



Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

Bürgerschaftliches Engagement

lokal, national, europäisch

Armut und Demokratie
in Europa

**Chancen und
Konflikte**

SEITE 5

Zweifel an der
Demokratie?

**Demokratieentwicklung in
einem Mehrebenensystem**

SEITE 27

Fernsehpreis der
Erwachsenenbildung

**Axel-Corti-Preis an
Kurt Langbein**

SEITE 36

Inhalt

- Editorial**
- 1 „Neue Denkansätze für die Bildung“
- Leitbild**
- 2 Neues Leitbild des VÖV
- Medienpreise**
- 4 Medienpreise der österreichischen Erwachsenenbildung
- Schwerpunkt Bürgerschaftliches Engagement**
- 5 Armut und Demokratie in Europa – Chancen und Konflikte
- 10 Eine kritische Annäherung an „Rethinking Education“ und die Notwendigkeit, Fertigkeiten zur Bürger/innenbeteiligung zu entwickeln
- 15 Dachverbände – Dinosaurier oder Notwendigkeit?
- 17 Wir sind Europa!
- 19 Politische Bildung in der Basisbildung
- 22 Lernen bewegt! – und die Folgen
- 23 „Wege zum Weltwissen“ – eine Kursreihe der Vorarlberger Volkshochschulen
- 24 Politische Bildung im ländlichen Raum
- 27 Zweifel an der Demokratie?
- Bildungsthemen aktuell**
- 29 Gesundheitsförderung – auf drei Säulen
- 32 Gesunde Impulse für VHS-Kursleiter/innen in Niederösterreich
- 33 Lebendige Qualität durch Information und Austausch
- 34 ADUQUA – Quality Assurance in Integration Training for Adult Migrants
- Fernsehpreis**
- 36 Fernsehpreis der Erwachsenenbildung
- 42 Begrüßungsrede zur Fernsehpreisverleihung
- 42 Dankesrede zum Axel-Corti-Preis 2013
- 43 Axel Corti (1933-1993) – eine biografische Skizze
- Geschichte**
- 44 Gründung von unten
- Aus den Volkshochschulen**
- 46 Volksbildungspreis der Stadt Wien für „Science Busters“
- 47 Volkshochschule Salzburg: Neu in der Strubergasse 26
- Rezensionen**
- 48 Barbara Prammer: Wir sind Demokratie. Eine Ermunterung
- 49 Christina Auer: Fremdsprachenerwerb Erwachsener in der Weiterbildung
- 50 Michael J. Sandel: Gerechtigkeit. Wie wir das Richtige tun?
- 51 Hans-Ulrich Wehler: Die neue Umverteilung. Soziale Ungleichheit in Deutschland
- Autor/innen**
- 52 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule geschrieben
- 53 Impressum

„Neue Denkansätze für die Bildung“

GERHARD BISOVSKY

Unter diesem deutschen Titel wurde von der Europäischen Kommission im Dezember letzten Jahres eine Mitteilung veröffentlicht, die – so hört man das immer wieder von den Vertreter/innen der Kommission – aufgrund des Drucks der Mitgliedsstaaten entstanden sei, welche die Prioritäten auf die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit legen.

Dass die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit ein wichtiges Thema der Beschäftigungspolitik und auch der Bildungspolitik ist, ist keine Frage. Auch die österreichischen Volkshochschulen zeigen, welche Beiträge sie hier leisten können. Gleichzeitig sollten wir aber nicht vergessen, dass nicht nur Jugendliche von Beschäftigungslosigkeit betroffen sind, sondern auch Menschen mittleren Alters und ältere Menschen. Auch hier sind Maßnahmen zu treffen, damit Situationen wie jene, in denen Jugendliche in Beschäftigungsmaßnahmen sind, während deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, vermieden werden können.

Der Fokus von „Rethinking Education“, so der englische Titel der Mitteilung, wird auf Schlüsselkompetenzen gelegt, wie etwa Grundbildung (Lesen, Schreiben, Rechnen), Fremdspracherwerb, digitales Lernen und unternehmerische Kompetenz sowie implizit auf das „Lernen lernen“ und auf Naturwissenschaften, Technik, Ingenieurwissenschaften und Mathematik (STEM). Die von der Kommission beschlossenen und vom Europäischen Parlament verabschiedeten Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen sind aber breiter angelegt und umfassen auch die bürgerschaftliche und die kulturelle Kompetenz. Mit dem Argument, dass es dringlichere Aufgaben gäbe, werden diese „übergeordneten Aufgaben der Bildung“, wie die Vermittlung von aktivem Bürgersinn oder der Beitrag zur persönlichen Entwicklung und zum persönlichen Wohlbefinden, ausgeklammert. Das ist durch nichts gerechtfertigt und sogar höchst problematisch.

Bildung und Weiterbildung leisten zweifelsohne einen sehr wichtigen Beitrag für Beschäftigung und wirtschaftliches Wachstum, allerdings führt ein zu enges Verständnis des lebensbegleitenden Lernens leicht dazu, dass jene bevorzugt werden, die sich bereits in Lernprozessen befinden und dass andere damit ausgeschlossen sind. Das wiederum führt zur Erhöhung der Ungleichheit, die ein nicht zu unterschätzendes soziales Problempotenzial darstellt, welches wir in mehreren europäischen Ländern aktuell beobachten können.

Hier können Volkshochschulen punkten. Sie erreichen unterschiedliche Zielgruppen, auch solche mit negativen Lernerfahrungen, die durch non-formale Lern-Settings besser in das Lernen integriert werden können. Die Volkshochschulen verfügen über große Möglichkeiten, auch junge Menschen und junge Erwachsene

anzusprechen, die noch nicht beziehungsweise nicht mehr am Arbeitsmarkt sind. Sie erreichen aber auch jenen Teil der gesellschaftlichen Mittelschicht, der seine Kompetenzen verbessern und Qualifikationen „update“ und/oder sein kreatives Potenzial verbessern will.

Schließlich ist nicht zu unterschätzen, dass die Volkshochschulen ein wichtiger Arbeitgeber sind. Sie beschäftigen mehrere tausende Lehrende und über tausend Mitarbeiter/innen, die administrativ, pädagogisch-planend, beratend und leitend tätig sind.

Mehr Investitionen in die non-formale Erwachsenenbildung und insbesondere in Volkshochschulen lohnen sich daher allemal, denn mit der Breite ihres Angebotes erreichen sie Menschen in verschiedenen Lebensphasen, leisten einen wichtigen Beitrag zur Weiterqualifizierung aber auch für das Zusammenleben und den sozialen Zusammenhalt. Darüber hinaus bilden die Volkshochschulen eine Brücke zwischen dem non-formalen Lernen in der Erwachsenenbildung und dem formalen Lernen in Schulen und Universitäten. Selbst Menschen mit negativen Lernerfahrungen werden mit entsprechenden Angeboten in Lernprozesse integriert und mit ihrem flächendeckenden Angebot gelingt es den Volkshochschulen sehr gut, Menschen dort anzusprechen, wo sie arbeiten, leben oder auch ihre Ausbildung machen.

//

Anlässlich des Europäischen Jahres der Bürgerinnen und Bürger liegt der Schwerpunkt dieser Ausgabe im Bereich aktiver Staatsbürgerschaft. Es ist uns gelungen, renommierte Autor/innen aus Österreich und aus anderen Ländern für diese Ausgabe zu gewinnen, die die Hintergründe gegenwärtiger Entwicklungen analysieren und dabei auch aktuelle Politiken kritisch beleuchten. Demokratie ist, so der Soziologe Oskar Negt, die Staatsform, die ständig gelernt werden muss. Eine Reihe von Beiträgen aus der Praxis zeigt eindrucksvoll, was die Volkshochschulen hier leisten.

Der hoch angesehene Axel-Corti-Preis für besondere erwachsenenbildnerische Leistungen ging heuer an den Sachbuchautor und Filmemacher Kurt Langbein. Die Beiträge zur Verleihung des Fernsehpreises der Erwachsenenbildung finden Sie ebenfalls in dieser Ausgabe. Die historische Kolumne befasst sich dieses Mal mit der Entstehung der Wiener Volkshochschule Ottakring, die sich am Beginn des 20. Jahrhunderts nicht Volkshochschule nennen durfte.

