben wir vielfach in Volkshochschulen. In ihnen geschieht auch vielfach das, was wir als „Probearbeiten“ bezeichnen, hier werden Interaktionen ausprobiert, hier kommt Feedback von den anderen Kursteilnehmer/innen und Handlungen werden korrigiert oder verändert.

Die Teilnahme an Kursen und Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung ist kein isoliertes Ereignis, sondern, wie die Studienautor/innen herausarbeiten, Teil einer kohärenten Strategie für ihre individuelle Entwicklung. Die Menschen verfolgen „Lebensprojekte“, die mit dem Familienleben und dem Arbeitsleben verbunden sein können, aber auch mit Freizeitaktivitäten oder Interessensgebieten. Dabei werden sie in der Erwachsenenbildung unterstützt.

Erwachsenenbildung hat Wirkung und Effekte auf den einzelnen Menschen, über diese wirkt sie auch auf die Gemeinschaft, trägt zur Verbesserung des sozialen Zusammenhalts bei und durchaus auch auf die Bereitschaft des Einzelnen sich für die Gesellschaft zu engagieren. Erwachsenenbildung trägt so zur Verbesserung der Chancen von Menschen im Alltag und im Beruf, am Arbeitsmarkt, aber auch in der Bildung und in der Gesellschaft bei.

//

**Diese Ausgabe der ÖVH hat den Schwerpunkt Finanzkompetenz und Ökonomische Bildung. Zwei grundsätzliche Beiträge befassen sich mit dem Thema der „Financial Literacy“ und der „Finanziellen Grundbildung“. Darüber hinaus diskutieren wir in ersten Ansätzen das breiter gefächerte Thema der Ökonomischen Bildung, die in die Allgemeinbildung hineinreicht und auch das Verstehen der gegenwärtigen ökonomischen Entwicklungen und der Auseinandersetzung damit beinhaltet.**

<sup>1</sup> Jyri Manninen, Irena Sgier, Marion Fleige, Bettina Thöne-Geyer, Monika Kil, Ester Možina, Hana Danihelková, David Mallovs, Samantha Duncan, Matti Meriläinen, Javier Diez, Simona Sava, Petra Javrh, Natalija Vrečer, Dubravka Mihajlovic, Edisa Kecap, Paola Zappaterra, Anina Kornilow, Regina Ebner, Francesca Operti (2014): Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Project. Research Report. Online verfügbar unter: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf> [19.10.2014].

# Medienpreise der österreichischen Erwachsenenbildung

Die vier Verbände der Erwachsenenbildung, die **Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich**, der **Bücherverband Österreichs**, der **Verband Österreichischer Volkshochschulen** und das **Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich** schreiben den **Radiopreis** und den **Fernsehpreis der Erwachsenenbildung** aus.

## NOMINIERUNGEN FÜR 17. RADIOPREIS DER ERWACHSENENBILDUNG FIXIERT

Schon zum 17. Mal werden die Radiopreise der Erwachsenenbildung vergeben. Die Auswahl der Nominierungen war aus insgesamt 89 hochwertigen Produktionen zu treffen – eine schwierige Entscheidung für die Jury, so Gerhard Bisovsky (VÖV), Organisator des Radiopreises und Vorsitzender der Jury.

**Sparte Kultur:** In der Sparte Kultur wurden insgesamt sechs Sendungen nominiert, davon zwei Literatur-Sendungen: Die Sendung „Britta Steinwendtner backstage“ aus der Sendereihe „Artarium“, gestaltet von Norbert K. Hund und Christopher Schmall sowie die satirische Nachrichtensendung „Zeckenbiss“, gestaltet von Gerhard Scheidler. Beide wurden in der Radiofabrik produziert und gesendet.

Ebenfalls nominiert wurden drei Musik-Sendungen. Aus der Reihe „Lange Nacht der Neuen Österreichischen Musik“ die von Ursula Strubinsky gestaltete Ö 1 Sendung „Tage der neuen Musik in NÖ“. Michael Huemer gestaltete die Hommage an einen einzigartigen Gitarrevirtuosen in der Sendung „Paco de Lucia – die sechs Saiten meines Lebens“ in der Sendereihe „Lust aufs leben – Kultur aus allen Richtungen“ des Landesstudios OÖ. Aus der Sendereihe „Monikas Musikalische Reise“ von Monika Heller wurde auf Radio Orange 94.0 die Sendung „Die ABC-Prinzessinnen“ ausgestrahlt. Der Beitrag von FM 4 – eine Gipfeltreffer-Sendung „Eine Doppelkonferenz mit Erika Pluhar & Yasmo“ – wurde von Alexandra Augustin gestaltet.

**Sparte Information:** Insgesamt vier Sendungen wurden in der Sparte Information nominiert: Die auf Ö1 ausgestrahlte vierteilige Radio-Kolleg-Sendung „Shoppern ohne Ende? Konsumgesellschaft am Scheideweg?“ gestaltet von Ulrike Schmitzer und die von Ted Knops und Pirmin Styrnol gestaltete und auf Radio Orange ausgestrahlte Sendung Momente des Sports „Vollkontakt auf 40 Rollen – Die Mädels vom Vienna Roller derby“.

Weiters wurden die von Anna Michalski und Simon Olipitz und der Abteilung „Kunst im Grünen Kreis“ gestaltete Sendung „Drogenfrei, sei live dabei“, die auf Campus & City

Radio St. Pölten ausgestrahlt wurde, sowie die, gleichfalls vom Campus & City Radio ausgestrahlte und unter Leitung von Margit Wolfsberger entstandene, Best of-Sendung der Reihe „Vom Schatten zur Sonne – Depression braucht Mut zum Leben“ von der Radiowerkstatt Bündnis gegen Depression ausgewählt.

**Sparte Bildung/Wissenschaft:** In dieser Sparte wird der Eduard-Ploier-Preis vergeben. Folgende Sendungen wurden nominiert:

- „Februar 1934“ von Margarethe Engelhardt-Krajaneck, ausgestrahlt in vier Teilen auf Ö1
- die Ö1-Sendung „Auf Augenhöhe. Ein Jahr nach der staatlichen Anerkennung der Aleviten in Österreich“, gestaltet von Sebastian Fleischer aus der Reihe „TAO aus den Religionen der Welt“
- die Sendung „Zwischen Kreuz und Galgen – Der Publizist Kurt Neumann und der Februar 1934“ von Helene Belndorfer und Alfred Koch aus der Reihe „Tonspuren“, ebenfalls Ö1
- sowie die Best of-Sendung, gestaltet von zahlreichen Redakteurinnen der Redaktion Women on Air, des Jahresschwerpunkts 2013 zum Thema „Migration und Entwicklung“ der „Globalen Dialoge“, die auf Radio Orange in acht Teilen ausgestrahlt wurde.

**Sparte Interaktive und experimentelle Produktionen:** Unter der Redaktionsleitung von Erika Preisel zusammen mit ca. 160 RedakteurInnen entstanden 20 Sendungen aus der Reihe „Pangea Lingua“, ausgestrahlt vom Freien Radio Salzburgkammergut.

**Sendereien:** Es wurden vier Ö1-Reihen nominiert: „Hörbilder“, „Journal Panorama“, „Moment am Sonntag“ und „Saldo – das Wirtschaftsmagazin“.

**Kurzsendungen:** In dieser Sparte wurden ebenfalls vier Sendungen nominiert. Matteo Coletto gestaltete den Beitrag aus der Sendereihe „Stimmen aus dem Schützengraben“, ausgestrahlt von der Radiofabrik – Freies Radio Salzburg. Die Ö1-Sendung „Asyl in Neudörfel“ wurde von Veronika Mauler gestaltet. Im Rahmen von gecko-art und ausgestrahlt auf Radio Orange 94.0 gestalteten Evelyn Blumenau und Walter Kreuz die Sendung „Wunsch. Nach Feind. Plus Bild“.



Fernsehpreis der  
Erwachsenenbildung



Radiopreis der  
Erwachsenenbildung

Einen weiteren Beitrag stellt die Sendung „Ich höre Rumänien“ von Ursula Magnes – ausgestrahlt von Radio Stephansdom – dar.

## 47. FERNSEHPREIS DER ERWACHSENENBILDUNG

Für die Preisvergabe kommen österreichische Produktionen oder Produktionen, bei denen österreichische Sender maßgeblich beteiligt sind, inklusive Auftrags- und Koproduktionen österreichischer Sender in Betracht, die im vorangegangenen Jahr (2014) erstmals in Österreich gesendet wurden.

Der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung wird in drei Sparten vergeben: Dokumentation; Fernsehfilm, inklusive Serien; Sendungsformate, Sendereien.

Vorschläge für die Zuerkennung des Preises können von Teilnehmer/innen und Mitarbeiter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung, von Fernsehkritiker/innen der Presse, von österreichischen Fernsehsendern sowie von Produzent/innen und von den Seher/innen des österreichischen Fernsehens **bis spätestens 13. Februar 2015 (Poststempel)** eingebracht werden. Der Tag und die Sendezeit der Ausstrahlung sind bei der Einreichung anzuführen.

Über die Preisvergabe entscheidet im April 2015 eine Jury, der Vertreter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung sowie Journalistinnen und Journalisten österreichischer Printmedien angehören. Darüber hinaus vergibt die Jury den **Axel-Corti-Preis**, der 2015 bereits zum 19. Mal verliehen wird. Die Preisträger/innen werden bei der Überreichungsfeier, die am 17. Juni 2015 im Wappensaal des Wiener Rathauses stattfindet, bekannt gegeben. //

**Unterlagen zur Einreichung für den Fernsehpreis können Sie von der VÖV-Homepage downloaden: <http://www.vhs.or.at/212> oder vom Büro Medienpreise, Christine Rafetseder, Tel. 01 216 4226-15, E-Mail: [christine.rafetseder@vhs.or.at](mailto:christine.rafetseder@vhs.or.at) anfordern.**

Quelle Radiopreis: [http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten\\_details.php?nid=7730](http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=7730), 20.10.2014

# Finanzkompetenz - nicht genügend

Überlegungen zur „financial literacy“  
in Österreich auf der Basis empirischer  
Befunde<sup>1</sup>

Schwerpunkt

„(...) financial illiteracy is widespread,  
particularly when it comes to understanding calculations  
related to interest rates and the effects of inflation,  
along with the more nuanced concept of risk diversification“.  
Annamaria Lusardi & Olivia Mitchell (2011)

BETTINA GREIMEL-FUHRMANN

## 1. PROBLEMHINTERGRUND UND ZIELSETZUNGEN

Zu dem Befund, dass mangelnde „financial literacy“, also Finanzkompetenz, ein weitverbreitetes Phänomen ist, kommt Annamaria Lusardi auf Grund der Analyse der empirischen Daten, die sie im Rahmen der internationalen Studie „Financial Literacy around the World (FLat World)“ zusammengetragen hat. Aus 22 Ländern liegen bislang Daten vor, die als repräsentativ für die Bevölkerung dieser Länder angesehen werden können, und die Ergebnisse zeigen, dass „when it comes to financial literacy, the world is very flat indeed“<sup>2</sup>.

Zieht man nur die drei eingangs zitierten Aufgabenstellungen zur Erhebung des Finanzwissens in den Themenbereichen Verzinsung mit Zinseszinsen, Effekte der Inflation und Risikodiversifikation heran (mehr über die Items im Abschnitt 3 dieses Beitrags) und sieht sich exemplarisch die Daten aus den USA, den Niederlanden und Deutschland an, stellt man fest, dass in allen drei Ländern deutlich mehr als ein Drittel der Befragten zumindest eine der Aufgabenstellungen mit „ich weiß nicht“ beantwortet und rund 10 Prozent der Befragten keine einzige Frage richtig beantworten kann:

In Österreich wurden bislang keine Daten zum Flat-World-Projekt erhoben. Die Ergebnisse von Studien wie der „ING International Survey on Financial Competence“ (2012), die in elf europäischen Ländern, darunter auch in Österreich, in einer Online-Befragung Daten zum Finanzwissen der erwachsenen Bevölkerung erhoben haben, zeigen jedoch ein ganz ähnliches Bild. Auch in Österreich weiß der Großteil der Befragten relativ wenig über Geld- und Finanzthemen. Nur sechs Prozent konnten fünf Fragen zur Zinsrechnung, zum Zusammenhang von Inflation und Kaufkraft, zum Zusammenhang von Zinsniveau und Anleihenpreisen, zur Höhe von Kreditraten und über den Zusammenhang von Risiko und Ertrag vollkommen richtig beantworten. Weitere 20 Prozent der Befragten hatten zumindest vier richtige Antworten. 31 Prozent der Befragten konnten immerhin noch drei Fragen richtig beantworten, 26 Prozent nur noch zwei, elf Prozent nur eine Frage und sechs Prozent hatten keine einzige richtige Antwort.

Ein Blick auf verschiedene Statistiken lässt auch nicht hoffen, dass die Österreicher/innen trotz des bescheidenen Finanzwissens keine Probleme im Umgang mit Geld und Finanzen hätten. (Vgl. BMASK [Hrsg.], 2011; Österreichischer Jugendbericht, 2011; ASB Schuldenberatungen GmbH [Hrsg.], 2013; Schuldenreport, 2013; Insolvenzstatistik, 2013 auf: www.ksv.at).

- Rund zehn Prozent der österreichischen Haushalte haben Probleme ihre laufenden Ausgaben zu bestreiten und offene Rechnungen zu bezahlen,
  - 55.194 Personen suchten 2012 in Österreich eine Schuldnerberatungsstelle auf, der Mittelwert der Schuldenhöhe beträgt 61.230 Euro, der Median liegt bei 34.000 Euro,
  - ein problematischer Umgang mit Geld ist der am zweithäufigsten genannte Grund für die Schuldenprobleme,
  - jede dritte Person davon ist kleiner/gleich 30 Jahre alt,
  - jeder vierte von diesen jungen überschuldeten Menschen hatte schon vor dem 18. Lebensjahr finanzielle Probleme,
  - viele beginnen bereits im Alter von 12 Jahren, sich Geld auszuleihen,
  - jeden Tag gibt es rund 30 neue Privatinsolvenzen.
- Aber hat die Fähigkeit, die Wissensfragen zu Geld- und Finanzthemen beantworten zu können, überhaupt

<sup>1</sup> Erstveröffentlichung in: wissenplus. Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung (2013) Heft 4. Verfügbar unter: <http://www.wissenstmanz.at/wissenplus/zeitschrift/aktuelles-heft/> [31.08.2014]

<sup>2</sup> Lusardi, Annamaria (2013): Vortrag beim Global Financial Literacy Summit in Amsterdam, November 2013.

Quellen: Bucher-Koenen & Lusardi, 2011; Alessie, van Rooij & Lusardi, 2011; Lusardi & Mitchell, 2011.

	Deutschland	Niederlande	USA
Zinseszinsen- und Inflationsfrage korrekt gelöst	72%	73%	46%
Alle drei Antworten korrekt	53%	45%	30%
Keine Antwort korrekt	10%	11%	12%
Zumindest ein „weiß nicht“	37%	38%	42%
Dreimal „weiß nicht“	8%	8%	5%

eine Bedeutung für den Umgang mit Geld? Treffen Menschen, die Fragen zu Zinsseszinsen und Inflation sowie zur Risikodiversifikation richtig beantworten können, auch sinnvollere finanzielle Entscheidungen?

In diesem Zusammenhang stellen sich daher die folgenden Fragen, die in dem vorliegenden Beitrag untersucht werden:

- Was bedeutet der Begriff „financial literacy“? Was kann eine Person, die „financially literate“ ist?
- Wie wurde „financial literacy“ in bereits vorliegenden internationalen Studien erhoben und welche Ergebnisse wurden dabei erzielt?
- Welche Daten liegen aus Österreich zu diesen Bereichen vor? Wird „financial literacy“ einer Person (auch von der Schulbildung beeinflusst)?
- Welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus den Ergebnissen der bisherigen Studien?

Im folgenden zweiten Abschnitt wird der Begriff „financial literacy“ näher beleuchtet und die gegenwärtige laufende Diskussion um das Konstrukt „financial literacy“ aufgegriffen. Daran anschließend wird dargestellt, mit welchen Untersuchungsdesigns bereits vorliegende große angelegte internationale Studien zur „financial literacy“ durchgeführt und zu welchen Ergebnissen sie gekommen sind. Im vierten Abschnitt werden Ergebnisse aus einer Studie bei Wiener Schüler/innen an Handelsakademien und Studierenden an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU) dargestellt, die neben anderen auch verschiedene Items aus den ausgewählten internationalen Studien eingesetzt hat. Im abschließenden Teil des vorliegenden Beitrags werden die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert und daraus Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit im Themenfeld „financial literacy“ gezogen.

## 2. „FINANCIAL LITERACY“ – KEIN EINDEUTIGER BEGRIFF, KEIN EIGENSTÄNDIGES KONSTRUKT?

Laut Eintrag in der Encyclopedia Britannica meint der Begriff „literacy“ im engeren Sinn lediglich „the ability to read and write“, die Grundbildung des Lesen und Schreiben Könnens. In einem weiteren Sinn bezeichnet der Begriff laut Merriam Webster „understanding and information gained from being educated“. Literacy benennt also in der Regel die Tatsache, dass eine Person etwas versteht, sich mit einer Thematik auskennt und gut damit umgehen kann, weil sie es gelernt hat.

Eine häufig verwendete – wenn auch nicht die einzige – Definition für „financial literacy“ ist jene, die die OECD für ihre Untersuchung „Measuring Financial Literacy“ als Begriffsklärung von „financial literacy“ konzipiert hat. Demnach ist „financial literacy“ – „a combination of financial awareness, knowledge, skills, attitude and behaviours necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve financial wellbeing“. (Atkinson & Messy, 2012). „Financial literacy“ umfasst demnach Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die es den Menschen ermöglichen, in konkreten finanziellen Situationen eine (ökonomisch) sinnvolle Entscheidung zu treffen und finanzielle Probleme zu lösen. Sie trägt daher dazu bei, geordnete finanzielle

Verhältnisse zu haben, dem Risiko der Überschuldung vorzubeugen und damit einen gewissen Lebensstandard erreichen und erhalten zu können. Diese Definition hat die OECD bereits in früheren Publikationen (OECD, 2005) verwendet.

Doch selbst die OECD verwendet nicht nur diese Definition. Für die jüngste PISA-Untersuchung der OECD wurde neben den klassischen PISA-Testbereichen auch erstmals ein Modul zur Erhebung der „financial literacy“ der 15-Jährigen entwickelt. Im Rahmen dieser Untersuchung hat die OECD „financial literacy“ neben den klassischen Testbereichen wie Lesen und Mathematik als eigenständiges Konstrukt definiert, und der Erhebung die folgende „working definition of financial literacy for PISA 2012“ (OECD, 2013) zugrunde gelegt: financial literacy „is knowledge and understanding of financial concepts and risks, and the skills, motivation and confidence to apply such knowledge and understanding in order to make effective decisions across a range of financial contexts, to improve the financial well-being of individuals and society, and to enable participation in economic life“. (Ebd.)

Auch diese Definition beinhaltet das Wissen, das Verständnis und die Fähigkeiten, um Entscheidungen treffen zu können (diese sind nun „effective“ anstelle von „sound“) und weist daher zur zuerst genannten Definition wesentliche Parallelen auf. Es werden nun aber auch die Motivation und das (Selbst-)Vertrauen für das Treffen dieser Entscheidungen explizit in die Definition aufgenommen. Darüber hinaus wird präzisiert, dass die „financial literacy“ nicht nur zum finanziellen Wohlergehen des Individuums beiträgt und es ihm ermöglicht, am Wirtschaftsgeschehen teilnehmen zu können, sondern, dass diese auch das finanzielle Wohlergehen der Gesellschaft fördert.

Beide Definitionen von „financial literacy“ enthalten wesentliche Komponenten des Kompetenzbegriffs Weinerts (2001). Das Zusammenspielen von kognitiven, motivationalen und volitionalen Komponenten zur Problemlösung, auch unter Berücksichtigung der individuellen wie auch der sozialen Perspektive, entspricht weitgehend seinem Verständnis von Kompetenz. Deshalb erscheint auch in der deutschen Sprache der Begriff Finanzkompetenz die bestmögliche Übersetzung für den englischen Begriff „financial literacy“ zu sein. In diesem Sinne bezeichnen Kaminski und Friebe (2012) Finanzkompetenz etwa als „die Summe von Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (...), die es einem Individuum ermöglichen, sich kompetent und mündig auf dem Finanzdienstleistungsmarkt zu orientieren, es befähigen, seine privaten Finanzen zu organisieren, entsprechend zu handeln und sich an der Analyse und Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen des Finanzdienstleistungsbereichs zu beteiligen“. (Kaminski & Friebe, 2012, S. 6).

Neben dem Begriff Finanzkompetenz wird auch jener der Finanzbildung verwendet, obwohl dieser nicht nur das Ergebnis, sondern auch den Prozess bezeichnen kann, der Menschen befähigt, kompetent mit Geld

und ihren Finanzen umzugehen. Diese begrifflichen Unschärfen tragen dazu bei, dass auch in der deutschsprachigen Literatur die englischsprachigen Begriffe dominieren. Der wesentliche Grund dafür ist allerdings darin zu sehen, dass die Diskussion um den kompetenten Umgang mit Geld und Finanzen ursprünglich vom angloamerikanischen Raum ausging und sich von dort weiter verbreiterte. (Vgl. Gnan et al., 2007). Auch im vorliegenden Beitrag wird daher weiterhin die englische Bezeichnung verwendet.

Über die begrifflichen Unschärfen hinaus ist in der deutschsprachigen Literatur umstritten, ob „financial literacy“ überhaupt eine eigenständige Kompetenzdimension darstellt oder vielmehr ein Teilbereich von ökonomischer Kompetenz ist. In den meisten bislang durchgeführten Studien wird diese Frage nicht diskutiert und/oder von einem eigenständigen Konstrukt Finanzkompetenz ausgegangen. Die Diskussion, inwieweit diese Eigenständigkeit tatsächlich existiert und „financial literacy“ eine eigene Kompetenzdimension darstellt, ist international wenig rezipiert worden. Die Frage, ob es bei „financial literacy“ möglicherweise vielmehr um spezifisches Finanzwissen geht, das auf Grund der Fähigkeit, ökonomisch zu denken, dazu führt, bestimmte Aufgabenstellungen besser zu lösen und daher „financially more literate“ zu sein (vgl. Schürkmann & Schuhen, 2013; Aprea, 2012), wird daher noch Gegenstand weiterer Untersuchungen sein, die zeigen, ob sich Finanzkompetenz empirisch-analytisch (faktorenanalytisch) von ökonomischer Kompetenz trennen lässt.

### 3. UNTERSUCHUNGSDESIGNS UND ERGEBNISSE VON BISHER VORLIEGENDEN INTERNATIONALEN UNTERSUCHUNGEN ZUR „FINANCIAL LITERACY“

Die Diskussion, wie „financial literacy“ gemessen werden kann, verläuft mindestens so kontroversiell wie die Frage um das Konstrukt selbst. Und obwohl die Definitionen „financial literacy“ als facettenreiches Konstrukt darstellen, dominieren bei der Messung Fragen zum Finanzwissen und dessen Anwendung. Im Zentrum der Untersuchung des Flat-World-Projekts stehen insbesondere die folgenden drei Wissensfragen:

#### Frage 1

Suppose you had \$100 in a savings account and the interest rate was 2% per year. After 5 years, how much do you think you would have in the account if you left the money to grow?

- 1) More than \$102
- 2) Exactly \$102
- 3) Less than \$102
- 4) Don't know
- 5) Refuse to answer

#### Frage 2

Imagine that the interest rate on your savings account was 1% per year and inflation was 2% per year. After 1 year, with the money in this account, would you be able to buy ...

- 1) More than today
- 2) Exactly the same as today
- 3) Less than today
- 4) Don't know
- 5) Refuse to answer

#### Frage 3

Do you think the following statement is true or false? Buying a single company stock usually provides a safer return than a stock mutual fund.

- 1) True
- 2) False
- 3) Don't know
- 4) Refuse to answer

Abgesehen von der Möglichkeit, die richtige Antwort zu erraten, ist auch zu diskutieren, ob diese Fragen ausreichend problemhaltig sind, um zu einer Kompetenzmessung beitragen zu können. (Vgl. Schürkmann & Schuhen, 2013). Da keine Begründungen für die Antworten gefragt sind, bleibt auch bei richtigen Antworten unklar, ob die Befragten die Konzepte, auf die sich die Fragen beziehen, tatsächlich verstanden haben und bei alltäglichen Aufgaben anwenden können oder nicht. Darüber hinaus müssten manche Aufgabenstellungen wie etwa Aufgabe 2 noch durch weitere Angaben ergänzt werden, um eindeutig beantwortet werden zu können. Zwar ist grundsätzlich klar, dass gemeint ist, dass man sich nach einem Jahr auf Grund der Inflation (die höher ist als die Verzinsung der Spareinlage) weniger kaufen kann als ein Jahr davor, allerdings wird immer wieder gegen diese Frage eingewendet, dass das u.a. auch davon abhängig ist, was man sich kaufen möchte.

Die Analyse der Ergebnisse aus den 22 Ländern, die bislang am Flat-World-Projekt teilgenommen haben, ergibt dennoch interessante Ergebnisse. Zusammenfassend betrachtet zeigt sie, dass in allen untersuchten Ländern große Teile der Bevölkerung bei der Befragung mangelhafte Kenntnisse im Hinblick auf die in den drei Fragen angesprochenen Finanzthemen (Zinseszinsseffekt, Inflation, Risikodiversifikation) zeigen. Männer erzielen dabei in fast allen Ländern signifikant bessere Ergebnisse als Frauen. Frauen antworten signifikant öfter als Männer, dass sie die richtige Antwort nicht wissen („don't know“). Jugendliche und ältere Menschen erzielen bei den Befragungen schlechtere Ergebnisse als Befragte im Alter zwischen 30 und 60 Jahren. Tendenziell bessere Ergebnisse sind bei Befragten mit höherem Bildungsniveau festzustellen, wobei eine höhere Ausbildung aber kein Garant für ein hohes Niveau an Finanzkompetenz ist. Die Befragten, die die Wissensfragen richtig beantworten können, treffen – auch bei statistischer Kontrolle von Variablen wie Bildungsniveau und Einkommen – eindeutig ökonomisch sinnvollere Entscheidungen (z.B. im Bereich der Kapitalanlage und zur Pensionsvorsorge) als Befragte, die diese Fragen nicht beantworten können. (Vgl. Bucher-Koenen & Lusardi, 2011).

Die ebenfalls bereits angesprochene Untersuchung „Measuring Financial Literacy“ (Atkinson & Messy,

2012) der OECD erfasste Daten aus 14 Ländern, indem in Interviews acht Wissensfragen sowie drei Fragen zu Einstellungen und neun Fragen zu Verhalten in finanziellen Entscheidungen eingesetzt wurden. In keinem Land konnten mehr als 70 Prozent der Befragten mindestens sechs der acht Fragen richtig beantworten. In manchen Ländern war es nicht einmal die Hälfte der Befragten. Besondere Schwierigkeiten hatten die Befragten bei der Frage zum Verständnis des Zinseszins-effekts. Im Bereich des (selbst eingeschätzten) Verhaltens sind besondere Schwächen beim Einholen von Information zu Finanzprodukten, bei der Budgetplanung und beim Sparen deutlich geworden (vgl. Greimel-Fuhrmann, 2013). Was die Einstellungen der Befragten betrifft, ist besonders die starke Zustimmung zum Item „money is there to be spent“ bemerkenswert. Gute Ergebnisse bei den Wissensfragen korrelieren in allen Ländern positiv mit günstigen Verhaltensweisen und Einstellungen. Frauen haben – wie in der Flat-World-Untersuchung – in allen Ländern (außer in Ungarn) signifikant schlechtere Wissenstestergebnisse als Männer. Beim Verhalten und bei den Einstellungen sind die Differenzen zwischen den weiblichen und männlichen Befragten geringer. Weitere Parallelen zu den Ergebnissen des Flat-World-Projekts bestehen darin, dass besonders junge sowie ältere Befragte schlechtere Testergebnisse haben als die 30-60-Jährigen und dass die Testwerte ebenfalls mit dem Ausbildungsgrad und dem Einkommen steigen. (Vgl. Atkinson & Messy, 2012).

#### 4. VERSCHIEDENE DIMENSIONEN VON „FINANCIAL LITERACY“ BEI ÖSTERREICHISCHEN SCHÜLER/INNEN UND STUDIERENDEN

Eine empirische Untersuchung zum ökonomischen Wissen von österreichischen Schüler/innen an der AHS-Oberstufe und an Handelsakademien im Jahr 2013 hat bereits gezeigt, dass in beiden Schultypen die Mehrzahl der Schüler/innen Fragen zu ökonomischen Begriffen wie Bruttoinlandsprodukt, Wirtschaftswachstum, Inflations- und Arbeitslosenrate nicht richtig beantworten kann. Darüber hinaus hatte auch die Mehrheit der Schüler/innen Schwierigkeiten, den Zinsertrag für ein Guthaben auf einem Sparbuch für den Zeitraum von genau einem Jahr abzüglich 25 Prozent Kapitalertragssteuer zu berechnen. (Vgl. Greimel-Fuhrmann, 2013). Kolm und Plattner (2014) wollten daher diese Aufgabenstellung für ihre eigene Untersuchung wieder aufgreifen und durch weitere Aufgabenstellungen ergänzen, die verschiedene Themenbereiche von Finanzkompetenz abdecken. Dazu sollten auch ähnliche Aufgaben wie in der „Measuring Financial Literacy“-Untersuchung und im Flat-World-Projekt eingesetzt werden, da beide Untersuchungen keine Daten in Österreich erhoben haben. Ziel ihrer Untersuchung war es, die Fähigkeit, problemorientierte Aufgabenstellungen aus dem Bereich „financial literacy“ zu lösen, bei solchen Lernenden zu untersuchen, die eine betriebswirtschaftliche Ausbildung genießen und daher über das dazu notwendige Grundlagenwissen verfügen sollten. Dabei gingen die Autorinnen folgendermaßen vor (vgl. Kolm & Plattner, 2014):

Zuerst wurden die Befragten gebeten, ihr Wissen in den betriebswirtschaftlichen Teilbereichen Finanzierung, Kapitalanlage, Versicherungen, österreichisches Steuer- und Sozialversicherungssystem und Prozentrechnen selbst einzuschätzen. Auch die Aufgabenstellungen zur Erhebung des finanzwirtschaftlichen Wissens und Problemlösens (siehe Abschnitt 4.2) umfassten genau diese Themenbereiche. Inhaltlich abgerundet wurde der Fragebogen durch Aussagen, die (in Anlehnung an „Measuring Financial Literacy“) Aufschluss über finanzwirtschaftliche Verhaltensweisen und Einstellungen der Befragten geben sollen:

- Bevor ich etwas kaufe, überlege ich genau, ob ich es mir leisten kann.
- Ich vergleiche die Preise von Produkten/Dienstleistungen von verschiedenen Anbietern, bevor ich eine Kaufentscheidung treffe.
- Ich achte darauf, meine Rechnungen pünktlich zu zahlen.
- Ich gebe Geld lieber aus, anstatt es mittel- bis langfristig zu sparen.
- Bevor ich Geld veranlasse, hole ich umfangreiche Informationen zu Finanzprodukten ein und lasse mich beraten.
- In meinem Haushalt gibt es ein Haushaltsbudget (Aufzeichnung der Einnahmen und Ausgaben) und ich bin dafür mitverantwortlich.
- In den letzten zwölf Monaten ist es mir passiert, dass ich mit den mir zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln meine Lebenserhaltungskosten nicht finanzieren konnte.

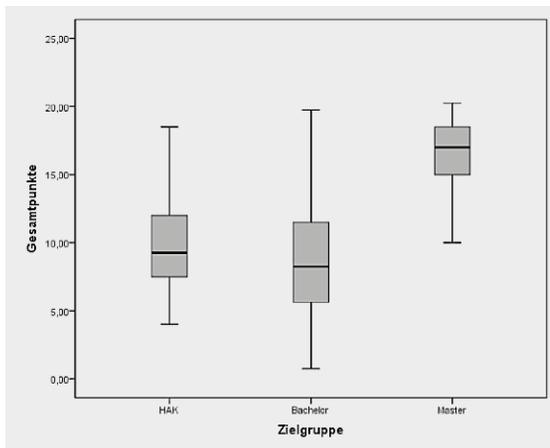
Bei der Stichprobe der Untersuchung handelt es sich um ein Convenience Sample von insgesamt 423 Befragten, das sich aus 102 Schüler/innen einer Handelsakademie, 304 Bachelorstudierenden sowie 17 Masterstudierenden der Wirtschaftsuniversität (WU) zusammensetzt. 56,8 Prozent der Befragten sind weiblich, 43,2 Prozent männlich. Der Altersdurchschnitt der befragten Männer liegt bei 20,7 Jahren, jener der Frauen bei 20,4 Jahren.

Bei der Gruppe der befragten Bachelorstudierenden erscheint es besonders interessant zu untersuchen, inwiefern die schulische Vorbildung Auswirkung auf ihre Testergebnisse hat. Der überwiegende Teil der befragten Bachelorstudierenden hatte vor Studienbeginn eine Allgemeinbildende Höhere Schule besucht, 21,7 Prozent der befragten Bachelorstudierenden weisen auf Grund des Besuchs einer kaufmännischen berufsbildenden höheren Schule bereits eine wirtschaftliche Vorbildung auf.

##### 4.1 Das Gesamtergebnis im Überblick

Insgesamt konnten bei den Aufgabenstellungen 23,5 Punkte erzielt werden. Die von den Bachelorstudierenden durchschnittlich erreichte Gesamtpunkteanzahl beträgt 8,56 und ist damit im Vergleich zu den HAK-Schüler/innen und Masterstudierenden am geringsten. Die von den HAK-Schüler/innen durchschnittlich erreichte Gesamtpunkteanzahl beträgt 9,7 und jene der Masterstudierenden liegt bei 16,71 Punkten. Wie auch die Boxplots in Abbildung 1 zeigen, ist die Streuung der Gesamtpunkte bei den Masterstudierenden am geringsten (Standard-

abweichung SD 2,65 und Interquartilsabstand IQR 3,75) und bei den Bachelorstudierenden am höchsten (SD 3,74 und IQR 5,94). Bei den befragten HAK-Schüler/-innen beträgt die Standardabweichung 3,42 und der Interquartilsabstand 4,56. (Vgl. Kolm & Plattner, 2014).



**Abbildung 1:** Boxplots der erreichten Gesamtpunkte der befragten HAK-Schüler/innen und WU-Studierenden (Quelle: Kolm & Plattner, 2014, S. 77)

Die männlichen Befragten erzielten im Durchschnitt 10,1 Punkte, und die weiblichen Befragten 8,57 Punkte. Damit zeigt sich wie in den bereits vorliegenden internationalen Studien auch in dieser Untersuchung ein statistisch signifikanter Unterschied (T-test,  $\alpha < 0,05$ ) zwischen männlichen und weiblichen Befragten beim Finanzwissen und dessen Anwendung zugunsten der Männer. Bei den Verhaltensvariablen sind die Unterschiede lediglich gering und in den meisten Fällen auch nicht statistisch signifikant. Basierend auf den Selbsteinschätzungen achten Frauen im Vergleich zu Männern mehr darauf, Rechnungen pünktlich zu bezahlen, Männer hingegen haben bessere Selbsteinschätzungswerte bei Einholen von Informationen vor einer Kapitalveranlagungsentscheidung. (Vgl. Kolm & Plattner, 2014).

Des Weiteren kann ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen jenen Bachelorstudierenden mit AHS-Vorbildung und jenen mit BHS-Vorbildung festgestellt werden: Bachelorstudierende, die an einer AHS maturiert hatten, erreichten im Durchschnitt 8,16 Punkte, Bachelorstudierende mit wirtschaftlicher BHS-Vorbildung erzielten im Durchschnitt 10,34 Punkte. Dieser Unterschied spiegelt sich auch in den Selbsteinschätzungen der Studierenden wider: Bei den Mittelwerten der Selbsteinschätzung zwischen den beiden Gruppen in den Bereichen „Finanzierung“, „Veranlagung“, „private Versicherungen“ und „österreichisches Steuer- und Sozialversicherungssystem“ sind statistisch signifikante Unterschiede festzustellen. Die Bachelorstudierenden mit wirtschaftlicher BHS-Vorbildung schätzen sich in den genannten Teilbereichen signifikant besser ein als die Bachelorstudierenden mit AHS-Vorbildung. Im Bereich „Prozentrechnen“ gibt es jedoch im Mittelwert der Selbsteinschätzung keinen signifikanten Unterschied zwischen Bachelorstudierenden

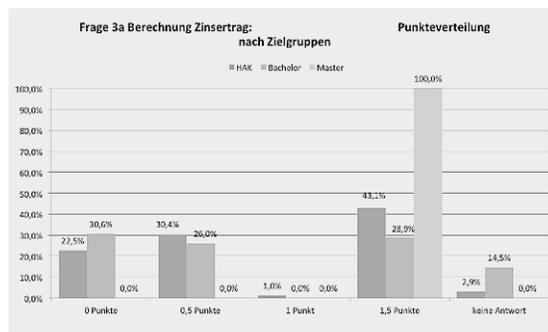
mit AHS-Vorbildung und jenen mit wirtschaftlicher BHS-Vorbildung. (Kolm & Plattner, 2014).