Ende September/Anfang Oktober erscheint die nächste Ausgabe der ÖVH, die sich dem Schwerpunkt „Bildung und Kunst“ widmen wird. Redaktionsschluss ist Ende August 2013.

Neues Leitbild des VÖV

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) durchläuft seit Herbst 2012 den Qualifizierungsprozess nach LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung). Im Rahmen dieses Prozesses galt es, als ersten Schritt möglichst partizipativ ein Leitbild zu erstellen und dieses intern und extern zu kommunizieren. Ein Leitbild spiegelt die Identität einer Bildungsorganisation wider und informiert über deren Auftrag, Werte, Kooperationen, Fähigkeiten, Ziele, Leistungen und Ressourcen. Im abschließenden Teil definiert die Institution im Rahmen eines LQW-Leitbildes, was sie unter „gelingenem Lernen“ und, wie in unserem Fall, was sie unter einer „gelingenden Serviceleistung“ versteht.

1. Identität und Auftrag

Der Zweck des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) besteht in der Verbreitung des Volkshochschulgedankens sowie in der Wahrung und in der Förderung der gemeinsamen Interessen der in ihm zusammengeschlossenen Landesverbände beziehungsweise Mitglieder und damit der Mitglieds-Volkshochschulen. Der Verband übt seine Tätigkeit ohne Gewinnabsicht und gemeinnützig aus.

Wir sehen uns als zentrale Service-, Wissenstransfer- und Koordinationsstelle für bildungspolitisch und pädagogisch relevante Aktivitäten. Als Teil nationaler und internationaler Netzwerke und als wichtige Schnittstelle setzen wir Impulse und gestalten die Politik im Bereich der Erwachsenenbildung mit.

2. Werte

Wir verstehen uns als eine der Demokratie verpflichtete, an die Menschenrechte gebundene und von politischen Parteien unabhängige Bildungseinrichtung.

Zu unserem Selbstverständnis gehört es daher, keine antidemokratischen, rassistischen, antisemitischen, frauenfeindlichen und andere Menschengruppen diskriminierenden Inhalte und Verhaltensweisen in unseren Einrichtungen zuzulassen und solchen Tendenzen und Verhaltensweisen mit Bildungsveranstaltungen und/oder anderen Maßnahmen entgegenzuwirken.

Die Aufbereitung unserer Tätigkeiten und Themenstellungen erfolgt kritisch, reflektiert, differenziert und wertschätzend. Wir orientieren uns am aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung und bereiten diese entsprechend für unsere Auftraggeber/innen auf. Wir sind

sehr bemüht, die Vielfältigkeit unserer Projekte und Aufgaben in einem offenen, kreativen und vernetzten Arbeitsumfeld und vor internationalem und wissenschaftlichem Hintergrund [zu gewährleisten und kontinuierlich zu verbessern. Wichtig sind uns ein offenes Arbeitsklima sowie ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen den Kolleg/innen, wodurch die erfolgreiche interne und externe Kommunikation und das gemeinsame Arbeiten gesichert werden.

3. Auftraggeber/innen, Teilnehmende und Adressat/innen

Der VÖV wendet sich aufgrund seiner vielfältigen Arbeits- und Geschäftsfelder an eine ganze Reihe von unterschiedlichen Kooperationspartner/innen, Auftraggeber/innen und Veranstaltungsteilnehmer/innen: an österreichische Ministerien, die Europäische Kommission, an Landesverbände und Volkshochschulen, Kursleiter/innen und VHS-Mitarbeiter/innen, an wissenschaftliche Institutionen und Forschungseinrichtungen, (internationale) Partnereinrichtungen, die Medienöffentlichkeit, an Meinungsbildner/innen und Multiplikator/innen.

4. Allgemeine Unternehmensziele

Die oberste Zielsetzung liegt, wie bereits unter Punkt 1 erwähnt, in der Verbreitung des Volkshochschulgedankens sowie in der Wahrung und in der Förderung der gemeinsamen Interessen der im VÖV zusammengeschlossenen Landesverbände und damit deren Mitglieds-Volkshochschulen.

Als zentrale Service-, Wissenstransfer- und Koordinationsstelle sind wir Teil nationaler und internationaler Netzwerke und eine wichtige Schnittstelle zu

staatlichen Einrichtungen. Unser Ziel ist es hierbei, neue Impulse zu setzen und die Politik im Bereich der Erwachsenenbildung mitzugestalten.

Unsere Aufgaben gliedern sich in folgende Bereiche: pädagogische Aktivitäten, Forschung, Entwicklung und Dokumentation sowie Publikationstätigkeit, Öffentlichkeitsarbeit und Lobbying. Wichtig ist uns in all unseren Tätigkeiten eine kritische und reflektierte, differenzierte und wertschätzende Herangehensweise und Aufbereitung. Wir orientieren uns am aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung und kommunizieren diesen entsprechend an unsere Auftraggeber/innen.

5. Leistungen

Unsere Arbeit zeichnet sich durch eine große Bandbreite an unterschiedlichsten Service-, Wissenstransfer- und Koordinationsleistungen wie folgt aus:

- Bildungspolitische Vertretung der gemeinsamen, ideellen und materiellen Interessen der Volkshochschulen
- Vernetzungs- und Koordinationstätigkeiten für die Landesverbände
- Nationale und internationale Projekt-tätigkeit
- Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen, historischen, pädagogischen und didaktischen Entwicklungen
- Bildungsforschung und Statistik (VHS, KEBÖ)
- Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachenpolitik
- Lizenzinhaber (ÖIF, ÖSD etc.)
- Wahrnehmung internationaler Vertretungsfunktionen
- Mittelaufbringung und Subventionsweitergabe
- Weiterbildung der VHS-Mitarbeiter/innen und Kursleiter/innen
- Publikationstätigkeit
- Herausgabe des Magazins „Die Österreichische Volkshochschule“
- Vergabe von Medienpreisen und Auszeichnungen
- Durchführung von Veranstaltungen, um einen Ansatz im Aufgreifen von Themen und Standpunkten sicherzustellen, der unterschiedliche Zielgruppen anspricht und versucht niemanden auszuzugrenzen.

6. Fähigkeiten

Zu unseren größten Stärken zählt die Vielfältigkeit der Projekte und Aufgaben,

die unterschiedlichste Zielgruppen ansprechen (siehe oben). In einem offenen, kreativen und vernetzten Arbeitsumfeld und vor internationalem und wissenschaftlichem Hintergrund nehmen wir unsere Rolle als Impulsgeber und Innovator wahr und ergreifen immer wieder eine inhaltliche Führungsposition.

7. Ressourcen

Unser wichtigstes Potenzial sind unsere Mitarbeiter/innen, die sich durch fachliche Expertise, pädagogisches Know-how, Innovationsbereitschaft und Kreativität auszeichnen. Sie verfügen über profunde Kenntnisse der österreichischen und internationalen Erwachsenenbildungslandschaft und sind in handlungsrelevanten Netzwerken aktiv.

Arbeiten und vernetztes Denken in Kooperation mit den Gremien und Arbeitsgruppen des vöv sowie nationalen und internationalen Partnerorganisationen erhöhen im Weiteren die Handlungskompetenzen und das Durchsetzungsvermögen des vöv.

Öffentliche Förderungen sichern unsere inhaltliche Arbeit ab.

8. Definition des gelungenen Lernens

Wir erachten Lernen als gelungen, wenn es Lernende dabei unterstützt, sich selbstverantwortlich und selbstgewählt im persönlichen und beruflichen Bereich weiterzuentwickeln. Wir halten es für wichtig, dass Lernende die von ihnen angestrebten

Lernergebnisse kennen und laufend überprüfen, sowie ihre informell erworbenen Kompetenzen erkennen. Somit trägt Lernen zu einer besseren Bewältigung des Alltags im Sinne eines guten Lebens bei, fördert Chancengleichheit und sichert die finanzielle Basis.

Gelungenes Lernen schafft Mehrwert auf verschiedenen Ebenen. Durch das Erlernen von Reflexions-, Konflikt- und Kritikfähigkeit kann Vernetzung, Austausch und Kooperation entstehen. Das soll wiederum dazu beitragen, dass Lernende ihre Handlungsfähigkeiten besser erkennen, benennen und nützen können. Durch den Blick über den „eigenen Tellerrand“ entsteht Einfühlungsvermögen und Empathie, d.h. die Kompetenz, sich selbst, andere und die Welt besser zu verstehen und dementsprechend zu handeln. Und gelungenes Lernen bedeutet nicht zuletzt die Befähigung zu mündigen Bürger/innen, ihre partizipative Rolle aktiv wahrnehmen.

Charakterisiert ist gelungenes Lernen etwa durch die Möglichkeit, auszuprobieren und auch „Fehler“ zu machen. Es ist ein reflexiver Prozess, der die ganze Person umfasst, und sich an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden sowie den gesellschaftlichen Bedarfen (wie Demokratieentwicklung, wirtschaftliche Ansprüche etc.) orientiert und an die jeweiligen Kenntnisse und Kompetenzen anschließt. Die Sinnhaftigkeit ist grundlegende Voraussetzung allen gelungenen Lernens.

Gelungenes Lernen entsteht durch Neugierde, Kreativität und/oder Empathie. Es braucht als Voraussetzung Ressourcen wie Geld, Zeit, Sicherheit, Ruhe und Muße, sowie ein kritisch erkennendes Bewusstsein.

9. Definition der gelungenen Serviceleistung

Die Serviceleistung des vöv stellt einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der österreichischen Volkshochschulen und der Festigung ihrer Stellung im gesamten österreichischen Bildungswesen dar, beispielsweise durch den Innovationstransfer, die Implementierung innovativer Erkenntnisse sowie deren Evaluierung.

Die Sicherstellung der Bundessubventionen garantiert den Erhalt und den Ausbau der gewonnenen Position zur Erreichung der Verbandsziele und somit für die gelungene Serviceleistung.

Ferner ist es uns wichtig, dass die Standorte gestärkt werden, sie ihre finanzielle Mittel widmungsgemäß verwenden und die in ihrer Verantwortung liegende Infrastruktur gewährleisten können.

Eine gelungene Serviceleistung erkennen wir an persönlichen positiven Rückmeldungen der Menschen, die unser Service in Anspruch nehmen, sowie an kompetenten Auskünften durch die Mitarbeiter/innen und dem reibungslosen Ablauf von Programmen und Projekten.

Wir machen Ergebnisse und Leistungen sichtbar. //

VÖV-Publikationen

Elisabeth Feigl-Bogenreiter (Hg.):
**Mehrsprachig statt Einsilbig
Sprachen lernen bis ins hohe Alter**
Wien 2013: VÖV-Edition Sprachen 6,
60 Seiten
Dokumentation der gleichnamigen
Tagung, die am 17. November 2012 an der
Volkshochschule Graz stattfand.
Preis 7 €, zuzüglich Versandkosten



Georg Ondrak, Stefan Vater (Hrsg.)
**Eine Gesellschaft ohne Mitte?
Erwachsenenbildung ins Out?**
Dokumentation des Zukunftsforum 2012
vom 9. bis 11. Juli 2012, Kloster Seon,
Bayern
Wien 2013, 76 Seiten
Preis 7 €, zuzüglich Versandkosten



Stefan Vater, Peter Zwieler
**Statistikbericht 2013 für das
Arbeitsjahr 2012/13**
Wien 2013: VÖV-Materialien 48,
36 Seiten
Detaillierte Daten zur VHS-Statistik
Download: <http://www.adulteducation.at/de/struktur/statistik/>

Bestellungen:

Verband Österreichischer
Volkshochschulen
1020 Wien, Weintraubengasse 13
T: +43 1 216 4226, E: voev@vhs.or.at

Medienpreise der österreichischen Erwachsenenbildung

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

16. Radiopreis der Erwachsenenbildung - Ausschreibung für 2012/2013

Der Radiopreis umfasst die Sparten Kultur, Information, Bildung (Eduard-Ploier-Preis), Interaktive und experimentelle Produktionen sowie Sendereihen und Themenschwerpunkte.

Kultur: Insbesondere Literatur-Sendungen (Hörspiele usw.) und Musik-Sendungen (Gestaltung)

Information: Sendungen wie Features, Reportagen, Dokumentationen, Interviews und Gespräche, Magazine.

Bildung – Eduard Ploier-Preis*: Sendungen zu Bildung und Wissenschaft oder über Bildungsveranstaltungen.

Interaktive und experimentelle Produktionen: Sendungen mit interaktivem Charakter (das heißt Beteiligung und Einbeziehung von Hörerinnen und Hörern) oder Sendungen, die mit klassischen Sender- und Empfänger-Mustern experimentieren und somit Radio als Prozess oder „Work in Progress“ präsentieren.

Sendereihen und Themenschwerpunkte
*Der Preis für die Sparte Bildung ist nach dem verstorbenen Erwachsenenbildner und langjährigen ORF-Kurator Eduard Ploier benannt.

Bei Bedarf kann die Jury einen Preis für Kurzsendungen (weniger als 10 Minuten) vergeben.

Vorschläge für die Zuerkennung des Preises können von Teilnehmer/innen und Mitarbeiter/innen der genannten Verbände der Erwachsenenbildung, von Kritiker/innen der Presse und vom Österreichischen Rundfunk sowie von österreichischen Radiosendern und ihren Mitarbeiter/innen **bis spätestens 27. September 2013 (Poststempel)** eingebracht werden. Der Tag und die Sendezeit der Ausstrahlung sind bei der Einreichung anzuführen.

Für die Zuerkennung des Preises kommen nur Eigenproduktionen österreichischer Sender in Betracht, die in der Zeit vom 1. September 2012 bis 31. August 2013 in einem österreichischen Sender **erstmalig** gesendet wurden.

Über die Preisvergabe entscheidet im November 2013 eine Jury, der Vertreter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung sowie Journalistinnen und Journalisten österreichischer Printmedien angehören. Die Preisträger/innen werden bei der Überreichungsfeier, die am 23. Jänner 2014 im Radiokulturhaus stattfindet, bekannt gegeben.

46. Fernsehpreis der Erwachsenenbildung

2014 wird der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung zum 46. Mal verliehen. 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 (2013) erstmals in Österreich gesendet wurden.

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

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 3. Februar 2013 (Poststempel)** eingebracht werden. Der Tag und die Sendezeit der Ausstrahlung sind bei der Einreichung anzuführen.

Über die Preisvergabe entscheidet im April 2014 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 2014 bereits zum 18. Mal verliehen wird.

Die Preisträger/innen werden bei der Überreichungsfeier, die am 5. Juni 2014 im Wappensaal des Wiener Rathauses stattfindet, bekannt gegeben.



Fernsehpreis der Erwachsenenbildung



Radiopreis der Erwachsenenbildung



Unterlagen zur Einreichung für beide Medienpreise können Sie von der VÖV-Homepage downloaden:
Fernsehpreis: <http://www.vhs.or.at/212>
Radiopreis: <http://www.vhs.or.at/213>
oder vom Büro Medienpreise, Christine Rafetseder, Tel. 01 216 4226-15, E-Mail: christine.rafetseder@vhs.or.at anfordern.

Armut und Demokratie in Europa – Chancen und Konflikte

Schwerpunkt

Dieser Artikel¹ behandelt die facettenreiche Beziehung zwischen Armut und Demokratie im europäischen Kontext. Er weist auf die grundlegende Bedeutung von demokratischen Verfahren und von Rechten für die ärmeren Bevölkerungsschichten hin. Einige Aspekte der Globalisierung, wie z. B. die industrielle Standortverlagerung und Abwanderung, haben in diesem Zusammenhang zu vermehrten Spannungen geführt. Die „Stimmen“ der Armen sind folglich schwächer geworden und deren Rechte wurden in Frage gestellt. Im Gegensatz dazu haben unkonventionelle Formen der politischen Partizipation und „advokatorische“ Arten der Interessenvertretung an Bedeutung gewonnen. Die beobachteten Spannungen und bisweilen diskriminierenden Praktiken müssen innerhalb der bestehenden institutionellen und juristischen Strukturen einer Demokratie ausgeglichen und verhandelt werden, soll der notwendige soziale Zusammenhalt nicht weiter gefährdet sein.