#### 4.2 ERGEBNISSE IN DEN EINZELNEN THEMENBEREICHEN

Die Ergebnisse zu ein paar exemplarisch ausgewählten Fragestellungen sollen den Stand des Wissens und dessen Anwendung bei den Befragten in den verschiedenen einzelnen Themenbereichen darstellen. (Kolm & Plattner, 2014):

Eine Aufgabenstellung in diesem Themenbereich sah vor, dass die Befragten den Zinsertrag berechnen, den man nach genau einem Jahr durch die Anlage von 2000 Euro auf einem Sparbuch bei einer Verzinsung von 2 Prozent pro Jahr nach Abzug der Kapitalertragssteuer erhält. Für die richtige Beantwortung der Frage mussten die Befragten daher in einem ersten Schritt den Zinsbetrag vor Abzug der Kapitalertragssteuer (KESt), in einem zweiten Schritt den Betrag der KESt und schließlich in einem dritten Schritt den Zinsertrag nach Abzug der KESt berechnen. Für die Berechnung der Zinsen, der Kapitalertragssteuer und des Ertrages wurden jeweils 0,5 Punkte vergeben. Insgesamt konnten auf Frage 3a daher maximal 1,5 Punkte erzielt werden.

Von den 423 befragten Personen haben 376 Personen die Frage beantwortet, 47 Personen (11,1 Prozent) haben keinen Lösungsansatz versucht. 27,4 Prozent der Befragten beantworteten die Frage vollkommen falsch und erhielten dafür keine Punkte. Daher erreichten insgesamt 38,5 Prozent der Befragten – mehr als ein Drittel – bei dieser Aufgabenstellung null Punkte. 35,2 Prozent der Befragten beantworteten die Frage vollständig richtig und berechneten den korrekten Zinsertrag nach KESt. Dafür erhielten sie 1,5 Punkte. 0,2 Prozent der Befragten gelang es, die Zinsen und die Kapitalertragssteuer zu berechnen und erzielten dafür einen Punkt. 26% der Befragten konnten zumindest den Zinsbetrag, der sich nach einem Jahr ergibt, richtig ermitteln und erhielten dafür 0,5 Punkte. Unterscheidet man wieder zwischen HAK-schüler/innen, Bachelor- und Masterstudierenden, sieht man deutliche Unterschiede in den Leistungen:



**Abbildung 2:** Erreichte Punkte bei der Berechnung des Zinsertrags (Quelle: Kolm & Plattner, 2014, S. 102)

Eine zusätzliche, gleich daran anschließende Frage brachte den Aspekt der Inflation mit ein. Wenn die Inflationsrate in diesem Jahr zwei Prozent beträgt, kann man

sich mit dem Sparbuchguthaben inklusive Gutschrift des Zinsbetrags (abzüglich KEST) mehr, weniger oder gleich viel leisten im Vergleich zu vor einem Jahr?

Auch bei dieser Frage erzielten die Masterstudierenden die besten und die Bachelorstudierenden die schlechtesten Ergebnisse. Auch hier sind es allerdings mehr als ein Viertel der HAK-Schüler/innen und mehr als ein Drittel der Bachelorstudierenden, die diese Frage nicht richtig beantworten können.

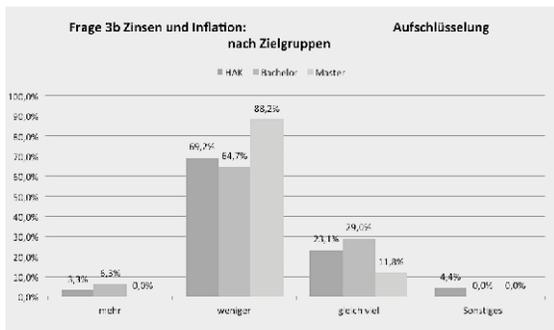


Abbildung 3: Antworten zur Aufgabenstellung Zinsen und Inflation (Quelle: Kolm & Plattner, 2014, S. 106)

Bei einer weiteren Aufgabenstellung sind ein auf ein Sparbuch eingezahltes Kapital von 1000 Euro, eine Laufzeit von fünf Jahren und ein Jahreszinssatz von 3 Prozent gegeben. Die Befragten sollten angeben, ob der Zinsbetrag ohne Berücksichtigung der Kapitalertragssteuer nach fünf Jahren genau 150 Euro, mehr als 150 Euro oder weniger als 150 Euro betragen wird. Unter Berücksichtigung von Zinseszinsen muss der Betrag mehr als 150 Euro ausmachen. Für die richtige Antwort erhielten die Befragten einen Punkt, für die Auswahl einer der beiden falschen Antwortalternativen wurde kein Punkt vergeben.

Von den 423 Befragten beantworteten 407 Personen diese Frage. 16 Personen und damit 3,8 Prozent beantworteten diese Frage nicht. 35,2 Prozent der Befragten beantworteten die Frage falsch. Daher haben insgesamt 39,0 Prozent der Befragten für diese Frage keinen Punkt bekommen, die restlichen 61,0 Prozent der Befragten konnten die Frage richtig beantworten und erhielten dafür einen Punkt.

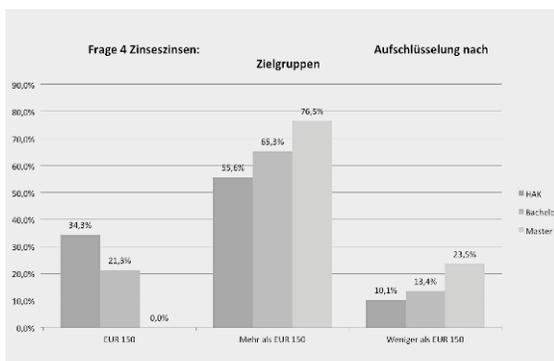


Abbildung 4: Antworten zur Aufgabenstellung Zinsszinsen (Quelle: Kolm & Plattner, 2014, S. 109)

Eine weitere Frage sollte erheben, wie die Befragten einen Betrag in Höhe von 50.000 Euro für den Zeitraum von fünf Jahren veranlagen würden, wenn sie das Risiko so gering wie möglich halten wollen, die Rendite aber zumindest nicht geringer als die Inflationsrate sein sollte. Die Befragten konnten aus einer Liste von verschiedenen Anlageformen (Sparbuch, Aktien, Unternehmensanleihen, Staatsanleihen, Kauf von Gold, Kauf von Silber, Investition in Antiquitäten, Optionen, Investmentzertifikate) eine beliebige Anzahl von Möglichkeiten wählen, sollten aber ihre Wahl begründen. Es gibt bei dieser Frage nicht nur eine richtige Lösung, vielmehr kommt es darauf an, zwischen Möglichkeiten zu unterscheiden, die die Anforderungen potenziell erfüllen, und solchen, die das nicht tun, und diese Unterscheidung zu begründen. Diese Aufgabenstellung hat sich allerdings bei dieser Befragung als für die Befragten zu schwer herausgestellt, weil viele keine Auswahl getroffen haben und ein Großteil jener Befragten, die eine oder mehrere Möglichkeiten ausgewählt haben, diese nicht begründen konnten. In einer weiterführenden Untersuchung müsste diese Aufgabenstellung durch eine andere ersetzt werden, die den Befragten beim Antworten weniger Spielraum lässt und daher eindeutiger zu beurteilen ist.

In der Selbsteinschätzung ihres Wissens und Könnens im Bereich Kapitalanlage geben sich die Befragten allerdings vergleichsweise gute Noten. Fast 80 Prozent gaben sich keine schlechtere Note als „Befriedigend“, die rund 20 Prozent, die ihr Wissen schlechter einschätzen, sind fast ausschließlich bachelorstudierende an der WU.

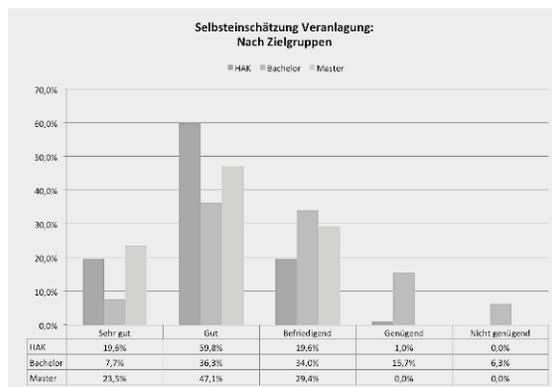


Abbildung 5: Selbsteinschätzung im Teilbereich Veranlagung (Quelle: Kolm & Plattner, 2014, S. 83)

Interessant ist auch das Ergebnis zur Aufgabenstellung, in der die Befragten angeben sollten, wie hoch sie ihr Nettoeinkommen der laufenden Bezüge (ohne Sonderzahlungen) pro Monat einschätzen würden, wenn sie ihr Studium bereits abgeschlossen hätten und 2400 Euro brutto pro Monat verdienen würden.

Wenn die Befragten einen Betrag zwischen 1500 und 1700 Euro angegeben hatten, bekamen sie dafür einen Punkt. Für Antworten im Bereich von 1400 bis 1499 oder 1701 bis 1800 erhielten sie einen halben Punkt. Fünf Prozent der Befragten beantworteten diese Frage gar nicht und weitere 33,8 Prozent gaben eine Antwort außerhalb

des Bereichs von 1400 bis 1800 Euro. 37,4 Prozent der Befragten erhielten einen ganzen Punkt und weitere 23,9 Prozent zumindest einen halben Punkt. Nur rund ein Drittel der befragten HAK-Schüler/innen und Bachelorstudierenden konnten einen ganzen Punkt erreichen, bei den Masterstudierenden waren es über 80 Prozent.

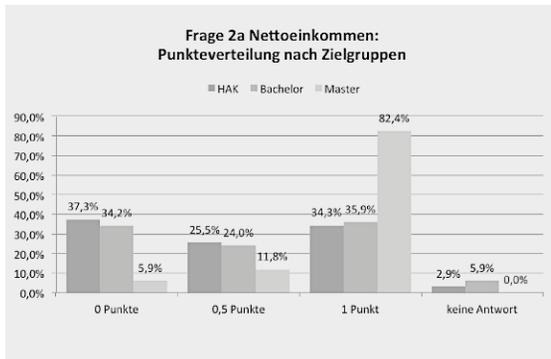


Abbildung 6: Erreichte Punkte bei der Aufgabenstellung Nettoeinkommen (Quelle: Kolm & Plattner, 2014, S. 138)

Der Großteil der Befragten schätzt sein Wissen im Bereich Steuern und Sozialversicherung auch nur durchschnittlich (befriedigend) ein. Nur die Masterstudierenden zeigen hier etwas bessere Werte.

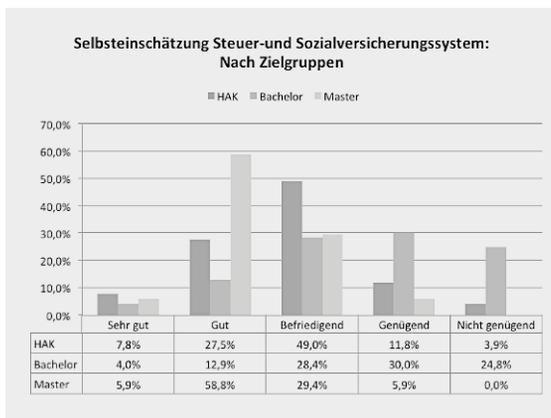


Abbildung 7: Selbsteinschätzung im Bereich des österreichischen Steuer- und Sozialversicherungssystems (Quelle: Kolm & Plattner, 2014, S. 87)

Bei einer Frage zur Prozentrechnung war der neue, um 20 Prozent reduzierte Preis eines T-Shirts angegeben. Die Befragten sollten ausgehend von diesem reduzierten Preis den Preisnachlass in Euro berechnen. Für die richtige Berechnung des Preisnachlasses erhielten die Befragten einen Punkt. Für die richtige Berechnung des ursprünglichen Preises erhielten die Befragten 0,5 Punkte, da sie zwar Prozentrechnen in Hundert beherrschten, jedoch die Angabe nicht genau gelesen und die Frage nicht präzise beantwortet hatten.

Von den 423 Befragten beantworteten 395 Personen diese Frage. 28 Personen (6,6 Prozent) hatten keinen Lösungsansatz hingeschrieben. 40,7 Prozent der Befragten

beantworteten die Frage zum Prozentrechnen falsch. Daher haben 47,3 Prozent der Befragten für diese Frage keinen Punkt erhalten. Ein häufig gemachter Fehler bestand darin, dass die Befragten beim Prozentrechnen nicht vom verminderten Grundwert ausgingen. 52,7 Prozent der Befragten verstanden das System des Prozentrechnens von einem verminderten Grundwert und berechneten den Preisnachlass bzw. den ursprünglichen Preis richtig. 48,7 Prozent der Befragten erhielten für die Berechnung der Höhe des Preisnachlasses einen Punkt und 4,0 Prozent der Befragten erhielten für die Berechnung des ursprünglichen Preises 0,5 Punkte.

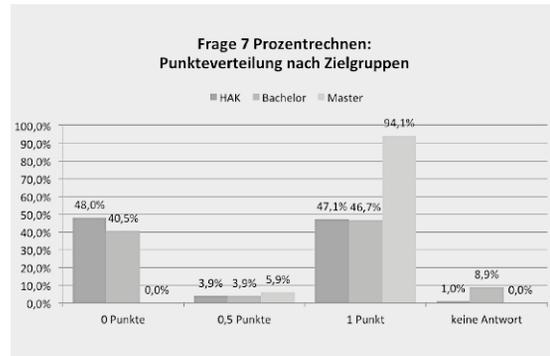


Abbildung 8: Erreichte Punkte bei der Aufgabenstellung zum Prozentrechnen (Quelle: Kolm & Plattner, 2014, S. 146)

Dabei hatten in allen drei Gruppen von Befragten die meisten ihre Fähigkeiten im Prozentrechnen als sehr gut eingeschätzt. Obwohl weniger als zehn Prozent ihre Fähigkeit schlechter als „befriedigend“ eingeschätzt haben, sind doch rund die Hälfte der Befragten an der vollständig richtigen Lösung der Aufgabe gescheitert.

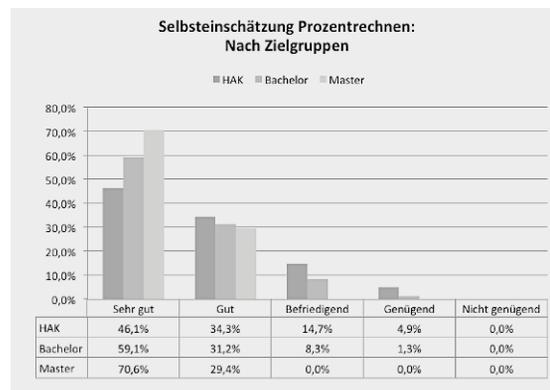


Abbildung 9: Selbsteinschätzung im Prozentrechnen (Quelle: Kolm & Plattner, 2014, S. 89)

Nicht nur bei der Selbsteinschätzung des Wissens und der Fähigkeiten sowie bei den tatsächlichen Testergebnissen zu den Aufgabenstellungen, sondern auch bei den Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit Geld und finanziellen Angelegenheiten zeigen sich bei den Masterstudierenden im Vergleich zu den HAK-Schüler/innen und den Bachelorstudierenden deutlich bessere Ergebnisse:

**Tabelle 1: Selbst-einschätzung von Verhaltensweisen und Einstellungen im Umgang mit Geld (vgl. Kolm & Plattner, 2014)**

Aussage	Vollkommene und überwiegende Zustimmung zur Aussage		
	HAK	Bachelor	Master
Bevor ich etwas kaufe, überlege ich genau, ob ich es mir leisten kann.	83,2%	79,8%	94,1%
Ich vergleiche die Preise von Produkten / Dienstleistungen von verschiedenen Anbietern, bevor ich eine Kaufentscheidung treffe.	75%	69,9%	76,5%
Ich achte darauf, meine Rechnungen pünktlich zu bezahlen.	93,8%	87,0%	94,1%
Ich gebe Geld lieber aus, anstatt es mittel- bis langfristig zu sparen.	34,7%	26,0%	11,8%
Bevor ich Geld veranlasse, hole ich umfangreiche Informationen zu Finanzprodukten ein und lasse mich beraten.	68,8%	67,9%	94,2%

Die Unterschiede zwischen den (selbst eingeschätzten) Einstellungen und Verhaltensweisen von HAK-Schüler/innen und Bachelorstudierenden sind weniger deutlich als jene zwischen diesen beiden Gruppen und den Masterstudierenden. Ein interessanter Unterschied wird beim Geldausgeben versus Sparen sichtbar: während mehr als ein Drittel der befragten HAK-Schüler/innen vollkommen oder überwiegend zustimmt, Geld lieber auszugeben als zu sparen, ist die Zustimmung bei den Bachelorstudierenden deutlich geringer (26 Prozent, d.h. nur jede/r Vierte) und vergleichsweise besonders gering bei den befragten Masterstudierenden (knapp 12 Prozent, d.h. weniger als jede/r Achte). Zwischen diesen Verhaltens- und Einstellungsvariablen bestehen nur sehr schwache Korrelationen, die meisten davon sind nicht statistisch signifikant. (Vgl. Kolm & Plattner, 2014).

##### 5. ZUSAMMENFASSUNG UND ÜBERLEGUNGEN ZU WEITEREN ARBEITEN ZUR „FINANCIAL LITERACY“

Die in diesem Beitrag dargestellten Erhebungen zur „financial literacy“ von HAK-Schüler/innen und Studierenden an der WU liefern empirische Daten zu einem wichtigen wirtschaftspädagogischen Forschungs- und Handlungsfeld (vgl. Greimel-Fuhrmann, 2014), das international seit einigen Jahren intensiv beforscht und diskutiert wird. (Vgl. Greimel-Fuhrmann, 2013). Die Untersuchung stellt zwar keine ausgefeilte Kompetenzmessung dar und erfasst nicht alle Dimensionen, die dem Begriff „financial literacy“ für gewöhnlich zugeschrieben werden. Sie zeigt aber auf sehr deutliche Weise, dass sich selbst bei Lernenden, die in ihrer Ausbildung einen Schwerpunkt im betriebswirtschaftlichen Bereich gesetzt haben und setzen, in vielen grundlegenden Bereichen des Geld- und Finanzwesens mangelhaftes Wissen und

dessen Anwendung an konkreten Problemstellungen feststellen lassen. Zwar werden die Ergebnisse mit steigendem Bildungsgrad (Master bzw. Vorbildung durch Besuch einer HAK vor dem Studium) besser, sie sind dennoch als bescheiden anzusehen und werfen die Frage auf, wie diese Aufgabenstellungen wohl von Personen beantwortet werden würden, die keine umfangreiche betriebswirtschaftliche Ausbildung genießen oder genossen haben.

Wie auch in den groß angelegten internationalen Studien „Financial Literacy around the World“ (Lusardi & Mitchell, 2011) und „Measuring Financial Literacy“ (Atkinson & Messy, 2012) zeigt sich auch in dieser weniger umfangreichen (und auch nicht repräsentativen) Studie, dass die männlichen Befragten bei den Fragen zum Finanzwissen signifikant besser abschnitten als die weiblichen, und dass sich die meisten Befragten im Hinblick auf ihr Wissen und Können besser einschätzen, als sie tatsächlich sind.

Die Ausführungen in den Abschnitten zwei bis vier dieses Artikels zeigen außerdem auf, dass es zu allen in diesem Beitrag aufgeworfenen Fragen noch mehr wissenschaftliche Arbeit und Forschung braucht, angefangen bei der Begriffsdefinition und Kompetenzmodellentwicklung, bei der Entwicklung von Messinstrumentarien und empirischen Methoden zur Erfassung unterschiedlicher Dimensionen von „financial literacy“ bis hin zur besonders bedeutenden Frage, mit welchen Methoden und didaktischen Zugängen der kompetente Umgang mit Geld und Finanzfragen geschult werden kann.

Derzeit existieren verschiedene Definitionen des Begriffs „financial literacy“, die zwar ähnliche Dimensionen umfassen und weitgehend inhaltliche Parallelen aufweisen, dennoch Interpretationsspielraum zulassen

und nicht zuletzt für eine empirische Erfassung von „financial literacy“ noch präzisiert werden müssten. Darüber hinaus ist das Konstrukt der Finanzkompetenz auch im Verhältnis zu einem weiter gefassten Konstrukt von ökonomischer Kompetenz genauer zu charakterisieren und abzugrenzen. Auch wenn sich herausstellt, dass Finanzkompetenz ein Teil von ökonomischer Kompetenz ist, der von dieser empirisch-analytisch nicht trennbar ist, kann definiert werden, auf welche Inhaltsbereiche sich dieser Teil bezieht und welche verschiedenen Kompetenzstufen in diesen Bereichen erreicht werden können.

Bislang vorliegende Studien konzentrieren sich besonders auf das Finanzwissen und dessen Anwendung zur Lösung von finanzwirtschaftlichen Aufgabenstellungen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich das Finanzwissen als bedeutend für das Treffen sinnvoller Entscheidungen in finanziellen Angelegenheiten (v.a. Kapitalanlage, Pensionsvorsorge) erwiesen hat. Daneben wurden auch selbst eingeschätzte Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit Geld erhoben, die in der Regel mit dem Finanzwissen korrelieren. Studien zu verschiedenen Einstellungen zu Geld zeigen deutlich, dass sich die Probanden mit finanziellen Problemen in den Einstellungen deutlich von den Probanden ohne finanzielle Probleme unterscheiden.

Es erscheint sinnvoll, diese verschiedenen Dimensionen von „financial literacy“ weiter empirisch zu untersu-

chen, ihre Beziehung zueinander sowie ihre Bedeutung für den Umgang mit Geld und finanziellen Angelegenheiten. Das müsste differenziert nach verschiedenen Zielgruppen erfolgen, da dies bei Kindern und Jugendlichen, bei denen der Umgang mit Geld sich erst entwickelt und auszuprägen beginnt (vgl. Whitebread & Bingham, 2013), von anderen Bedürfnissen und Lebenskontexten gekennzeichnet ist als bei Erwachsenen.

Wesentlich erscheint vor allem eine fachdidaktische Analyse von verschiedenen Ansätzen und Möglichkeiten, den Umgang mit Geld zu schulen, das dafür notwendige Wissen zu vermitteln sowie die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Verhaltensweisen und Einstellungen zu fördern. Es gibt zwar in Österreich und auch in den meisten anderen Ländern eine große Anzahl von Akteuren, die Finanzbildungsaktivitäten für verschiedenste Zielgruppen anbieten, wie etwa Zentralbanken, Geschäftsbanken, Konsumentenschützer, Schuldenberatungsstellen, Ministerien und viele andere mehr. Es gibt aber nur in einigen Ländern – und Österreich zählt leider bislang nicht dazu – ein Gesamtkonzept, das für alle Altersgruppen in allen Phasen des Lebens eines Menschen geeignete Maßnahmenbündel mit verschiedenen methodischen Zugängen, Materialien und Medien vorsieht. Die OECD regt ein solches Gesamtkonzept im Rahmen der Entwicklung einer nationalen Strategie zur Förderung der „financial literacy“ an. (Vgl. Grifoni & Messy, 2012). //

## Literatur

- Alessie, Rob J., van Rooij, Marten & Lusardi, Annamaria (2011):** Financial Literacy, Retirement Preparation and Pension Expectations in the Netherlands. DNB Working Papers 289, Netherlands Central Bank, Research Department.
- ASB Schuldenberatungen GmbH (Hrsg.) (2013):** Schuldenreport 2013. Linz: www.schuldenberatung.at.
- Atkinson, Adele & Messy, Flore-Anne (2012):** Measuring Financial Literacy. Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. OECD Publishing. (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 15).
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2011):** 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich – auf einen Blick. Verfügbar unter: www.bmwfj.gv.at.
- Bucher-Koenen, Tabea & Lusardi, Annamaria (2011):** Financial literacy and retirement planning in Germany. In: Journal of Pension Economics and Finance 4 (2011), 10, S. 565–584.
- Greimel-Fuhrmann, Bettina (2013):** Don't know much about economics and business: Economic und financial literacy als wesentliche, jedoch vernachlässigte Bildungsziele. In: Wissenschaftplus 4–12 (2013), S. I–VIII.
- Greimel-Fuhrmann, Bettina (2014):** Financial Literacy – A Traditional, Yet New Field for Business Educators. In: International Journal for Business Education (2014) 154, S. 17–23.
- Grifoni, Andrea & Messy, Flore-Anne (2012):** Current Status of National Strategies for Financial Education. A Comparative Analysis and Relevant Practices. OECD Publishing. (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 16). Verfügbar unter: [http://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/current-status-of-national-strategies-for-financial-education\\_5k9bcwct7xmn-en](http://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/current-status-of-national-strategies-for-financial-education_5k9bcwct7xmn-en) [31.08.2014].
- Kaminski, Hans & Friebe, Stefan (2012):** Arbeitspapier „Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung“. Universität Oldenburg: Institut für Ökonomische Bildung (IOB). Verfügbar unter: [http://www.ioeb.de/sites/default/files/img/Aktuelles/120814\\_Arbeitspapier\\_Finanzielle\\_Allgemeinbildung\\_Downloadversion.pdf](http://www.ioeb.de/sites/default/files/img/Aktuelles/120814_Arbeitspapier_Finanzielle_Allgemeinbildung_Downloadversion.pdf) [31.08.2014].
- Kolm, Stephanie & Plattner, Susanne (2014):** Financial Literacy. Eine empirische Studie bei Schüler/innen der Handelsakademie sowie Studierenden der Wirtschaftsuniversität Wien. Unveröffentl. Masterarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Kreditschutzverband KSV (2014):** Insolvenzstatistiken 2013 (für Unternehmen und Private). Verfügbar unter: www.ksv.at.
- Lusardi, Annamaria & Mitchell, Olivia S. (2011):** Financial Literacy around the World. An Overview. (National Bureau of Economic Research, Cambridge, Working Paper 17107). Verfügbar unter: <http://www.nber.org/papers/w17107> [31.08.2014].
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2005):** Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness: Recommendation of the Council. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/7/17/35108560.pdf> [31.08.2014].
- Schürkmann, Susanne & Schuhen, Michael (2013):** Kompetenzmessung im Bereich financial literacy. Ergebnisse zum Umgang mit Online-Rechnern aus der FILS-Studie. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung (2013) Heft 1, S. 73–89. Verfügbar unter: [http://www.dev.zoebis.de/zfoeb/2013\\_1/schuerkmann.schuhen.pdf](http://www.dev.zoebis.de/zfoeb/2013_1/schuerkmann.schuhen.pdf) [31.08.2014].
- Weinert, F. E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim – Basel: Beltz, S. 17–31.
- Whitebread, David & Bingham, Sue (2013):** Habit Formation and Learning in Young Children. University of Cambridge. Verfügbar unter: <https://www.moneyadviceservice.org.uk/en/static/habit-formation-and-learning-in-young-children> [31.08.2014].

# Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht<sup>1</sup>

Schwerpunkt

Der Beitrag thematisiert die Entstehung des Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“ im Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe)<sup>2</sup>. Zunächst wird der Grundbildungsbegriff begründet und eingeordnet sowie die konzeptionellen und theoretischen Grundlagen skizziert. Nach der Darstellung des (inter-)nationalen Diskussionsstands zu „Financial Literacy“ folgen die Beschreibung der Charakteristika und Bestandteile des Modells sowie die Thematisierung seiner theoretischen Potenziale und praktischen Einsatzmöglichkeiten. Annamaria Lusardi & Olivia Mitchell (2011)

EWELINA MANIA,  
MONIKA TRÖSTER

## 1. PROBLEMAUFRISS UND AUSGANGSLAGE

Einhergehend mit international geführten Diskussionen zu Literacy erfolgte in Deutschland in den 1990er-Jahren ein Wandel im Verständnis von Alphabetisierung. Von eher engeren Konzepten der Alphabetisierung geht die Entwicklung hin zu umfassenderen und flexibleren Grundbildungsansätzen. (Vgl. Tröster, 2000). So wird im Sachstandsbericht der Bund-Länder-Konferenz für Bildungsplanung und Forschungsförderung zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland konstatiert und problematisiert, dass eine Fokussierung auf Lesen, Schreiben und Rechnen nicht ausreicht, sondern eine stärkere Berücksichtigung allgemeiner und grundlegender beruflicher Schwerpunkte erforderlich sei; gefordert wird eine „Neubestimmung der Grundbildung“. (Huck & Schäfer, 1991, S. 34). Inzwischen haben zwar weitere Auseinandersetzungen mit Begriffen stattgefunden, aber die kritisierte Verengung des Alphabetisierungs- und Grundbildungsverständnisses auf Lesen, Schreiben und Rechnen ist immer noch nicht gänzlich überwunden. So wird zum Teil immer noch von ‚Beherrschung der Kulturtechniken‘ gesprochen, ohne die jeweils relevanten Kontextbezüge entsprechend zu berücksichtigen. (Abraham & Linde, 2011).

Für ein umfassendes Grundbildungsverständnis reicht eine Ansammlung von Fertigkeiten nicht aus, es geht zunehmend um dynamische und flexible Fähigkeiten und Kompetenzen. (Vgl. Tröster, 2000, S. 17 f.). Unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen und Akteure (u.a. Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Bildungs-

wissenschaftler/innen und Erwachsenenbildner/innen) formulieren zudem unterschiedliche Anforderungen an Grundbildung, was die Relativität des Begriffs verdeutlicht. (Ebd.).

Im Rahmen von Alphabund<sup>3</sup> umfasst der Begriff Grundbildung „allgemeine Grundkompetenzen auf dem untersten Niveau“, was jedoch nicht näher ausgeführt wird. (Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V., 2011, S. 2). Neben dem Beherrschen von Lese- und Schreibfertigkeiten wird hier auf das Vorhandensein von verschiedenen Schlüsselkompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie beispielsweise mathematische Grundkenntnisse oder allgemeine Handlungsfähigkeit im Alltag und in der Gesellschaft, verwiesen. (Vgl. ebd.).

Wesentlich weiter gefasst ist eine Definition der UNESCO, die Grundbildung als die Entwicklung und Entfaltung von Individuen und deren Potenzialen versteht und zudem davon ausgeht, dass Grundbildung nicht nur als „ein Recht, sondern auch (als) eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und der Gemeinschaft als Ganzes“ zu sehen ist. Betont wird, dass die Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen von flankierenden Maßnahmen begleitet wird, die entsprechende Voraussetzungen in allen Lebensbereichen schaffen, um den komplexen Herausforderungen einer sich stetig verändernden globalen Welt gewachsen zu sein (vgl. UNESCO/CONFINTEA 1998, S. 4). Dieser Ansatz ist multiperspektivisch angelegt, sodass die lernenden Menschen als Handelnde in den je unterschiedlichen Lebensbereichen angesehen werden. (Vgl. Linde, 2008, S. 54).

Wird Literalität als soziale Praxis begriffen (vgl. u.a. The New London Group, 1996; Street, 2003), werden die Bedeutungshorizonte, Anwendungskontexte und Situationen, in denen Schriftsprache gebraucht wird, betrachtet. Zeuner und Pabst (2011) haben in einer neueren Studie<sup>4</sup> die Vielfalt „literaler Ereignisse“ (ebd., S. 152 und 175 ff.) sowie die lebensweltlichen Kontexte, in denen Schriftsprache verwendet wird, aufgezeigt.

Barton/Hamilton (2003) gehen in ihrem Konzept der „situated literacies“ von unterschiedlichen Literalitäten in unterschiedlichen Domänen, d.h. sozial strukturierten Kontexten oder Lebensbereichen, aus. Dazu zählen

<sup>1</sup> Erstveröffentlichung in: Hessische Blätter für Volksbildung (2014) 2. Verfügbar unter: wbv-journals.de/hbv (gegen Gebühr).

<sup>2</sup> Dieses Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB12009 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

<sup>3</sup> Zusammenschluss der seit 2006 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekte zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

<sup>4</sup> Titel des Projekts: „Literalität als soziale Praxis. Ein Stadtteil unter der Lupe: Erhebungen von soziokulturellen und subjektiven Sichtweisen auf Literalität“.

beispielsweise Computer oder „Workplace Literacy“. (Siehe dazu: Grotlüschen, 2010, S. 25). In Deutschland werden inzwischen bezugnehmend auf die internationale Diskussion ebenfalls verschiedene Bereiche unterschieden wie „Health Literacy“ (vgl. Wist, 2013) und „Food Literacy“ (vgl. Groeneveld u.a. 2011).

Seit einigen Jahren wird im internationalen Diskurs zunehmend von „Financial Literacy“, d.h. dem „adäquaten Umgang mit Geld und Finanzthemen“ (Aprea, 2012, S. 1), gesprochen. In einzelnen Ländern wie Neuseeland, Kanada, den Vereinigten Staaten von Amerika (USA) und Großbritannien gibt es bereits nationale Strategien, Programme und Projekte, inklusive Serviceleistungen, zur Förderung von „Financial Literacy“<sup>5</sup>.

Die Anforderungen im Hinblick auf Financial Literacy werden in Deutschland zwar bereits in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ökonomie, Haushaltslehre oder von privatwirtschaftlichen Finanzdienstleistern thematisiert, jedoch bisher kaum als ein Thema der Grundbildung.

Mit dem Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe),<sup>6</sup> das am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung/ Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn durchgeführt wird, soll diese Lücke geschlossen werden. Durch die Entwicklung eines Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“ wird ein Beitrag zum theoretischen und praktischen Grundbildungsdiskurs angestrebt. Im Rahmen des folgenden Aufsatzes soll der Frage nachgegangen werden, wie „Financial Literacy“ im Sinne eines Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“ konzeptualisiert werden kann. Zuvor werden die Relevanz und Aktualität des Themas herausgearbeitet sowie der (inter-)nationale Diskussionstand im Themenbereich „Finanzielle Grundbildung“ skizziert. Schließlich werden die Potenziale des partizipativ angelegten Projekts „CurVe“ für die Programm- und Angebotsentwicklung, die Erreichung neuer Adressat/innen für Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung sowie im Hinblick auf die Sensibilisierung von Multiplikator/innen ausgelotet.

## 2. FINANCIAL LITERACY ALS GEGENSTAND DER GRUNDBILDUNG

### 2.1. FOKUS ÜBERSCHULDUNG

Einer aktuellen Studie zum Zusammenhang von Überschuldung und Rechenkompetenz zufolge kommen Personen mit geringeren mathematischen Kompetenzen beim Abzahlen von Krediten häufiger in Verzug als Personen mit höheren mathematischen Kompetenzen. (Vgl. Gerardi, Goette & Meier, 2013). Auf Grundlage der Auswertung der Daten des „SchuldnerAtlas Deutschland“ (Creditreform u.a., 2009) sowie empirischer Studien zum Wissen im Wirtschafts- und Finanzbereich stellt Hummelsheim (2010) einen erhöhten Bedarf an finanzieller Grundbildung fest. Mittlerweile ist die Zahl der überschuldeten Menschen laut dem „SchuldnerAtlas Deutschland“ 2012 (Creditreform u.a., 2012) sogar gestiegen und beträgt 6,6 Millionen (9,7 % Erwachsene). Die aktuell verfügbaren Daten zu Überschuldung – die

Überschuldungsstatistik des Statistischen Bundesamtes (2013) oder der iff-Überschuldungsreport (2012) – basieren auf den Daten der Schuldnerberatungsstellen. Allerdings problematisiert Mantseris (2010, S. 4 ff.), dass die Entstehung von Überschuldung in der Sozialen Arbeit bzw. in den Schuldnerberatungsstellen bisher unzureichend behandelt wurde. So wird einmal von komplexen Ursachen, ein andermal von singulären Ereignissen als Auslösern von Überschuldung gesprochen. Weiterhin wird mit dem „Begriffspaar endogen/exogen“ (ebd., S. 7) versucht, die möglichen Ursachen von Überschuldung zu kategorisieren. Demnach wäre Arbeitslosigkeit eine exogene Ursache, während Verhalten und Werteeinstellungen zu den endogenen Ursachen gehören. Nicht ausreichende Grundbildungskompetenzen im Sinne einer Financial Literacy als eine mögliche Ursache von Überschuldung wurden in Deutschland bisher jedoch kaum in den Blick genommen.

Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses, das auch lebenspraktische Handlungskompetenzen umfasst (vgl. Miller, 2003), und einer lebensweltorientierten Erwachsenenbildung, die kritische Lebenssituationen als Lernanlässe bzw. -gelegenheiten begreift, kann das Phänomen der Überschuldung als gesellschaftliche und individuelle Problemlage zum Ausgangspunkt für die Erwachsenenbildung gesehen werden. (Vgl. Mania & Tröster, 2013a, S. 28).

### 2.2 FINANCIAL LITERACY – BEGRIFFSDSCHUNDEL

Im Themenbereich Financial Literacy bzw. „Finanzielle Grundbildung“ wird eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe benutzt. Während im englischen Sprachraum meist von „Financial Literacy“ oder gelegentlich auch von „Financial Capability“ (vor allem in Großbritannien und Irland) die Rede ist, werden in Deutschland verschiedene Termini synonym, gleichzeitig und meist unsystematisch gebraucht. Das Spektrum reicht von finanzieller (Allgemein-)Bildung über Finanzbildung bis hin zu „Finanzieller Alphabetisierung“ bzw. finanziellem Analphabetismus und „Finanzkompetenz“. (Vgl. Remmele u.a., 2013; Aprea, 2012). Die Vielfalt der Begriffe spiegelt zum Teil die disziplinäre Herkunft bzw. weltanschauliche Einordnungen des Themas wider. So wird von „Financial Inclusion“ und „Financial Literacy“ eher dann gesprochen, wenn ein (sozial-)pädagogischer Hintergrund vorliegt und die Beschäftigung mit dem Thema der Hilfe von z. B. „disadvantaged people“ (Lederle, 2006) dient. Zumeist wird finanzielle (Grund-)Bildung als Teilbereich einer umfassenderen ökonomischen (Grund-)Bildung verstanden: „Finanzielle Grundbildung ist ein Teil der ökonomischen Grundbildung. Die meisten, wenn

<sup>5</sup> Verfübar unter: <http://www.mymoney.gov/Pages/default.aspx>, <https://www.sorted.org.nz> [26.09.2014].

<sup>6</sup> Das Projekt (Laufzeit 03/2013 – 09/2015) ist dem BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ zugeordnet; Förderkennzeichen: 01AB12009.

nicht sogar alle Expert/innen fordern, dass die finanzielle Bildung in eine ökonomische Bildung eingebettet sein muss, sonst „hängt sie in der Luft“. (Piorkowsky, 2010, S. 22; siehe dazu auch: Weber, Eik & Maier, 2013). Zwischen Basiskompetenzen und finanzieller Allgemeinbildung oder gar Spezialbildung wird meist nicht differenziert. Beispielsweise diskutiert Leinert (2004, S. 45) den Wissenstand der Deutschen zum Aktienindex, Effektivzins und Inflationsraten usw. unter den Stichworten „finanzielle Allgemeinbildung“ und „finanzieller Analphabetismus“, die synonym verwendet werden.

**3. KOMPETENZMODELL „FINANZIELLE GRUNDBILDUNG“**

Die Sichtung verschiedener Konzepte und Modelle im Bereich „Financial Literacy“ (vgl. Mantseris, 2011 und 2010; Remmele u.a., 2013; McQuaid & Egdell, 2010; Habschick, Jung & Evers, 2004; Leinert, 2004) belegt, dass es bisher kein Konzept gibt, das explizit und ausschließlich auf Grundbildungsniveau angesiedelt ist. So setzen etwa Remmele u.a. (2013, S. 117 ff.) die „allgemeine Grundbildung“ wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Medienkompetenz sowie soziale und personale Grundkompetenzen voraus und begreifen dabei „Finanzielle Grundbildung“ als eine Unterkategorie der Verbraucherbildung. Auch Mantseris (2011) setzt in seinem Modell einer „Finanzkompetenz“ eine Grundbildung voraus.

Ausgehend von diesem Diskussionsstand geht es im Projekt „CurVe“ darum, ein Konzept zu Kompetenzanforderungen im Bereich „Finanzielle Grundbildung“ zu entwickeln, das explizit auf Grundbildungsniveau angesiedelt ist. Lesen, Schreiben und Rechnen werden dabei nicht als kontextlose Grundbildungskompetenzen vorausgesetzt, sondern im Anschluss an das Konzept der „situated literacies“ von Barton und Hamilton (2003) sowie ausgehend von einem kontextspezifischen Kompetenzverständnis in das Modell integriert.

Auch wenn Lesen, Schreiben und Rechnen als eigenständige Kompetenzdomänen in Large-Scale-Assessments wie PISA und PIAAC konzipiert und gemessen werden, sind sie als Grundlage von Programm- und Angebotsentwicklung, Curricula und Lernzielbeschreibungen für lebensweltorientierte Grundbildungsangebote (vgl. Brödel, 2012) oder für die Kompetenzdiagnose nicht ohne Lernfelder bzw. Alltagsbezüge zu denken. So wurden auch für PIAAC kontext- bzw. alltagsbezogene Textaufgaben entwickelt. (Vgl. OECD, 2012, S. 35).

Weinert (2001, S. 27 f.) definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Bei der Entwicklung von prinzipiell empirisch überprüfbareren Kompetenzanforderungen hat sich jedoch eine analytische Trennung zwischen kognitiven und non-kognitiven Dimensionen durchgesetzt, die von Weinert selbst und von vielen anderen (u.a. Baumert & Kunter, 2006; Schrader, 2010) vorgeschlagen wurde. Somit beschränkt sich

die folgende Darstellung auf die kognitiven Leistungsdispositionen, die eine Voraussetzung für kompetentes Handeln, d.h. die Performanz bilden (vgl. u.a. Gnahs, 2010, S. 23).

Bevor nun die kognitiven Bestandteile des Modells einer „Finanziellen Grundbildung“ kurz dargestellt werden, werden die Charakteristika und Besonderheiten des Kompetenzkonzepts „Finanzielle Grundbildung“ des Projekts „CurVe“ zusammengefasst.

- „Finanzielle Grundbildung“
- fokussiert die existenziell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten. Der Wahl von Inhalten für das Modell sind damit Grenzen gesetzt. So wird z.B. Haftpflichtversicherung thematisiert, jedoch keine nicht notwendigen Versicherungen, wie die Lebensversicherung. Bei bestimmten Sachverhalten besteht die Kompetenzanforderung darin, „vertrauenswürdige“ Beratungsstellen zu kennen und in Anspruch nehmen zu können.
- bewegt sich inhaltlich und im Hinblick auf das Schwierigkeitsniveau innerhalb des niedrigsten Kompetenzbereichs, des sogenannten „Level One“, und grenzt sich damit von der finanziellen (Allgemein-) Bildung ab.
- ist theoretisch eingebettet in eine umfassende ökonomische (Grund-)Bildung, inklusive Verbraucher-, Konsumenten- und Wirtschaftsbürgerbildung (vgl. Remmele u.a. 2013) sowie politische (Grund-)Bildung.

Das Grundgerüst des Modells besteht zum einen aus der Differenzierung von Domänen und Subdomänen finanzieller Grundbildung, die prozess- und alltagsorientiert entlang des Geldflusses die Kompetenzanforderungen im Bereich Umgang mit Geld und finanziellen Ressourcen benennen. Die Kompetenzanforderungen werden als Kann-Beschreibungen formuliert, z.B. „kann Einnahmen des Haushalts addieren“. Vorläufig werden folgende sechs Hauptdomänen unterschieden: Einnahmen/Geld generieren, Verwaltung/Geld und Zahlungsverkehr, Ausgaben/Kaufen, Haushalten/Überblick behalten, Geld leihen sowie (Alters-)Vorsorge und Versicherungen.

Zum anderen werden die Kann-Beschreibungen jeweils den Teilbereichen Wissen (unterteilt in deklaratives und prozedurales), Lesen, Schreiben, Rechnen zugeordnet (siehe Abbildung 1).

Kompetenzdomänen finanzieller Grundbildung	Wissen	Lesen	Schreiben	Rechnen
1. Einnahmen/Geld generieren				
2. Verwaltung/Geld und Zahlungsverkehr				
3. Ausgaben/Kaufen				
4. Haushalten/Überblick behalten				
5. Geld leihen				
6. (Alters-)Vorsorge und Versicherungen				

**Abbildung 1: Grundstruktur des Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“ im Projekt „CurVe“**

Innerhalb jeder Domäne bzw. Subdomäne werden dementsprechend folgende Fragen gestellt:

- Wissen:
  - Deklaratives Wissen: Welche Fakten muss ich kennen? Welche Zusammenhänge muss ich verstehen?
  - Prozedurales Wissen: Wie muss ich etwas tun? Wie wird die Tätigkeit ausgeführt?
- Lesen: Was muss ich lesen und verstehen?
- Schreiben: Was muss ich schreiben?
- Rechnen: Was muss ich berechnen oder schätzen? Was betrifft den Umgang mit Zahlen und Mengen? Eine konkrete Handlungsanforderung im Bereich „Finanzielle Grundbildung“ kann aus Kann-Beschreibungen in nur einer, mehreren oder auch allen vier Teilbereichen bestehen.

Das Modell wird entsprechend des partizipativen Ansatzes im Projekt „CurVe“. (Vgl. Mania & Tröster, 2013b) (weiter-)entwickelt. So wurden beispielsweise die Dimensionen und Anforderungen finanzieller Grundbildung sowohl in 22 Experteninterviews mit Schuldnerberater/innen und Weiterbildner/innen als auch in forschenden Lernwerkstätten (vgl. Grell, 2006) mit zirka 20 Ratsuchenden aus der Schuldnerberatung erhoben. Dadurch ist gesichert, dass das Modell die tatsächlichen alltäglichen Handlungsanforderungen in geldlichen Angelegenheiten umfasst. Der Teilbereich Rechnen wird in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Anke Grotlüschen (2014) entwickelt und empirisch überprüft.

#### 4. FAZIT UND AUSBLICK

Das entstehende Kompetenzmodell „Finanzielle Grundbildung“ bildet im Projekt „CurVe“ die Grundlage für die Formulierung von Lernzielbeschreibungen als Bestandteil von Curricula und somit den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Lernangeboten. Zudem wird mit Blick auf die im Projekt geplante Sensibilisierung von Multiplikator/innen (u.a. Schuldnerberater/innen, Mitarbeitende von Jobcentern und Kreditinstituten) durch die Ausdifferenzierung von finanziellen Kompetenzdomänen und Teilbereichen die Komplexität der Anforderungen im Bereich Umgang mit Geld und Finanzthemen herausgearbeitet, so dass die Aufmerksamkeit nicht nur auf exogene Faktoren wie Arbeitslosigkeit als mögliche Ursachen von Überschuldung gelenkt wird. Auf Grundlage des Modells können außerdem sowohl Angebote im Bereich Prävention bzw. Vermittlung von Basiskompetenzen für (junge) Erwachsene als auch Angebote für bereits überschuldete Personen konzipiert werden. Darüber hinaus könnte es für die Konzipierung von Kompetenzmodellen bzw. Curricula für andere Themen der Grundbildung als Beispiel dienen sowie für künftige Kompetenzmessungsstudien bei Erwachsenen genutzt werden.

Generell stellt sich das Projekt den von Hummelsheim (2010, S. 7) formulierten Aufgaben für die Weiterbildung, welche die Beschreibung von Kompetenzanforderungen im Bereich „Finanzielle Grundbildung“ sowie die Entwicklung entsprechender niedrigschwelliger Lernangebote beinhalten. Weiterhin fordert Hummelsheim (ebd., S. 8) die Suche nach neuen Zugangs-

wegen und die Etablierung neuer Kooperationen. Dies wird im Rahmen des Projekts durch eine enge Zusammenarbeit mit zwei Schuldnerberatungsstellen, dem Sozialdienst katholischer Männer e.V. in Köln und dem Diakonischen Werk Hamburg sowie der Lernenden Region Köln, einem Weiterbildungsnetzwerk, gewährleistet. Dass die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der sozialen Arbeit und Erwachsenenbildung neue Zugänge zu (finanzieller) Grundbildung eröffnen kann, zeigt bereits der Erfolg bei der Vorbereitung und Durchführung der forschenden Lernwerkstätten im Projekt „CurVe“. Unter dem Titel „Forschungsprojekt ‚Fit im Umgang mit Geld‘- Ihre (Experten-)Meinung ist gefragt!“ wurden in zwei Veranstaltungen die Bildungsbedürfnisse der Ratsuchenden im Bereich „Finanzielle Grundbildung“ sowie deren Lernvorstellungen ermittelt. Die Mitarbeiter/innen in der Schuldnerberatung erwiesen sich dabei bereits als wichtige „Vertrauenspersonen“ (vgl. Bremer & Kleemann-Göhring, 2011, S. 29), die den Zugang zu potenziellen Grundbildungsadressat/innen ermöglichen. //

#### Literatur

- Abraham, Ellen, Linde, Andrea (2011):** Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 889–903.
- Aprea, Carmela (2012):** Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen. Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2012) Nr. 222. Verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe22/aprea\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/aprea_bwpat22.pdf) [27.01.2014].
- Barton, David & Hamilton, Mary (2003):** Literacy Practices. In: David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanič (Eds.): Situated literacies. Reading and writing in context. Reprint [2000]. London: Routledge, S. 7–15.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006):** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9. Jg. (2006) Heft 4, S. 469–520.
- Bremer, Helmut & Kleemann-Göhring, Mark (2011):** Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildungsferne – Ferne Bildung“ (Laufzeit 15.5.2010–31.12.2010), Essen. Verfügbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe.potenziale> [27.01.2014].
- Brödel, Rainer (2012):** Didaktik der Grundbildung. Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. In: Erwachsenenbildung (2012) Heft 2, S. 63–66.
- Creditreform u.a. (2009):** SchuldnerAtlas 2009. Verfügbar unter: [https://www.creditreform.de/fileadmin/user\\_upload/crafo/download\\_de/news\\_termine/wirtschaftsforschung/schuldneratlas/SchuldnerAtlas\\_Deutschland\\_2009.pdf](https://www.creditreform.de/fileadmin/user_upload/crafo/download_de/news_termine/wirtschaftsforschung/schuldneratlas/SchuldnerAtlas_Deutschland_2009.pdf) [27.01.2014].
- Creditreform u.a. (2012):** SchuldnerAtlas Deutschland 2012. Verfügbar unter: [https://www.creditreform.de/fileadmin/user\\_upload/crafo/download\\_de/news\\_termine/wirtschaftsforschung/schuldneratlas/SchuldnerAtlas\\_Deutschland\\_2012.pdf](https://www.creditreform.de/fileadmin/user_upload/crafo/download_de/news_termine/wirtschaftsforschung/schuldneratlas/SchuldnerAtlas_Deutschland_2012.pdf) [27.01.2014].
- FSA (2006):** Financial Capability in the UK: Delivering Change. Verfügbar unter: <http://www.fsa.gov.uk/static/pubs/other/fincap.delivering.pdf> [27.01.2014].

- Gerardi, Kristopher, Goette, Lorenz & Meier, Stephan (2013):** Numerical ability predicts mortgage default. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS) Vol. 110 (2013) No. 28, S. 1–5. Verfügbar unter: <http://www.pnas.org/content/early/2013/06/19/1220568110.full.pdf+html?with-ds=yes> [27.01.2014].
- Gnahs, Dieter (2010):** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Hrsg. v. Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Grell, Petra (2006):** Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung, Münster: Waxmann. (Internationale Hochschulschriften, Bd. 472).
- Groeneveld, Maïke, Grünhage-Monetti, Matilde, Klinger, Marion & Wilhelmi, Ines (2011):** Food Literacy im Alphabetisierungskurs. Lesen und Schreiben schmackhaft machen. Informationen zur Durchführung einer Fortbildung für Kursleitende. Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Verfügbar unter: [http://kursportal.info/files/rlp/grundbildung-rlp/Food\\_Literacy\\_albi.pdf](http://kursportal.info/files/rlp/grundbildung-rlp/Food_Literacy_albi.pdf) [27.01.2014].
- Grotlüschen, Anke (2014):** Recherche der bisherigen Diagnoseinstrumente in der Schuldnerberatung – Zwischenbericht zum Stand der Recherche. (Unveröff. Manuskript).
- Grotlüschen, Anke (2011):** Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Anke Grotlüschen, Rudolf Kretschmann, Eva Quante-Brandt & Karsten D. Wolf (Hrsg.): lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Münster: Waxmann, S. 13–39.
- Habschick, Marco, Jung, Martin & Evers, Jan (2004):** Kanon der finanziellen Allgemeinbildung. Hrsg. v. Commerzbank Ideenlabor. Frankfurt a. Main: Evers & Jung. Verfügbar unter: [http://tk.eversjung.de/www/downloads/kanon\\_broschuere\\_druckversion.pdf](http://tk.eversjung.de/www/downloads/kanon_broschuere_druckversion.pdf) [27.01.2014].
- Huck, Gerhard & Schäfer, Ulrich (1991):** Funktionaler Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn. (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 26).
- Hummelsheim, Stefan (2010):** Ökonomische Grundbildung tut not: Empirische Studien weisen auf erhebliche Defizite in der ökonomischen und finanziellen Grundbildung hin. DIE Fakten. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/hummelsheim001.pdf> [27.01.2014].
- iff-Überschuldungsreport (2012):** Überschuldung in Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.iff-ueberschuldungsreport.de/media.php?id=4581> [27.01.2014].
- Lederle, Nicole (2009):** Exploring the Impacts of Improved Financial Inclusion on the Lives of Disadvantaged People. PhD Thesis, Heriot-Watt University Edinburgh. Verfügbar unter: [http://www.ros.hw.ac.uk/bitstream/10399/2218/1/LederleN\\_0509\\_sbe.pdf](http://www.ros.hw.ac.uk/bitstream/10399/2218/1/LederleN_0509_sbe.pdf) [27.01.2014].
- Leinert, Johannes (2004):** Nachhilfe zur Vorsorge. Schlechte finanzielle Allgemeinbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 11 (2004) Heft 4, S. 45–47.
- Linde, Andrea (2008):** Literalität und Lernen: Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster – New York – München – Berlin: Waxmann.
- Mania, Ewelina & Tröster, Monika (2013a):** Financial Literacy: Überschuldung als Thema der Grundbildung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung (2013) Nr. 83, S. 27–28.
- Mania, Ewelina & Tröster, Monika (2013b):** Finanzielle Grundbildung. Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 7 (2013) Heft 20, S. 12–11–28. Verfügbar unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf> [27.01.2014].
- Mantseris, Nicolas (2010):** Ursachen der Überschuldung. Kompendium und Zuordnungsschema für die Beratungspraxis. Neubrandenburg: Eigenverlag. Verfügbar unter: [http://www.schuldnerberatung-sh.de/fileadmin/user\\_upload/Literatur/SB/Mantseris\\_Ursachen\\_der\\_UEberschuldung\\_03-2010.PDF](http://www.schuldnerberatung-sh.de/fileadmin/user_upload/Literatur/SB/Mantseris_Ursachen_der_UEberschuldung_03-2010.PDF) [27.01.2014].
- Mantseris, Nicolas (2012):** Anumerismus – oder auf der Suche nach einem Begriff für unzulängliche Rechenkompetenz. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung (2012) Nr. 79, S. 34–36.
- McQuaid Ronald & Egdell Valerie (2010):** Financial Capability – Evidence Review. Final Report. Edinburgh Napier University. Verfügbar unter: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/304557/0102282.pdf> [27.01.2014].
- Miller, Tilly (2003):** Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis. München – Neuwied: Luchterhand.
- OECD (2012):** Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments. Framework for the OECD Survey of Adult Skills, OECD Publishing. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en> [27.01.2014].
- Piorkowsky, Michael-Burckhard (unter Mitarb. v. Elna-Cathérine Volkman) (2010):** Expertenpapier Ökonomische Grundbildung. Expertise zur Feststellung des Forschungsbedarfs im Themenfeld Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität. Verfügbar unter: <http://www.huk.uni-bonn.de/aktuelles/oeconomische-grundbildung-fuer-erwachsene> [27.01.2014].
- Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.) (2011):** Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Bonn. Verfügbar unter: [http://www.alphabund.de/\\_media/Daten\\_und\\_Fakten\\_Alphabetisierung\\_barrierefrei.pdf](http://www.alphabund.de/_media/Daten_und_Fakten_Alphabetisierung_barrierefrei.pdf) [27.01.2014].
- Remmele, Bernd, Seeber, Günther, Speer Sandra & Stoller, Friederike (2013):** Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche, Kompetenzen, Grenzen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Schrader, Josef (2010):** Mediengestützte Fallarbeit. Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. In: Josef Schrader, Reinhard Hohmann & Stefanie Hartz (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: Bertelsmann, S. 71–124.
- SchuldnerAtlas Deutschland 2012:** Verfügbar unter: [http://www.schuldnerberatung-sh.de/fileadmin/user\\_upload/aktuelles/SchuldnerAtlas\\_2012.pdf](http://www.schuldnerberatung-sh.de/fileadmin/user_upload/aktuelles/SchuldnerAtlas_2012.pdf) [27.01.2014].
- Statistisches Bundesamt (2013):** Statistik zur Überschuldung privater Personen – 2011. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Ueberschuldung/Ueberschuldung569110117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Ueberschuldung/Ueberschuldung569110117004.pdf?__blob=publicationFile) [27.01.2014].
- Street, Brian V. (2003):** What's „new“ in New Literacy Studies? In: Current Issues in Comparative Education 2. Jg. (2003) No. 5, S. 77–91.
- The New London Group (1996):** A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: Harvard Educational Review 66. Jg. (1996) No. 1, S. 60–92.
- Tröster, Monika (Hrsg.) (2000):** Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- UNESCO-Institut für Pädagogik (1998):** CONFITEA, Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. Hamburg.
- Weber, Birgit, Eik van, Iris & Maier, Petra (Hrsg.) (2013):** Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote. Ergebnisse einer Forschungswerkstatt. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weinert, Franz E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim – Basel: Beltz, S. 17–31.
- Wist, Thorben & Schulze Gisela C. (2013):** Health Literacy – ein Konzept für Alphabetisierung und Grundbildung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung (2013) Nr. 82, S. 23–25.
- Zeuner, Christine & Pabst, Antje (2011):** „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literarität als soziale Praxis. Eine ethnographische Studie. Bielefeld: Bertelmann.

# Von großen und von kleinen Fischen

Schwerpunkt

Bei der Debatte um soziale Ungleichheit geht es nicht um Neid, sondern um ökonomische Effizienz, meint Ökonom Milanovic.

THOMAS SEIFERT,  
SARA HASSAN<sup>1</sup>

„Wiener Zeitung“: *Thomas Piketty stellt in diesen Tagen sein Buch über soziale Ungleichheit „Kapital im 21. Jahrhundert“ bei der Frankfurter Buchmesse vor, der frühere Arbeitsminister in der Regierung von Bill Clinton, Robert Reich, hat einen streckenweise unterhaltsamen Dokumentarfilm über soziale Ungleichheit gedreht, viele andere Bücher zum Thema sind erschienen. Das Thema ist plötzlich sexy. Warum?*

**Branko Milanovic:** Die Rezession in Westeuropa und den Vereinigten Staaten hat der Mittelschicht vor Augen geführt, dass sie nicht wirklich vom Wachstum profitieren konnte. In den USA wurde diese Entwicklung etwa durch die Kreditexpansion verschleiert. Die Mittelschicht konnte in den USA den Lebensstandard kreditfinanziert eine Zeit lang scheinbar halten oder sogar eine Zeit lang verbessern - tatsächlich aber nur auf Kosten höherer Schulden. Dann kam die Krise und die Menschen haben plötzlich begonnen, ihre Position mit jener der Reichen, der Banker etc. zu vergleichen. Dabei mussten die Bürger feststellen, dass es für Sie in den vergangenen Jahren gar nicht so gut gelaufen ist - für die Menschen mit Top-Einkünften hingegen ganz wunderbar. So erklärt sich das Interesse am Thema.

*Sie haben sich schon im kommunistischen Jugoslawien mit dem Thema der sozialen Ungleichheit beschäftigt. Das hat Ihren Vorgesetzten dort nicht so gut gefallen.*

Das ist absolut richtig. Über soziale Ungleichheit zu forschen war tabu. Im Kommunismus sollte das schließlich kein Thema sein. Als ich dann in die USA zu einer Denkfabrik ging, war mein Forschungsgebiet ebenfalls wieder unbeliebt. Der Vorstand dieser Denkfabrik sagt zu mir: „Mach was Du willst, aber schreib in den Titel Deiner Arbeit irgendetwas mit ‚Armut‘ und nicht ‚soziale Ungleichheit‘.“ Denkfabriken brauchen eben das Geld reicher Leute. Wenn Du aber über soziale Ungleichheit schreibst, denken die, man stellt ihren Status in Frage. Aber bei Armut setzt unser Mitleid ein. Armen kann man helfen. Sogar bei der Weltbank haben wir lieber über „Gleichheit“ gesprochen als über „Ungleichheit“.

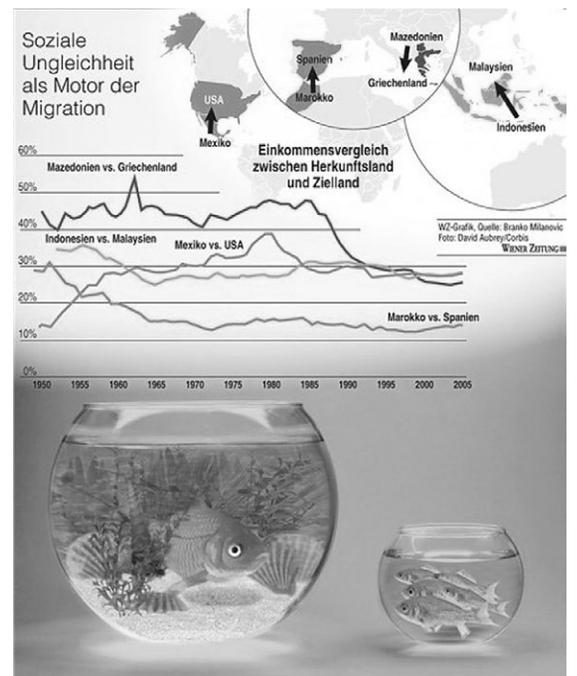


Abbildung: Wiener Zeitung

*Ab wann wird soziale Ungleichheit eigentlich zum Problem für die Stabilität eines Landes?*

Wir Ökonomen operieren mit dem Gini-Koeffizienten, um Einkommensungleichheit zu beschreiben. Bei einem Wert null bekommen alle genau gleich viel, beim Wert 1 bekommt einer alles, die anderen gar nichts. Wenn sie nur die Nachkommastellen des Gini-Koeffizienten ansehen, dann können sie sich diesen Wert vorstellen, wie die Temperatur: 26°C sind noch angenehm, bei 35°C schwitzen sie ganz ordentlich und bei 50°C fühlen Sie sich wie im Backofen. Ich habe Daten gesehen, aus denen hervorgehen soll, dass der Gini vor der russischen Revolution oder der iranischen Revolution bei 0,45 lag. Da ist man also in der Gefahrenzone. Österreich liegt bei 0,26, die USA und China bei 0,47, Brasilien bei 0,59. Ein Wert um die 0,40 ist zu hoch. Es ist aber eine politische Frage, wie viel Ungleichheit die Bürger bereit sind zu akzeptieren. Das ist je nach politischer Kultur unterschiedlich.

*Der chinesische Wirtschaftsreformer Deng Xiaoping hat gesagt: „Lasst einige zuerst reich werden, die anderen werden schon folgen.“*

Das Hauptproblem in China sind die großen Einkommensunterschiede zwischen urbanen und ländlichen

<sup>1</sup> Erstabdruck des Interviews in der Wiener Zeitung vom 10. Oktober 2014. Mit freundlicher Genehmigung der Wiener Zeitung. Online verfügbar unter: [http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/welt/weltpolitik/?em\\_cnt=668102](http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/welt/weltpolitik/?em_cnt=668102) [10.10.2014]

Haushalten. Die urbanen Gebiete Chinas sind heute viermal so reich wie die ländlichen Regionen. In China hat die soziale Ungleichheit vor allem eine geografische Dimension.

Die brasilianische Regierung hat einiges versucht, um die soziale Kluft zu überbrücken.

Die soziale Ungleichheit ist in Brasilien in den vergangenen 15 Jahren gesunken. Entscheidend waren höhere Bildungsausgaben und eine Erhöhung des Mindestlohns. Das hat auch zu höheren Löhnen im informellen Sektor geführt. Von Cash-Transfers wie Bolsa Família haben 50 Millionen Menschen profitiert, 36 Millionen Brasilianer konnten aus der extremen Armut befreit werden. Die Kinder von Familien, die aus Bolsa Família-Mitteln unterstützt werden, müssen mindestens 85 Prozent der Schulzeit an den Schulen anwesend sein. So soll ein sozialer Aufstieg der Familie erreicht werden.

*Wie stark ist Einkommensungleichheit eine Folge von Chancenungleichheit?*

Wir haben untersucht, welchen Prozentsatz der Ungleichheit man mit exogenen Faktoren erklären kann, etwa der Ausbildung der Eltern oder dem Geschlecht. Das sind Faktoren, auf die Sie keinen Einfluss haben - die haben nichts mit Ihrer Intelligenz oder mit ihrer Anstrengung zu tun. Wir finden, dass Länder mit hoher sozialer Ungleichheit - etwa die USA - einen hohen Anteil an exogenen Faktoren aufweisen. Was heißt das? Die hohe Ungleichheit von Einkommen bedeutet eine hohe Ungleichheit von Chancen. Und das führt dazu, dass es nicht genug intergenerationelle soziale Mobilität gibt. Auf den Punkt gebracht bedeutet das, dass die USA aufhören, ein Land zu sein, wo man vom Tellerwäscher zum Millionär wird.

*Es gibt das Argument, dass das Internet die soziale Ungleichheit verstärkt. Was steckt hinter dieser Argumentation?*

Ein Beispiel: In Vergangenheit spielte der beste Pianospiele in London oder Paris, der zweitbeste in Wien und der drittbeste in Moskau. Sobald man aber Aufnahmen hatte, wollte jeder nur mehr die Schallplatte mit dem Pianokonzert des besten Pianisten hören. Niemand kauft sich die Aufnahme vom Fünfzehntbesten. Und der beste Pianospiele verkauft nicht nur seine Platten wie die warmen Semmeln, wenn er dann in Wien spielt, will ihn jeder hören.

*Wollen Ungleichheits-Forscher eigentlich eine Neid-Debatte?*

Selbst wenn es so wäre, würde das nichts daran ändern, dass Ungleichheit ein wichtiges Thema im ökonomischen Diskurs ist.

*Wenn es nicht um Neid geht, worum dann?*

Zum Beispiel um ökonomische Effizienz. Soziale Ungleichheit hat einen negativen Einfluss auf das Wirtschaftswachstum. Ungleichheit hat weitere negative

Folgen: Reiche Menschen wollen tendenziell weniger in öffentliche Einrichtungen investieren. Die Kinder gehen in die Privatschule, wenn sie erkranken, gehen sie in die Privatklinik. Und wir sollten uns die Frage stellen, ob das eine gute Gesellschaft ist, in der wir Menschen haben, die nicht nur reich sind, sondern die auch nicht mehr arbeiten müssen, die von ihren Kapitaleinkünften leben.

*Es gibt in der Debatte das Argument, dass die soziale Ungleichheit mit dem Niedergang der Gewerkschaften gestiegen ist.*

Dieses Argument ist stichhaltig. Aber ich glaube dennoch nicht, dass wir in die Welt der sechziger und siebziger Jahre zurückgehen können. In einer Welt mit flexibler Arbeit, in der Menschen viele heterogene Dinge tun, wird es sehr schwierig sein, den Gewerkschaftsgedanken wiederzubeleben.

*In der Ökonomie gab es immer wieder verschiedene Wellen. Der US-Nobelpreisträger und „New York Times“-Kolumnist Paul Krugman nannte das scherzhaft den Kampf der Süßwasser- gegen die Meerwasser-Ökonomen. Die Chicago-Boys, die liberalen Süßwasserökonom am Lake Michigan gegen die linken an der Küste in New York, Boston oder Berkeley.*

Derzeit geht die Strömung eindeutig in Richtung der Salzwasserökonom. Die Gründe sind bekannt: die globale Rezession, das Fehlen von Wachstum, die Probleme der Mittelschicht, die Absenz von Wachstum in Japan, in Deutschland, in Italien und in den USA. In der Politik ist es ähnlich: Sogar die Politik des „Dritten Wegs“, bei dem sich die Sozialdemokraten Richtung Marktorientierung bewegt haben, ist Geschichte.

*Eine archimedische Wende der Politik?*

Vielleicht. Dass Thomas Pikettys Buch „Kapital im 21. Jahrhundert“ ein Renner ist, ist ein weiteres Signal. Er hat die Fakten auf kraftvolle Weise zusammengeführt und damit den Nerv der Zeit getroffen. //

#### INFORMATION

Branko Milanovic ist ein serbisch-amerikanischer Ökonom, der sich dem Thema der sozialen Ungleichheit verschrieben hat. Er war Chefökonom der Weltbank und ist seit Anfang des Jahres Professor am City University of New York Graduate Center, an das 2015 der Nobelpreisträger Paul Krugman von der Princeton-Universität folgen wird. Milanovic war heuer im Sommer Gast beim Europäischen Forum Alpbach, das sich 2015 dem Thema der sozialen Ungleichheit widmen wird.

# Internationaler studentischer Aufruf für eine Plurale Ökonomik<sup>1</sup>



Schwerpunkt

## **DIE WELTWIRTSCHAFT BEFINDET SICH IN EINER KRISE.**

In der Krise steckt aber auch die Art, wie Ökonomie an den Hochschulen gelehrt wird, und die Auswirkungen gehen weit über den universitären Bereich hinaus. Die Lehrinhalte formen das Denken der nächsten Generation von Entscheidungsträgern und damit die Gesellschaft, in der wir leben. Wir, 40 Vereinigungen von Studierenden der Ökonomie aus 19 verschiedenen Ländern, sind der Überzeugung, dass es an der Zeit ist, die ökonomische Lehre zu verändern. Wir beobachten eine besorgniserregende Einseitigkeit der Lehre, die sich in den vergangenen Jahrzehnten dramatisch verschärft hat. Diese fehlende intellektuelle Vielfalt beschränkt nicht nur Lehre und Forschung, sie behindert uns im Umgang mit den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts – von Finanzmarktstabilität über Ernährungssicherheit bis hin zum Klimawandel. Wir benötigen einen realistischen Blick auf die Welt, kritische Debatten und einen Pluralismus der Theorien und Methoden. Durch die Erneuerung der Disziplin werden Räume geschaffen, in denen Lösungen für gesellschaftliche Probleme gefunden werden können.

## **VEREINT ÜBER GRENZEN HINWEG RUFEN WIR ZU EINEM KURSWECHSEL AUF.**

Wir maßen es uns nicht an, die endgültige Richtung zu kennen, sind uns aber sicher, dass es für Studierende der Ökonomie wichtig ist, sich mit unterschiedlichen Perspektiven und Ideen auseinanderzusetzen. Pluralismus führt nicht nur zur Bereicherung von Lehre und Forschung, sondern auch zu einer Neubelebung der Disziplin. Pluralismus hat den Anspruch, die Ökonomie wieder in den Dienst der Gesellschaft zu stellen.

Im Zentrum sollten dabei drei Formen des Pluralismus stehen:

## **THEORETISCHER PLURALISMUS, METHODISCHER PLURALISMUS UND INTERDISZIPLINARITÄT.**

## **THEORETISCHER PLURALISMUS VERLANGT, DIE BANDBREITE AN DENKSCHULEN IN DER LEHRE ZU ERWEITERN.**

Wir beziehen uns dabei nicht auf eine bestimmte ökonomische Tradition. Pluralismus heißt nicht, sich für eine Seite zu entscheiden, sondern eine lebendige, intellektuell reichhaltige Debatte anzuregen. Pluralismus heißt, Ideen kritisch und reflexiv miteinander zu vergleichen. Während in anderen Disziplinen Vielfalt selbstverständlich ist und sich widersprechende Theorien als gleichberechtigt gelehrt werden, wird die Volkswirtschaftslehre häufig dargestellt, als gäbe es nur eine theoretische Strömung mit eindeutigem Erkenntnisstand. Natürlich gibt es innerhalb dieser dominanten Tradition Varianten. Allerdings ist das nur eine von vielen Möglichkeiten, Ökonomik zu betreiben und die Welt zu betrachten. In anderen Wissenschaften wäre so etwas unerhört. Niemand würde einen Abschluss in Psychologie ernstnehmen, der sich nur mit Freudianismus beschäftigt, oder ein politikwissenschaftliches Studium, in dem nur der Leninismus auftaucht. Umfassende volkswirtschaftliche Bildung vermittelt die Vielfalt der theoretischen Perspektiven. Neben den für gewöhnlich gelehrt auf der Neoklassik basierenden Ansätzen ist es notwendig, andere Schulen einzubeziehen. Beispiele für diese Schulen sind die klassische, die post-keynesianische, die institutionelle, die ökologische, die feministische, die marxistische und die österreichische Tradition. Die meisten Studierenden der Volkswirtschaftslehre verlassen die Universität, ohne jemals von einer dieser Perspektiven auch nur gehört zu haben. Es ist essentiell, schon im Grundstudium reflektiertes Denken über die Ökonomik und ihre Methoden zu fördern, beispielsweise durch Veranstaltungen zu philosophischen Aspekten der Volkswirtschaftslehre sowie Erkenntnistheorie. Theorien können losgelöst aus ihrem historischen Kontext nicht nachvollzogen werden. Studierende sollten daher mit der Geschichte des ökonomischen Denkens, Wirtschaftsgeschichte und den Klassikern der Ökonomie konfrontiert werden. Momentan fehlen solche Kurse entweder vollständig oder wurden an den Rand des Lehrplans gedrängt.