DIRK BERG-SCHLOSSER

1. Einführung: Grundlegende Beziehungen und Dilemmata

Die Beziehungen zwischen Armut und Demokratie sind konfliktgeladen und zumindest dreischichtig. Auf der abstrakten („Makro“-)Ebene betrifft das den gesamten Bereich der sozialökonomischen Entwicklung sowie die Entstehung und Aussicht auf Konsolidierung von Demokratien in der heutigen Zeit. Viele Autor/innen, darunter Lipset (1959) als Bekanntester, betrachteten eine höhere Stufe der Entwicklung und Modernisierung als „Muss“ für einen Übergang zur Demokratie und die Nachhaltigkeit von zeitgenössischen Demokratien. In jüngster Zeit überwiegen differenziertere Sichtweisen, die verschiedene Muster und Wege der Demokratisierung aufzeigen (z. B. Przeworski et al. 2000; Acemoglu/Robinson: 2006; siehe auch Berg-Schlosser: 2007, 2010).

Auf einer konkreteren Ebene beziehen sich diese Verhältnisse auf innergesellschaftliche Konflikte, demokratische Repräsentati-

onsmuster und Interessenvermittlung. Hier können drei Hauptformen unterschieden werden: eine pluralistische, eine korporatistische und eine klientelistische, von denen alle bestimmte Arten der Unterrepräsentation und des Ausschlusses von sozial schwächeren Gruppen aufweisen. In der – heutzutage in vielen Ländern vorherrschenden – pluralistischen Form der offenen, kompetitiven Interessenvertretung rangieren eher wirtschaftlich besser gestellte und mächtigere Gruppen an vorderster Stelle. Einer der frühen Kritiker formulierte es so: „The pluralist choir tends to sing with an upper-class accent“ (Schattschneider: 1960, S. 30 f.). Die korporatistische oder neokorporatistische Form in Ländern mit gut organisiertem Arbeitsmarkt, wie wir sie in Skandinavien und Teilen Westeuropas vorfinden, ist dadurch gekennzeichnet, dass die dominierenden Interessengruppierungen des organisierten Kapital- und Arbeitsmarktes eng mit den Regierungen zusammenarbeiten. Sie ten-

dieren ebenfalls dazu, die weniger gut organisierten und sozial schwächeren Gruppen, wie z. B. Arbeitslose oder anderweitig sozial benachteiligte Menschen, zu ignorieren (siehe z. B. Schmitter/Lehmbruch: 1979 Crouch/Streeck: 2006). Die dritte, klientelistische Form begünstigt Gruppen, die leichten Zugang zu zentralen Machthaber/innen und „Gönner/innen“ haben – oft auf ethnischer, regionaler oder ähnlicher Grundlage auf Kosten anderer sozial und politisch ausgeschlossener Gruppen (Kitschelt/Wilkinson: 2006).

Eine dritte, indirektere Beziehung betrifft Situationen, in denen wahrgenommene Interessen einer Mehrheit gegen sozial schwache Minderheiten mobilisiert werden, oftmals wiederum auf ethnischer oder einwanderungsbedingter Grundlage oder auf anderweitig „gezielte“ Art und Weise. Dies geschieht oft in „populistischen“ oder nationalistischen Formen, in denen die grundlegenden Menschenrechte dieser Gruppen im Interesse der nominellen Mehrheit im Staat verletzt werden. Nicht selten war dies in erst kürzlich demokratisierten Ländern der Fall, in denen sich Mehrheiten gegen Minderheiten wendeten oder hohe Einwanderungsraten innerhalb kurzer Zeit auftraten. In diesem Beitrag, dessen Schwerpunkt auf dem europäischen Kontext mit mehr oder weniger etablierten und relativ prosperierenden Demokratien liegt, werden wir uns hauptsächlich mit den zweiten und dritten Beziehungsformen beschäftigen. Die erste Form, in der ein Großteil der Bevölkerung unter der Armutsgrenze lebt, betrifft hauptsächlich die am wenigsten entwickelten Länder im Sinne der Definition der Vereinten Nationen.

Im Folgenden werde ich zunächst kurz Probleme der Definition von Demokratie und Armut skizzieren und diese auf den zeitgenössischen europäischen Kontext im weiteren Sinne beziehen. Danach gehe ich näher auf die möglichen „Stimmen“ und Handlungsoptionen armer Bevölkerungsgruppen und deren potenzielle Auswirkungen auf ihre Lebenssituation ein. Zusätzlich zu diesen konventionellen oder unkonventionellen partizipativen Formen werden rechtsbasierte Zugänge diskutiert. Der letzte Teil befasst sich damit, wie beide Arten der demokratischen Intervention mit gegnerischen

¹ Leicht gekürzte Fassung aus: Council of Europe (2012): Redefining and combating poverty. Human rights, democracy and common goods in today's Europe. Trends in Social Cohesion, No. 25, S. 217–229. Im Original: Poverty and Democracy – Chances and Conflicts.

populistischen oder antidemokratischen Reaktionen konfrontiert werden. All dies kann hier aus Platzgründen freilich nur sehr verkürzt und zusammenfassend dargestellt werden.

2. Definitionen und Kontext

Demokratien bestehen sowohl aus funktionalen (institutionellen) als auch normativen Elementen. Die funktionale Seite, die spezifische institutionelle Regelungen, wie Präsidial- oder parlamentarische Systeme, die Gewaltentrennung, Wahlgesetze etc., enthalten, wird in all ihren Variationen üblicherweise explizit in Verfassungsdokumenten niedergelegt. Die normative Seite wird hingegen oft in einer gesonderten „bill of rights“ (Grundrechtecharta) oder in Präambeln festgehalten, aber auch in allgemeineren Dokumenten, wie den Chartas der Vereinten Nationen, die – zumindest formal – von den meisten der heutigen Staaten anerkannt und ratifiziert wurden.

Funktionale Aspekte, wie wir sie in Robert Dahls (1971, 1989) Konzept der „Polyarchie“ finden, in dem er die politische Partizipation auf breiter Basis und den offenen pluralistischen Wettbewerb hervorhebt, werden ebenso in Abschnitt 3 diskutiert wie die daraus resultierenden Formen des „Empowerment“ für arme Bevölkerungsgruppen. Solche formal-institutionellen Aspekte werden zum Beispiel auch im „Polity“-Datensatz operationalisiert und regelmäßig erhoben (Jagers/Gurr: 1996 ff.). Abschnitt 4 beschäftigt sich mit der normativen Seite der Demokratie, die in letzter Konsequenz auf der universellen Menschenwürde und deren Auswirkungen auf arme und ausgegrenzte Bevölkerungsgruppen beruht. Bezug wird dabei auf die „Anspruchsberechtigung“ dieser Gruppen und die Vertretung ihrer Rechte durch Dritte genommen. Einige Teilbereiche dieser Rechte, darunter „politische Rechte“ und „bürgerliche Freiheiten“, werden in den jeweiligen Freedom House Indizes (1978 ff.) erhoben.

Das Armutskonzept weist ebenfalls ein breites Spektrum von Definitionen und Messverfahren auf. Der Begriff „absolute Armut“ bezieht sich auf das absolute Minimum an grundlegenden Lebensbedingungen, um die körperliche Existenz eines Menschen in Bezug auf ausreichende Nahrung, Unterkunft und Kleidung zu gewährleisten. Dies wird häufig mit monetären Indikatoren gemessen, wie z. B. der Kaufkraft eines oder zweier US-Dollar pro Person und Tag (siehe z. B. Weltbank 1978 ff.; UNDP 1990 ff.). Im Gegensatz dazu bezieht sich die „relative

Armut“ auf die Einkommenssituation von Personen und Gruppen im Hinblick auf den spezifischen wirtschaftlichen Kontext, in dem sie leben. In Europa wird dies als Einkommen definiert, das statistisch gesehen weniger als 60 % des Medianwertes des Einkommens einer Bevölkerung ausmacht (EUROSTAT). Gemäß dieser Definition wird es daher – abhängig von der Gesamteinkommensverteilung – immer eine „relative“ Armut im Verhältnis zu anderen geben. Insofern gilt dies auch für Gruppen, die relativ wohlhabend sind im Vergleich zu Bevölkerungen, die anderswo in absoluter Armut leben.