## **METHODISCHER PLURALISMUS BEZIEHT SICH AUF DIE NOTWENDIGKEIT UNTERSCHIEDLICHER FORSCHUNGSMETHODEN IN DER VOLKSWIRTSCHAFTSLEHRE.**

Es ist selbstverständlich, dass Mathematik und Statistik wesentlich für unsere Disziplin sind. Aber viel zu häufig lernen Studierende nur, quantitative Methoden zu verwenden. Dabei wird zu selten darüber nachgedacht, ob und warum diese Methoden angewandt werden sollten, welche Annahmen zugrunde liegen und inwieweit die Ergebnisse verlässlich sind. Es gibt außerdem wichtige Aspekte der Ökonomie, die durch quantitative Methoden allein nicht verstanden werden können: Seriöse ökonomische Forschung verlangt, dass quantitative Methoden durch andere sozialwissenschaftliche Methoden ergänzt werden. Um beispielsweise Institutionen und Kultur verstehen zu können, müssen qualitative Methoden in den Lehrplänen volkswirtschaftlicher Stu-

<sup>1</sup> Quelle: <http://www.isipe.net/home-de/>

diengänge größere Beachtung erfahren. Dennoch besuchen die meisten Studierenden der Ökonomik nie eine Veranstaltung zu qualitativen Methoden.

**FÜR EIN UMFASSENDES VOLKSWIRTSCHAFTLICHES VERSTÄNDNIS SIND INTERDISZIPLINÄRE ANSÄTZE NOTWENDIG.**

Studierende müssen deshalb innerhalb ihres Studiums die Möglichkeit erhalten, sich mit anderen Sozialwissenschaften oder den Geisteswissenschaften zu beschäftigen. Volkswirtschaftslehre ist eine Sozialwissenschaft. Ökonomische Phänomene können nur unzureichend verstanden werden, wenn man sie aus ihrem soziologischen, politischen oder historischen Kontext reißt und in einem Vakuum darstellt. Um Wirtschaftspolitik intensiv diskutieren zu können, müssen Studierende die sozialen Auswirkungen und ethischen Implikationen ökonomischer Entscheidungen verstehen.

Die Umsetzung dieser Formen von Pluralismus wird regional variieren. Sie sollte jedoch folgende Ideen einbeziehen:

- Vermehrte Einstellung von Lehrenden und Forschenden, die theoretische und methodische Vielfalt in die Studiengänge der Ökonomik tragen;
- Erstellen und Verbreiten von Materialien für plurale Kurse;
- Intensive Kooperationen mit sozialwissenschaftlichen oder geisteswissenschaftlichen Fakultäten oder Aufbau spezieller Einrichtungen zur Verantwortung interdisziplinärer Programme.

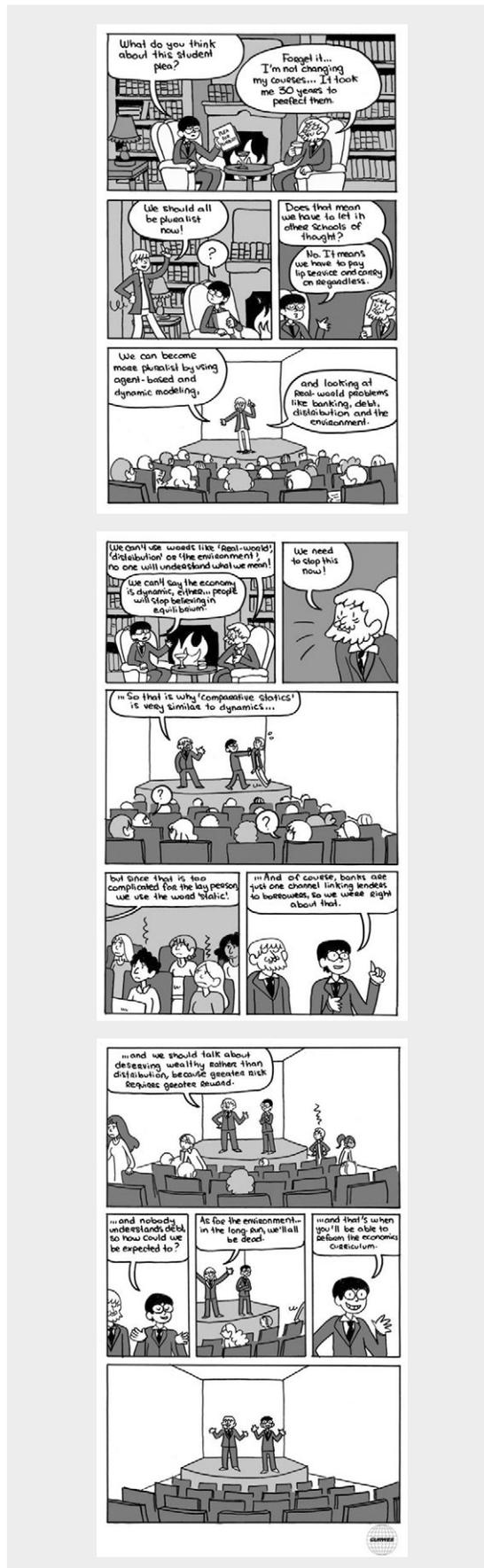
**DIESER WANDEL MAG ZWAR SCHWIERIG ERSCHEINEN.**

Doch er ist bereits in vollem Gange. Weltweit treiben Studierende diesen Wandel Schritt für Schritt voran. Mit Vorlesungen zu Themen, welche nicht im Lehrplan vorgesehen sind, können wir wöchentlich Hörsäle füllen. Wir haben Lesekreise, Workshops und Konferenzen organisiert, haben die gegenwärtigen Lehrpläne analysiert und alternative Programme entwickelt. Wir haben begonnen, uns selbst und andere in den Kursen zu unterrichten, die wir für notwendig erachten. Wir haben Initiativen an den Universitäten gegründet und nationale und internationale Netzwerke aufgebaut.

Dieser Wandel benötigt eine breite gesellschaftliche Basis. Ob Sie StudierendeR, ÖkonomIn oder BürgerIn sind, wir laden Sie herzlich dazu ein, sich uns unter *www.isipe.net* anzuschließen. Gemeinsam bilden wir die kritische Masse, die für Veränderung notwendig ist. Pluralismus in der Volkswirtschaftslehre ist für eine gesunde öffentliche Debatte unentbehrlich. Pluralismus ist auch eine Frage der Demokratie. //

Credit: Neil Lancaster (Text), Sophie Bédard (Comic).

Quelle: <http://www.isipe.net/comic/>



# Käthe Knittler & Bettina Haidinger: Feministische Ökonomie

Wien: Mandelbaum 2014, 140 Seiten.

Schwerpunkt



STEFANIE  
KLAMUTH

„Was ist feministische Ökonomie?“ – diese Frage beantworten die Autorinnen Käthe Knittler und Bettina Haidinger im ersten Kapitel ihres Buches, das sie als Einführung in die Thematik verstanden wissen wollen. Es geht um das Sichtbarmachen blinder Flecken der Ökonomie, v.a. um den unbezahlten Teil der Haus- und Reproduktionsarbeit. Zudem werden die spezifische Situation von Frauen am Arbeitsmarkt und die Geschlechterblindheit von ökonomischen Prozessen behandelt. Schnell wird klar, dass es nicht „die eine“ feministische Ökonomie gibt. Die den Analysen und Praktiken zugrundeliegenden Verständnisse von Feminismus unterscheiden sich ebenso wie die ökonomischen Schulen, der sich feministische Ökonominen zuordnen.

Die ersten Pionierinnen der Ökonomie werden im früh industrialisierten England verortet. Harriet Taylor Mill, Ehefrau des berühmten Ökonomen John Stuart Mill, war eine der ersten Ökonominen, die wissenschaftlich anerkannte Werke publiziert hat und ihrem Mann Diskussionspartnerin und Inspiration zugleich war. Erwähnung findet auch die US-Amerikanerin Charlotte Perkins Gilman, die Hausarbeit erstmals monetär bewertet hat. Ebenso spannend ist die Analyse österreichischer Wurzeln und Anfänge der feministischen Ökonomie. Käthe Leichter (1985–1942), Gründerin des Frauenreferats der Arbeiterkammer und Widerstandskämpferin, und Adelheid Popp (1869–1939), Gewerkschafterin und Frauenrechtlerin, sind nur zwei Beispiele mutiger Vorkämpferinnen, die im Blick auf Österreich Erwähnung finden.

Während einführende Literatur oftmals sehr überblickartig bleibt, zeichnet sich „Feministische Ökonomie“ durch Tiefgang und aktuelle Bezugnahmen aus. So werden u.a. auch „Ansprüche an emanzipatorische feministische Ökonomie“ mit einer fundierten Kritik an androzentrischer Wissenschaftsproduktion verknüpft. Im Gegensatz zu anderen heterodoxen Ansätzen ist die Schlüsselfrage in der feministischen Ökonomie das Geschlechterverhältnis, da das Geschlecht als Variable und soziales Verhältnis eine nicht vernachlässigbare Größe darstellt. Welches Konzept von Geschlecht anzuwenden ist, fragen die beiden Autorinnen kritisch in einem eigenen Abschnitt (Stichwort „gender“ versus „sex“).

In ebenso kritischer Form geht es im Kapitel „Feministische Marxismuskritik. Die Hausarbeitsdebatte“ weiter. Ausgehend von der Italienerin Mariosa Dalla Costa, die die Unterdrückung und Ausbeutung der Frau im Kapitalismus ins Zentrum ihrer Analyse stellte, setzen sich Knittler und Haidinger mit der Geschichte der Debatten um Hausarbeit auseinander. Durch das Fehlen des Lohns wird Ausbeutung bis heute verschleiert. Hausarbeit erscheint als persönliche Dienstleistung außerhalb des Kapitals. In diesem Zusammenhang wird auch die Forderung nach einem Lohn für Hausarbeit thematisiert und eine Brücke zu heutigen Debatten um ein bedingungsloses Grundeinkommen geschlagen.

Mit dem Diskurs um Hausarbeit verlagerte sich der Ort feministischer Wissensproduktion seit den 1980er Jahren an die Universitäten. Es kam zu einer Akademisierung der Diskussion und zur Institutionalisierung der Forderungen. Aus dem Slogan „Das Private ist politisch!“ vom Beginn der Frauenbewegung wurde der Wahlspruch „Das Private ist ökonomisch!“

Zahlen und Statistiken sind für die Ökonomie wesentlich und stellen ihr Rohmaterial dar. Wie wenig neutral diese sind und welche Probleme sich daraus für die feministische Ökonomie ergeben, wird mit der Fragestellung „Make Gender visible?“ beantwortet. Im Kapitel „Die Welt der Zahlen“ befassen sich die Autorinnen mit der Entstehung und Interpretation von Datenmaterial unter einem feministischen Gesichtspunkt.

Im Zuge der aktuellen Wirtschaftskrise verstärken sich Diskussionen um alternative Wirtschafts- und Gesellschaftsentwürfe. Es überrascht nicht, dass diese zumeist ebenso geschlechterblind sind, wie ihre Vorgängerinnen. Nicht zuletzt deshalb ist das Buch „Feministische Ökonomie“ von Käthe Knittler und Bettina Haidinger ein wertvoller Beitrag für gegenwärtige Auseinandersetzungen und Debatten. Das Buch besticht durch die Kombination aus kompaktem und verständlichem Inhalt und tiefgehender Analyse, die historische Aspekte für aktuelle Debatten verfügbar macht. Die Autorinnen haben es mit ihrer Einführung geschafft, zahlreiche Themenfelder leser/innenfreundlich aufzubereiten und einen breiten, aktuellen Überblick zum Thema zu geben. //

# Naturwissenschaften und Philosophie gemeinsam unterrichten: Ziele und Vorteile

## Ein CEDEFOP- Studienbesuch in Lyon

WILHELM RICHARD BAIER

Unter dem Originaltitel „Goals and benefits of co-teaching science and philosophy“ fand Mitte Juni 2014 in Lyon an der École normale supérieure, L'Institut française de l'Éducation, ein pädagogischer Kongress mit Teilnehmer/innen aus zehn Nationen statt. Es ging vor allem um neue Unterrichtsmethoden für die Wissenschaftsvermittlung, insbesondere in Kombination mit philosophischen und wissenschaftstheoretischen Fragestellungen. Finanziert wurde der Austausch von der EU, und zwar über CEDEFOP, dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung.

Auch in Frankreich werden die Lehrpläne auf kompetenzorientierte Curricula umgestellt, wodurch sich für die Franzosen die Suche nach neuen Vermittlungsmethoden ergibt. Dabei betreten sie offensichtlich Neuland, während andere Länder wie Österreich und Deutschland hier schon mehr Erfahrungen vorweisen können. Insofern ist ein Austausch sicher fruchtbringend.

Interessant waren in diesem Zusammenhang auch die diskutierten Auswirkungen auf die Zentralmatura, die ja in Österreich auch für die Berufsreifeprüfung ab 2016 schlagend werden.

Die Franzosen gehen mit ziemlichem Elan und Innovationsgeist an die Sache heran. So wurden uns einige Projekte aus der Praxis vorgestellt, in denen versucht wird, fächerübergreifenden und reflexiven Unterricht zu gestalten. Daneben gab es aber auch fundierten theoretischen Input, vor allem im Hinblick auf Wissenschaftsgeschichte und Erkenntnistheorie.

Am Montagmorgen wurden die Teilnehmer/innen von der Organisationsleitung beim Hotel abgeholt und zu einem „petit déjeuner d'accueil“ ins Institut gebracht, um einander kennenzulernen. Danach ging es los mit

zwei Einführungsvorträgen. Nach einem ausgiebigen Mittagsbuffet mit reichlich Zeit für persönliche Gespräche und einem umfassenden Vortrag zur Erkenntnistheorie ging es an das gemeinsame Verfassen des Protokolls (Gruppenreport). Am späten Nachmittag gab es dann eine fachkundige Führung durch die Altstadt von Lyon. Den Abschluss bildete ein Abendessen in einem typischen Lyoner „bouchon“.

Am nächsten Morgen ging es dann schon um 7 Uhr früh los, da am Vormittag der Besuch von mehreren Schulen in der Umgebung von Lyon am Programm stand. Dort mussten die Teilnehmer/innen unter anderem auch ihr jeweiliges Herkunftsland in englischer Sprache vor einer Klasse vorstellen. Aber es wurden uns auch neue Unterrichtskonzepte in der Praxis vorgestellt. Zurück im Institut ging es erneut an die Arbeit am Gruppenreport. Danach gab es eine abendliche Bootsfahrt auf der Rhône und Saonne.

Am dritten Tag gab es vor allem Impulsvorträge und Diskussionsrunden mit verschiedenen Lehrer/innen aus den besuchten Schulen. Sie stellten ihre Methoden und Ansätze vor; es ging vor allem um die praktische Umsetzung der theoretischen Konzepte, die an den Tagen davor vorgestellt wurden. Dabei wurden uns viele Praxisbeispiele vorgestellt – leider waren die Unterlagen dazu durchwegs auf Französisch. Am Nachmittag gab es die vorbereiteten Beiträge einiger Teilnehmer/innen, dann ging es wieder an die Arbeit am Gruppenreport.

Der Donnerstag brachte uns einen detailreichen Vortrag zur Wissenschaftsgeschichte samt dazugehöriger Ausstellung. Interessant war dabei der Ansatz, am Beispiel Galileis zu demonstrieren, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine wesentliche Voraussetzung für wissenschaftlichen Erfolg darstellen. Am Nachmittag wurde die Sonne beobachtet und danach gab es einen Workshop zum Thema des Kongresses. Dabei wurden vor allem auch Apps als Unterrichtshilfe diskutiert und demonstriert. Später gab es wieder Beiträge von Teilnehmer/innen, wobei auch ich einen Vortrag über das österreichische Schulsystem sowie über „co-teaching“ in Österreich halten durfte.

Am Freitagmorgen gab es einen interessanten Praxisvortrag zur fächerübergreifenden Vermittlung von Mathematik, danach fanden die letzten Beiträge der Teilnehmer/innen statt. Am Nachmittag wurde der Gruppenreport finalisiert, danach gab es den abschließenden „Round Table“ mit Rück- und Ausblicken. Den Abschluss bildete dann ein abendfüllendes Dinner mit lyonesischen Spezialitäten in einem traditionsreichen „bouchon“.

Mein persönlicher Eindruck vom Kongress war durchwegs positiv. Die Kursleitung war sehr engagiert und bemüht, und die Gruppe hatte eine überschaubare Größe mit einer sehr guten Gruppendynamik. Die Umsetzung der Inhalte war ambitioniert und abwechslungsreich, allerdings ließen die Englischkompetenzen mancher Vortragender zu wünschen übrig. Auch waren die Unterlagen zu den Praxisbeispielen in französischer Sprache, eine unüberwindliche Barriere für einige der Teilnehmer/innen.

Unterschiedliche Auffassungen gab es allerdings in Bezug auf den Begriff „co-teaching“. Wir haben drei Interpretations- und Verständnismöglichkeiten ausfindig machen können:

1. Unterschiedliche Fachlehrer/innen unterrichten (simultan oder konsekutiv) das nämliche Thema oder Projekt (jeweils aus der jeweiligen Fachperspektive),
2. Schüler/innen und Lehrer/innen arbeiten gemeinsam an einem Thema oder Projekt, indem sie verschiedene Aspekte und Interessen einfließen lassen,
3. eine Lehrkraft unterrichtet ein Thema oder ein Projekt fächerübergreifend.

Selten gibt es dabei strikte Trennlinien, in der Praxis werden alle drei Ansätze – häufig in Mischformen – verwirklicht, auch wenn sie nicht den Regelbetrieb darstellen. Nur der simultane Unterricht durch mehr als eine Lehrkraft ist aus Kostengründen eher selten anzutreffen, obwohl es auch das gibt.

Jedenfalls nahm ich viele Anregungen und Ideen mit, und der internationale Austausch ist immer ein

Gewinn, weil man sonst immer nur „im eigenen Saft kocht“ und nicht über den Tellerrand hinaus sieht. In vielen Ländern gibt es ähnliche Probleme, aber andere Lösungsversuche. Der Vergleich hilft dann bei eigenen Entscheidungen. Besonders interessant fand ich die Zuhilfenahme von Apps, um physikalische Experimente zu simulieren oder gar durchzuführen. Ein Zugang, der dem kommunikativen Verhalten der Jugend entgegenkommt.

Der gesamte Kongress wurde in englischer Sprache abgehalten, auch meine Beiträge mussten auf Englisch präsentiert werden. Meine diesbezügliche Sorge – ich lese zwar viel auf Englisch, habe aber sehr wenig Sprechpraxis – war völlig unbegründet. Einige Teilnehmer/innen und sogar einige Referent/innen hatten eine deutlich geringere Sprachkompetenz.

Leider läuft das EU-Projekt der Studienbesuche mit dem heurigen Jahr aus. Somit gibt es zukünftig bedauerlicher Weise diese Möglichkeit, für einen europaweiten Austausch unter Pädagogen zu sorgen, nicht mehr. //

## Ökonomisierung der Bildung am Beispiel Schwedens

BERNADETTE HAUER

Die Schule in Schweden besteht aus der neunjährigen, obligatorischen Grundschule und dem dreijährigen Gymnasium. Die weiterführende Ausbildung an einem Gymnasium ist kostenlos und freiwillig, fast alle Schüler/innen wechseln nach der Grundschule auf ein solches. Die Gymnasien bieten studienvorbereitende sowie berufsvorbereitende Programme an. Nach erfolgreichem Abschluss berechnen grundsätzlich alle Programme auch zu einem Hochschulstudium. Allenfalls ist die Ergänzung von einzelnen Fächern vorgesehen,

die fürs Studium notwendig sind, aber im Gymnasium nicht belegt wurden.

Erwachsene, die keinen vollständigen Grundschul- oder Gymnasialabschluss erworben haben bzw. Fächer ergänzen müssen, können die notwendigen Kurse, die Voraussetzung für ein bestimmtes Universitätsstudium sind, kostenfrei in der Erwachsenenbildung nachholen.

In der Bildungsdiskussion werden die skandinavischen Länder oft als Idealbeispiel beschrieben. So hat Schweden zum Beispiel eine lange Tradition der Gesamtschule. Beim Nachholen von Bildungsabschlüssen gibt es ein breites und kostenloses Angebot in der kommunalen Erwachsenenbildung und in den Volkshochschulen.

Umso alarmierender ist das Abschneiden beim letzten Pisa-Vergleichstest. Kein Land ist so abgestürzt wie Schweden. Was führte zu diesem Absturz? Schweden machte bei der letzten internationalen Vergleichsstudie 2012 in Mathematik, in den Naturwissenschaften und beim Lesen mit Ergebnissen unter dem OECD-Durchschnitt auf sich aufmerksam. Dieses Bild passt nicht zusammen mit dem Image des einstigen PISA-Spitzenlandes.

Dieser Artikel will und kann keine grundlegende Analyse leisten, allerdings sollen einige – hierzulande wenig beachtete – Entwicklungen näher beschrieben werden. War die Bildungspolitik einst ein Grundpfeiler der sozialdemokratischen Egalitätspolitik in Schweden, so wurden in den 1990er-Jahren unter der damaligen liberal-konservativen Regierung Reformen umgesetzt, die das Schulwesen grundlegend verändert haben. Besonders erwähnenswert ist in dem Zusammenhang die Einführung der sogenannten „freien Schulwahl“.

## FINANZIERUNG DES BILDUNGSWESENS ÜBER BILDUNGSGUTSCHEINE

Von da an finanzierte der Staat nicht nur kommunale, sondern auch sogenannte „freie Schulen“. Gleichzeitig gab er Verantwortung an die Kommunen ab. Die Regierung gibt nur mehr einen groben Rahmen vor, Eltern entscheiden selbst, in welche Schule ihr Kind geht. Der Staat zahlt pro Schüler/in einen Bildungsgutschein von umgerechnet etwa 10.000 Euro. Damit sollen die Kosten des Schulbesuchs (Löhne für Lehrer/innen, Lehrmaterial, Miete etc.) gedeckt werden.

Die Bildungsgutscheine sollten auch einen starken Anreiz zur Gründung privater „Free Schools“ haben. Mehr Wettbewerb sollte dazu beitragen, den Unterricht zu verbessern.

Öffentliche Schulen müssen mit den „Free Schools“ konkurrieren und stehen unter hohem Druck. Beispielsweise müssen auch öffentliche Schulen für Werbung Geld in die Hand nehmen, um Schüler/innen anzusprechen. Da kommt es schon auch vor, dass mit der Vergabe guter Noten geworben wird. Schulgeld darf allerdings auch von den „Free Schools“ nicht eingehoben werden. Im Durchschnitt sind etwa ein Fünftel der Schulen in privater Trägerschaft. In den Städten gibt es einen sehr viel höheren Anteil an „Free Schools“, auf dem Land hingegen gibt es weniger Interessen privater Schulträger.

Privatschulen dürfen Gewinne machen. Was von den privaten Schulträgern nicht in die Bildung gesteckt wird, kann als Profit an die Eigentümer ausbezahlt werden. Etwa zwei Drittel der Privatschulen arbeiten gewinnorientiert. Gewinn kann vor allem über Einsparungen bei Lehrkräften erzielt werden. Eine der größten Privatschulketten musste im Vorjahr Insolvenz anmelden – mit allen negativen Konsequenzen für mehrere tausende Schüler/innen und für die öffentliche Hand. Es stellt sich die prinzipielle Frage, wie das Interesse an hohen Gewinnen überhaupt mit dem Interesse an hoher Unterrichtsqualität in Verbindung gebracht werden kann.

Schüler/innen aus armen Verhältnissen sollten die Chance bekommen, Schulen in wohlhabenden Vierteln zu besuchen, so lautete u.a. die Argumentation für die Bildungsgutscheine. Erreicht wurde das nicht. Im Gegenteil, die freie Schulwahl führte vor allem zu einer weitreichenden Aushöhlung der Idee der gemeinsamen Schule, die es in Schweden seit langem gibt. Am unteren Rand entstanden Problemschulen, die von guten Schüler/innen gemieden werden. Gesellschafts- und bildungspolitisch bedeutet das: schwächere Kinder werden nicht mehr „mitgezogen“, (sozial) besser gestellte Jugendliche lernen nicht mehr mit Andersartigkeit umzugehen und soziale Verantwortung zu tragen.<sup>1</sup> Der soziale Hintergrund bestimmt zunehmend den Lernerfolg.<sup>2</sup> Dieses Beispiel belegt eindrucksvoll, dass eine gemeinsame Schule allein noch nicht dazu führt, dass alle Schüler/innen annähernd gleiche Chancen haben.

In Schweden wird traditionell großer Wert auf Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit gelegt. Wie konnte sich ausgerechnet in Schweden, einem Land mit außerordentlichen Erfolgen durch umfassende Sozialpolitik, dieses radikal neoliberale System durchsetzen?

Für eine tiefgreifende Analyse ist an dieser Stelle kein Platz. Es soll aber nicht unerwähnt bleiben, dass das neoliberale Modell der „Bildungsgutscheine“ von dem Ökonomen Milton Friedman bereits in den 1950er-Jahren propagiert und in Folge des gewaltsamen Putsches in Chile erstmals praktisch umgesetzt wurde.

Einer der bedeutendsten schwedischen Politiker – er war Bildungs- und später Premierminister – war Olof Palme. Er setzte sich eingehend mit den Reformen Thatchers und Reagans – die Friedmans Ideen aufgriffen – auseinander und missbilligte bereits Ende der 1970er-, Anfang der 1980er-Jahre die aufkeimenden Tendenzen der Privatisierung im Schulwesen. Er prägte für die Befürwortung des neoliberalen Systems in der Bildung bezeichnender Weise den Begriff „Kentucky Fried Children“<sup>3</sup>.

Dennoch, die schwedische Bildungspolitik der vergangenen zweieinhalb Jahrzehnte hat zu tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen geführt. Nachdem Änderungen im Bildungssystem eine Weile brauchen, bis Ergebnisse erzielt werden, zeigt sich möglicherweise jetzt die volle Durchschlagskraft des damaligen drastischen Umbaus. Aufgrund der schlechten Ergebnisse des Schulwesens sowie der Möglichkeit, Gewinne aus öffentlichen Mittel für Bildung zu erzielen ist diese Schulpolitik in der schwedischen Bevölkerung zunehmend umstritten. So ist die Bildungspolitik eines der Hauptthemen der laufenden Auseinandersetzungen im Vorfeld der kommenden Wahl im Herbst 2014.

Das Finanzierungsprinzip mittels Gutscheinen gilt auch für Kindergärten und für die Erwachsenenbildung. Auch diese Bildungseinrichtungen stehen in zunehmender Konkurrenz zu privaten Einrichtungen. Dieselbe Idee der „Free Schools“ wird aktuell übrigens auch in Großbritannien umgesetzt.

## DAS PROGRAMM „HIGHER VOCATIONAL EDUCATION“ (HVE)

Mit dem bemerkenswerten Programm „Higher Vocational Education“ (HVE) sollte eine neue Schiene geschaffen werden, die eine arbeitsmarktnahe Ausbildung „just on demand“ garantiert. Diese beruflichen Ausbildungen können direkt nach der schulischen Oberstufe oder nach einem Studium an der Universität besucht werden und sind für die Teilnehmer/innen kostenfrei. Viele Absolventen/innen eines Bachelorstudiums steigen in ein HVE ein, weil die berufliche Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikation bei diesem HVE-Programm sehr hoch ist.

Bemerkenswert sind diese HVE-Lehrgänge, weil sie sich ausschließlich am Bedarf des Arbeitsmarktes orientieren bzw. für Arbeitgeber/innen einer bestimmten Branche und Region zurechtgeschnitten sind. Voraussetzung für die Genehmigung eines Programms durch die „Swedish National Agency for Higher Vocational Education“ ist die Unterstützung bzw. Zustimmung durch die Wirtschaft. Firmen und Organisationen, die potenzielle Arbeitgeber/innen der HVE-Absolventen/innen sind, gestalten das Curriculum inhaltlich mit, sind Mitglieder des Steuerungskreises des jeweiligen Programms und

können während der Ausbildung auch auf Praktikanten/innen zurückgreifen, die ein HVE absolvieren.

In den Lehrgängen sind verpflichtende länger währende Praktika vorgesehen, die sich die/der Studierende selber sucht. Entschädigungen für diese Praktika sind grundsätzlich nicht vorgesehen, obliegen allenfalls dem individuellen Verhandlungsgeschick.

Die Dauer der Lehrgänge variiert von sechs Monaten bis maximal drei Jahre, die Mehrzahl dauert ein oder zwei Jahre. Alle Programme finden auf postsekundärem Level statt und decken verschiedenste Berufsfelder ab, u.a. technische, wirtschaftliche oder soziale. Derzeit laufen in Schweden rund 1100 verschiedene Programme mit zirka 44.000 Studierenden. HVE-Programme werden vor allem in neuen, nicht reglementierten Berufsfeldern angeboten.

Antragsteller und Träger dieser Ausbildungen sind die kommunale Erwachsenenbildung, Universitäten oder auch private Firmen. Genehmigt werden die Programme durch die „Swedish National Agency for Higher Vocational Education“ grundsätzlich nur für zwei Jahre. Die Programme werden durch diese Agentur auch evaluiert. Manche Programme werden nach zwei Jahren erneut beantragt und genehmigt, manche verschwinden sehr schnell wieder. Ähnliche Berufsfelder können in unterschiedlichen Landesteilen mit sehr unterschiedlichen HVE-Programmen abgedeckt werden.

Mit den HVE-Programmen wird versucht, passgenau für die (regionale oder überregionale) Wirtschaft auszubilden. Das hat einen Vorteil auch für die Absolventen/innen: rund 80 Prozent der Absolventen/innen erhalten nach der absolvierten Ausbildung einen Job. Der Nachteil für die Betroffenen liegt u.a. in der Nachhaltigkeit der so erworbenen Berufsqualifikationen. Ändern sich die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes – z.B. wenn Firmen schließen oder ganze Branchen schrumpfen – so werden auch die auf den jeweiligen Bedarf zugeschnittenen Qualifikationen unter Umständen schnell wieder obsolet. Die Firmen haben übrigens keine Verpflichtung die Absolventen/innen der Ausbildungen zu beschäftigen und tragen somit – trotz maßgeblichem Einfluss – keinerlei Risiko bzw. Verantwortung.

Für die kommunalen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die solche HVE Programme (in Konkurrenz zu privaten Firmen) anbieten, ergeben sich dadurch sehr spezielle Herausforderungen. Programme werden möglicherweise nur einmal, also für zwei Jahre, genehmigt. Der Bildungsträger kann mit den Mitteln (Bildungsgutscheinen) nur rechnen, solange das Programm genehmigt ist und daher nie längerfristig disponieren. Beispielsweise kann das erforderliche Lehrpersonal in der Regel nicht fix eingestellt werden. Da im Vorhinein nicht bekannt ist, wie oft das Programm insgesamt genehmigt wird, gilt diese Unsicherheit grundsätzlich auch für längerfristig erfolgreich laufende Programme.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Ökonomisierung der Bildung in Schweden offensichtlich sehr weit fortgeschritten ist. In einer langen Epoche der schwedischen Politik im vorangegangenen Jahrhundert ging es um die Verwirklichung eines beispielgebenden

Wohlfahrtsstaates. Bildung ist als Basis für die bestmögliche individuelle Entfaltung des Einzelnen gesehen worden. Das Individuum sollte die Möglichkeit erhalten, das Alte hinter sich zu lassen und seine Lebensbedingungen zu verbessern.<sup>4</sup>

Einige wesentliche Eckpfeiler wie etwa die Gesamtschule, die Schulgeldfreiheit oder die große Bedeutung der Erwachsenenbildung prägen Schweden nach wie vor. Entscheidungen im Bildungssystem und über Bildungsinhalte werden nun aber maßgeblich von Privaten bzw. vom vielzitierten „(Arbeits-)Markt“ geprägt. Die Verwertbarkeit der Bildung wird viel stärker betont. Die steigende Konkurrenz der Privaten übt großen Druck auf das öffentliche Schul- und Erwachsenenbildungssystem aus. Die „freie Schulwahl“ schwächt die Schwachen und stärkt die Starken und führt so zum Auseinanderdriften der Bildungschancen. Es zeigt sich, die Gesamtschule ist unter neoliberalen Rahmenbedingungen kein Garant mehr für annähernd gleiche Startchancen der Kinder. Die für Schweden sehr schlechten PISA-Ergebnisse sind womöglich ein wichtiges Alarmzeichen und könnten unter anderem auf die jetzt wirksam werdende Durchschlagskraft der skizzierten Reformen in den 1990er-Jahren zurückzuführen sein.

(Der Artikel entstand in Folge eines CEDEFOP Studienbesuchs der Autorin in Schweden im Mai 2014). //

1 In dem Zusammenhang sei auch auf die Jugendkrawalle in mehreren schwedischen Städten im Jahr 2013 hingewiesen. Jugendliche, vorwiegend mit Migrationshintergrund und in bestimmten Stadtvierteln wohnend, die sich selbst aufgrund schlechter Bildungs- und Arbeitsmarktchancen aus der Gesellschaft ausgegrenzt fühlen, drückten durch heftige Krawalle ihre Wut darüber aus. Die Ursachen dafür sind sicher nicht allein in der Bildungspolitik zu suchen, sondern generell ein Ausdruck für die wachsende Kluft zwischen Arm und Reich.

2 Vgl. Scholter, Judith (2013): Tief im Norden. In: Die Zeit (2013), Nr. 50. Verfügbar in der Zeit-Online vom 05. 12. 2013.: <http://www.zeit.de/2013/50/pisa-studie-schweden> [31.08.2014].

3 Vgl. Berggren, Henrik (2011): Olof Palme. Vor uns liegen wunderbare Tage. Die Biographie. München: btb-Verlag, S. 659.

4 Ebd., S. 209.

**Der Schwerpunkt der nächsten Ausgabe der ÖVH ist Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsbildung. Beiträge senden Sie bitte bis längstens Mitte Dezember an: [gerhard.bisovsky@vhs.or.at](mailto:gerhard.bisovsky@vhs.or.at).**

# Bildung 2025 - die Rolle von Bildung in der österreichischen Wirtschaft

Der vorliegende Text stellt einen Auszug aus der Studie „Bildung 2025 – Die Rolle von Bildung in der österreichischen Wirtschaft“ des WIFO dar.<sup>1</sup> Der Artikel gibt einen Überblick darüber, welche Herausforderungen sich aus Sicht der Wirtschaft für die Bildungs- und Berufsberatung ergeben, und wie diese Erkenntnisse als Orientierung für eine Neuausrichtung der heimischen Angebotslandschaft genutzt werden können.

JULIA BOCK-  
SCHAPPELWEIN

## NEUE QUALIFIKATIONEN GEFRAGT

Fortschreitende Globalisierung, rascher Strukturwandel, beschleunigter technischer Fortschritt und steigender Wettbewerbsdruck verlangen eine ständige Neupositionierung der Unternehmen. Betriebe erschließen neue Märkte, andererseits gehen nicht bzw. nur unzureichend wettbewerbsfähige Wirtschaftsbereiche verloren.

Die Veränderungen in den Rahmenbedingungen bewirken auf betrieblicher Ebene, dass Arbeitsabläufe und Arbeitsstrukturen in den Unternehmen ebenso wie die Anforderungsprofile entsprechend angepasst werden. Für Arbeitskräfte im Produktionsbereich bedeutet dies, dass spezifische berufliche Qualifikationen gefragt sind, die ein Abbild der verwendeten Produktionstechnik darstellen, weshalb sie zwischen den Industriezweigen stark variieren können. Wichtig sind zudem Qualität und Aktualität der Ausbildung.

Gleichermaßen relevant wie die spezifische berufliche Qualifikation sind für Arbeitskräfte berufsübergreifende und soziale Kompetenzen, wobei letztere eng mit persönlichkeitsbezogenen Merkmalen verbunden sind und nur sehr schwer zu erlernen sind. Dieser Mix aus beruflicher Qualifikation, berufsübergreifenden Fertigkeiten und sozialen Kompetenzen ist ausschlaggebend, um am Arbeitsplatz bzw. in arbeitsteiligen Arbeitsprozessen entsprechende Leistungen zu erbringen und die erlernten beruflichen Fähigkeiten anwenden zu können, d. h. sie sind essenziell, damit eine Arbeitskraft die erlernten beruflichen Fähigkeiten am Arbeitsplatz anwenden kann und so zur Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens beitragen kann.