In dieser Hinsicht kann „relative“ Armut aber auch auf eine rechtsbasierte Art und Weise verstanden werden, die sich wiederum vom Konzept der menschlichen Würde ableiten lässt, aber sich nun explizit auf den breiter gefassten Lebensstandard in einer Gesellschaft bezieht, sowie das Recht auf eine angemessene, nicht diskriminierende Lebensweise, die sowohl materielle als auch immaterielle Aspekte, wie die gegenseitige Anerkennung der Würde des Anderen, einschließt (Daly: 2002). In diesem Zusammenhang ist das Konzept der „extremen Armut“ auch ein relationales (Dierckx: 2010). Folglich kann relative Armut weder direkt operationalisiert noch gemessen werden, sondern sie spiegelt sich wider in der Lebensweise jener Gruppen einer Gesellschaft, die am meisten ausgegrenzt und oft diskriminiert werden. In den Worten von Christian Bay formuliert dies folgendermaßen (1970, S. 351): „The crucial test for judging a democracy or any other system of government is the extent to which its decision processes favor the protection and expansion of human rights, or the expansion of the freedom of those strata that at a given time are least free – whether their chains are made by economic or cultural impoverishment, political disenfranchisement, or lack of equality in the courts of law.“

Mit all dem beschäftige ich mich hier im „europäischen“ Kontext, wie er laut Europarat verstanden wird. Dies impliziert sowohl eine allgemeinere Ebene an bestehenden demokratischen Rechten und Verfahren als auch eine Vielfalt an Formen und Umsetzungen von zeitgenössischen „Sozialstaaten“ (siehe z. B. Esping-Andersen: 1989). Die folgende Diskussion sollte in diesem Kontext verstanden werden. Andernorts existieren „absolutere“ und einfacher „objektivierbare“ Formen der Armut, doch auch in Europa ist die Bandbreite der materiellen Lebensbedingungen und verfügbarer privater und öffentlicher Ressourcen sehr groß.

Im Hinblick auf die Hauptaspekte dieser Definitionen von Demokratie, Armut und der Umsetzung der Wohlfahrtspolitik in den 47 Mitgliedsstaaten des Europarats können zumindest drei Hauptgruppen unterschieden werden. Eine bezieht sich auf die länger etablierten, relativ prosperierenden Demokratien Westeuropas. Diese respektieren im Allgemeinen die zentralen funktionalen und normativen Aspekte der Demokratie und verfügen über ein relativ breites Spektrum an Sozialmaßnahmen. Dennoch bedürfen einige besonders benachteiligte Gruppen sogar in diesen Ländern spezieller Aufmerksamkeit. Die zweite Gruppe besteht aus den neuen EU-Mitgliedsstaaten in Zentral- und Osteuropa. Diese Länder sind zu mehr oder weniger gefestigten Demokratien im funktionalen Sinne geworden, aber einige normative Aspekte hinsichtlich der festen Verankerung der Rechtsstaatlichkeit, des Schutzes der Minderheitenrechte und ähnlicher Faktoren lassen noch immer zu wünschen übrig. Gleichermaßen stellt sich die wirtschaftliche Situation nach einem schwierigen Übergang von einer staatlich kontrollierten Wirtschaft zur Marktwirtschaft für weite Teile der Bevölkerung noch immer als sehr prekär dar. Die dritte Gruppe umfasst schließlich die verbleibenden postkommunistischen Staaten im früheren Jugoslawien und der ehemaligen Sowjetunion. Demokratische Verfahren und Rechte sind in diesen Staaten noch immer viel gefährdeter, wenn es z. B. um freie und faire Wahlen, Pressefreiheit, Achtung der Rechtsstaatlichkeit etc. geht. Auf der wirtschaftlichen Ebene zeigt sich zudem ein sehr gemischtes Bild je nach verfügbaren Ressourcen – in einigen Ländern sind das Öl oder Gas – und je nach Art des Übergangs zu einer stärker marktorientierten Wirtschaft. Darüber hinaus präsentiert sich die Türkei als Spezialfall, die in den letzten Jahren eine Vielzahl an demokratischen und rechtlichen Reformen eingeleitet hat und hohe Wirtschaftswachstumsraten aufweist, aber weiterhin auch starke politische Spannungen und soziale Ungleichheiten.

Natürlich handelt es sich hierbei nur um eine grobe Kategorisierung und die Situation in jedem Land muss im Hinblick auf diese erweiterten Kriterien mit Hilfe einiger besser verfügbarer Hauptindikatoren, darunter die erwähnten politischen Indizes, aber auch statistischer Daten der Weltbank, UNDP, OECD etc., detaillierter betrachtet werden (siehe z. B. Berg-Schlosser: 2004). Eine feiner abgestimmte Bewertung auf Basis der breiten Auswahl an Indikatoren für den „sozialen Zusammenhalt“ muss noch weiter

operationalisiert und umgesetzt werden (siehe Europarat: 2005). Im Folgenden können nur die allgemeineren Aspekte der Beziehung zwischen Armut und Demokratie diskutiert werden. Eine konkrete, aktuelle empirische Bewertung jedes einzelnen Landes würde einer breiter angelegten, separaten Studie bedürfen.

3. Die „Stimmen“ der Demokratie

Die formal-institutionelle Seite der Demokratie bietet eine Vielzahl an klar definierten Möglichkeiten, durch die Interessen und Ansprüche der Gesellschaft als Ganzes artikuliert und gebündelt werden können. Die wichtigste besteht in regelmäßigen „freien und fairen“ Wahlen der politischen Entscheidungsträger/innen auf allen Ebenen (lokale, regionale, nationale oder gegebenenfalls sogar überstaatliche Ebene). Darüber hinaus gibt es eine breite Palette an etablierten Formen von politischer Partizipation, wie z. B. die Kontaktaufnahme mit gewählten Vertreter/innen, entweder persönlich oder über Telefon, Post – oder heutzutage Internet –, Mitgliedschaft und aktives Engagement bei politischen Parteien oder das direkte politische Mitentscheiden durch Bürger/innen-Initiativen, Referenden und dergleichen (Standardwerke, die sich mit diesen Maßnahmen befassen, sind z. B. Milbrath/Goel: 1977, Verba/Nie/Kim: 1978 und IDEA: 2008).

Diese mehr oder weniger direkten politischen Kanäle werden durch eine noch breitere Palette von sozialen und wirtschaftlichen Interessengruppen und deren typische Lobbying-Methoden ergänzt – dazu zählen auch Beiträge zur Parteien- und Kampagnen-Finanzierung, die manchmal in dubiose und illegale Aktivitäten abgleiten (Pinto-Duschinsky: 2002). Seit den 1970er- und 1980er-Jahren traten darüber hinaus vermehrt „unkonventionellere“ Formen politischer Partizipation und politischen Handelns in den Vordergrund. Diese beinhalten (manchmal gewalttätige) Demonstrationen, Boykotte, Streiks, Land- oder Gebäudebesetzungen etc. (die erste breit angelegte Studie über solche Aktivitäten im westlichen Kontext stammt von Barnes/Kaase: 1979; eine Studie über Staaten der Dritten Welt ist auch Berg-Schlusser/Kersting: 2003).