## BEDEUTUNG DER AUSBILDUNGSSTRUKTUR

Für die wirtschaftliche Leistungskraft einer Volkswirtschaft zählt neben der Quantität, Qualität und Aktualität der Ausbildung der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter die inhaltliche Zusammensetzung der formalen Ausbildungsstruktur. Überwiegend berufsspezifische Qualifikationen begünstigen die Spezialisierung einer Volkswirtschaft in Sektoren, deren komparativer Vorteil

in der inkrementellen und kumulativen Weiterentwicklung von Produkten und Prozessen besteht (z. B. Fahrzeugbau, Maschinenbau, etc.). Überwiegend berufsübergreifende Qualifikationen führen hingegen eher zu einer Spezialisierung in wissenschaftsnahen Sektoren, die stark auf Forschung und Entwicklung setzen (z. B. Pharma, IKT, etc.). Berufsübergreifende Fähigkeiten sind ebenso von Vorteil bei der Einführung neuer Querschnittstechnologien (z. B. Informationstechnologien).

## HERAUSFORDERUNGEN FÜR AUS- UND WEITERBILDUNG

Hinsichtlich der wirtschaftlichen Leistungskraft ist das Aus- und Weiterbildungssystem gefordert, relativ höhere Qualifikationen zu fördern, um nachhaltiges Wachstum zu begünstigen. Relativ höhere Qualifikationen sind nicht gleichbedeutend mit Hochschulqualifikationen zu sehen, sondern stellen ein relatives Konzept dar (also z. B. Qualifikationen in der Zukunft sind höher als die gegenwärtigen). Ein Versuch, diese Herausforderung zu bewältigen, kann in der Höherqualifikation im formalen Erstausbildungssystem gesehen werden (wie beispielsweise durch Reduktion der Zahl der Jugendlichen, die nach der Pflichtschule keine weiterführende Ausbildung absolvieren). Damit kann auch das Problem der stetig steigenden Arbeitslosigkeit bei Geringqualifizierten in Angriff genommen werden. Ein relativ höherer Abschluss bringt immer auch ein erhöhtes Maß an berufsübergreifenden Kompetenzen sowie an nicht-formalen Qualifikationen mit sich. Wichtig ist auch, ein hohes Augenmerk auf die Qualität des vorschulischen, des primären und des Sekundarbereichs zu legen – nur so können jene Basiskompetenzen erworben werden, die es ermöglichen, ein über den Pflichtschulabschluss hinausgehendes formales Qualifikationsniveau zu erlangen.

Die empirische Untersuchung der Entwicklung des Qualifikationsangebots zeigt, dass diese Höherqualifikation in Österreich stattfindet: der Anteil höherer Qualifikationen und berufsspezifischer mittlerer Qualifikationen in der Erwerbsbevölkerung steigt, während der Anteil von Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss zurückgeht, gerade bei jüngeren Personen. Junge Menschen, und hier insbesondere Frauen, schließen häufiger als in der Vergangenheit nach dem Pflichtschulabschluss eine weiterführende Ausbildung ab.

Im Haupterwerbsalter eröffnet sich die Herausforderung, die Beschäftigungschancen durch Weiterbildung zu wahren. Hier gilt es gerade jene Personen anzusprechen, die eine geringe Neigung aufweisen, Weiterbildungsaktivitäten in Anspruch zu nehmen, wie beispielsweise geringqualifizierte Personen.

Besonderes Augenmerk gilt zudem dem Zeithorizont von Vorlaufzeiten im Aus- und Weiterbildungssystem, den es zu berücksichtigen gilt, um rechtzeitig auf veränderte Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt oder neue Berufsbilder reagieren und zeitgerecht entsprechende Lenkungsmaßnahmen in den Ausbildungszweigen setzen zu können. Außerdem bedarf es des Zusammenspiels aller in den Weiterbildungsprozess involvierter Akteure.

<sup>1</sup> Bock-Schappelwein, Julia, Janger, Jürgen & Reinstaller, Andreas (2012): Bildung 2025 – Die Rolle von Bildung in der österreichischen Wirtschaft, Studie des WIFO im Auftrag des BMUKK. WIFO-Gutachtenserie. Wien: WIFO. Diese Kurzfassung ist eine leicht geänderte Fassung des Beitrags in: Bildungsberatung im Fokus 01/2014, S. 2-5. Online verfügbar unter: <http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Bildungsberatung-im-Fokus-01|2014.pdf> [9.10.2014]

## HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DAS BILDUNGSSYSTEM

Was kann nun getan werden, um den Herausforderungen aus fortschreitender Globalisierung, raschem Strukturwandel, beschleunigtem technischen Fortschritts und steigendem Wettbewerbsdrucks, sei es im Bildungssystem oder am Arbeitsmarkt bzw. in den Unternehmen, zu begegnen? Folgende Leitfragen stellen sich in diesem Zusammenhang:

- Wo gibt es ungenutzte oder entwicklungsfähige Potenziale?
- Wo besteht die Gefahr, dass bestehende Qualifikationen trotz Bedarfs nicht genutzt werden?
- Wo besteht die Gefahr, dass Qualifikationen aufgrund mangelnder Aktualisierung nicht mehr nachgefragt werden?

In der Studie „Bildung 2025“ wurden u.a. folgende Handlungsempfehlungen formuliert, damit Qualifikationen weiter entwickelt werden, die Nichtnutzung bestehender Qualifikationen vermieden und die Aktualisierung bestehender Qualifikationen gefördert wird:

- Kontinuierliche Höherqualifikation im Rahmen des formalen Erstausbildungssystems („upskilling“, d.h. Verringerung der Zahl der Jugendlichen mit höchstens Pflichtschulabschluss).
- Besonderes Augenmerk auf die Ausbildungsqualität des formalen Erstausbildungssystems; mit der Beherrschung von Grundkompetenzen wird die Grundlage geschaffen, um ein über den Pflichtschulabschluss hinausgehendes formales Qualifikationsniveau zu erlangen und gleichzeitig wichtige nicht-formale Qualifikationen zu erwerben.

- Verschränkung von Aus- und Weiterbildungssystem in einem gemeinsamen abgestimmten Qualifikationssystem; Berücksichtigung von Vorlaufzeiten im Bildungssystem, um rechtzeitig auf sich ändernde Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt oder auf neue Berufsbilder reagieren zu können und zeitgerecht entsprechende Lenkungsmaßnahmen in den Ausbildungszweigen setzen zu können. Außerdem bedarf es des Zusammenspiels aller in den Weiterbildungsprozess involvierter Akteure.
- Förderung der Ausweitung der Weiterbildungsaktivitäten auf bislang eher weiterbildungsinactive Personengruppen und Unternehmen; stärkere Einbindung von Personen ab 50 Jahren in die Weiterbildung.
- Verankerung eines generationenübergreifenden Bildungsverständnisses in der Gesellschaft bzw. am Arbeitsmarkt; wichtig ist ein abgestimmtes generationenübergreifendes Bildungsverständnis mit jeweils passenden, den Lebensphasen entsprechenden, Weiterbildungsangeboten, in denen alle Altersgruppen nach ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten ein entsprechendes Lernumfeld bzw. Lernangebot vorfinden, das auf die individuellen Kompetenzen, Kapazitäten und Bedürfnisse bzw. Ziele, Motive und Fähigkeiten zugeschnitten ist. //

Die Studie ist unter [http://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person\\_dokument/person\\_dokument.jart?publikationsid=45200&mime\\_type=application/pdf](http://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=45200&mime_type=application/pdf) abrufbar. [4.9.2014].

## 4 infinity? - Prinzipien und Praxis

### EUROCALL 2014 – neue Trends beim computerunterstützten Sprachenlernen

ELISABETH FEIGL

Die EUROCALL, eine der jährlich stattfindenden und weltweit beachteten Konferenzen zum Thema „computerunterstütztes Sprachenlernen“, fand heuer von 20. bis 23. August in Groningen in den Niederlande statt.

Rund 350 Wissenschaftler/innen waren aus der ganzen Welt angereist, um an der Konferenz in der, von einem Kanal umgebenen, fast autofreien Kleinstadt teilzunehmen. Organisiert wurde die Veranstaltung von der 400 Jahre alten Universität, genau genommen von den Abteilungen für Angewandte Linguistik und IKT & Bildung sowie dem Sprachenzentrum der Universität. Als Teilnehmerin konnte ich unter zirka 130 zumeist dreißigminütigen Beiträgen wählen. Die Fülle der Informationen (ohne Pausen zwischen den einzelnen Vorträgen) und die Qual der Wahl verschlugen mir fast den Atem und ich fragte mich, ob nicht bald auch Methoden entwickelt werden würden, wie Teilnehmer/innen mit eingebautem Chip, sich von einem zum nächsten Vortrag beamend, an derartigen Konferenzen teilnehmen könnten.

Die große Anzahl der wissenschaftlichen Beiträge spiegelt das enorme Interesse sowie die rasanten Entwicklungen auf dem mittlerweile sehr vielfältig gestalteten Gebiet des IKT-unterstützten Sprachenlernens. Im Rahmen der Konferenz wurden v. a. folgenden Kategorisierungen der Beitragsflut vorgenommen:

computerunterstützte Anwendungen (CALL), Anwendungen mit Mobilgeräten (MALL), Telekollaboration, Lehrer/innen-Fortbildung, Prinzipien des Fremd- und Zweitspracherwerbs und reflexive Praxis.

Näher eingehen möchte ich in diesem Artikel in erster Linie auf folgende Bereiche, die mir auch für unsere Arbeit an den Volkshochschulen am zukunftsträchtigsten erscheinen: MOOCs, Telekollaboration und der Einsatz von Mobilgeräten im Unterricht.

Bevor ich mich mit diesen Anwendungsbereichen näher auseinandersetze, gehe ich kurz der Frage nach, warum wir prinzipiell überlegen sollten, neue Medien in den Unterricht einzubauen. Gibt es tatsächlich Vorteile für das Sprachenlernen, die mit altbewährten Methoden nicht erreicht werden können? Die Antwort lautet definitiv: ja.

Einige der wichtigsten Argumente sind nach Salomi Papdima-Sophocleous von der Cyprus University of Technology folgende: die Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) erhöht die Motivation und Autonomie der Teilnehmer/innen, unterstützt aktives, kooperatives lebenslanges Lernen, ermöglicht das Teilen von Arbeitsmaterialien und den besseren Zugang zu Informationen, sie hilft Lernenden, kreativ zu denken und zu kommunizieren, und fördert selbstbestimmtes, tiefergehendes Lernen.

Die Untersuchungen von Jane Vinther (Universität Süddänemark) haben außerdem ergeben, dass aufgrund des Einsatzes von IKT differenzierteres Lehren und Lernen möglich wird. Schwächere Teilnehmer/innen beteiligen sich aktiver, und der Kontakt mit den einzelnen Lernenden wird intensiviert. Das heißt, auf die persönlichen Vorlieben und Schwierigkeiten kann näher eingegangen werden – die Input- und Evaluationsmöglichkeiten steigen. Die Menge der Sprachproduktion nimmt zu – Output ist ja besonders für das Sprachenlernen essentiell –, die Kreativität wird gefördert und die Freude am Tun wächst: Wie wir alle wissen, ist (Sprachen)Lernen stark von (positiven) Emotionen geprägt.

Vinther betont weiters, wie wichtig es ist, die Balance zwischen der Autonomie der Teilnehmer/innen und der entsprechenden Kooperation und Stützstruktur („collaboration & scaffolding“) zu finden. Beruhigend, wenn gleich keineswegs erfreulich, war es zu hören, dass der Einsatz von IKT auch an den meisten (universitären) Einrichtungen auf einem eher niederen Niveau stattfindet. Hierfür wurden die uns in der Erwachsenenbildung mehr als bekannten Gründe angeführt: ungeeignete Infrastruktur, limitierter Zugang zu Technologie, das Fehlen von entsprechenden Fortbildungen sowie persönlicher Expertise, mangelnde technische Unterstützung, fehlende Planung und Technikvertrauen der Unterrichtenden (Silvia Benini, University of Limerick).

Auch die veränderte Rolle der Unterrichtenden bzw. das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden wurde mehrfach diskutiert. So betonte Vinther die Verschiebung von aktiven Autoritätspersonen und eher passiven, den Anweisungen folgenden Lernenden, hin zu aktiven, kooperativ problemlösenden Teilnehmer/innen, denen die Unterrichtenden beratend zur Seite stehen.

„It has broken the conventional division of roles with the teacher being the expert and the student being the novice, and this has a motivating effect on students“, so Vinther und weiter: „We become equal partners in a serious dialogue.“

Ein Bereich, wo diese neuen Lehr- und Lernqualitäten besonders sichtbar werden, ist jener der Telekollaboration. Darunter wird in erster Linie der Austausch zwischen Lernenden in unterschiedlichen Ländern über Skype oder ähnliche IP-Telefonie-Software verstanden. Zumeist wird zwischen zwei Varianten unterschieden: dem Austausch, bei dem vor allem das sprachliche Lernen im Vordergrund steht, und der Telekollaboration, mit Fokus auf interkulturellem Lernen. Beispielhaft werden im Folgenden zwei Herangehensweisen kurz vorgestellt.

Die zunächst hier skizzierte Methode des „Tableau vivant“<sup>1</sup> wurde von Joseph Dias von der Aoyama Gakuin Universität in Japan entwickelt und vorgestellt. Die Teilnehmer/innen suchen dabei interessant erscheinende Begriffe und stellen diese gemeinsam in Form eines Tableau vivants dar. Die jeweils andere Gruppe sieht diese Darstellungen, und im Anschluss tauschen sich die Lernenden darüber aus, wie sie die „lebenden Bilder“ erlebt haben. Aufgrund der interkulturellen Unterschiede ergeben sich die verschiedensten Gesprächspunkte. Laut Dias tendieren etwa japanische Teilnehmer/innen eher zu sehr individualistischen Darstellungen, während Amerikaner/innen gemeinsame Bilder darstellen. Auch Gesten und Mimik werden sehr unterschiedlich interpretiert und liefern Stoff für zahlreiche Mutmaßungen, die durch den Dialog aufgeklärt werden können.

Das zweite hier vorgestellte Modell für das Lernen von weniger unterrichteten Sprachen präsentierten Stephane Charitos und Nelleka van Deusen Scholl von der Columbia Universität (USA). Sie legen dabei wenig gebuchte Kurse an zwei unterschiedlichen Standorten folgendermaßen zusammen: Der Präsenzunterricht findet an einer der Institutionen statt. Die Teilnehmer/innen der anderen Einrichtung sind über Bildschirm und Skype oder vergleichbare Software miteinander verbunden. Ersten Evaluationen zufolge funktioniert das gemeinsame Lernen problemlos und es können so auch Kurse durchgeführt werden, die an nur einem Standort nicht zustande kommen würden.<sup>2</sup>

### MOOCEN ODER SPOOCEN?

Darauf angesprochen, welche derzeitigen Trends bleibende Spuren im IKT-Sand hinterlassen würden, meinte eine ganze Reihe von Wissenschaftler/innen: „MOOCs are to last!“

<sup>1</sup> Frz. „lebendes Bild“, meint eine Darstellung von Werken der Malerei und Plastik durch lebende Personen

<sup>2</sup> Vgl. auch <http://www.lrc.columbia.edu/sci/wp-content/uploads/2013/04/Yoruba-spoken-here-Ivies-share-access-to-rare-language-courses.pdf> [4.9.2014].

Wikipedia definiert den Begriff **Massive Open Online Course** (Deutsch: „Offener Massen-Online-Kurs“) folgendermaßen: „MOOC bezeichnet eine spezielle Form von Onlinekursen mit einer theoretisch unbegrenzten Teilnehmerzahl. MOOCs kombinieren traditionelle Formen der Wissensvermittlung wie Videos, Lesematerial und Problemstellungen mit Foren, in denen Lehrende und Lernende miteinander kommunizieren und Gemeinschaften bilden können. Zu unterscheiden sind dabei xMOOCs von cMOOCs. Während erstgenannte im Wesentlichen auf Video aufgezeichnete Vorlesungen mit einer Prüfung darstellen, beruhen cMOOCs auf der Idee des Konnektivismus<sup>3</sup> und haben eher die Form eines Seminars oder Workshops.“<sup>4</sup>

Warum erscheinen MOOCs so zukunftssträftig? Sie bestechen durch ihr großes Potenzial im Bereich selbstorganisierten Lernens, das auch einen kooperativen Ansatz miteinschließt. Sie orientieren sich an den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen und sie nutzen Internet-Ressourcen, welche die Lernenden leicht finden, verwenden und teilen können. Und nicht zuletzt eignen sie sich aufgrund ihrer weltweiten Abrufbarkeit hervorragend sowohl für die Vermittlung von sehr spezifischen Inhalten als auch für die äußerst erfolgreiche Bewerbung der eigenen Institution.

Ans Sprachlehren wagten sich MOOC-Entwickler/innen bisher eher zögerlich. Einen sehr gelungenen Ansatz scheint das „Open Education Project“ der spanischen Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED gefunden zu haben. Hier wurde ein Englisch-A1-Kurs entwickelt, der mit großer Teilnehmer/innen-Beteiligung bis zum Ende durchgeführt werden konnte (vgl. den Beitrag von Rubén Chacón-Betrán, Universidad Nacional de Educación a Distancia). Der Kurs wird derzeit evaluiert und adaptiert und sollte ab Winter 2015 wieder starten. Die Spanier scheinen, wie aus diversen Kommentaren und auch beim Blick auf die UNED-Homepage sichtbar wurde,<sup>5</sup> in diesem Bereich die Nase vorne zu haben.

Worauf sollte von der pädagogischen Seite her bei der Entwicklung von MOOCs geachtet werden? Liam Murray (University of Limerick) postulierte die Einhaltung der folgenden Prinzipien (angelehnt an die SMART-Methode): Sie sollten transparent (mit kurzen, präzisen Erklärungen), machbar (entsprechendes Zeitmanagement etc.), aufbauend (Progression!), motivierend, mit offenem Ende (Raum für Lernen neben/nach der MOOC-Erfahrung) und den Aufwand wert sein.

Unterrichtende und Bildungsinstitutionen werden in Zukunft sicher lernen müssen, eine Balance zwischen traditionellen Lernformen und MOOCs zu finden.<sup>6</sup>

## MOBILE BLENDING

Während MOOCs eher dafür geeignet scheinen, Lernen zu stimulieren und „zuckerlartig“ zu bereichern, bezieht sich die letzte hier kurz skizzierte Tendenz vor allem auf den Präsenzunterricht. Auch in diesem Bereich wird Technik immer wichtiger. Setzte die Expert/innen-Welt noch vor einigen Jahren auf Stand-PCs oder Laptops für alle Lernenden, so entfernen sich

derzeit aktuelle Überlegungen und Projekte immer mehr davon und gehen in Richtung pädagogischem Einsatz von Mobilgeräten, welche die Teilnehmenden selbst in den Unterricht mitbringen. In diesem Kontext sei exemplarisch das EU-Projekt „iLike“ erwähnt, das von der Universität Trondheim in Norwegen entwickelt wurde.<sup>7</sup> Im Rahmen dieses Projekts wurde eine Reihe von „Student response technologies“ entwickelt. So finden sich dort etwa „voting-tools“, die bei unterschiedlichsten Themen eingesetzt werden können und eine sofortige Rückmeldung aller (!) Teilnehmer/innen ermöglichen. Wie die eigene Erfahrung im Rahmen des Workshops zeigte, steigert der Einsatz von Mobilgeräten die aktive Beteiligung im Unterricht enorm. (Fast) alle antworten und der/die Unterrichtende sieht sofort die Ergebnisse. Da jede Antwort eine neue Aufgabe bedingt, bedeutet das konsequenterweise, dass der/die Lehrende sofort darauf reagieren und den Unterricht darauf abstimmen sollte. Es bleibt noch zu klären, inwieweit das eine riesige Chance oder eine enorme Herausforderung darstellt.

Alles in allem wird wohl erst die Zukunft zeigen, welche der vorgestellten neuen Technologien, Prinzipien und Ansätze sich längerfristig durchsetzen werden. Eines steht jedenfalls fest: „4 infinity“ – bis in alle Ewigkeit, wie der Konferenztitel suggerierte – wird es wohl kaum dauern! //

<sup>3</sup> Dieser von dem kanadischen Lerntheoretiker George Siemens geprägte Begriff umfasst das Lernen in Netzwerken und durch Netzwerke, wie es insbesondere im Internet stattfindet. Vgl. [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm) [4.9.2014]. Ob es sich dabei um eine neue Lerntheorie handelt, ist in der Fachwelt jedoch umstritten.

<sup>4</sup> [http://de.wikipedia.org/wiki/Massive\\_Open\\_Online\\_Course](http://de.wikipedia.org/wiki/Massive_Open_Online_Course) [4.9.2014]

<sup>5</sup> Hier können Interessierte auch lernen, wie sie selbst ein Mini-MOOC konzipieren (allerdings auf Spanisch). Verfügbar unter: <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia/tecnologias-audiovisuales/mini-videos-docentes-modulares-un-elemento-critico-en-el-diseno-de-un-mooc>. [4.9.2014].

<sup>6</sup> Verfügbar unter: <http://www.fastcoexist.com/3029109/futurist-forum/5-bold-predictions-for-the-future-of-higher-education> [4.9.2014]. Einiges davon trifft auch für die Erwachsenenbildung zu.

<sup>7</sup> Verfügbar unter: <http://www.histproject.no/node/725> bzw. <https://getkahoot.com/> [4.9.2014].

# Partizipative Forschung in der Erwachsenenbildung - dargestellt am Beispiel von „MAP EB Tirol“

Politische Entscheidungen zur Gestaltung der Erwachsenenbildung werden in den letzten Jahren auch in Österreich verstärkt an eine wissenschaftliche Expertise geknüpft (Gruber, 2010, S. 74). Einen wesentlichen Anstoß dafür bildete die seit dem EU-Beitritt forcierte Einbettung Österreichs in eine inter-, supra- und transnationale Ordnungs- und Steuerungspolitik, die im Bereich der Weiterbildung auf Instrumente transnationaler Governance setzt. Zu den Elementen dieser neuen Steuerungspolitik gehören neben Qualitätssicherung, Zertifizierungssystemen und Leistungsvereinbarungen auch Monitoring, Trendanalysen und Strategieentwicklungsprozesse. Alle diese Vorhaben benötigen empirische Daten, Fakten und Befunde, die im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vielfach erst generiert werden müssen. Über die (trans-)nationalen Steuerungsoptionen hinaus nehmen solche Befunde freilich auch für die alltägliche Arbeit im Feld der Erwachsenenbildung – zum Beispiel für die Angebotsgestaltung und die Programmplanung – an Bedeutung zu.

ELKE GRUBER

Mit Blick auf die Herausforderungen, die mit einer Evidenzbasierung in der Erwachsenenbildung verbunden sind (Stichworte: Komplexität, Heterogenität, Interessengeleitetheit), aber auch im Sinne einer Beteiligung wesentlicher gesellschaftlicher Akteure an diesem wichtigen Prozess sowie im Hinblick auf das Gelingen des Transfers, ist es notwendig, verstärkt Kooperationen im Feld einzugehen. Diese beziehen die drei wesentlichen Akteure Wissenschaft, Praxis und (Bildungs-)Politik ein. Ergebnis sind Gemeinschaftsprojekte, die aktuell auf die Schwerpunkte Organisation, Steuerung,

Professionalisierung und Teilhabe fokussieren – künftig aber auch einen thematisch weiteren Blick einnehmen sollten.

Das Kernstück solcher Gemeinschaftsprojekte stellt die Kommunikation auf Augenhöhe dar – eine Umschreibung für ein Miteinander von Akteuren unterschiedlicher institutioneller Herkunft und Trägerschaft einerseits wie auch unterschiedlicher Logiken, Kulturen und (Eigen-)Interessen andererseits. Ziel ist es, angemessene und konsensfähige Lösungen über bestehende Systemgrenzen hinweg zu finden. In diesem Zusammenhang gewinnen partizipative Forschungsansätze an Bedeutung. Der vorliegende Artikel beleuchtet das Vorgehen eines solchen partizipativen Forschungsprojektes. Zuvor wird kurz in die Grundsätze partizipativer Forschung eingeführt.

## WAS IST PARTIZIPATIVE FORSCHUNG?

Partizipative Forschung umschreibt weder einen einheitlichen Forschungsansatz, noch handelt es sich dabei um ein einziges Verfahren, vielmehr fungiert sie als Sammelbegriff für unterschiedliche Zugänge, Ansätze und Methoden. Bergold und Thomas (2012) identifizieren partizipative Forschung als einen „Forschungsstil“, der mit einigen wesentlichen Kriterien klassischer (positivistischer) Wissenschaftlichkeit bricht – dies aber nicht als Mangel ausweist, sondern als Gewinn verbucht. Dazu gehören: Objektivität versus Kontextualität, „Beforschung“ versus Beteiligung/Teilhabe, Eindimensionalität versus Perspektivenverschränkung.

Bei partizipativer Forschung geht es primär um einen kooperativen Akt, bei der die soziale Wirklichkeit – das Forschungs- und Entwicklungsfeld – partnerschaftlich von verschiedenen Akteuren erforscht und beeinflusst wird. Kernstück bilden Beteiligungsprozesse, bei denen die Partner ihre unterschiedlichen Perspektiven und methodischen Zugänge einbringen können – mit dem Ziel, neue, erweiterte Erkenntnisse über das Gemeinschaftsprojekt zu erlangen. In diesem Zusammenhang spielen Reflexionsprozesse eine wichtige Rolle. Darüber hinaus zielt partizipative Forschung immer auf Selbstermächtigung durch die Kompetenzerweiterung der unterschiedlichen Akteure ab (bspw. Forschungskompetenz für Praktiker/innen oder Einsichten in das praktische Handlungsfeld für Wissenschaftler/innen und Politiker/innen).

Damit knüpft die partizipative Forschung zwar an die angloamerikanische Tradition der Action Research (u.a. Reason & Bradbury, 2008) und in Folge an die Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum (u.a. Altmeppen & Posch, 1998) an, geht aber – mit dem Schwerpunkt auf Partizipation – in den letzten Jahren verstärkt eigene Wege in Richtung individuelles und kollektives Empowerment (vgl. Unger 2014, S. 1 ff.). Der Anspruch an Letzteres kann als Gradmesser dafür dienen, ob es sich beim jeweiligen Gemeinschaftsprojekt um eine reine Ko-Forscher-tätigkeit oder um einen – im Sinne Paulo Freires – „radikaleren“ Beitrag zur individuellen und kollektiven Emanzipation und Demokratisierung handelt.

Das im Folgenden dargestellte partizipative Forschungsprojekt, das den Titel „MAP EB Tirol – Landkarte der Erwachsenenbildung in Tirol“ trägt (vgl. Gruber, Brünner & Huss, 2014), ist zwischen diesen beiden Polen verortet. Es stellt den Versuch dar, wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Akteure im Feld der Erwachsenenbildung in Tirol zusammenzubringen, mit dem Ziel, über eine vielschichtige Analyse der Erwachsenenbildung in Tirol neben neuen, partizipativen Formen der Wissensproduktion, auch einen Beitrag zur Ermächtigung der Partner in Bezug auf Analysefähigkeit und gemeinsame Gestaltung von Forschungs- und Entwicklungsprozessen zu leisten.

#### **TIROLER ERWACHSENENBILDUNG AUF DEM PRÜFSTAND: ZIEL UND VORGEHEN IM PROJEKT**

Nach dem Projekt „PERLS – Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark“ (Gruber, Brünner & Huss, 2009), das neue Wege zur Umsetzung der LLL-Strategie in der Steiermark aufzeigte, erfolgte nun ein ähnliches Forschungs- und Entwicklungsprojekt im Bundesland Tirol. Die Studie, die vom Land Tirol, der Tiroler Arbeiterkammer und dem Bundesministerium für Bildung und Frauen gefördert wurde, erhebt erstmals für Tirol den Status quo der Erwachsenenbildung in all seiner Breite und Differenziertheit. Sie ist die erste, die ausdrücklich in Bezug zur LLL-Strategie des Bundes steht, und sie geht in der Angebotsanalyse wesentlich tiefer als PERLS, indem sie über die Internetrecherche hinaus auch eine Fragebogenerhebung bei den Anbietern durchführt.

Ziel der Studie war es, eine umfassende Ist-Stand-Analyse der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung in Tirol vorzunehmen, Stärken und Schwächen des Angebots zu identifizieren sowie Perspektiven zur Weiterentwicklung zu entwerfen. Dazu wurde in einem ersten Schritt eine umfassende Ist-Stand-Erhebung von Anbietern durchgeführt. Diese Erhebung, die mittels einer umfassenden Literatur- und Internetrecherche sowie unter Beteiligung der Mitglieder der Fokus- und Steuerungsgruppe erfolgte, wird in Form von Landkarten (inklusive einer Adressenliste der Anbieter) nach der thematischen Struktur von „eduArd“ dargestellt. Die Landkarten bildeten die Grundlage für eine Angebotsanalyse, die unter anderem auch eine Identifizierung von „weißen Flecken“ im Angebot ermöglicht. Insgesamt scheinen 620 Anbieter (inklusive Zweigstellen bzw. 254 exklusive Zweigstellen) auf den Landkarten auf.

Aufbauend auf die Ist-Stand-Analyse wurden in einem zweiten Schritt alle erhobenen Anbieter mittels eines quantitativen Online-Fragebogens (Lime-Survey) – u.a. zu Mitarbeiter/innen, Angebotsstrukturen, Bildungsbeteiligung, Finanzierungsform, Trägerschaft, Kooperationen – befragt. Einen wesentlichen Themenbereich bildeten außerdem Fragen zu den zehn Aktionslinien der LLL-Strategie des Bundes.

Eine gute Möglichkeit zum Einbezug einer breiten Öffentlichkeit der Praxis, Verwaltung und Politik der

Erwachsenenbildung bot die 4. Tiroler Erwachsenenbildungs-enquete. Sie war ganz dem Projekt „MAP EB Tirol“ gewidmet. Aufgrund dessen wurde in einem vierten Schritt die Enquete gemeinsam mit dem Land Tirol und dem „Verein Erwachsenenbildung Tirol“ geplant und durchgeführt. Der partizipative Austausch im Rahmen eines World-Cafés bildete bei der Enquete eine wichtige Grundlage, um weitere Erfahrungen und Wünsche der betroffenen Personengruppen in die Studie mitaufnehmen zu können.

Zusätzlich erfolgte in einem fünften Schritt eine qualitative Befragung mit Expert/innen aus Politik, Erwachsenenbildung und Sozialpartnerschaft. Im Mittelpunkt dieser Befragung standen mögliche Herausforderungen, Handlungsfelder und Handlungsempfehlungen für die Erwachsenenbildung in Tirol unter besonderer Berücksichtigung der Aktionslinien aus der LLL-Strategie des Bundes.

Außerdem wurden im Rahmen des Projekts „MAP EB Tirol“ in einem sechsten Schritt Eckpunkte für einen Vorschlag für ein Monitoring in Tirol erarbeitet, um weitere Entwicklungen der Tiroler Erwachsenenbildung evidenzbasiert beobachten und beurteilen zu können.

In einem siebenten und letzten Schritt wurden auf Basis aller relevanten Ergebnisse zentrale Befunde, Herausforderungen sowie Handlungsempfehlungen für die Erwachsenenbildung in Tirol ausgearbeitet. Diese Befunde und Empfehlungen stellen nicht nur ein Resümee der gewonnenen Erkenntnisse dar, sondern bieten auch einen strategischen Ausblick für die weitere Erwachsenenbildungsarbeit in Tirol.

Elemente des partizipativen Forschungsansatzes im Projekt „MAP EB Tirol“

Ausgehend von den positiven Erfahrungen mit einem partizipativen Forschungsstil im Projekt PERLS stand auch bei „MAP EB Tirol“ von Anfang an fest, dass hier mit einem ähnlichen Ansatz gearbeitet werden sollte. Methodisch kam – wie oben beschrieben – eine Methodentriangulation zum Einsatz, die mit ihren verschiedenen Verfahren ein partizipatives Forschungshandeln ermöglichen sollte. Kernelemente des partizipativen Forschungsprozesses sind: 1. die Auswahl der einzubeziehenden Gruppe, 2. die Arbeitsstruktur und 3. die Beteiligungsprozesse.

Entsprechend den Prämissen partizipativer Forschung galt es, in einem ersten Schritt, die einzubeziehenden Gruppen zu identifizieren. Hier stellten sich erste methodische Probleme. Denn das Feld der Erwachsenenbildung weist nicht nur eine hohe Diversität und Heterogenität auf, es ist auch durch diverse (Eigen-)Interessen, Konkurrenzdruck und unterschiedlichste gesellschaftliche Akteure gekennzeichnet. Gleichzeitig sollen gerade diese Eigenheiten und -interessen für den Forschungsprozess genutzt werden. Um hier eine im – empirischen Sinne – taugliche Auswahl zu treffen, bedurfte es vieler Gespräche, Kontakte und Auswahlprozesse. Außerdem mussten die Rollen geklärt und die einzelnen Aufgaben der Forschungspartner/innen sowie deren Grad an Partizipation definiert werden, wobei diese Festlegungen nicht statisch zu sehen sind,

sondern sich im Laufe des Prozesses verändern können. Weiters zielte die Einbindung wichtiger Stakeholder darauf ab, eine weitreichende Teilnahme an der Fragebogenerhebung zu gewährleisten, indem dafür im eigenen Feld informiert und geworben wurde. (Für die Anbieter der Erwachsenenbildung gelang dies – nach einer „Nachfassschleife“ – in gewissem Maße, für die innerbetriebliche Weiterbildung konnten damit jedoch keine Effekte erzielt werden, sodass dieser Teil letztendlich keinen Eingang in den Forschungsbericht fand.)

Als nächster Schritt musste eine arbeitstaugliche Struktur gefunden werden, die ein partizipatives Arbeiten ermöglichte. Damit verbunden war die Schaffung eines abgesteckten Rahmens sowie eines „geschützten Raumes“, der Offenheit und Kritik zuließ. Es wurde, ähnlich wie auch schon bei PERLS, eine strategische und eine operative Arbeitsgruppe (Fokus- und Steuerungsgruppe) eingerichtet. Mit ihrer unterschiedlichen Expertise sollte sie die einzelnen Projektschritte begleiten. In die Steuerungsgruppe wurden Entscheidungsträger aus Bildungspolitik und -verwaltung (zum Beispiel Land Tirol, Kammer für Arbeiter und Angestellte für Tirol) berufen, die nicht nur die wissenschaftlichen Ergebnisse diskutierten, sondern denen auch das Monitoring des Projekts oblag. In der Fokusgruppe hingegen waren Expert/innen aus der Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vertreten, die die Ergebnisse im Kontext verschiedener Interessenszusammenhänge reflektierten und diskutierten. Um ein möglichst breites Spektrum der Erwachsenenbildung abzudecken, wurde in der Zusammensetzung dieser Gruppe darauf geachtet, dass sowohl KEBÖ-Einrichtungen (z.B. bfi, VHS, WIFI) als auch andere Institutionen (wie bspw. die Tiroler Arbeitsmarktförderungsgesellschaft mbH) vertreten waren.

Im Gegensatz zu klassischen Forschungssettings, wo Forscher/innen (scheinbar) neutral gegenüber den Beforschten stehen, beruht partizipative Forschung auf Teilnahmeprozessen. Das heißt, alle Beteiligten gehen für die Zeit des Forschungsprozesses eine Beziehung ein. Für die Teilnehmer/innen und Ko-Forscher/innen bedeutet dies in einem ersten Schritt, sich auf einen längerfristigen und intensiven Forschungsprozess einzulassen, so auch in unserem Projekt, wo neben einem gemeinsamen Kick-Off-Treffen und einem gemeinsamen Abschlusstreffen insgesamt vier Treffen der Fokusgruppe und drei Treffen der Steuerungsgruppe stattfanden. Ein weiterer wichtiger Schritt besteht darin, dass sich alle Beteiligten mit ihren unterschiedlichen Interessen, Perspektiven und Kompetenzen einbringen können. Hier gilt es einen förderlichen Kommunikationsraum zu schaffen, der ein gemeinsames Forschungshandeln ermöglicht. Was den fachlichen Diskurs betrifft, wurde im Projekt „MAP EB Tirol“ ein „Schleifenmodell“ gewählt. Das heißt, von den Wissenschaftlerinnen wurden jeweils Teilergebnisse zusammengefasst und dann – im Sinne eines hermeneutischen Zirkels – diskutiert, mit neuen Erkenntnissen angereichert bzw. verworfen und wieder einer nächsten Diskussions- und Bearbeitungsschleife unterzogen. Reflexion, kollektive

Beratung und Wissensgenerierung bildeten zentrale Elemente dieses Prozesses.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass partizipative Forschungsstrategien helfen können, eine stärkere Evidenzbasierung der Erwachsenenbildung zu ermöglichen, und zwar auch jenseits des klassischen Wissenschaftsideals (scheinbarer) Objektivität und Neutralität. Dabei geht es nicht nur um einen gemeinsamen Erkenntnisgewinn von akademisch Forschenden und professionell handelnden Praktiker/innen, sondern partizipative Forschung kann auch einen wichtigen Beitrag zur Selbstermächtigung und Professionalisierung aller Akteure im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung leisten. In diesem Sinne ist zu hoffen, dass partizipative Forschungsprojekte eine stärkere Förderung als bisher erfahren. //

## Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1998):** *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bergold, Jarg & Thomas, Stefan (2012):** Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13 (2012) 1. Art. 30. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332> [7.9.2012].
- Gruber, Elke (2010):** Die Expertise als Grundlage moderner Ordnungs- und Steuerungspolitik in der Weiterbildung. In: Peter Schögl & Christina Dèr (Hrsg.): *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 74–85). Bielefeld: Transcript.
- Gruber, Elke, Brünner, Anita & Huss, Susanne (2009):** Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark (PERLS). Klagenfurt. Verfügbar unter: [http://www.uni-klu.ac.at/feb/eb/PERLS\\_Ergebnisse\\_Endfassung\\_Nov2009.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/feb/eb/PERLS_Ergebnisse_Endfassung_Nov2009.pdf) [7.9.2012].
- Gruber, Elke, Brünner, Anita & Huss, Susanne (2014):** *MAP EB TIROL – Landkarte der Erwachsenenbildung in Tirol*. Unveröffentlichter Endbericht. Klagenfurt: Univ. Klagenfurt.
- Unger, Hella v. (2014):** *Partizipative Forschung*. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer.
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary (2008):** *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. 2. Aufl. London: SAGE Publications Ltd.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur et al. (Hrsg.) (2011):** *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich: LLL:2020*. Wien.