Im Hinblick auf arme Bevölkerungsgruppen, denen hier unser Hauptaugenmerk gilt, lassen diese Formen von politischer Partizipation und die dazugehörigen Studien auch eine Vielzahl an Bedenken und Defiziten erkennen. In der Vergangenheit organisierten sich die ärmeren Teile der Gesellschaft in Europa und anderen Ländern mit wachsender

Industrialisierung und Verstädterung immer stärker in säkularen sozialdemokratischen, sozialistischen oder kommunistischen Parteien und in Gewerkschaften, aber auch in kirchennahen Organisationen wie christlich-demokratischen Parteien und Verbänden. Für diese Gruppen bedeutete Demokratisierung das Recht zu wählen und anderweitige Möglichkeiten des Zugangs zu wichtigen Ressourcen, um ihre Lebensweise mit Hilfe von Gesetzgebung (z. B. der Regulierung der Arbeitszeit und -bedingungen), Sozialversicherung und Umverteilung durch fiskalische Maßnahmen zu beeinflussen und zu verbessern. Ihre Stärke drückte sich hauptsächlich durch ihre bloße Anzahl und effektive Organisation aus (bei Wahlen, Streiks etc.).

Wie schon erwähnt, hat es bei den konventionellen und unkonventionellen Formen der politischen Partizipation jedoch auch immer Bedenken in Bezug auf Chancengleichheit gegeben. Mit zunehmenden Aktivitäten in den Dienstleistungssektoren, den Tendenzen zur Verlagerung von arbeitsintensiven Industrien und anderen Formen der Globalisierung haben sich diese Bedenken im Laufe der Zeit zwar verändert, sind aber nie ganz verschwunden. Die Mitgliederzahlen und der Einfluss von Gewerkschaften in Europa und anderswo sind generell schwächer geworden und in vielen der neuen Formen des politischen Handelns und Protestes, wie er von Nichtregierungsorganisationen und über das Internet organisiert wird, dominieren eher die besser ausgebildeten (neuen) Mittelklasse-Gruppen (Della Porta: 1995). Dalton et al. (2010, S. 72) formulierten es so: „Indeed, our analysis suggests that this tension between participation and equality exists across various vastly different contexts and is particularly apparent in more affluent and democratic societies. Thus, the expanding repertoire of political action in these nations may raise new issues of generating the equality of voice that is essential to democracy.“

Dies trifft vor allem auf kleinere und oft besonders „etikettierte“ Gruppen zu, die in extremeren Ausprägungen von Armut leben. Für sie ist es erheblich schwieriger, sich in wirksamen Formen „kollektiven Handelns“ zu organisieren und gehört zu werden (zu diesem Begriff und seinen Implikationen siehe z. B. Olson: 1965; Offe: 1973). Dies gilt unter anderem für die beachtliche Zahl an (nicht gewerkschaftlich organisierten) Arbeitslosen oder (meist jüngeren) Personen, die noch nie Teil des offiziellen Arbeitsmarktes waren. Es betrifft aber auch Teile der „working poor“, jene Menschen, die trotz Erwerbstätigkeit

arm sind und sich mit schlecht bezahlten, temporären Beschäftigungsverhältnissen durchschlagen müssen und viel eher von Konjunkturschwankungen und finanziellen Krisen betroffen sind. Es gibt hier zwar einige Formen von Selbstorganisation, Selbsthilfe und freiwilliger Unterstützung von außen (O’Kelly/Corr: 2010), aber ihr politischer Einfluss zur Änderung der Situation ist im Allgemeinen sehr gering. Dies führt nicht selten zu politischer Apathie, die aus Verzweiflung oder Zynismus entsteht und zu einem mehr oder weniger dauerhaften „Ausstieg“ aus der politischen Arena im Sinne Hirschmans (1970) führt.

„Empowerment“ für die einkommensschwachen Arbeiter/innen und von extremer Armut betroffenen Menschen ist daher sowohl bei Sozialwissenschaftler/innen als auch politischen Aktionsgruppen in den Vordergrund getreten (Dierckx: 2010). Empowerment wird hier folgendermaßen verstanden: „[a] process by which people, organizations, and communities gain mastery over their affairs [...] in the context of changing their social and political environment to improve equity and quality of life“ (ebd., S. 58). In diesem Sinne bezieht sich Empowerment auf individuelle, gruppenbezogene und politische Aspekte. Während die individuelle Lage durch spezifische Sozialleistungen und Sozialpolitik verbessert werden kann (zu diesem Zweck muss der politische Wille mobilisiert werden!), hängen die beiden letztgenannten Aspekte teilweise von der Mobilisierung der betroffenen Gruppen selbst ab.

4. Die Rechte der Demokratie

Wie bereits erwähnt, hat Demokratie in einem weiter gefassten Sinn nicht nur funktional-institutionelle Seiten, sondern auch normative, rechtsbasierte (siehe z. B. Dworkin: 1977; Bobbio: 1987). Diese Rechte können von betroffenen Personen und Gruppen sowohl in materieller als auch immaterieller Hinsicht beansprucht werden. In einem Europa mit seinen unterschiedlichen Ausprägungen an Sozialstaaten (und trotz deren anhaltender Probleme und Schwächen) sind solche Rechte und Dienstleistungen klar geregelt. Doch oft mangelt es an detaillierten Informationen über diese Rechte, die erforderlichen bürokratischen Maßnahmen sind umständlich und es kann vorkommen, dass einige Mitarbeiter/innen dieser Dienstleistungsstellen wenig hilfreich und freundlich sind. Dies trifft vor allem die am stärksten marginalisierten und stigmatisierten Gruppen in der Gesellschaft.

Hier spielen zivilgesellschaftliche Zusammenschlüsse von Personen, die selbst nicht zu den am schwersten betroffenen Gruppen gehören, eine wichtige Rolle. Diese „advokatorische“ Interessenvertretung zu Gunsten wirtschaftlich, sozial und daher auch politisch schwacher Gruppen hat in den letzten Jahrzehnten immer mehr an Bedeutung gewonnen. Solch öffentliche Anwaltschaft kann helfen, direkte materielle Hilfe zu leisten, häufig auf lokaler Ebene, wie z. B. durch kostenlose Mahlzeiten („Tafeln“) und Versorgung mit anderen Dingen wie Kleidung und Ähnliches. Auch kostenloser Rechtsbeistand und ähnliche Hilfestellungen können – wo benötigt – so geleistet werden. Über diese Dienstleistungen hinaus kann diese Art der Interessenvertretung auch die Aufmerksamkeit der allgemeinen Öffentlichkeit auf spezifische Gruppen und Belange ziehen und allgemeine Reformen und die Gesetzgebung in diese Richtung beeinflussen (Baumgartner/Leach: 1998; Berry/Wilcox: 2007).

Ein spezielles Thema muss hier jedoch erwähnt werden, welches die rechtliche Position von speziellen Zielgruppen, wie z. B. Migrant/innen, Flüchtlingen oder Asylbewerber/innen grundlegend beeinflusst, nämlich die Frage der Staatsangehörigkeit. Grundlegende öffentliche Sozialdienstleistungen sind für gewöhnlich auf jene Personen beschränkt, die ein legaler Teil des betreffenden Sozialsystems sind und ein Anrecht auf spezielle Vorteile und Leistungen haben. Personen ohne Staatsangehörigkeit oder zumindest ohne Aufenthaltsgenehmigung befinden sich in einer ungleich prekäreren Situation. Sie werden oftmals in speziellen Heimen oder Camps zusammengefasst – ohne Recht auf Arbeit und oft von der Auslieferung bedroht. Ihre rechtliche Stellung wird von der Genfer Flüchtlingskonvention oder von Sonderasylgesetzen, wie wir sie in Deutschland finden, definiert. Obwohl ihre menschliche Würde in keiner Weise angezweifelt werden kann – so wie das auch für alle anderen Menschen gilt –, ist die Art formaler Hilfe, die solche Personen erhalten können, sehr eingeschränkt. Dieser Umstand treibt sie oft in heimliche informelle und illegale Aktivitäten. Auf Grund der jüngsten Krisen in bestimmten Ländern und Regionen, wie z. B. im Jugoslawien der 1990er-Jahre oder gegenwärtig im Mittleren Osten und in Teilen der afrikanischen Länder südlich der Sahara, sind diese Probleme in Europa immer dringlicher geworden. Versuche, eine gemeinsame Lösung auf europäischer Ebene oder zumindest besser geduldete Unterbringungsmöglichkeiten für diese Personen zu

finden, haben bis jetzt noch nicht wirklich gefruchtet. Im Gegenteil, Probleme dieser Art haben starke populistische und fremdenfeindliche Reaktionen in vielen Orten und Ländern ausgelöst.