# Alice Schalek - die Kriegsberichterstatterin in der Urania

Sie gilt als die erste Kriegsberichterstatterin. Im Ersten Weltkrieg war sie an der Front. Darüber hat sie nicht nur in der Neuen Freien Presse berichtet, sondern auch in der Volksbildung, und hier vor allem in der Urania. Als Vortragende war sie rund drei Jahrzehnte in Volkshochschulen tätig. In der bisherigen Volkshochschulhistorie hat Alice Schalek, von der hier die Rede ist, noch keine nennenswerten Spuren hinterlassen.

WILHELM FILLA

## LITERARISCHES DENKMAL

In seinen „Letzten Tagen der Menschheit“ hat Karl Kraus der Kriegsberichterstatterin Alice Schalek ein literarisches Denkmal gesetzt – kein schmeichelhaftes (vgl. Kraus 2014). Im Gedenken an den Ausbruch des Ersten Weltkrieges werden die „Letzten Tage“ von großen Theatern gespielt. Im Volkstheater fand eine eindrucksvolle Inszenierung statt, in der mit Marcello de Nardo ein Mann „die Schalek“, wie sie Kraus durchgehend nannte, in karikierender Weise gespielt. Bei den Salzburger Festspielen und ab September 2014 im Burgtheater stehen sie ebenfalls auf dem Programm. Dörte Lysewski verkörpert Schalek.

Schalek hat nicht „nur“ als schreibende und fotografierende Kriegsberichterstatterin reüssiert, sondern als Reisejournalistin, vorzugsweise in exotischen Ländern, und in der Volksbildung. Das Österreichische Volkshochschularchiv weist per Mausclick rasch nicht weniger als 113 Vorträge in Wiener Volkshochschulen zwischen 1909 und 1938 aus, und diese vor häufig hunderten Zuhörer/innen. Schalek war also auch eine „Volksbildnerin“, die sogar in Deutschland, etwa in der Berliner Urania, Vorträge hielt. Die Zahl ihrer Vorträge insgesamt wird auf rund 500 geschätzt (vgl. Andesser). Im Internet ist viel Information über sie zu erhalten, u. a. eine ausführliche Studie über sie als Kriegskorrespondentin (vgl. Morscher & Galvin, 2006). Ein hervorragender Katalog zur 1999/00 gezeigten Ausstellung über „Die Fotografin und Reisejournalistin Alice Schalek“ im Jüdischen Museum bietet ein gutes Bild der Journalistin Schalek. Als generelle Hintergrundinformation empfiehlt sich ein Blick in die „Spurensuche“ mit dem Schwerpunkt „»Zauber der Exotik« – Aspekte ihrer Popularisierung“ (Wien 2002).



Alice Schalek -  
Pseud.: Paul  
Michaely.  
Fotografin,  
Reisejournalistin,  
erste weibliche  
Kriegsbericht-  
erstatterin  
© 2014 Irene  
Andessner, www.  
wienerfrauen.at

## ALICE SCHALEK

Alice Schalek wurde am 21. August 1874 in Wien als Tochter einer jüdischen Kaufmannsfamilie geboren. Da ihr als Frau an der Wiener Universität ein Studium noch nicht möglich war (die philosophischen Fakultäten öffneten sich in Österreich erst 1897 für Frauen), wandte sie sich der Journalistik und Schriftstellerei zu. Sie wurde Feuilletonredakteurin der „Neuen Freien Presse“, dem journalistischen Feindbild von Karl Kraus schlechthin und wurde erstes weibliches Mitglied des Presseclubs Concordia. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg unternahm sie ausgedehnte Reisen nach Indien 1910 und Macao und China 1911. Während des Ersten Weltkrieges war sie die einzige weibliche Kriegsberichterstatterin und wurde dafür mit der Eisernen Salvator-Medaille ausgezeichnet (vgl. Prost, 1988, S. 1080). 1938 konnte Schalek in die USA emigrieren, wo sie am 6. November 1956 in New York achtzigjährig starb. (Vgl. Czeike, 1997, S. 59).

Als Buchautorin debütierte Schalek unter dem Pseudonym Paul Michaely 1902 mit „Wann wird es tagen. Ein Wiener Roman“. Es folgte gleichfalls unter Pseudonym „Das Fräulein“, Wien 1905. Im gleichen Jahr erschien bereits unter eigenem Namen „Auf dem Touristendampfer“ und 1909 „Schmerzen der Jugend“ sowie 1912 in Berlin „Indienbummel“. „Produkt“ ihrer Kriegsberichterstattung waren „Tirol in Waffen. Kriegsberichte von der Tiroler Front“, München 1915 und „Am Isonzo“, Wien 1916. Über Indien und Ostasien schrieb sie in den 1920er-Jahren Bücher. 1945 erschien von Jean Kennedy „Here is India“ mit Fotos von Alice Schalek in einem New Yorker Verlag. In der „Neuen Freien Presse“ veröffentlichte sie ungezählte Beiträge.

## DIE „VOLKSBIKDNERIN“

Alice Schalek gab im Winter 1909/10 ihr Debüt als Vortragende in der Wiener Urania, als sie mit Lichtbildern über „Eindrücke und Erlebnisse von meiner Reise durch Indien“ berichtete. Bereits im Jahr darauf benötigte sie für ihren Vortrag „Durch Indien und Ceylon“ den Großen Vortragssaal der Wiener Urania, die in den folgenden Jahrzehnten zu ihrem „volksbildnerischen

Stützpunkt“ wurde. Themen ihrer Vorträge waren zunächst „Frühling in Japan, Korea und Port Arthur“, „Ein Streifzug durch China, Tongking und Macao“ und „Durch die Tropenländer Java, Siam und Johore“. Die meisten Vorträge hielt sie aufgrund der großen Nachfrage mehrmals. Vorträge hielt sie auch in Außenbezirken. Über „Ostasien“ sprach sie in der Sektion Floridsdorf des Wiener Volksbildungsvereins. Vor dem Krieg sprach sie in der Urania noch über „Mit der Kamera um die Erde – Der Zukunftsstaat (Streifzüge durch Australien)“ und vermittelte den Wienerinnen und Wienern, vermutlich nicht ohne Klischees, einen Blick „in die weite Welt“, und berichtete auch über Südsee-Erlebnisse aus Neuguinea, den Samoa- und Hawaii-Inseln“. Sie zählte damals zu den weitgereisten Österreicherinnen. Zu Kriegsbeginn sprach sie über das Land Budhas und zeigte Bilder aus Birma, ebenso sprach sie über die USA in ihrem Vortrag „Durch Kalifornien, Utah und Arizona“.

Schalek wandte sich intensiv der Kriegsberichterstattung zu und ging zu den Soldaten „an die Front“, vor allem am Isonzo, aber auch in den Dolomiten und in Serbien war sie vertreten. Heute wäre sie als „Embedded Journalist“ zu bezeichnen. (Vgl. Musner, 2014). Der Vortrag mit Lichtbildern „Drei Monate an der Isonzofront“ war ab 1916 fünf Mal in der Urania zu hören. Karl Kraus nahm sich aber nicht die „Volksbildnerin“ Schalek vor, sondern die kriegsverniedlichende Berichterstatteerin der „Neuen Freien Presse“.

Nach dem Krieg widmete sie sich wieder ihren Berichten aus „exotischen“ Länder sowie den USA, und das ausschließlich in der Urania. So geriet ihr Japan in den Blick, aber allmählich wandte sie sich auch dem „Mittelmeer“ zu. Wie weit sie bei all diesen Vorträgen die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse kritisch in den Blick nahm oder ob die vordergründige Exotik dominierte lässt sich ohne nähere Analyse ihrer Veröffentlichungen schwer beurteilen. Vermutlich war es mehr die Exotik. 1928/29 sprach sie aber in der Urania über „Das Problem Indien. Begegnungen mit indischer Weisheit, indischem Fortschritt und indischem Elend“ und wiederholte diesen Vortrag mehrmals, ebenso wie ihren Vortrag „An indischen Fürstenthöfen“. In den 1930er-Jahren wandte sie sich Afrika zu. „Paradies Südafrika“ war einer ihrer Vorträge 1933/34 im Volksheim. Im Austrofaschismus erschloss Schalek in der Urania 1934/35 ihren Zuhörerinnen „Neue Urlaubsziele: Bulgarien und Türkei“. Ein anderer Vortrag zu dieser Zeit trug den Titel „Wien man Indien sehen soll“.

In den folgenden Jahren war der Orient ihr bevorzugtes Thema für Lichtbildervorträge in der Urania und im durch den Austrofaschismus „gewendeten“ Volksheim. Titel ihrer Vorträge waren „Im Autobus durch die Wüste. Syrien, Irak und Persien“, „Durch den erwachenden Orient“ – „Aufbau in Palästina“, „Unruhiger Orient“ – Syrien, Irak, Persien. Konflikte, Kulturen, Städte“ sowie „Im Auto durch Ostafrika. Kenya, Uganda, Toro und Sansibar“. Ihre beiden letzten dokumentierten Volkshochschulvorträge, den 112. und den 113., hielt Schalek im Volksheim 1937/38 über „Palästina“.

## WÜRDIGUNG DER PERSON

Alice Schalek war eine emanzipierte bürgerliche Frau, die sich mit ihrer Arbeit als Reiseberichterstatteerin und besonders als erste Kriegsberichterstatteerin in männliche Domänen begab. Ihr Beispiel zeigt, dass Frauen diese Art von Berichterstattung genauso beherrschen wie Männer, es als „Ein-Frau-Unternehmen“ aber sehr viel schwerer hatten. Schalek war stets multimedial tätig. Ihr Bild wird von einigen Autor/innen konträr zu Karl Kraus gezeichnet. Als Feuilleton-Redakteurin der „Neuen Freien Presse“ agierte sie primär in einem täglich erscheinenden Print-Medium, ihre Bücher stellten auf Langzeitwirkung ab. Mit ihrer über Jahrzehnte durchgehaltenen und mit Lichtbildern angereicherten Vortragstätigkeit hatte sie unmittelbaren Publikumskontakt in Volkshochschulen und anderen Vortragsstätten. Über den bornierten und männlich geprägten bürgerlichen Horizont ihrer Zeit hat sie sich nicht hinaus bewegt, nicht einmal in den Bereich des bürgerlichen Pazifismus. Unter den Bedingungen der Kriegszensur wäre das kaum möglich gewesen. Kritische Aufklärung war nicht ihr Metier, eher vermittelte sie Staunen über die Inhalte ihrer Berichterstattung, für ein Publikum, das medial noch nicht übersättigt war, und für das Bildmedien noch immer einen Neuigkeitswert hatte.

Im Rahmen eines personenzentrierten Zugangs zur Volkshochschulgeschichte wäre es wert, Alice Schalek jenseits von Apologie und Verdammnis näheres Augenmerk zu schenken, zumal Reiseberichterstattung neben wissenschaftlicher und alltagsbezogener Bildungstätigkeit eine Wurzel für die Entstehung und die rasante und vor allem dauerhafte Entwicklung der Wiener Volkshochschulen bis zur tiefen Zäsur des Nationalsozialismus war. //

## Literatur

- Czeike, Felix (1997):** Historisches Lexikon Wien. Bd. 5. Wien: Kremayr & Scheriau, S. 59.
- Kraus, Karl (2014):** Die letzten Tage der Menschheit. Tragödie in 5 Akten mit Vorspiel und Epilog. Hrsg. u. m. einem Nachwort v. Franz Schuh. Salzburg – Wien: Jung und Jung.
- Morscher, Christine & Galvin, Ray (2006):** Alice Schalek's War. The story of Austria-Hungary's only woman war correspondent in the First World War. Cambridge. Verfügbar unter: <http://justsolutions.eu/Resources/AliceSchaleksWar.pdf> [21.08.2014]
- Musner, Lutz (2013):** Dem Krieg eine gefällige Form geben. Alice Schalek an der Isonzofront. In: Alfred Pfoser & Andreas Weigl (Hrsg.): Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg. Wien: Metroverlag, S. 522–531.
- Prost, Edith (1988):** Vertriebene Frauen. In: Friedrich Stadler (Hrsg.): Vertriebene Vernunft II. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft. Wien – München: Jugend & Volk, S. 1079 f.
- Krasny, Elke, Patka, Marcus, Rapp, Christian & Rapp-Wimberger, Nadia (Hrsg.) (1999):** Von Samoa zum Isonzo. Die Fotografin und Reisejournalistin Alice Schalek. Wien: Jüdisches Museum.
- Spurensuche. „Zauber der Exotik“. Aspekte ihrer Popularisierung 13 (2002) Heft 1–4, Wien:** Österreichisches Volkshochschularchiv.



# KUNST & KNAST THEATER.IMPULSE. – ein Projekt an der VHS Simmering schafft Freiräume

Von April bis Juni 2014 hat an der Wiener VHS Simmering das innovative Kleinprojekt „Theater.Impulse. – ganzheitliches Lernen für Insassen der Justizanstalt Simmering“ stattgefunden. In dem 8-wöchigen Kurs haben ausgewählte Insassen mit Hilfe von theaterpädagogischen Werkzeugen versucht ihren Horizont zu erweitern und neue Perspektiven mittels unterschiedlicher Rollen einzunehmen. Teilweise sind diese Personen erstmals mit Theater und Literatur in Berührung gekommen.

JUDITH HANNA WEBER & FRANK MICHAEL WEBER

Wie kam es nun zu diesem Projekt? In einem gemeinsamen Gespräch beim Simmeringer Regionalforum, in dem Vertreter/innen aus den unterschiedlichsten Institutionen wie Jugendsozialarbeit, Schulpsychologie, VHS aber auch Kolleg/innen aus der Justizanstalt vertreten waren, kam das Gespräch auf die Betreuungsangebote in der Justizanstalt Simmering. Wenig könne zusätzlich zu klassischen Ausbildungen geboten werden, wünschenswert wäre Vieles.

Mehrere internationale Studien berichten über die positive Verknüpfung von Kunst, Kreativität und der Erweiterung der sozialen Kompetenz.<sup>1</sup> So wurde die Idee geboren Theaterworkshops für die Insassen anzubieten. Gemeinsam mit der pädagogischen Leiterin der Justizanstalt Simmering, Frau Mag. Ulrike Pils und Prof. Frank Michael Weber, langjähriger Theaterleiter des Volkstheaters in den Außenbezirken, Schauspieler, Regisseur und Theaterpädagoge, wurde so das Konzept für das Projekt „Theater.Impulse.“ geboren.

Ziel war es, dass die Insassen durch die Theaterworkshops Vertrauen zu sich selbst und anderen entwickeln sowie eigene und fremde Grenzen besser wahrnehmen können. Ungewohnte Perspektiven sollten eingenommen und neue Handlungsstrategien spielerisch ausprobiert werden. Somit soll Vertrauen in sich und andere zurückerlangt und damit das Handlungsrepertoire erweitert werden. Durch eine positive Gruppenerfahrung soll die Resozialisierung, der Weg zu Bildung und zu kreativen Methoden gebnet werden.

Das dieses Projekt auch wirklich der Zielgruppe, also den Insassen, viel gebracht hat und wirklich zu einer Horizonterweiterung und teilweise zu einer erstmaligen Auseinandersetzung mit literarischen Themen geführt hat zeigen die Briefe, die uns Insassen am Ende des Projektes zukommen ließen. So heißt es in einem Brief von Hr. P. „... man lernt einiges über den Umgang mit Menschen sowie Rhetorik und Dialektik. Gut zu gebrauchen im Alltag. Für jeden etwas dabei. Gelungene Vorstellung“. Hr. S. meint in seinem Brief, „... von dieser einmaligen Gelegenheit mich schauspielerisch fortzubilden bin ich hellauf begeistert. Die Schwerpunkte unserer Gruppenbetätigung lagen tatsächlich auf dem „Spielerischen“. Mit weisen, beweglichen und lustigen Spielen haben wir alle begonnen einen kurzen, aber intensiven Einblick in die hohe Schauspielkunst zu gewinnen. Prof. Frank Weber hat uns originell und mit großer Erfahrung durch eine sehr erlebnisreiche Zeit begleitet. Herzlichen Dank.“

Dass dieses Projekt nicht nur von den Insassen gut bewertet wurde, sondern zusätzlich öffentliches Interesse geweckt hat (Ör brachte einen Beitrag zum Projekt in Moment-Leben-Heute in dem die Insassen selbst zu Wort kamen) zeigte uns, dass wir mit unserer Idee auf dem richtigen Weg zu sein scheinen. Allen voran zeigte sich auch Anstaltsleiter Oberst Josef Schmoll davon begeistert.

Die Abschlusssauführung, bei der zahlreiche Mitarbeiter/innen der Justizanstalt Simmering geladen waren und bei der man Texte von Erich Kästner und Ferdinand Raimund verwendete, stellten den vorläufigen Abschluss des Projektes dar.

Dass die Arbeit mit Insassen nicht immer nur bezeichnend, sondern manchmal auch sehr anstrengend sein kann, zeigte sich in verschiedenen Formalitäten, die von Seiten der Volkshochschule einzuhalten waren. So musste die Kursleitung penibel darauf achten, dass alle Personen bei jedem Termin anwesend sind. Ein Zuspätkommen gibt es hier nicht – sollte ein Insasse zum vereinbarten Zeitpunkt nicht in der Volkshochschule anwesend sein (die Regel lautet hier: man wartet bis 15 Minuten nach der festgesetzten Beginn-Zeit des Workshops), muss eine Meldung an die Justizanstalt gemacht werden. Jeder Kurstag muss dokumentiert und vom Kursleiter unterschrieben werden. Texte, die zum Lernen mitgegeben wurden, wurden konfisziert. Nur angemeldete Gegenstände wie z.B. Reclam-Bücher dürfen auch wirklich mit in die Zelle genommen werden. Von den vormals fünf Teilnehmern blieben zum Schluss drei übrig – ein Teilnehmer kam zur Abschlussveranstaltung. Gründe waren teilweise profane: zum Arbeiten eingeteilt und den Nachmittag nicht bekommen, kurzfristige Erkrankung oder Verfehlungen die zurück zum geschlossenen Vollzug führten.

Die Volkshochschule Simmering – hier einmal konfrontiert mit etwas anderen Kursteilnehmern – eine Chance selbst als lernende Organisation zu fungieren.

Doch was bewegt einen Kursleiter diese Herausforderung anzunehmen und mit dieser spezifischen Zielgruppe zu arbeiten? Gedanken von Frank Michael Weber:

<sup>1</sup> Siehe dazu die Beiträge zum Schwerpunkt „Kunst, Kultur, Erwachsenenbildung“. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung 64. Jg. (2013.) Nr. 249. Verfügbar unter: <http://www.vhs.or.at/93/> [16.07.2014].

## THEATER SPIEL FÜR HÄFTLINGE AUS JUSTIZANSTALTEN?!

Nicht zum ersten Mal wurde eine solche Idee durch eine Justizanstalt umgesetzt und sie ist auch jetzt noch eine der möglichen sich anbietenden, wenn auch polarisierenden Alternativen zum „nur Wegsperrn“. Und ist im tatsächlichen Sinne des Wortes eine notwendige und viel versprechende Methode, straffällig gewordene Menschen bei ihrer Rückführung in die „Freiheit“, wie es im alltäglichen Sprachgebrauch genannt wird, zu unterstützen. Aus der gesellschaftlichen Stigmatisierung *einmal gegessen zu sein* herauszukommen.

Diese waren meine Überlegungen und Motivationen, die zur Entwicklung des Projekts **THEATER.IMPULSE** führten. Um sie dann gemeinsam mit der VHS Simmering für die Zeit vom April 2014 bis Juni 2014 zu planen und umzusetzen.

Meine ersten Assoziationen dazu lauten „*Lebenslang lernen*“ – „*Lebensgeschichten gestalten*“ –

„*Lernen um sich zu entwickeln*“ – die seit einem längeren Zeitraum zu lesen, zu hören sind und Verwendung finden, sie werden durch die Institution der Volkshochschulen vermittelt und als notwendiger gesellschaftlicher Lernprozess durchgeführt.

So kann das Wort „Maßnahme“ in einem etwas anderen Sinn gesehen und für diese gemeinsame Initiative durchaus verwendet werden. Geht es doch um alternative Angebote, den Inhaftierten für ihr späteres „draußen leben“, Hilfen anzubieten und andere Sichtweisen des Lebens zu entwickeln.

**THEATER SPIEL** ist eine solche, um dadurch die eigenen Lebensgeschichten zu gestalten. Durch „Spielen“ Lernen! Sein Denken und Handeln durch „das Spielen“ verstehen lernen!

Meine Theaterarbeiten aus den zurückliegenden Jahren durchzieht ein Gedankenfaden, der in einem Zitat Friedrich Schillers seinen bildhaften Ausdruck findet:

*Der Mensch spielt nur wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist*

*und er ist nur da ganz Mensch wo er spielt.*

Theater ist mein Arbeitsfeld als Schauspieler, Regisseur, Theaterleiter und über einen zwanzigjährigen Zeitraum gehend, als Lehrer für Rollengestaltung.

Im Theater Spiel wird alles zu einem Spiel als wäre *Alles nur Theater!*

Man begegnet sich an einem vereinbarten Ort, hört die Welt der Dichtung, begegnet bekannten und neuen Partnern, die für eine Zeit gemeinsamer Proben Kollegen sind und erlebt sie als Spiegelbilder dieser gemeinsam erlebten Erfahrungen.

Denn zugleich werden sie diese erdachten handelnden Rollenfiguren im miteinander Spielen. Dem Spielen, das immer und immer wieder gelernt und geübt werden muss.

Denn durch ein Spielen begreift man die anderen Spielenden.

Im Angreifen im Ergreifen im Sprechen der geschriebenen und dann zu erlernenden Texte.

Die beschriebenen Handlungen zugleich als eigene Entwicklung des Spielens seiner Rolle lernen.



**Foto:**  
© Volkshochschule  
Simmering/  
Frank Michael Weber

Lernen das zu verstehen, mit dem man sich auseinander gesetzt hat.

Jeder erlebte Prozess in diesem „theatralischen Spielen“ wird zum schöpferischen Lernen und führt den spielenden Menschen zu einem vertiefenden Verstehen.

Etwas **Tun** wird zum Ausdruck in der eigenen **Körpersprache**.

In sich hinein **Hören** erspürt rhythmisches **Empfinden**.

Sich etwas **vorstellen** können, wird erreicht durch **Bildnerisches Gestalten**.

## THEATER SPIEL WIRD ALS PERSÖNLICHKEITSBILDENDE SCHULUNG ERFAHREN.

Eine entscheidende Voraussetzung bei der Umsetzung eines solchen Projekts ist, von beiden Seiten der Beteiligten die Ebene gegenseitigen Vertrauens zu erfüllen.

Sich bei den Improvisationen – Fantasieübungen – Stegreif Ideen – dem Umgang mit der verwendeten Literatur unterschiedlichster Texte, in Offenheit zu begegnen.

Zugleich ist es im Grunde eine Gedankenschulung, um zu lernen sich auseinander zu setzen mit anderen Menschen – Situationen – Kulturen – Handlungen, um sie zu verstehen.

Dieses zusammenfassend „im Spielen“ zulassen dürfen.

So kann es während des Seminars dann einfach OK sein, was bei den Übungen gesagt wird. Wie es gesagt wird. Und warum man sich jetzt so und nicht anders ausgedrückt hat.

„Spielerisch“ lernt man verstehen, welche Perspektiven die Gedanken des Anderen ausdrücken wollen, mit denen man sich auseinander zu setzen hat.

Denn diese unterschiedlichsten Textbeispiele aus der Literatur, werden gelesen, sie werden besprochen um sie anschließend gemeinsam zu „Spielen“.

Kleine überraschende Erfolgserlebnisse geben jedem der Teilnehmenden dabei ein erstaunliches Feed Back.

*Eine Beschäftigung mit dem Spielen ist in gewisser Weise eine Rückkehr zu den Möglichkeiten, die wir als Kinder hatten. Dieser „Kinderkram“, der oft als infantil diffamiert wird, stellt einen großen Teil der Persönlichkeit dar, der schmerzlich fehlt.*

*Es geht nicht bloß um die Beherrschung eines Spieles, sondern um die grundsätzliche Fähigkeit zu spielen, um die Wiederentdeckung des Neuen, des Unbekannten, Ungelanten und Einmaligen.*

*Die Fähigkeiten zu entdecken, Risiken der Erkenntnis einzugehen, geht glücklicherweise nicht für immer mit der Kindheit verloren. Das sich eine Gesellschaft diesen Verlust überhaupt leistet, ist dumm und kostspielig und vielleicht auch gewollt.*

*Wer nicht mehr entdecken kann, kommt auch nicht auf die Idee, wie es andere und bessere Spiele geben könnte.*

*Im Grunde beginnt man bei sich selbst, wie wenn man alte Koffer mit persönlichen Sachen wieder findet, sie hervorholt, betrachtet nachliest und nachträumt...*

(Batz / Schroth THEATER ZWISCHEN TÜR UND ANGEL Rowohlt Taschenbuch/ 1983)

Von beiden Seiten der für das Projekt „Theater.Impulse.“ verantwortlichen – die Justizanstalt Simmering sowie die VHS Simmering – ist der Wunsch ausgesprochen worden, das Projekt weiterzuführen – über einen längeren Zeitrahmen, um vertiefende Erfahrungen für alle daran Beteiligten zu ermöglichen.

Für mich ist diese Seminararbeit ein Angebot in der jetzt laufenden Diskussion um einen humaneren Strafvollzug.

Den inhaftierten Menschen Hoffnung zu vermitteln, dass auch sie Mitverantwortliche einer humanistischen Gesellschaft sind, das ist hochgestochenes, aber nötiges Ziel.

Wir schließen diese Betrachtungen mit dem Vorwort des Buches „Der kleine Prinz“ von *Antoine de Saint-Exupéry*, dessen Texte auch im Projekt zum Einsatz kamen:

*...leise klopfend begehrt er ( der kleine Prinz) Einlass immer weiter, immer tiefer in die Menschenherzen, ehe sie sich vor Gram und Enttäuschung, Einsamkeit und Freudlosigkeit verschließen und verhärten.*

*Möchte er...den Weg zu ihnen allen finden, den Hoffnungslosen und Gestrandeten, Verzweifelten und Trostbedürftigen! Sie alle sollen die Gewissheit haben, dass er noch heute unterwegs ist nach dem Freund, nach dem brüderlichen Du im Menschen.*

Ein tolles Projekt geht zu Ende. An einer Weiterführung der „Theater.Impulse.“ wird momentan gearbeitet. Eine „Neuaufnahme“ ist für den Herbst 2014 geplant. //



**Foto:**

© Volkshochschule  
Simmering /  
Frank Michael Weber

**KURZBIOGRAFIEN DER AUTORINNEN:**

**Mag. Dr. Judith Hanna Weber**, geb. 1982,  
Klinische und Gesundheitspsychologin,  
zertifizierte Erwachsenenbildnerin im Bereich  
Beratung, diplomierte Lernberaterin und  
-begleiterin, Bildungsberaterin und Vortragende  
an den Wiener Volkshochschulen, Programm-  
Managerin an der Volkshochschule Simmering  
Kontakt: [judith.weber@vhs.at](mailto:judith.weber@vhs.at)

**Prof. Frank Michael Weber**, geb. 1943,  
Schauspieler, Regisseur, Theaterleiter des  
Volkstheaters in den Bezirken von 1993 bis 2006,  
Lehrer für Rollengestaltung, Obmann des Vereins  
zur Entwicklung und Realisierung von Kunst-  
und Kulturprojekten, Kursleiter an den Wiener  
Volkshochschulen.

Kontakt: [fmweber@chello.at](mailto:fmweber@chello.at); [www.fmw.at.tf](http://www.fmw.at.tf);  
[www.wv-kultur.at](http://www.wv-kultur.at)



**Das Team der neuen VHS Penzing**  
7. v.l. Dr. Sebastian Bohrn Mena, Direktor der VHS Penzing  
© VHS Wien/Zinner

## Das Ende einer langen Reise: die neue Volkshochschule in Penzing

**Im Mai 2014 hat die VHS Penzing ihren neuen Standort eröffnet und zeigt sich seither auch inhaltlich stark modernisiert.**

Die Anfänge der volksbildnerischen Aktivitäten in Penzing, Wiens 14. Gemeindebezirk, reichen fast 100 Jahre zurück. Im Jahr 1923 gründete der Wiener Volksbildungsverein am Wolfersberg eine „Sommerschule“ mit Vorträgen und Kursen zu den unterschiedlichsten Wissensbereichen. In institutionalisierter Form begann die Geschichte der Volksbildung in Penzing 1946 mit der Gründung der „Volkshochschule Wien-West“, die später nach Mariahilf übersiedelte. Ende 1979 konstituierte sich ein Proponent/innenkomitee, u.a. mit dem Wiener Bürgermeister a.D. Felix Slavik und den Bundesminister/innen Johanna Dohnal und Christian Broda, welches im Januar 1980 den „Verein Volkshochschule Penzing“ gründete.

Zunächst in einer Volksschule untergebracht, entfaltete die Volkshochschule Penzing schnell ihre Angebote im ganzen Bezirk. Nach Jahren der steigenden Nachfrage entschloss sich der Verein 1988 eine Raumpartnerschaft mit einem Gymnasium einzugehen. Was anfangs als effiziente Raumnutzung konzipiert war – die Volkshochschule bot damals hauptsächlich an Nachmittagen Kurse an –, entpuppte sich schnell als Limitation. Seit Beginn der 1990er-Jahre wurde daher nach einem neuen Standort gesucht, bis man schließlich ein geeignetes Projekt fand, in welches die mittlerweile als Bestandteil der Wiener Volkshochschulen GmbH firmierende „VHS Penzing“ einbezogen werden konnte. Auf dem Gelände einer alten Eisenbahnremise im „Karree Breitensee“ wurde ab 2010

ein neuer Wohnbau errichtet, der auch zahlreiche Geschäftsflächen enthalten sollte. Ein idealer Ort, direkt am Schnittpunkt der drei Wiener West-Bezirke Penzing, Ottakring und Rudolfsheim-Fünfhaus gelegen, um einen Volkshochschul-Standort zu errichten. Um die VHS Penzing auf den neuen Standort vorzubereiten, wurde im Frühjahr 2012 ein umfangreicher organisatorischer wie inhaltlicher Reformprozess gestartet. Im Hinblick auf die neuen Rahmenbedingungen wurde das Kursprogramm dabei gleichermaßen wie die innerbetrieblichen Abläufe, so u.a. durch deutlich verlängerte Öffnungszeiten, angepasst.

Am 6. Mai 2014 war es schließlich soweit und die „neue VHS Penzing“ öffnete ihre Tore. Über 400 Besucher/innen, darunter VHS Wien-Aufsichtsratsvorsitzender Stadtrat Michael Ludwig und Bildungsstadtrat Christian Oxonitsch, erkundeten die hochmodernen Räumlichkeiten und feierten den gelungenen Neuanfang. Seit dem Sommer präsentiert sich die VHS Penzing nunmehr als sozialer Knotenpunkt im Bezirk. Auf einer barrierefreien Fläche von rund 800m<sup>2</sup>, inmitten des Wohnbaus in der Hütteldorfer Straße 112 und direkt neben der U3-Station Hütteldorfer Straße gelegen, werden seither alle VHS-Kursbereiche angeboten. Das erste Jahresprogramm am neuen Standort umfasst über 1000 Kurse und Vorträge, mehr als doppelt so viele wie bisher. Auch Kurse am Vormittag und an den Wochenenden sind fester Bestandteil des Programms. Ein besonderer Schwerpunkt liegt bei Angeboten für



**Eingangsbereich der neuen VHS Penzing**  
© VHS Wien/Zinner

Senior/innen und für Kinder & Eltern sowie bei Sprach-, Bewegungs- und Kreativangeboten. Kostenfreies WLAN und eine eigene Terrasse machen die neue VHS Penzing zu einem Ort der Entfaltung und der gemeinsamen Lernfreude. Ganz im Sinne des Leitmotivs der VHS Wien „Bildung für alle!“ sind alle Menschen herzlich eingeladen, den neuen Standort und das neue Programm kennenzulernen. //

# Beziehungsfallen - eine Vortragsreihe der Volkshochschule Linz

**Vorträge im Rahmen des Volkshochschulprogramms gehören zu den Eckpfeilern der Erwachsenenbildung. Eine Zeitlang schien es, als wäre der wissensvermittelnde „Frontalvortrag“ an sein Ende gelangt, doch erlebte dieser nach der Jahrtausendwende gleichsam eine Renaissance. Von solchen Trends unberührt finden seit 1990 an der VHS Linz Vorträge zum Thema Partnerschaft und Beziehung statt, die im Hinblick auf Besuch und Kontinuität bemerkenswert sind.**

HARALD WILDFELLNER

In den letzten 25 Jahren fanden unter dem Reihentitel „Beziehungsfallen“ 115 Veranstaltungen mit 78 Vortragenden statt, die von über 66.000 Menschen besucht wurden.

DDr. Günther Bauer – damals Fachbereichsleiter an der VHS Linz – begann 1990 – auch aus eigener Betroffenheit heraus – mit der Organisation einer Veranstaltungsreihe zu der VHS-Direktor Mag. Hubert Hummer den Titel „Beziehungsfallen“ beisteuerte.

Als Referent der Startveranstaltung konnte der unvergessliche Seelenarzt der Nation, Prof. Erwin Ringel, gewonnen werden, der dann bis zu seinem Tod im Jahr 1994 jeweils die Eröffnungsvorträge hielt und als Mentor der Vortragsreihe bezeichnet werden kann.

In der Vortragsreihe werden unterschiedliche Aspekte der Paarbeziehung referiert: psychologische, biologische, soziale bzw. soziologische, anthropologische, olfaktorische, biochemische, ethologische Erkenntnisse, aber auch gesellschaftspolitische Bedingungen und ganz konkrete Mechanismen und Regeln für eine gelingende Partnerschaft.

Die Erosion tradierter Formen von Beziehung und gesellschaftliche Emanzipationsprozesse führten zu einer Suche nach neuen Formen von gelingenden partnerschaftlichen Beziehungen. Dass dem Individuum die Möglichkeit der Gestaltung gegeben wurde, bedingte das Erkunden von verschiedenen Optionen, von und nach Wegen für eine dauerhafte und glückliche Paar- bzw. Liebesbeziehung.

Wesentlich dabei ist auch die Innenschau, die Reflexion. Die Beziehungsfallenvorträge bieten hier einerseits diese Reflexion – eine kollektive Reflexion –, und dabei wird auch Beziehung zelebriert. Es werden Wege und Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt, eben-

so die Grenzen, wo diese Gestaltungsmöglichkeiten nicht gegeben sind und die Erwartungen und Ansprüche an Beziehung zum Hindernis werden können. Diese Einsichten sind oft hilfreich und eröffnen neue Perspektiven, erweitern den Paarhorizont und machen deutlich, was sich ja eigentlich schon im gemeinsamen Besuch einer solchen Veranstaltung manifestiert: Beziehung ist etwas, das gepflegt und gelebt werden muss, da sie sonst „von selbst schlechter wird“ – so Dr. Hans Jellouschek, ein Vortragender dieser Reihe und einer der bedeutendsten Paartherapeuten des deutschen Sprachraums. Wobei sich die Referent/innenliste als „who is who“ der bekanntesten Paartherapeut/innen Österreichs, Deutschlands und der Schweiz liest. Darüber hinaus referierten aber auch bekannte Persönlichkeiten aus Übersee bei dieser Vortragsreihe, so zum Beispiel Shere Hite oder Esther Perel.

Aber nochmals zurückkommend auf die Inhalte, wird deutlich, dass „Beziehung“ immer auch eine Entscheidung dafür bedeutet. So gesehen könnte als „pädagogisches Konzept“ der Veranstaltungsreihe die Präsentation von Entscheidungshilfen genannt werden, das heißt Lebenshilfe, Beratung und letztendlich Erkenntnis und Sinnstiftung.

„Paarung“ scheint ein ungebrochenes intrinsisches Bedürfnis zu sein, wiewohl traditionale Vorgaben – insbesondere der römisch-katholischen Kirche – als Konzept nur mehr partiell von Bedeutung sind. Doch in einer liberalisierten Gesellschaft, und besonders unter einem neoliberalen Regime, bleiben nach Wegfall formaler Mechanismen die verinnerlichten ökonomischen Regeln, die vor allem im säkularisierten Teil der Gesellschaft eine normative Kraft entfalten.

Ob daraus abgeleitet werden kann, dass auch die Zielgruppe konstant geblieben ist, also mit den Veranstaltern mitgealtert ist und sich für die jüngere Generation womöglich andere Fragestellungen auftun, bleibt dahingestellt.

Ein Wandel bei den Besucher/innen der Veranstaltungsreihe ist aber augenfällig: Während in den ersten Jahren der überwiegende Teil weiblich war, ist mittlerweile das Verhältnis relativ ausgeglichen. Daraus kann abgeleitet werden, dass in der Generation 40+ das Thema „Beziehung“ für beide Geschlechter wichtig ist. Das heißt, dass die Hauptgruppe etwa eine Generation umfasst, für die nach der Phase der Familienbildung, Elternschaft, beruflicher Konsolidierung sowie eventuell auch krisenhaften oder aufgelösten Ehen und Partnerschaften nunmehr Fragen zur „reinen“ Beziehung relevant sind.

Eine große Stammgruppe – um die unpassende Bezeichnung „Stammkunden“ zu vermeiden – bildet den Kern der Interessent/innen.

Für die jährlich stattfindenden vier bis fünf Vorträge im Block können auch Abonnements erworben werden. Diese Möglichkeit wird alljährlich von 150 bis 200 Personen genutzt. Bei Befragungen wurde festgestellt, dass etwa 25 Prozent der Personen, die eine Einzelkarte lösen, noch nie einen Vortrag in dieser Reihe besuchten. Nachdem die Veranstaltung in Kooperation mit einer Tageszeitung stattfindet, werden Abonnent/innen dieses Mediums auch Preisnachlässe gewährt, wobei derzeit der Normalpreis für eine Einzelkarte € 9,- und für das Abo bei 4 Vorträgen € 27,- beträgt. Damit ist auch eine entsprechende Deckung des Aufwandes und der Kosten möglich.

Von aktuellen Vorträgen können CDs erworben werden und viele Vorträge können im Internet kostenlos angehört und angesehen werden (<http://www.medienwerkstatt-linz.at/sendungspool/>). Weiters wurden bisher auch vier Vortragsreader herausgegeben. Die letzte „Beziehungsfallen“-Publikation erschien aus Anlass des 25-Jahr-Jubiläums im Trauner Verlag. Ebenfalls zu diesem Anlass wurde eine CD mit einem Cross-over beziehungsweise Zitatenaus 24 Vorträgen von „Beziehungsfallen“-Veranstaltungen zwischen 1991 und 2013 produziert, die über die VHS Linz erhältlich ist.

Die Fortführung der Veranstaltungsreihe „Beziehungsfallen“ ist prolongiert. Ob diese ein weiteres Vierteljahrhundert bestehen bleibt, ist natürlich eine Frage des Interesses der potenziellen Teilnehmer/innen, aber auch, ob im Rahmen der Volkshochschulangebote das „Lustprinzip“ einen Platz haben wird. //

# „Sechs plus Eins“

30 Jahre Frauenrunde – oder wie sich Sieben aus einem VHS-Kurs in die Selbstbestimmung entließen

LISA FISCHER

In der Wiener Volkshochschule Großfeldsiedlung übernahm ich 1984 als junge Leiterin von 25 Jahren eine dort bereits etablierte Frauengruppe, die mit finanzieller Unterstützung der Arbeiterkammer als „Frauen-Café“ angeboten wurde. Inhaltlich wurden die Themen von der Leitung vorgegeben. Sie zirkulierten zwischen theoretischem, frauenemanzipatorischem Ansatz, persönlichkeitsorientierten Problemzonen und praktischer Umsetzung von Bedürfnissen. Der Andrang war derart groß, dass eine zweite Gruppe eröffnet werden musste. Als der AK-Stiftungskurs eingestellt wurde und die Volkshochschule die Öffnung der Gruppen urgierete, waren die Teilnehmerinnen einer Gruppe dazu nicht bereit. Sie wollten, ihrem Erfahrungsniveau entsprechend, ein Aufbauprogramm, das ihnen nur in einer homogenen und bereits erfahrenen Gruppe gesichert schien. Da die Vorgaben der Volkshochschule jedoch die Öffnung beinhalteten, beschlossen sechs Frauen, die Gruppe ins Private zu verlagern, ohne dabei auf die nun von ihnen privat finanzierte Leitung zu verzichten. Damit sahen sie ihren persönlichen Weiterentwicklungsprozess garantiert.

Das neue Setting beinhaltete in der Folge monatliche Mittwoch-Nachmittagstreffen zu je zweieinhalb Kurseinheiten in einer jeweiligen Wohnung, inkludierend eine 30-minütige Aufwärmphase bei Kaffee und Kuchen, einer Kernarbeitszeit von zwei Stunden und ein fakultatives Abendessen. Themenzentrierte Diskussionen, mit allgemeinen politischen und persönlichen Schwerpunkten waren dabei ebenso vorgegeben wie die Reflexion der Diskussionsprozesse und die Bilanzierung des individuellen und gruppenspezifischen Fortschritts. Nach zehn Jahren wurde die Leitung neu definiert, ab nun moderierte sie und fasste die Ergebnisse zusammen. Als Aspekte der Selbstbestimmung schlugen einzelne Frauen für sie interessante Themen vor und die Gruppe traf die Entscheidung. So wandelte sich die Leitung in eine Begleitung, in der die Eigenverantwortung jeder Einzelnen ins Zentrum der Treffen rückte und sich in einem gemeinsamen „Du“ abbildete.

## WEIBLICHER AUFBRUCH IN DIE SELBSTVERWALTUNG UND -GESTALTUNG

Als Bilanz kann festgestellt werden, dass sich die Gruppe über dreißig Jahre hinweg zu einer starken und sich wechselseitig stützenden Gemeinschaft entwickelte. Die einzelnen Frauen verstehen sie als vitale Kraft, die sich politisch einmischt und im persönlichen Umfeld neue Akzente setzt. Manche stiegen in den Jahren auch zu Groß- und Urgroßmüttern auf, alle aber agieren als aufmüpfige Weise, die sich nicht nur optisch bunt und dynamisch präsentieren. Faszinierend ist nicht nur der enge Zusammenhalt, sondern auch die rege geistige Fortbewegung.

Als Frauengruppe entstanden, entwickelte sich der Kreis zu einer Frauenrunde und damit zu einem für alle fixen und unverzichtbaren Anker ihres Lebens. Die feste Basis dafür bietet ein grenzenloses Vertrauen zueinander, das Rückhalt nach innen und Unterstützung im Außen garantiert. Getragen von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung määndern die Treffen zwischen schallend lachender Unterhaltung und tiefgreifender gedanklicher Arbeit und wieder retour zur Leichtigkeit. Mit einer Selbstverständlichkeit und der von allen geteilten Ernsthaftigkeit bestimmen die einzelnen Frauen die für sie relevanten Themen. Diese entstehen und entwickeln sich in jenem geschützten Rahmen, der ihnen substanzielle Sicherheit gibt. Sie stellt die Voraussetzung für jene Aktionen dar, die mit engagierter Parteinahme im Außenfeld umgesetzt werden. Das kritische Feedback in der Gruppe ist dabei ebenso Bestandteil eines offenen Entwicklungsprozesses wie die Enttabuisierung von Themen oder das Zulassen von Intimität.

In diesen dreißig Jahren Frauenrunde hat sich das Bewusstsein jeder Einzelnen über die Rechte und Möglichkeiten von Frauen geschärft. Ein neuer Zugang zu Fragen, und ein anderer Umgang mit unveränderbaren Fakten sind dabei ebenso fundiertes Ergebnis, wie der Mut zu ungewöhnlichen Entscheidungen und die Kraft, ein selbstbewusstes und eigenverantwortliches Leben zu führen.

Zwischen Rebellion, Gelassenheit und Unduldsamkeit liegt jenes Handlungsspektrum, das eine singuläre Erfolgsgeschichte in der Erwachsenenbildung zeigt. Die Volkshochschule und die Arbeiterkammer-Stiftungskurse stellten dabei vor Jahrzehnten für Frauengruppen einen wichtigen öffentlichen Raum zur Verfügung, der für diese mit geringer finanzieller Belastung verbunden war. Als die AK-Stiftungskurse eingestellt wurden, ging damit nicht nur ein wichtiges Angebot zurück, sondern auch die Nachfrage in den Volkshochschulen. Jene sechs Frauen, die aus dieser Not eine Tugend machten, definierten in der Folge selbst ihre Bedürfnisse an die Fortbildung und an den Kostenrahmen. Die Verlagerung in den privaten Raum beinhaltete aber keineswegs eine Privatisierung. Jenseits der öffentlichen Institution entstand jener wirksame Nukleus, von dem aus das öffentliche Feld permanent neu bespielt wird. Einmischen und Mitwirken, politisch Handeln und die Stimme im privaten und öffentlichen Raum erheben sind zentrale Bestandteile eines feministischen Grundprinzips, das seine Wirkung ständig unter Beweis stellt.

In diesem Zusammenhang ist das didaktische Grundprinzip von Problem-, Biografie-Handlungs-, Geschlechter- und Teilnehmerinnenorientierung als angewandter Handlungsfaden im Alltag nicht nur eingelöst, sondern kreativ umgesetzt und entwickelt sich auch permanent weiter. Diese methodischen Grundlagen einer auf den Volkshochschulen entwickelten innovativen Didaktik der 1980er-Jahre wurde in der Folge Basis einer fortschrittlichen Bildungspolitik. Die Frauenrunde „Sechs plus Eins“ aber zeigt darüber hinaus, dass Bildung überall dort stattfindet, wo das Bewusstsein eines feministischen Prinzips Frauen dazu einlädt, eigenverantwortlich Stellung zu beziehen und ihr Expertinnen-tum als weiterführenden Impuls zur Wirkung einzubringen. Insofern zeigt die Frauenrunde die Umsetzung eines gelungenen Konzepts feministischer Bildungsarbeit, die sich ganz im Gegensatz zu der oft totgesagten Frauenbewegung vital weiterbewegt und frauenemanzipatorische Samen sät, die mit Ausdauer und Kraft das patriarchale Gefüge weiter durchwachsen. //

<sup>1</sup> Vgl. ausführlich dazu: Lisa Fischer, Frauenemanzipatorische Kurse. Innovative Didaktik eines feministischen Selbstverständnisses. In: Universität und Volkshochschule. Eine didaktische Konfrontation. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Jg. 12/1988, Nr. 13/1989, Nr. 1, S. 65-70.

# Assessment Center Volkshochschule schlägt teure Bildungsanbieter

**Volkshochschulen schneiden besser ab als fast zehnmal so teure Privatanbieter – wenn es um Kurse zur Vorbereitung auf ein Assessment Center geht. Schlecht urteilt die Stiftung Warentest dagegen über das Gratisangebot der Agentur für Arbeit.**



**Nur Nerven behalten:  
Auf Assessment Center kann man sich in  
Kursen vorbereiten.**  
Foto: © Corbis

Einen tollen neuen Job, der auch noch gut bezahlt wird – das wünschen sich viele Arbeitnehmer. Aber in vielen Firmen müssen die Bewerber für Management- oder Trainee-Stellen eine bedrohlich klingende Hürde nehmen: das Assessment Center (AC).

Die Stresstests gelten als gefährliche Stolpersteine bei der Bewerbung. Deshalb bereiten sich viele Jobsuchende in speziellen Kursen darauf vor. Und hoffen so, bei der eigentlichen Prüfung unter der ständigen Beobachtung der Personaler die Nerven zu bewahren und eine möglichst gute Figur zu machen. Aber lohnt es sich, dafür Zeit und vor allem Geld zu investieren?

Meistens ja. Das ist zumindest das Ergebnis eines Tests von Stiftung Warentest. Die Verbraucherschützer haben acht Kurse, die auf ACs vorbereiten sollen, einer Prüfung unterzogen – fünf boten eine hohe Qualität in der Kursdurchführung. Zumindest haben die Bewerber nach den geprüften Seminaren durchaus bessere Chancen, bei einem AC besser abzuschneiden, urteilen die Tester.

Die beste Nachricht dabei ist: Die Vorbereitung aufs AC muss nicht teuer sein. Günstige Angebote von Volkshochschulen haben häufig eine genauso hohe Qualität wie teurere von Privatanbietern. Gut und günstig waren zum Beispiel die Kurse der Volkshochschulen Gießen, Bochum und Köln. Von den privaten Anbietern schnitten etwa Emrich Consulting, Strategic Coaching oder Intertrainment gut ab.

## ARBEITSAGENTUR SCHNEIDET AM SCHLECHTESTEN AB

Die Kurse im Test dauerten ein bis zwei Tage und kosteten von 25,90 Euro bis 750 Euro. Der einzige kostenlose Kurs – von der Agentur für Arbeit in Hamburg – schnitt am schlechtesten ab. Die Tester bewerteten vier Kriterien: Kursdurchführung, Kursorganisation, Kundeninformation sowie Mängel in den Allgemeinen Geschäftsbedingungen.

Eine Einladung zu einem Assessment Center bekommen Jobsuchende häufig, wenn sie sich bei größeren Firmen für verantwortungsvolle Posten bewerben – die setzen solche Tests verstärkt zur Personalgewinnung ein und glauben, so Aussagen über Stressresistenz oder Teamfähigkeit der Bewerber gewinnen zu können. Zum AC kommen in der Regel mehrere Kandidaten, die dann etwa unter Zeitdruck verschiedene Aufgaben lösen müssen. Bewertet wird dabei aber auch das Verhalten jedes Teilnehmers in der Gruppe.

joe/dpa

**Quelle:** Spiegel online. <http://www.spiegel.de/karriere/berufsleben/assessment-center-test-volkshochschule-schlaegt-privatanbieter-a-993217.html> [23.9.2014] Wir bedanken uns bei Stefan Fischnaller (Direktor VHS Götzis, Geschäftsführer Vorarlberger Volkshochschulen) für den Hinweis.

# In Memoriam Barbara Prammer (1954-2014)

GERHARD BISOVSKY, MICHAEL LUDWIG

In ihrem 1913 erschienen Buch „Wir sind Demokratie“ schrieb Barbara Prammer, dass die Demokratie „kritische, aktive BürgerInnen“ erfordere, die bereit sind, „sich zu engagieren und einzubringen“. Und: „Demokratie ist erlernbar“. Der Bildung in allen Alters- und Lebensphasen kommt daher eine wichtige Aufgabe zu, die Demokratie zu bewahren und sie auch weiterzuentwickeln. Bildung trägt auch dazu bei, dass die Menschen sich und ihre Persönlichkeit entwickeln.

Barbara Prammer hat mit der vielbeachteten Demokratiewerkstatt im Parlament im Jahre 2007 ein Projekt initiiert, das neue Maßstäbe in der demokratiepolitischen Bildungsarbeit gesetzt hat. Mit der Demokratiewerkstatt ist es gelungen, Demokratie-Lernen für junge Menschen in einem großen und nachhaltig wirksamen Stil umzusetzen. Mehr als 60.000 Schülerinnen und Schüler haben an der Demokratiewerkstatt teilgenommen.

In ihrer Funktion als Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, die Barbara Prammer seit März 2007 ausgeübt hat, hat sie sich für eine neue und offene Form der politischen Bildung eingesetzt, die keinesfalls belehrend sein darf, sondern die Menschen als aktive und kritische Bürger/innen sieht. Hier zeigt sich ein Menschenbild, das vom selbständig agierenden und mündigen Erwachsenen ausgeht, wie es für die Erwachsenenbildung konstituierend ist.

Als VÖV-Präsidentin hat sich Barbara Prammer für ein breites Angebot an Grundbildung eingesetzt, denn ohne hinreichende Basisbildung können die Menschen auch nicht verstehen, was sich in der modernen Gesellschaft tut und warum das der Fall ist. Bei der VÖV-Hauptversammlung im März 2013 führte Barbara Prammer aus, Basisbildung ist eine „wichtige Säule zur sozialen Teilhabe und damit auch für das Funktionieren der Demokratie essenziell.“

Die Aufgabe von Volkshochschulen hat sie insbesondere darin gesehen, den Menschen „Orientierung zu geben und sie durch vielfältige Aktivitäten zu unterstützen, selbstbewusst, selbstbestimmt und solidarisch ihren Lebensweg zu gehen“.

Die Volkshochschule ist auch jene Einrichtung der Erwachsenenbildung in Österreich, die entscheidend



Foto: © 2014 Wilke

dazu beigetragen hat, den Frauenanteil an der Weiterbildungsbeteiligung soweit zu erhöhen, dass sich Frauen im gleichen Ausmaß weiterbilden wie Männer.

Barbara Prammer hat die „Halbe-halbe“-Initiative ihrer Vorgängerin als Frauenministerin, Helga Konrad, aufgegriffen und konsequent die Gleichstellung von Frauen und Männern in der Gestaltung der Lebensgemeinschaft verfolgt und hat schließlich mit der Verankerung im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch (ABGB) einen politisch sehr wichtigen Erfolg erzielen können.

Barbara Prammer war eine überzeugte Antifaschistin und hat sich konsequent für die Rechte von Minderheiten eingesetzt, insbesondere die Verbesserung der Rechte von Roma war ihr ein Anliegen.

Die Welt und die Gesellschaft, in der wir leben, sind nicht vollkommen. Es gibt weiterhin noch viel zu tun. Insbesondere dort, wo es um Gleichheit und Gerechtigkeit geht, sind die Ideale und Zielsetzungen der Volksbildungsbewegung keinesfalls überholt. Im Gegenteil, sie sind aktueller denn je. Barbara Prammer hat in ihrem Leben einen großen Beitrag dazu geleistet, dass die Gerechtigkeit gewachsen ist und die Chancengleichheiten kleiner geworden sind.

Wir verlieren mit Barbara Prammer eine engagierte und für die Verbesserung der Gerechtigkeit in Gesellschaft und Bildung kämpfende Frau, die mit ihrer Energie, ihrer Offenheit und Toleranz ein Vorbild für uns und unsere Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und in den Volkshochschulen bleiben wird. //

## BARBARA PRAMMER-PREIS

Der Verband Österreichischer Volkshochschule wird in Würdigung von Barbara Prammer einen nach ihr benannten Preis stiften, der herausragende Arbeiten und Projekte zur demokratiepolitischen Bildung auszeichnet. Der Preis wird im Rahmen der alle zwei Jahre verliehenen Ludo-Hartmann-Preise vergeben.

## Wir nehmen Abschied von Frau DI Dietburga Huber

ULRIKE KELLNER

Mit großem Respekt gedenken wir einer besonderen Frau, der die Volkshochschule und die Erwachsenenbildung in Baden sehr viel zu verdanken haben – Frau DI Dietburga Huber.

Frau DI Huber verlegte nach Abschluss ihres Architekturstudiums und mehrjähriger freier Mitarbeit in Architekturbüros im Jahr 1972 ihren beruflichen Schwerpunkt auf die Erwachsenenbildung. Von 1972 bis 1975 war sie Kursleiterin an der Volkshochschule Essen, BRD, mit dem Schwerpunkt auf moderner Kunst und Architektur. „Obwohl ich diese Tätigkeit nicht konsequent angestrebt hatte, wusste ich vom ersten Augenblick an, dass sie mir auf den Leib geschrieben war“, meinte sie selbst. 1975 zog sie mit ihrer Familie nach Baden und wurde 1976 Kursleiterin an der Volkshochschule der Gesellschaft der Freunde Badens. Seither war sie ohne Unterbrechung für die VHS Baden tätig.

1978 bekam sie die Chance, das „Kunstcafé“ als Vormittagskurs der VHS anzubieten. Damals war es für die Bewohner/innen unserer Biedermeierstadt noch nicht selbstverständlich, sich auf das Wagnis „moderner Kunst“ einzulassen; aber die gemeinsamen Ausstellungsbesuche, Kunstreisen und Atelierbesuche bei prominenten Künstlern wie Adolf Frohner oder Hermann Nitsch führ-

ten bald zu großem Erfolg. Der „Lehrgang Kunstgeschichte“ gehörte zu den meistbesuchten Kursen der VHS.

Weniger bekannt war DI Hubers Tätigkeit für den Katholischen Familienverband Österreichs. Sie leitete den Fachbereich Bauen, Wohnen, Umwelt und arbeitete 1985 an einem Forschungsauftrag über gemeinschaftliches Wohnen mehrerer Familien, worüber sie auch publizierte.

Ab 1991 unterrichtete sie am HTL-Kolleg der Malerschule Baden die Fächer Baustilckunde und Farbgestaltung.

Mit Beginn des Sommersemesters 1992 wurde DI Huber vom Vorstand der Gesellschaft der Freunde Badens über Vorschlag von Frau Prof. Maria Wallner zur Leiterin der VHS Baden bestellt. Der Beginn ihrer neuen Tätigkeit im Februar 1992 war schwierig: Da Prof. Wallner die VHS von ihrer Privatwohnung aus geleitet hatte, gab es für die VHS plötzlich keine Adresse mehr, kein Telefon, keinen Büroraum, keine Büroeinrichtungen. Die bisher genutzten Kursräume im Schulgebäude am Pfarrplatz und im Heim der Kunst standen ab Herbst 1992 auch nicht mehr zur Verfügung. Bürgermeister Prof. August Breininger bot DI Huber das Haus in der Johannesgasse 9 an. Frau DI Huber fertigte die

Umbaupläne an, nach denen das Haus vom Stadtbauamt restauriert wurde.

Sie leitete 14 Jahre lang die VHS Baden mit viel Engagement und durch ihre Initiative wurden unter anderem die „Badener Kunstwochen“ im Jahr 1994 ins Leben gerufen.

1999 wurde DI Huber mit dem Rollett-Preis für besondere kulturelle Dienste ausgezeichnet.

Im Sommer 2006 war es für Frau DI Huber Zeit, die Leitung der VHS in jüngere Hände zu legen. Zum Abschied erhielt sie von der Stadtgemeinde Baden für langjährige Kursleitertätigkeit die Viktor Wallner- und die Kaiser-Friedrich-Medaille. Am 13. Oktober 2006 wurde ihr vom Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen die höchste Auszeichnung des Verbandes, die Josef-Lehrl-Medaille, verliehen.

Frei vom Druck organisatorischer Aufgaben hielt sie auch nach ihrer Pensionierung der VHS Baden die Treue und widmete sich verstärkt ihren Kursen zur Kunstvermittlung, die sie bis kurz vor ihrem Tod abgehalten hat.

Wir nehmen Abschied von einer großartigen Persönlichkeit und werden ihr stets ein ehrendes Andenken bewahren. Unsere aufrichtige Anteilnahme gilt ihrem Ehemann Herrn Dr. Gerhard Huber und ihrer Familie. //

## Isabella Altenhuber (1945-2014)

GERHARD BISOVSKY

„Sprache ist die Melodie meines Lebens“, sagte Isabella Altenhuber. Sehr zielstrebig und mit einem entsprechenden Talent ausgestattet lernte sie als junge Frau in der Schweiz und in Paris die französische Sprache. Sie nahm an zahlreichen Fortbildungskursen an den Universitäten Grenoble, Paris und Wien teil und leitete viele Ausbildungslehrgänge im Rahmen des deutsch-französischen Jugendwerks in Frankreich. So perfektionierte sie lernend und lehrend ihre Französisch-Kenntnisse.

Ihr Wissen über die Literatur und Kultur Frankreichs vertiefte sie derart, dass ein französischer Diplomat nach einem längeren Gespräch anerkennend sagte, dass sie in der französischen Sprache und Kultur ebenso zu Hause sei, wie in der deutschen.

Da Isabella Altenhuber immer bestrebt war, ihr Wissen auch praktisch umzusetzen und weiterzugeben, fand sie ihre Lebensaufgabe darin, andere Menschen Französisch

zu lehren und sie mit der französischen Kultur vertraut zu machen. So hielt sie seit 1973 viele Jahre hindurch Französischkurse an Volkshochschulen und am Wirtschaftsförderungsinstitut in Wels und in Wien ab. Ihr Eingehen auf die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse ihrer Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sowie ihre hohe didaktische und methodische Kompetenz machte sie zu einer sehr beliebten und angesehenen Kursleiterin.

Durch ihr stets hilfreiches Verhalten und ihr ständiges Bestreben nach Weiterbildung war Isabella Altenhuber vielen ein Vorbild.

Im Jahre 1986 erschien erstmals das von ihr mitverfasste Lehrbuch „Französisch aktiv“ für Erwachsene. Es wurde in der deutschsprachigen Ausgabe fünf Mal aufgelegt und erschien zudem in einer englischen, italienischen und einer niederländischen Ausgabe. Weiters publizierte Isabella Altenhuber

Fachartikel in der von einem internationalen Herausgeberkomitee getragenen Zeitschrift „Zielsprache Französisch“.

Als der Verband Österreichischer Volkshochschulen Französisch-Zertifikatslehrgänge einführte, war Isabella Altenhuber als Beauftragte des Verbandes bei der Umsetzung dieses Vorhabens erfolgreich tätig. Sie wurde zur Bundesprüfungsbeauftragten für das Französisch-Zertifikat bestellt und war auf internationaler Ebene die österreichische Vertreterin im Rahmen dieses europaweiten VHS-Zertifikates.

Als Anerkennung für ihr verdienstvolles Wirken in der Erwachsenenbildung erhielt sie 1999 vom Bundespräsidenten den Titel „Professor“ verliehen.

Isabella Altenhuber, Gattin des VÖV-Ehrenmitglieds, Sektionschef a.D. Dr. Hans Altenhuber, ist am 28. August 2014 verstorben. //

# Peter Finke: Citizen Science.

Das unterschätzte Wissen der Laien.  
München: oekom-Verlag 2014, 240 Seiten



WERNER LENZ

Wissen soll Klarheit bringen. Mit bestem Wissen wird Handeln begründet. Wissen sichert unsere Wege durch die Welt. Wissenschaft gilt als organisierte Form, sich Wissen systematisch zu erarbeiten. In ihrer institutionalisierten Form an Universitäten und Forschungseinrichtungen, staatlich, privat oder profitorientiert finanziert, hat sie sich als Mittel der Beratung und Entscheidungsfindung durchgesetzt. Aufgrund des gesellschaftspolitischen Stellenwerts und der finanziellen Abhängigkeit unterliegt das System Wissenschaft Einflüssen von außen. Dieses System vertritt auch eigene Interessen, um Macht und Bedeutung zu bewahren – genau genommen tun dies Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, professionell ausgebildete Forscherinnen und Forscher.

Aus diesem Kreis stammt der Autor, Peter Finke, der 25 Jahre als Professor für Wissenschaftstheorie an der Universität Bielefeld beschäftigt war. In dieser Zeit ist sein Unbehagen am professionellen Wissenschaftsbetrieb gewachsen: zu spezialisiert, oft in Details verliebt, zu wenig Sicht auf Zusammenhänge, arbeitsteilige komplexe Institutionen, die den Problemen der Menschen im Alltag zu wenig wissenschaftliche Aufmerksamkeit widmen. Um diese Situation zu verbessern, sieht Finke zwei Strategien: Wissenschaft reformiert sich selbst und mehr von Citizen Science. Ihr ist sein Buch gewidmet.

Citizen Science ist eine Alternative zur professionellen, institutionalisierten Wissenschaft – zur Professional Science. Citizen Science repräsentiert Personen und

Gruppen, die außerhalb der etablierten Organisationen Wissen schaffen. Ihre eigenständige Rolle besteht darin, zum einen zusammenhängendes Wissen zu betonen, zum anderen als Expertenkontrolle zu fungieren. Citizen Science, urteilt Finke, hat mehr Bodenhaftung. Er verwendet die Metapher des Apfelbaums, dessen Früchte in großer Höhe mit einer Leiter – diese symbolisiert die Professional Science – oder in Bodennähe, mit Citizen Science, zu ernten sind. Letztere habe auch den Vorteil, nicht wie professionelle Wissenschaft in ein institutionelles Korsett eingebunden zu sein und ökonomisch diktierten Erwartungen entsprechen zu müssen. Auch bezüglich des Übergewichts der professionellen Wissenschaft aufgrund ihres großen Methodenarsenals hat Finke eine klare Position (S. 61): „Das einfache, grundlegende Wissen ist nicht weniger wert als das komplexe, raffinierte. Im Gegenteil: Es ist fundamental. Auch Wissen geht vom Volk aus.“

Es ist unschwer zu erkennen, Finke tritt für eine Demokratisierung der Wissensproduktion ein. Er hält es für eine Stärke, dass Citizen Scientists ohne übergeordnete Instanzen, in institutioneller Ungebundenheit unbefangen agieren können. Das schütze vor Betriebsblindheit und fördere Kreativität.

Nach den grundsätzlichen Überlegungen und begrifflichen Klärungen beschäftigt sich Finke damit, welche Sachgebiete Citizen Science vordringlich behandelt. Die Themen sind stark von subjektiven Interessen und der unmittelbaren Lebens-

situation bedingt. „Activist Researchers“ wollen ihre Erkenntnisse möglichst unmittelbar in Handeln umsetzen. Es geht unter anderem um Naturschutz, Regionalgeschichte, Kunst, Öffentliche Wohlfahrt, Lebensstile, das Zusammenleben von Jung und Alt sowie um Migration. Im letzten Abschnitt des Buches erörtert Finke die Zielsetzung von Citizen Science, die er wie folgt zusammenfasst: eine Wissensgesellschaft zu schaffen, die diesen Namen auch verdient. Finke meint, ein zukunftsfähiges demokratisches Land braucht Bürgerinnen und Bürger, die nicht nur Anteil am Wissen haben, sondern ihr Wissen über die Welt und ihr handlungsorientiertes Wissen auch selbst hervorbringen können. Das Buch bietet übrigens viele Beispiele, Hinweise und kurze Berichte aus der Praxis von Citizen Science.

Für die Erwachsenenbildung entsteht daraus der Ansporn, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern „Weltwissen“ zu bieten, das über Zusammenhänge aufklärt und Einsicht in komplexe Probleme vermittelt. Dazu sollte die Kooperation mit Professional Science ausgebaut werden. Zur Stütze von Citizen Science wären Initiativen interessant, die Personen oder Gruppen Raum geben, um, z. B. in Volkshochschulen, wissenschaftliche Tätigkeiten durchzuführen und Standorte auszubauen. Das heißt, es gilt Bedingungen zu schaffen, die die wissenschaftliche Bearbeitung des unmittelbaren Lebensraums und aktueller gesellschaftlicher Problemlagen, z. B. Bezirksgeschichte, Umweltfragen, Lebensqualität, ermöglichen. //

# Klaus Ahlheim, Rose Ahlheim (Hrsg.): Frühe Bildung – früher Zugriff?

Hannover: Offizin 2014, 208 Seiten

WERNER LENZ

Kindergartenpflicht für Fünffährige! Frühe Sprachförderung! Bildungsrahmenplan für den Bildungsgarten! Kinder-Uni!

Die Voraussetzungen und Grundlagen für lebensbegleitendes Lernen sind auch in Österreich in den Blick strategischer Überlegungen geraten. Zwar wird hierzulande das Personal für frühkindliche Bildung weiterhin nicht akademisch ausgebildet und weiterhin nicht adäquat honoriert, aber der „Zugriff“ auf die Lernkapazität unserer Jüngsten ist, wie in Deutschland, im vollen Gange.

Herausgeberin/Herausgeber und Autorinnen/Autoren des engagierten, aufklärenden Buches sind in unserem Nachbarland wissenschaftlich und therapeutisch tätig. Die Analysen und Befunde beziehen sich auf Deutschland, Analogien zu Österreich lassen sich leicht herstellen. Die Publikation betont die Bedeutung von frühkindlicher Bildung und Erziehung. Dies geschieht aber nicht pauschalierend, sondern differenziert, sensibilisierend und achtsam. Die Beiträge fordern heraus mitzudenken, wie Kindern ihr Recht auf Autonomie eröffnet werden kann und wie sie zugleich vor vereinnahmendem „Zugriff“ ausbeuterischer Verhältnisse bewahrt werden können.

Klaus Ahlheim warnt vor „Glücksverheißungen durch Bildung“: lebenslanges, fleißiges Lernen schützt nicht vor Armut und Arbeitslosigkeit – dies zeigt die traurige soziale Realität in vielen europäischen Ländern. Doch, so meint er, deswegen soll die Forderung nach gerechten Bildungschancen nicht verstummen. Das Buch bietet Argumente, Einsichten und Erkenntnisse, um diesem Anliegen und seiner qualitätsvollen Realisierung Nachdruck zu verleihen. Aus historischer Perspektive blickt Thomas Kuchinke auf die Familie im Wandel. Er sieht Familie nicht mehr als „autonomes Nest“,

sondern als Netzwerk, auf das diverse soziale Gesundheits-, Bildungs- und Fürsorgeinstitutionen kontrollierend Einfluss nehmen. Die Position des Kindes sei zwar in den letzten Jahrzehnten rechtlich gestärkt worden, aber ohne Engagement von professionellem Begleitpersonal nicht umzusetzen. Kritisch betrachten Rose Ahlheim und Margarete Meador die Verweigerung von Empathie im nationalsozialistischen Deutschland sowie in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten. Bis in die jüngste Vergangenheit galten nach Meinung der Autorinnen emotionale Härte und soziale Kälte gegenüber Kleinkindern, durch Ideologien und Ratgeberliteratur bestärkt, als gesellschaftlich akzeptierte Haltung.

Im Hinblick auf eklatante milieubedingte Bildungsunterschiede diagnostiziert Peter Büchner einen hohen Bedarf an frühkindlicher Bildung, wenn etwas gegen soziale Ungleichheit unternommen werden soll. Er plädiert für einen weiteren Krippenausbau als bildungspolitische Maßnahme. Erfahrungen mit früher Fremdbetreuung und mit Krippenerziehung in der DDR werden im Buch reflektiert. Wissenschaftliche Untersuchungen stützen die Bedeutung von Beziehungserfahrungen, um Bindung „als protektiven Faktor für die kindliche Entwicklung“ herzustellen. Claudia Burckhardt-Mußmann urteilt: „Zentral für gute Entwicklungsbedingungen sind nicht besondere und möglichst frühe Bildungsanstrengungen, sondern Bedingungen, die den Kindern angemessene Loslösungs- und Entwicklungsprozesse auf dem Boden sicherer Bindung ermöglichen. Die lassen sich jedoch nur langfristig herstellen und auch nur langfristig überprüfen.“ Die Psychotherapeutin lehnt den politischen Wunsch nach kurzfristigen Erfolgen – sie



spricht vom Input-Output-Mechanismus – ab. „Flickschusterei“ nennt sie die einseitige Fokussierung auf frühsprachliche Erziehung und fordert ein umfassendes Konzept frühkindlicher Bildung ein. Einen Flickenteppich bemängelt auch Gisela Wiegand. Sie verlangt Care/Fürsorge und hohe Wertschätzung für alle Fachkräfte der Kindererziehung sowie vereinheitlichte und nachhaltig verbesserte Aus-, Fortbildungen und Arbeitsbedingungen.

Wohlthuend und anregend liest sich der Beitrag über „Babybeobachtung“ von Rose Ahlheim und Rita Stockmann. Die Geduld, Achtsamkeit und Genauigkeit des Wahrnehmens sind auch für alle anderen pädagogischen Bereiche, ja für alle sozialen Beziehungen wünschenswert und beispielgebend.

Das Buch betrifft mit seinen Argumenten und Erkenntnissen die Erwachsenenbildung, weil es eine Lebensphase thematisiert, in der Bereitschaft und Voraussetzungen für lebenslanges Lernen entstehen. Es zeigt die bildungspolitische Dimension auf, inwiefern Kindheit mit „lebenslanglichem Lernen“ in Verbindung gebracht wird. Klaus Ahlheim kritisiert die systematische ökonomische Vereinnahmung der Erwachsenenbildung und ihren Wandel zu einer affirmativen Sozialtechnik. Er verweist auf den Widerspruch: Bildung soll Autonomie fördern, doch im Bildungsbereich gehen auch Bevormundung, Disziplinierung und Unterwerfung vor sich.

Auf wessen Seite stehen wir? Für welche Bildung treten wir ein? Wie und mit welchen Absichten unterstützen wir Bildungs- und Lernprozesse bei Kindern? Speziell für den Bereich Elternbildung ist die Lektüre sehr empfehlenswert. Nicht zuletzt betrifft das Buch uns alle – in unserer Verantwortung für Kinder. //

# Hans-Ulrich Wehler: Die Deutschen und der Kapitalismus.

Essays zur Geschichte.

München: C.H.Beck 2014, 174 Seiten.