5. Feindliche Reaktionen und Konflikte

Die Demokratisierung bietet neue Rechte und Freiheiten für Leute, die lange Zeit unter verschiedenen autoritären Regimen gelebt haben. Gleichzeitig kann sie jedoch zum Ausbruch von Konflikten führen, die von diesen mit Gewalt unterdrückt, ja sogar von ihnen kreiert wurden, indem sie bestimmte Gruppen und Regionen bevorzugt und dadurch Gefühle wie Neid und den Ruf nach Vergeltung geschürt hatten. Dies trifft besonders auf multiethnische oder multireligiöse Länder zu, in denen bestimmte Gruppen oder Regionen von anderen dominiert wurden. Formale demokratische Mehrheitsbeschlüsse allein können solche Konflikte nicht regulieren. Die Definition des „Staatsvolkes“ kann nicht einer einzigen Gruppe oder sogar einer großen Mehrheit überlassen bleiben. Sie muss auch typische ansässige Minderheiten oder sozial schwache Gruppen, wie z. B. die Roma, miteinbeziehen.

In dieser Hinsicht muss die normative Seite der Demokratie, die grundlegenden Menschenrechte und der Rechtsstaat, einmal mehr betont werden. In diesem Zusammenhang können sich die Anliegen der ansässigen Minderheiten oder erst kürzlich eingewanderter Gruppen – wie im vorigen Abschnitt erwähnt – überschneiden. Beide werden und wurden schon oft mit heftigen Reaktionen von zumindest Teilen der nominellen Mehrheit im Staat konfrontiert. Solche Stimmungen werden häufig von populistischen Politiker/innen aufgewiegelt und lösen Gewaltakte und starke fremdenfeindliche Bewegungen aus. Es ist gerade diese Missachtung der normativen Seite der Demokratie und ihrer rechtlichen Implikationen, die diese populistischen und häufig stark personalisierten Bewegungen oder politischen Parteien von den wahrlich demokratischen unterscheidet (Mény/Surel: 2002).

Es kommt nicht selten vor, dass sich besonders die stärker benachteiligten Gruppen einer Gesellschaft, wie z. B. Arbeitslose oder weniger gebildete Personen, die selbst unter schwierigen Umständen leben, gegen Zielgruppen wie ethnische Minderheiten oder Immigranten wenden oder gegen diese mobilisiert werden. Ihnen dienen so geweckter und heraufbeschworener nationalistischer Stolz und die dazugehörigen Symbole dazu, über ihre eigene Misere hinwegzusehen. Die

demokratische Mobilisierung solcher Gruppen kann sich dann gegen die normativen Prinzipien der Demokratie selbst wenden. Wenn solchen Entwicklungen nicht durch starke Rechtsinstitutionen, welche auf solchen Prinzipien basieren, oder bürgerschaftliches Engagement von anderen entgegengetreten wird, kann dies zu faschistischen Erscheinungsformen führen, wie wir sie in der Vergangenheit aus einer Reihe von Ländern kennen.

6. Schlussfolgerungen

In aller Kürze wurden die Beziehungen zwischen Armut und Demokratie als mehrschichtig und oftmals konfliktgeladen dargestellt. In Situationen, in denen große Teile einer Bevölkerung von Armut betroffen sind, kann Demokratisierung Menschen bestärken, ihre „Stimmen“ zu erheben und ihnen so auf allen Ebenen des demokratischen Prozesses Gewicht verleihen, denn allein die Masse an Leuten kann das politische Gleichgewicht zu ihren Gunsten verschieben, wie dies momentan z. B. in einigen lateinamerikanischen Staaten geschieht.

Im europäischen Kontext mit seinen seit Langem etablierten Demokratien und Sozialstaaten kommt „absolute Armut“ viel seltener vor, und die Ausprägungen der „relativen Armut“ sind vielfältiger. Weitere Differenzierungen werden auch für verschiedene Ländergruppen benötigt, die sich in der Übergangsphase zur Demokratie und Marktwirtschaft befinden. Die wachsende Globalisierung hat mit ihren erheblichen wirtschaftlichen und sozialen Strukturveränderungen zu einer Schwächung der europäischen Arbeiterparteien und Gewerkschaften und zu unsicheren Beschäftigungsformen geführt, aber auch zur Entstehung einer „neuen Mittelklasse“ im Dienstleistungssektor und verwandten Sektoren. Darüber hinaus belasten die demografischen und andere gesellschaftliche Veränderungen die bestehenden Sozialsysteme immer stärker, und einige der durchgeführten Reformen haben die Kluft zwischen den ärmeren und den wohlhabenderen Teilen der Gesellschaft vergrößert. In den letzten Jahrzehnten erhöhten sich die Einkommensunterschiede im Großen und Ganzen. Die „Stimmen“ der relativ (und immer ärmer werdenden) Armen ergeben ebenso ein gemischtes Bild. „Unkonventionelle“ Formen der politischen Partizipation sind zwar gebräuchlicher, aber auch für andere Gruppen zugänglich geworden. Manchmal werden sie für sehr partielle lokale Interessen oder die Mobilisierung von diskriminierenden Strömungen genutzt.

Personen, die unter solchen Umständen „extreme“ Armut erfahren, profitieren üblicherweise nicht von demokratischen Verfahren alleine. Ihre Anzahl ist (relativ) gering und oftmals sind sie in verschiedene Gruppen und Kategorien aufgesplittet, was ihr gemeinsames Handeln schwierig macht und ihnen nur wenig Gewicht verleiht. Einige Formen der Selbstorganisation und Selbsthilfe existieren zwar, aber diese Formen müssen häufig durch „advokatorische“ Formen

der Interessenvertretung ergänzt werden auf Grundlage der normativen und rechtsbasierten Seite der Demokratie. In dieser Hinsicht muss deren Hilfe noch weiter auf Basis allgemein anerkannter Prinzipien verstärkt werden.

Das Ganze wird noch vielschichtiger und komplizierter, wenn die Rechte spezieller Minderheitengruppen, wie der Roma oder erst kürzlich eingewanderter Personen, in Frage gestellt werden. Nicht selten werden

populistische Stimmungen gegen diese Gruppen mobilisiert, was zu starken sozialen Spannungen und sogar Gewaltakten führt. Das Wesen der Demokratie, die Achtung der allgemeinen Menschenrechte und der Rechtsstaatlichkeit, werden dann gefährdet. Aus diesem Grund hat das Projekt des Europarates zum „gesellschaftlichen Zusammenhalt“ seine volle Berechtigung und verdient allgemeine Unterstützung. //