WERNER LENZ

Erläuterungen zu den Nachrichten des Tages sind selten. Naturereignisse, Unfälle, Terroranschläge, Tagespolitik, Promileben, Sportevents rauschen als steter von den Medien produzierter Fluss über und durch uns. Diese Informationen verwandeln uns in ängstlich besorgte, aber auch abwehrend gepanzerte Wesen, die diese Informationen möglichst rasch verdauen, um nicht von ihnen verschlungen zu werden. Selten sind Berichte, die uns Ursachen und Zusammenhänge von Ereignissen erklären – wenig erfahren wir, welche Bedeutung und Konsequenzen sie für unser gesellschaftliches Dasein und unser individuelles Verhalten haben.

Zu diesen Ausnahmen gehören die historischen Essays von Hans-Ulrich Wehler. Große Beachtung hat zuletzt sein Buch „Soziale Ungleichheit in Deutschland“ gefunden (in dieser Zeitschrift Nr. 248, S. 51 rezensiert). Das vorliegende Taschenbuch gibt Gelegenheit gesellschaftspolitische Entscheidungen und Ereignisse aus historischer Perspektive aufbereitet zu erhalten

sowie sie mit eigenen Erfahrungen, Einsichten, Reflexionen und Überlegungen in Verbindung bringen zu können.

Das Thema „Die Deutschen und der Kapitalismus“ zählt Wehler zu den Grundproblemen der deutschen Politikgeschichte. Der Historiker zeigt in diesem, zum ersten von drei Kapiteln gehörenden Beitrag, das enge Wechselverhältnis, das zwischen Kapitalismus und Herrschaftsregime bis heute besteht. Er bezeichnet die Staatsgewalt als das entscheidende Element, das dem Kapitalismus das Überleben sichert.

Spannend liest sich in diesem Abschnitt, im Abstand von fünfzig Jahren geschrieben, die SPIEGEL-Affäre. Nach Wehler verhalf das engagierte Auftreten der „Generation 45“ einer kritischen Öffentlichkeit zum Durchbruch. „Das war die Etablierung einer vierten Verfassungsmacht in Gestalt der kritischen Öffentlichkeit“ (S. 52). Damit verbindet sich im dritten Kapitel die Beurteilung der politischen Rolle dieser „Generation 45“. Wehler bescheinigt diesen „Public Intellectuals“, die



Chance für den Aufbruch in eine neue Zeit genutzt zu haben.

Das zweite Kapitel behandelt schwerpunktmäßig wissenschaftliche Fragen der Sozialgeschichte. Doch die Problemsicht geht über Angelegenheiten der Geschichtsforschung hinaus. Wehler fordert z. B. eine neue Globalgeschichte ein und regt damit eine veränderte Wahrnehmung auch in anderen wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Bereichen an.

Die insgesamt zwanzig Beiträge des Buches – Aufsätze, Zeitungsartikel, Buchbesprechungen, Festreden – erläutern u.a. die in Nachrichten viel gehörten aber wenig erklärten Begriffe wie zum Beispiel Neoliberalismus, soziale Marktwirtschaft, Turbo-kapitalismus und summieren sich zu einem interessanten Mosaik der deutschen Zeitgeschichte mit internationalen Aspekten.

Für politisch Interessierte, für politisch Gebildete und somit für alle, die in der politischen Bildung tätig und ihr gegenüber aufgeschlossen sind, sicherlich eine bereichernde Lektüre. //

# Verena Winiwarter, Hans- Rudolf Bork: Umwelt- geschichte: Ein Plädoyer für Rücksicht und Weitsicht.

Wien: Picus Verlag, 2014, 72 Seiten

WERNER LENZ

Nichts hat Bestand. Von der Umwelt können wir lernen, dass alles in Bewegung ist. Umweltgeschichte kann Menschen lehren, die Folgen ihres Handelns konsequenter

zu beachten. Unsere Fähigkeit vorzuschauen ist begrenzt, wir sollten uns deshalb für das geringere Risiko entscheiden, um unseren Nachfahren nicht ein „toxic



egacy“, ein vergiftetes Erbe, zu hinterlassen.

Dies sind einige der Kerngedanken, die im März 2014 in den „Wiener Vorlesungen“ von Verena Winiwarter, Professorin für

Umweltgeschichte und „Wissenschaftlerin des Jahres 2014“, sowie von Hans-Rudolf Bork, Professor für Ökosystemforschung, präsentiert wurden und nun publiziert vorliegen. Es wird deutlich, wie wichtig der systemische wissenschaftliche Blick ist, um die komplexen Zusammenhänge zwischen Politik, Ökonomie und Ökologie darzustellen. Hubert Christian Ehalt, der Spiritus Rector der „Wiener Vorlesungen“, hebt dies in seinem Vorwort hervor und begrüßt die fortschreitende Integration von Natur- und Kulturwissenschaften, um die Überlebensfragen der Menschheit optimal zu beantworten.

Winiwarter und Bork beschreiben keinen verklärten Weg ins Paradies. Sie betonen die Grenzen des Wissens und das stete

Risiko unseres Handelns in einer äußerst fragilen Natur. Autorin und Autor warnen (S. 64): „Wir leben in einer intransparenten Entscheidungsgesellschaft, nicht in einer Wissensgesellschaft. Die Zukunft ist nicht berechenbar, aus gegenwärtigem Wissen nicht ableitbar.“ Da wir aber keine besseren Instrumente als Erfahrung und Wissen haben, wird für eine „Empathiegemeinschaft“ plädiert, die gemeinsame, weit in die Zukunft wirkende Entscheidungen treffen soll.

Zu den im Text vorgestellten umwelthistorischen Einsichten zählen unter anderem die Erkenntnis von der Dynamik der Natur, wie sie von unterschiedlichen politischen Systemen benutzt und ausgenutzt wird oder wie der Wandel der Umwelt durch eine

an Wirtschaftswachstum orientierte Gesellschaft angetrieben wird. Als Alternative wird eine vorsorgende, strebende Gesellschaft mit positiver Utopie vorgeschlagen. Für eine solche „Gesellschaft gebildeter Handelnder“ ist Lernen für Nachhaltigkeit und die Analyse von in der Vergangenheit ausgelöster Entwicklungen wichtig.

Die Einsichten aus der Umweltgeschichte werden klar vorgetragen und mit vielen Beispielen aufgelockert. Es wird ein Lernfeld eröffnet, das sich mit dem Zusammen- und Überleben auf unserer Erde beschäftigt. Jung und Alt sind herausgefordert, sich ihrem Dasein sowie den Lebensbedingungen künftiger Generationen individuell und als Gemeinschaft oder als Gesellschaft weitsichtig und rücksichtsvoll zu stellen. //

## Klaus Ahlheim: Ver-Störende Vergangenheit. Wider die Renovierung der Erinnerungskultur. Ein Essay.

Hannover: Offizin Verlag 2014, 72 Seiten.

WILHELM FILLA

In absehbarer Zeit werden die letzten Zeitzeugen des Holocaust und des Nationalsozialismus nicht mehr leben. Spätestens dann droht deren Historisierung, die Ablage in einem Fach der Geschichte, aus dem sie bei Gedenkbedarf herausgeholt werden und somit den Stellenwert wie andere historische Ereignisse bekommen. Die Herstellung von Gegenwarts- und sogar Zukunftsbezügen unterbleibt dann. Dagegen und gegen eine vordergründige Modernisierung des Gedenkens im Kontext politischer Bildung wendet sich Klaus Ahlheim, emeritierter Professor für Politische Erwachsenenbildung, mit Engagement und guten Argumenten.

Der Titel des schmalen Bändchens „Ver-Störende Vergangenheit“ deutet an, worum es geht: Die Vergangenheit, gerade weil sie „verstörend“ ist, weder ins Vergessen noch in eine um ihre Störkraft verkürzte Auseinandersetzung abzudrängen. Der Autor greift in seinen thematisch zusammenhängenden, aber unterschiedliche Aspekte berührenden Essays auf den „pädagogischen

Adorno“ zurück, der mit seinen theoretischen Interventionen gerade für die „Erinnerungskultur“ Bleibendes geschaffen und leider nichts an Aktualität eingebüßt hat.

Ahlheims Ausgangspunkt, und das ist selten, ist eine autobiografische Skizze: „Kriegsgeburt: Autobiografie und politische Bildung nach Auschwitz“. Damit lassen sich seine theoretischen wie bildungspraktischen Erwägungen und seine empirischen Studien in persönliche Bezüge einordnen und von daher noch besser verstehen.

Nicht zuletzt durch den jüngsten Gaza-Konflikt und seine ideologische Auswirkungen in Europa wird deutlich, dass der Antisemitismus, dem immer gesellschafts- und demokratiegefährdende Züge eigen sind und der sich nicht allein gegen Juden richtet, über seine traditionelle Verankerung hinaus, Träger hat, die es gleichfalls zu bedenken und gegen die es aufzutreten gilt. Antisemitismus ist, wenngleich anders motiviert und anders zu gewichten als im rechten Lager, in Teilen der politischen Linien virulent, und das nicht erst seit heute.

Dieser Antisemitismus kommt vor allem im Zusammenhang mit dem israelisch-palästinensischen Konflikt immer wieder zum Ausdruck, aber ebenso in manchen Einschätzungen des Finanzkapitals. Im Vergleich dazu ist der in migrantischen Kreisen anzutreffende Antisemitismus, wie er sich bei Kundgebungen in aggressiver Form artikuliert, eher neueren Datums und noch wenig im Hinblick auf seine tatsächlichen Ausmaße und religiösen Bezüge erforscht. „Erinnerungskultur“ für Migrant/innen gilt es überhaupt erst zu fundamentieren und aufzubauen. Neu sind „Querfrontdemonstrationen“ und „Querfrontstrategen“, die in Deutschland bereits heftige Diskussionen ausgelöst haben. Vor diesem Hintergrund gilt es „Erinnerungskultur“ und die Verbreitung des „Erinnerns“ gerade in der Erwachsenenbildung zu diskutieren, um daraus bildungspraktische Schlüsse zu ziehen. Ahlheim bietet dafür grundsätzliche Überlegungen an, die es aufzugreifen und weiterzuführen gilt, selbst wenn das keineswegs einfach ist. //



# Bildung bewegt. Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich. Hrsg. v. ARGE Bildungshäuser.

Klagenfurt: ARGE Bildungshäuser 2014, 108 Seiten.

WILHELM FILLA

Bildungshäuser, früher Bildungsheime genannt, gibt es in Österreich seit der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg. In der 1954 gegründeten ARGE Bildungshäuser sind neunzehn Einrichtungen, die in unterschiedlicher Trägerschaft stehen, zusammengefasst. Zur schwer überschaubaren Vielfalt der Erwachsenenbildung gehört, dass es auch katholische Bildungshäuser gibt, die nicht zur ARGE, sondern zum Forum katholischer Erwachsenenbildung gehören.

Über die Bildungshäuser der ARGE bietet eine Jubiläumsfestschrift eine sehr gute und anschauliche Information. Den Beginn machen ein kurzer, vom derzeitigen ARGE-Vorsitzenden Rudi Planton verfasster historischer Überblick sowie eine statistische Darstellung der Redakteurin der Festschrift und ARGE Geschäftsführerin Gaby Filzmoser. Auch über Qualitätsmanagement ist einiges zu erfahren. Joachim Gruber „erklärt“ ein Bildungshaus und Grete Wallmann stellt die Bildungshäuser in einen größeren



Zusammenhang. Im Mittelpunkt der Festschrift stehen die Porträts der einzelnen Bildungshäuser. Da die „ARGE“ Mitträgerin der Medienpreise der Erwachsenenbildung – Fernsehpreis und Axel-Corti-Preis, Radiopreis – ist, wird auch diesen einiger Platz eingeräumt.

Die Festschrift „Bildung bewegt“ vermittelt ein umfassendes Bild von der Vielfalt der Bildungshäuser, die sich in einem der KEBÖ angehörenden Dachverband zusammengeschlossen haben. //

# Peter Maurer: Bildungszentrum St. Bernhard. 40 Jahre Erwachsenenbildung zwischen kirchlichem Anspruch und gesellschaftlicher Entwicklung.

Eine Programmanalyse. Norderstedt:  
Books on Demand 2013, 162 Seiten.

WILHELM FILLA

Im Rahmen des Universitätslehrgangs Erwachsenenbildung/Weiterbildung hat Peter Maurer, Pädagogischer Leiter des katholischen Bildungszentrums St. Bernhard, eine Masterarbeit verfasst und diese aus Anlass des 40-Jahr-Jubiläums seines Bildungshauses als sehr gut gemachte Festschrift veröffentlicht. Der Autor hat als Mann der Praxis auch seine eigene Arbeit in einen größeren Zusammenhang gestellt und wissenschaftlich aufgearbeitet. Damit bietet er „Wissenschaft aus der Praxis für die Praxis“ der Erwachsenenbildung. Es handelt sich um – wie das bei Festschriften häufig der Fall ist –

keine Apologie, sondern um eine kritische, empirisch fundierte Reflexion der Arbeit eines katholischen Bildungshauses vor dem Hintergrund der zeitgeschichtlichen Entwicklung und – das ist neu – vor dem Hintergrund innerkirchlicher Entwicklungen sowie der empirischen Religionsforschung. Die ohnehin gute Übersichtlichkeit der Arbeit gewinnt noch durch exzellente, vom Autor „produzierte“ Grafiken, die selbsterklärend sind und unter anderem die Programmentwicklung des Bildungshauses darstellen. Kurz wird St. Bernhard mit anderen katholischen Bildungshäusern in Niederösterreich



verglichen. Dabei zeigen sich schon in einem Bundesland erhebliche Unterschiede in den Programmprofilen. Das ist eine Herausforderung für die empirische Erwachsenenbildungsforschung.

Am Beispiel eines katholischen Bildungshauses leistet diese Festschrift einen wertvollen Beitrag zur Erforschung der Bildungslandschaft und regt an, weitere Studien dieser Art auf empirischer und reflexiver Basis vorzunehmen, um die äußerst vielschichtige, vielfältige und komplexe Erwachsenenbildungslandschaft transparenter zu machen. //

# Elke Gruber/Heinz Pichler (Hrsg.): Nur noch Utopien sind realistisch. Oskar Negt im Gespräch mit Peter Kaiser

Klagenfurt/Celovec: Wieser Verlag 2014, 48 Seiten.

WILHELM FILLA

Der tiefgreifende politische Umschwung nach der letzten Kärntner Landtagswahl zeitigt Ergebnisse, die staunen lassen. Im Wieser Verlag ist in der Reihe „Gehört gelesen und gesehen“ ein von Heinz Pichler und Elke Gruber herausgegebenes Bändchen erschienen, das ein Gespräch des nunmehrigen Kärntner Landeshauptmannes Peter Kaiser mit Oskar Negt, einem der Hauptvertreter der zweiten Generation der „Kritischen Theorie“ bringt. Es handelt sich

tatsächlich um ein Gespräch auf Augenhöhe und nicht um ein einfaches Frage- und Antwortgeplänkel. Sieht man vom Bundespräsidenten und der früh verstorbenen Nationalratspräsidentin ab, dürfte Kaiser wohl der einzige Spitzenpolitiker in Österreich sein, der ein solches Gespräch führen kann, dessen Titel „Nur noch Utopien sind realistisch“, einen zentralen Gedanken von Negt zum Ausdruck bringt. Auch wenn Negt immer wieder historisch ausholt, lässt



der Untertitel „Perspektiven und Wegweisungen für eine solidarische Gesellschaft“ erkennen, dass es um Zukunft jenseits des politischen Mainstreams und bloßen Sachzwangmanagements geht.

Zusätzlich zur Lektüre kann die beigelegte DVD genutzt werden. Wer Negt ausführlicher zur Thematik lesen will, kann das tun: Oskar Negt: Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl Verlag 2012, 321 Seiten. //

# Stefan Müller-Dohm: Jürgen Habermas. Eine Biografie.

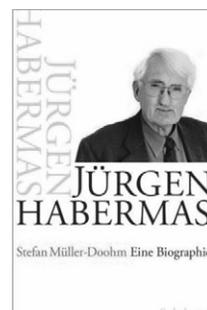
Berlin: Suhrkamp Verlag 2014, 750 Seiten.

WILHELM FILLA

Zum 85. Geburtstag von Jürgen Habermas hat der emeritierte Soziologie-Professor Stefan Müller-Dohm eine voluminöse Biographie vorgelegt, die ihre Stärken in der Darstellung und Analyse des extrem umfangreichen wissenschaftlichen und publizistischen Werks des Jubilars hat und deren Schwächen in dem liegen, was ungenügend angesprochen oder mit keinem Wort erwähnt wird. Dass der Autor nach Theodor W. Adorno 2003 auch Habermas eine biographische Studie widmet, ist folgerichtig. Habermas war Assistent von Adorno und wurde neben ihm zum wichtigsten und wirkungsmächtigsten Sozialphilosophen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts –

in Deutschland, möglicherweise europa- und weltweit.

Müller-Dohm zeichnet akribisch, fundiert und gut lesbar ein Gelehrtenleben zwischen Lehrveranstaltungen, Forschungstätigkeit, Publikationen, weltweiter Vortragstätigkeit und entsprechenden Reiseaktivitäten sowie öffentlichen Kontroversen. Anerkennung hat dieses Wirken in einer Unzahl von deutschen und internationalen Preisen und Auszeichnungen gefunden, obwohl und vielleicht weil es stets kritisch und vielfach umstritten war. Das wissenschaftliche und publizistische Werk von Habermas in Deutschland, wo ihm die wichtigsten PrintMedien von der FAZ über



die „Süddeutsche“ bis zur „Zeit“ sowie der Suhrkamp Verlag seit mehr als einem halben Jahrhundert offenstehen, ist kaum zu überblicken. In unzähligen Ländern hat Habermas richtungweisende Vorträge vor großem Publikum – manchmal sogar tausenden Zuhörer/innen – gehalten. Sein intellektuelles Kommunikationsnetzwerk ist weit gefächert. Müller-Dohm stellt das bisherige Lebenswerk von Habermas übersichtlich und weitgehend im zeitlichen Ablauf, stellenweise sogar mit kritischen Anmerkungen dar. Ein Meisterstück gelingt dem Autor mit der knappen Analyse des Hauptwerks von Habermas, der „Theorie des kommunikativen Handelns“, das zwei

ungemein dicht geschriebene Bände umfasst. (Vgl. S. 289–297) Gerade diese Theorie böte sich für eine theoretische Fundierung der Erwachsenenbildung an, wird aber von dieser, wie Habermas überhaupt, relativ wenig rezipiert.

Habermas wurde am 18. Juni 1929 in eine Familie geboren, in der sich kleinbürgerliche Elemente mit Traditionen des deutschen Beamtentums mischten. In der rheinpreussischen Kleinstadt Gummersbach wächst er auf. Ausführlich werden der familiäre Hintergrund und seine Sozialisation geschildert, zumal eine angeborene Behinderung – eine wiederholt operierte, aber nicht beseitigte Gaumenspalte, die eine nasalierte Sprechweise zur Folge hat – für ihn lebensprägend wird. Frühe Diskriminierungserfahrungen, Hänseleien durch Gleichaltrige, machen ihn empfindlich gegenüber jeder Form von Ausgrenzung und prägen sein politisches Denken. Sprachliche Kommunikation, vor allem schriftlich, erhält eine überragende Bedeutung. 1945 erlebt Habermas als Befreiung, historisch und persönlich. Er erfährt erstmals vom Ausmaß der Schreckenstaten der Nazis. Dadurch eröffnen sich ihm zwei lebenslang beschrittene Wege: unterschiedene Vergangenheitspolitik und rückhaltlose Identifikation mit der Idee der Demokratie.

Bereits hoch politisiert studiert Habermas in Göttingen Philosophie und daneben Geschichte, Psychologie, Literaturwissenschaft und Ökonomie. Als Student verfasst er ein Theaterstück „Der Pazifist“, das der Regisseur Hans Tietgens, später der Theoretiker der deutschen Volkshochschulen und Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle, so stark kürzt, dass Habermas seine Einwilligung zur Aufführung zurückzieht. Ein direkter Bezug zur Volkshochschule ergibt sich nach dem Abitur, als Diskussionen über Herder im Rahmen von Volkshochschulkursen sich bei Habermas so einprägen, dass er sie nie vergisst (vgl. S. 52). Details wie diese gehören zu den wenigen persönlichen Bezügen des Buches. „Die Biographie“ bleibt dadurch merkwürdig unabgeschlossen und hätte besser den einschränkenden Untertitel „Eine politikwissenschaftliche Biographie“ verdient. Sehr viel später ist noch zu erfahren, dass Habermas vorübergehend ein Tinnitus geplagt hat, Schifahren und Wandern zu seinen Freizeitaktivitäten zähl(t)en und dass ihn seine Frau Ursula, die er in seine Arbeit mit einbezieht und die ihn häufig begleitet, privat „den Rücken freihält“.

Mit 24 Jahren promoviert Habermas mit einer Arbeit über die Philosophie Schellings. Er stößt wieder zu der von Tietgens

geleiteten studentischen Theatergruppe und wirkt bei der Gründung eines universitären Filmklubs mit. Über sein späteres kulturelles Verhalten erfährt man wenig, jedenfalls nichts systematisch. Beruflich beginnt er als freier Journalist, schreibt Buchbesprechungen, aber auch Film- und Theaterkritiken sowie längere Abhandlungen für renommierte Blätter. Er widmet sich vorrangig philosophischen, soziologischen und politischen Fragen – stets fundiert und kontrovers. Hin und wieder arbeitet er für den Rundfunk, das Fernsehen meidet er bis heute. 1955 heiratet er und hat bald eine vierköpfige Familie zu versorgen.

Seine Karriere als „öffentlicher Intellektueller“ beginnt Habermas bereits 1953 und wird zu dem international agierenden Intellektuellen Deutschlands. Bald schlägt er eine wissenschaftliche Laufbahn ein und wird 1956 Assistent von Theodor W. Adorno, dessen lebenslanger wissenschaftlicher Partner Max Horkheimer sich gegen die Habilitation des politischen Habermas an der Goethe Universität Frankfurt ausspricht. Habermas weicht nach Marburg aus und habilitiert sich bei Wolfgang Abendroth – lange Zeit der einzige mit der Arbeiterbewegung verbundene Marxist an einer deutschen Universität – mit der heute noch lesenswerten Arbeit „Strukturwandel der Öffentlichkeit“. Er wird außerordentlicher Professor für Philosophie an der Universität Heidelberg und ab dem Sommersemester 1964 als Nachfolger von Marx Horkheimer ordentlicher Professor für Philosophie und Soziologie in Frankfurt. Bald setzt er sich für eine grundlegende Demokratisierung der deutschen Universitäten ein und wird zu einem Mentor der Studentenbewegung, bis das unglückliche Wort vom „Linksfaschismus“ fällt. Wie es dazu gekommen ist, schildert der Biograph genau – in der Nacht im Zuge einer hitzigen Diskussion.

Die weitere wissenschaftliche Laufbahn von Habermas, seine verlagspolitisch wichtige Zusammenarbeit mit dem Suhrkamp Verlag, seine Tätigkeit als Wissenschaftsmanager als Direktor des Max-Planck-Instituts für Sozialwissenschaften in Starnberg, seine Veröffentlichungspraxis, seine öffentliche Diskussionslust, die im Historikerstreit der 1980er-Jahre einen Höhepunkt erfährt sowie seine internationale Vortragstätigkeit, auf die er sich stets penibel vorbereitet und die neuerliche Rückkehr nach Frankfurt stellt Müller-Dohm genau dar. Auf der Strecke bleibt der Mensch Habermas, über den man gerne mehr erfahren hätte, unter anderem über seine Alltagskommunikation jen-

seits von Studierenden und Intellektuellen. Auch der unbestreitbare Elitismus, den Habermas pflegt, hätte gerade bei einem Theoretiker der Öffentlichkeit und herrschaftsfreien Kommunikation mehr Ausleuchtung verdient. Das wäre alles möglich gewesen, ohne in „Gedärmen zu wühlen“, wie Habermas seine Skepsis gegenüber Biografien umschreibt.

Eine wirkliche Schwäche des Buches ist, dass das Verhältnis von Habermas zu den sogenannten „neuen Medien“ und ihre demokratiepolitische Einschätzung unterbleiben. Dabei ist Habermas sogar auf Youtube präsent. Wie Habermas seine Texte verfasst und welcher Mittel es sich dabei bedient, wäre eine an die Person gerichtete Nebenfrage in diesem Zusammenhang. Das Verhältnis von Habermas zu dem, was früher Wissenschaftspopularisierung und heute als öffentliche Wissenschaftskommunikation bezeichnet wird, bleibt gleichfalls unerwähnt. Hier dürfte es sich um einen „weißen Fleck“ bei Habermas handeln. Auffallend ist, dass Habermas, ganz anders als sein früherer Assistent Oskar Negt, sich nicht in den Bereich der Erwachsenenbildung begeben hat und nicht nur keine Bildungstheorie, sondern auch keine elaborierten Überlegungen zu Bildungsfragen angestellt hat, wie das etwa Adorno sehr wohl getan hat. Der Autor zeichnet auch nur die Auseinandersetzungen des links-liberalen Habermas mit seinen rechts-konservativen Gegnern, geht aber nicht auf die von explizit marxistischer Seite an ihm geübte Kritik näher ein.

Die Biografie erstreckt sich bis in die unmittelbare Gegenwart. Dabei werden kritische Positionen von Habermas zu Europa, seine nachnationalen Perspektiven und die „Zähmung des Kapitalismus“ angesprochen. An diesem Beispiel zeigt sich, dass sich Habermas der Aktualität keineswegs verschließt und sich mit ihr in fundierter und grundsätzlicher Weise auseinandersetzt.

Die Habermas-Biographie von Müller-Dohm ist trotz thematischer Ausparungen für sich genommen ein bewundernswertes Werk, das dem Porträtierten gerecht wird. An die noch voluminösere Adorno-Biographie des gleichen Autors, in der auch auf durchaus faire Art, Widersprüche in der Person angesprochen werden, reicht es jedoch nicht heran. Das liegt nicht zuletzt am ohne größere Brüche verlaufenen bisherigen Leben. Eines zeigt die Biografie ganz deutlich: die Auseinandersetzung mit Habermas wir auch in Zukunft erforderlich und lohnend sein. //

## Autor/innen

**Gerhard Bisovsky**, Dr., geb. 1956.

Studium der Politikwissenschaft.  
ÖVH-Redakteur und Generalsekretär  
des Verbandes Österreichischer  
Volkshochschulen.  
Kontakt: [gerhard.bisovsky@vhs.or.at](mailto:gerhard.bisovsky@vhs.or.at)

**Wilhelm Richard Baier**, Dr., geb. 1962.

Pädagogischer Mitarbeiter der  
Österreichischen Urania Graz.  
Kontakt: [baier@urania.at](mailto:baier@urania.at)

**Julia Bock-Schappelwein**, Mag.<sup>a</sup>, geb.

1976. Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
am Österreichischen Institut für  
Wirtschaftsforschung (WIFO). Wien.  
Kontakt:  
[julia.bock-schappelwein@wifo.ac.at](mailto:julia.bock-schappelwein@wifo.ac.at)

**Sebastian Bohrn Mena**, Dr., geb. 1985,

Studium der Ökonomie und der  
Psychotherapiewissenschaften, Direktor  
der Volkshochschule Penzing in Wien  
seit 2012.  
Kontakt: [sebastian.bohrn-mena@vhs.at](mailto:sebastian.bohrn-mena@vhs.at)

**Thomas Dostal**, Mag., geb. 1969. Historiker,

wissenschaftlicher Mitarbeiter des  
Österreichischen Volkshochschularchivs.  
Kontakt: [thomas.dostal@vhs.at](mailto:thomas.dostal@vhs.at)

**Elisabeth Feigl**, Mag.<sup>a</sup>, geb. 1963.

Sprachenreferentin des Verbandes  
Österreichischer Volkshochschulen.  
Wien.  
Kontakt: [e.feigl-bogenreiter@vhs.or.at](mailto:e.feigl-bogenreiter@vhs.or.at)

**Wilhelm Filla**, Univ.-Doz., Dr., Soziologe,

geb. 1947. Generalsekretär des Verbandes  
Österreichischer Volkshochschulen von  
1984–2012, Wien.  
Kontakt: [w.filla@gmx.at](mailto:w.filla@gmx.at)

**Lisa Fischer**, Dr.<sup>in</sup>, Jg. 1959.

Kulturhistorikerin,  
Ausstellungskuratorin und Journalistin.  
Kontakt: [lisa.fischer@a1.net](mailto:lisa.fischer@a1.net)

**Bettina Greimel-Fuhrmann**, ao. Univ.-

Prof.<sup>in</sup>, Dr.<sup>in</sup>, Jg. 1972. Institut  
für Wirtschaftspädagogik der  
Wirtschaftsuniversität Wien.  
Kontakt: [Bettina.Fuhrmann@wu.ac.at](mailto:Bettina.Fuhrmann@wu.ac.at)

**Elke Gruber**, Univ.Prof.<sup>in</sup>, Dr.<sup>in</sup>, Mag.<sup>a</sup>,

Jg. 1959. Vorständin des Instituts  
für Erziehungswissenschaft und  
Bildungsforschung.  
Kontakt: [elke.gruber@aau.ac.at](mailto:elke.gruber@aau.ac.at)

**Sara Hassan**, Jg. 1992. Jungjournalistin,

Studentin der Vergleichenden  
Literaturwissenschaften und Psychologie  
und Mitinitiatorin der Initiative  
transparenzgesetz.at des Forums  
Informationsfreiheit.  
Kontakt: [sara.hassan@gmx.at](mailto:sara.hassan@gmx.at)

**Bernadette Hauer**, Mag.<sup>a</sup> geb. 1965.

Studium der Volkswirtschaftslehre  
und Lehramtsstudium für Volksschule,  
Leiterin der Abteilung Bildung,  
Jugend und Kultur der AKOÖ,  
Erwachsenenbildnerin in der  
gewerkschaftlichen Bildungsarbeit.  
Kontakt: [hauer.b@akooe.at](mailto:hauer.b@akooe.at)

**Ulrike Kellner**, Mag.<sup>a</sup>, geb. 1964.

Leiterin der Volkshochschule Baden.  
Kontakt: [u.kellner@vhs-baden.at](mailto:u.kellner@vhs-baden.at)

**Stefanie Klamuth**, MA geb. 1982.

Politikwissenschaftlerin und  
Buchhändlerin in der „Librería Utopía“,  
Wien.  
Kontakt: [info@radicalbookstore.com](mailto:info@radicalbookstore.com),  
[www.radicalbookstore.com](http://www.radicalbookstore.com)

**Werner Lenz**, em. Univ.-Prof. Dr., geb. 1944.

Karl Franzens Universität Graz, Institut  
für Erziehungswissenschaft.  
Kontakt: [werner.lenz@uni-graz.at](mailto:werner.lenz@uni-graz.at)

**Michael Ludwig**, Dr., geb. 1961.

Studium der Politikwissenschaft  
und Geschichte. Amtsführender  
Wiener Stadtrat für Wohnen,  
Wohnbau und Stadterneuerung  
Kontakt: [michael.ludwig@wien.gv.at](mailto:michael.ludwig@wien.gv.at)

**Ewelina Mania**, Dipl. Päd., Jg. 1984.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
am Deutschen Institut für  
Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum  
für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn.  
Kontakt: [mania@die-bonn.de](mailto:mania@die-bonn.de)

**Thomas Seifert**, Jg. 1968. Chefredakteur-

Stellvertreter bei der Wiener Zeitung.  
Kontakt: [thomas.seifert@wienerzeitung.at](mailto:thomas.seifert@wienerzeitung.at)

**Monika Tröster**, Lehramt Sek. I,

Jahrgang 1965. Wissenschaftliche  
Mitarbeiterin am Deutschen Institut für  
Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum  
für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn.  
Kontakt: [troester@die-bonn.de](mailto:troester@die-bonn.de)

**Frank Michael Weber**, Prof., geb. 1943.

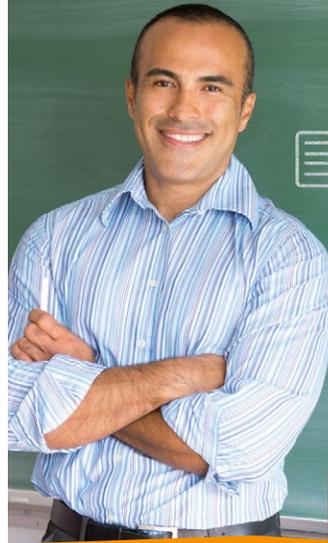
Schauspieler, Regisseur, Theaterleiter  
des Volkstheaters in den Bezirken  
von 1993 bis 2006, Lehrer für  
Rollengestaltung, Obmann des Vereins  
zur Entwicklung und Realisierung  
von Kunst- und Kulturprojekten.  
Kontakt: [fmweber@chello.at](mailto:fmweber@chello.at)

**Judith Hanna Weber**, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>, geb. 1982.

Klinische und Gesundheitspsychologin,  
Lernberaterin und -begleiterin,  
Bildungsberaterin, Programm-  
Managerin an der Wiener  
Volkshochschule Simmering.  
Kontakt: [judith.weber@vhs.at](mailto:judith.weber@vhs.at)

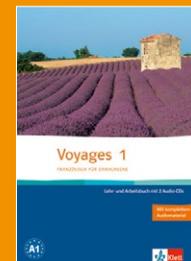
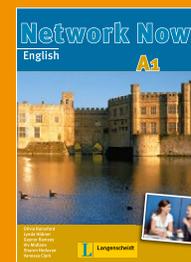
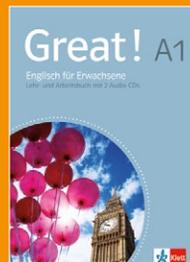
**Harald Wildfellner**, Mag, geb. 1957.

Leiter des sozialwissenschaftlichen  
Fachbereichs an der VHS Linz,  
Geschäftsführer der Medienwerkstatt  
Linz, Direktor der Volkshochschule Linz.  
Kontakt: [Harald.Wildfellner@mag.linz.at](mailto:Harald.Wildfellner@mag.linz.at)



Wir unterstützen Sie mit Materialien, auf die Sie sich einfach verlassen können: Auf Papier genauso wie digital.

## Sie entscheiden wie!



Bildnachweis:  
© Shutterstock (Chris Howey), New York, NY

## Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)  
Magazin für Erwachsenenbildung  
Oktober 2014, Heft 253/65. Jg. ISSN 0472-5662

**Redaktion:** Dr. Gerhard Bisovsky  
Telefon +43 1 216 4226, Fax +43 1 216 4226 30,  
E-Mail: voev@vhs.or.at, Internet: www.vhs.or.at  
**Redaktionsausschuss:** Mag. Ronald Zecha (Innsbruck),  
Dr.<sup>in</sup> Elisabeth Deinhofer (Eisenstadt), Mag. Hubert Hummer (Linz)  
**Redaktionssekretariat:** Brigitte Eggenweber, Christine Rafetseder  
**Für den Inhalt verantwortlich:** Dr. Gerhard Bisovsky  
Verband Österreichischer Volkshochschulen,  
Pulverturmstraße 14, A-1090 Wien

**Grafisches Konzept:** Qarante Brand Design

**Layout:** schaefer-design.at

**Hersteller:** Grasl FairPrint, A-2540 Bad Vöslau, www.grasl.eu  
Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, fallweise als Doppelnummer.  
**Bezugsgebühren:** Abonnement jährlich € 18,-,  
Mitgliederabonnement € 7,-, Einzelhefte € 5,50  
Zahlungen auf das Konto Nr. 0947-31007/00, Bank Austria, Am Hof 2  
Für unverlangte Rezensionen 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.

Gefördert durch das Bundesministerium  
für Bildung und Frauen



[www.klett.de](http://www.klett.de)

## Veranstaltungstermine

---

**29.-30. Oktober 2014**

Bielefeld

**10. wbv Fachtagung  
Perspektive Didaktik - Bildung  
in erweiterten Lernwelten**

Information und Anmeldung:  
<http://www.wbv-fachtagung.de/>

---

**11. November 2014**

Depot, Wien

**Hakan Gürses: Plätze  
des Protests und Neo-  
Bonapartismus  
Österreichische Gesellschaft  
für Politische Bildung**

Information:  
[http://www.politischebildung.at/oegpb/  
bildungsangebot/vortragsreihe/](http://www.politischebildung.at/oegpb/bildungsangebot/vortragsreihe/)

---

**12. November 2014**

Institut für Bildungswissenschaft  
der Universität Wien, Wien

**Lorenz Lassnigg:  
Lernergebnisse zwischen  
Politik und Pädagogik  
Jour fix Bildungstheorie**

Information:  
[http://www.adulteducation.at/de/  
news2/detail/405/termine/](http://www.adulteducation.at/de/news2/detail/405/termine/)

---

**10.-11. Dezember 2014**

Bundesinstitut für  
Erwachsenenbildung, St. Wolfgang

**Tagung: Erwachsenenbildung  
in der Migrationsgesellschaft**

Information und Anmeldung:  
<http://www.bifeb.at/index.php?id=942>