Literatur

- Acemoglu, A./Robinson, J. A. (2006):** Economic Origins of Dictatorship and Democracy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnes, S./Kaase, M. (1979):** Political action – mass participation in five western democracies. Beverly Hills: Sage.
- Baumgartner, F. R./Leech, B. (1998):** Basic interests. Princeton: Princeton University Press.
- Bay, Ch. (1970):** Behavioral research and the theory of democracy. In: Kariel, H.S. (Hrsg.): Frontiers of democratic theory. New York: Random House, S. 327–353.
- Berg-Schlosser, D. (2004):** The quality of democracies in Europe as measured by current indicators of democratization and good governance. In: Journal of Communist Studies and Transition Politics, 20, 2004, 1. S. 28–55.
- Berg-Schlosser, D. (Hrsg.) (2007):** Democratization – the state of the art. Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- Berg-Schlosser, D. (2010):** Long waves and conjunctures of democratization. In: Haerpfer, Ch. u.a.: Democratization. Oxford: Oxford University Press, S. 41–54.
- Berg-Schlosser, D./Kersting, N. (Hrsg.) (2003):** Poverty and democracy – self-help and political participation in third world cities. London: ZED Books.
- Berry, J. M./Wilcox, C. (2007):** The interest group society. 4th ed., New York: Longman.
- Bobbio, N. (1987):** The future of democracy – a defence of the rules of the game. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Crouch, C./Streck, W. (2006):** The diversity of democracy: corporatism, social order and political conflict. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Dahl, R.A. (1971):** Polyarchy – participation and opposition. New Haven: Yale University Press.
- Dahl, R.A. (1989):** Democracy and its critics. New Haven: Yale University Press.
- Dalton, R. J. u.a. (2010):** The individual-institutional nexus of protest behavior. In: International Political Science Review (IPSR), 31, 2010, 5, S. 51–73.
- Daly, M. (2002):** Access to Social Rights in Europe. European Commission for Social Cohesion (CDCS). Strasbourg: Council of Europe.
- Della Porta, D. (1995):** Social movements, political violence and the state. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dierckx, D. (2010):** Empowerment of people experiencing extreme poverty. In: Strengthening social cohesion. Strasbourg: Council of Europe.
- Dworkin, R. (1977):** Taking rights seriously. London: Duckworth.
- Esping-Andersen, G. (1990):** Three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Cambridge University Press.
- Europarat (2005):** Concerted development of social cohesion indicators – methodological guide. Strasbourg: Council of Europe.
- EUROSTAT. Statistisches Amt der Europäischen Union:** http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Income_distribution_statistics/de [2013-06-05]
- Freedom House (1978 ff.):** Freedom in the World. New York: www.freedomhouse.org.
- Hirschman, A. (1970):** Exit, voice and loyalty. Cambridge/MA.: Harvard University Press.
- International Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA) (2008):** Direct Democracy. The International IDEA Handbook. Stockholm: International IDEA.
- Jagers, K./Gurr, T. R. (1996 ff.):** Polity. Ann Arbor: ICPSR. <http://www.systemicpeace.org/polity/polity4.htm> [2013-06-05]
- Kitschelt, H./Wilkinson, S. (2006):** Patrons or policies? Patterns of democratic accountability and political competition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipset, S.M. (1959):** Some social requisites of democracy – economic development and legitimacy. In: American Political Science Review (APSR), 53, 1959, S. 69–105.
- Mény, Y./Surel, Y. (Hrsg.) (2002):** Democracies and the populist challenge. London: Palgrave.
- Milbrath, L. W./Goel, M. L. (1977):** Political participation. Chicago: Rand McNally.
- Offe, C. (1973):** Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- O’Kelly, K. P./Corr, C. (2010):** Improving the situation of low-income workers. In: Strengthening social cohesion. Strasbourg: Council of Europe.
- Olson, M. (1965):** The logic of collective action. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinto-Duschinsky, M. (2002):** Financing politics – a global view. In: Journal of Democracy, 13, 2002, S. 4.
- Przeworski, A. u.a. (2000):** Democracy and development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schattschneider, E. E. (1960):** The semisovereign people. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schmitter, Ph./Lehmbruch, G. (1979):** Trends towards corporatist intermediation. Beverly Hills: Sage.
- UNDP (1990 ff.):** Human Development Report. New York: United Nations.
- Verba, S. u.a. (1978):** Participation and political equality. Cambridge: Cambridge University Press.
- World Bank (1978 ff.):** World development report. Washington/D.C.: World Bank.
- World Bank (1996 ff.):** Worldwide governance indicators. Washington/D.C.: World Bank. <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.asp> [2013-06-05]

Eine kritische Annäherung an „Rethinking Education“ und die Notwendigkeit, Fertigkeiten zur Bürger/innenbeteiligung zu entwickeln

Alistair Ross¹

Institut für Politikstudien der Bildung,
London Metropolitan Universität

Schwerpunkt

ALISTAIR ROSS

Die aktuelle Publikation der Europäischen Kommission *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* (Europäische Kommission: 2012) stellt eine bemerkenswerte Abhandlung der neoliberalen Agenda für Bildung dar: Bemerkenswert deshalb, weil kaum zuvor der Zusammenhang zwischen dem Grundprinzip für die Investition in Bildung und dem Argument, dass dies zu ökonomischem Wachstum führen wird, so explizit hergestellt wurde.

Bereits Aristoteles stellte Alternativen für ein Bildungscurriculum dar.² Die Notwendigkeit von Bildung kann, laut Aristoteles, auf drei Arten begründet werden:

- Im Sinne eines instrumentalen Bildungsargumentes als Ausbildung, die auf die nützlichen Dinge des Lebens gerichtet ist. Jedoch nützlich für wen? Um Bürger/innen zu formen, die „nützlich“ für Gesellschaft und Ökonomie sind, um Achtung und Akzeptanz für die Autoritäten zu entwickeln oder um Nutzen für die Lernenden zu erzielen?
- Um „Werte“ bzw. „Tugenden“ zu fördern, also ein facettenreiches Verhalten, um in einer besonders sozialen Art und Weise zu handeln. Dieses Verhalten richtet sich auf die Entwicklung des Individuums und auf jene Prozesse, bei denen sich Individualität in Bezug auf andere Mitglieder der Gesellschaft ausbildet.
- Um außergewöhnliche Leistungen hervorzubringen: Dazu bedarf es der Übereinkunft, was kulturelles Wissen ist und was „das Außergewöhnliche“ ist. Bildung ist in diesem Sinne die Weitergabe von Kultur.

Die Debatte, die es seit der Zeit von Aristoteles über die Funktionen der Bildung gibt, konnte nun endlich – nach rund 2.300 Jahren – gelöst werden. Die Kernaufgabe der Bildung, so wird uns gesagt, ist es, „sich mit den Bedürfnissen der Wirtschaft zu befassen und sich darauf zu kon-

zentrieren das Problem der rasch wachsenden Jugendarbeitslosigkeit zu lösen“. Wir sollen die „entsprechenden Fertigkeiten für Erwerbstätigkeit liefern, um die Effektivität und Inklusion unserer Bildung zu erhöhen“. Moderne, auf Wissen basierte, Ökonomie benötigt Menschen mit höheren und sachbezogenen Fertigkeiten – damit soll sichergestellt werden, dass Europa in der Weltwirtschaft mithalten kann (Vgl. Europäische Kommission: 2012, S. 3).

Bildungsabschluss wird immer stärker als ein Prozess des Wettlaufes gesehen, indem instrumentale Argumente benutzt werden, um Bildungsmaßnahmen zu begründen und um die Erziehungsberechtigten betreffende, nationale und nun auch kontinentale Bestrebungen voranzutreiben. Im internationalen Wettbewerb hat die Entwicklung von Vergleichen und Wertungen, die der Einführung des Programms zur internationalen Schülerbeurteilung (PISA) gefolgt sind, dazu geführt, dass sich einzelne Regierungen und die EU wegen internationaler Rankings Sorgen machen, in der Annahme, dass diese eng mit der wirtschaftlichen Performance in Verbindung stehen, obwohl es wenig Beweise über solche Zusammenhänge gibt.

Die europäische Union hat sich selbst zum Ziel gesetzt, Europas Bildungsranking beizubehalten (oder zu verbessern). Die Ratstagung in Lissabon 2000 folgte in diesem Zusammenhang, dass das Ziel „die wettbewerbsfähigste und dynamischste auf Wissen basierende Wirtschaft der Welt“ (Europäische Union: 2000, § 5) zu werden, verlangt, dass sich Europas Bildungssystem „sowohl am Bedarf einer Wissensgesellschaft als auch an einem höheren Niveau und einer verbesserten Qualität der Beschäftigung/Erwerbstätigkeit anpassen muss“ (ebd., § 25). Die Europäische Kommission entwickelte diese Strategien und neuere Dokumente betonen, dass Bildung hinsichtlich wirtschaftlicher Begriffe gesehen werden soll, um eine konkurrenzfähige Wirtschaft hervorzubringen (Europäische Kommission: 2007).

Bildung wird als Schlüssel zur Beschäftigung angesehen, und wenn Stellenangebote – besonders für junge Menschen – knapp sind, wird das konkurrenzbetonte Element von Bildungsabschlüssen verstärkt, angeheizt von jedem Prozentpunkt in der Jugendarbeitslosenquote. Es ist nicht nur wichtig, in der Bildung gut abzuschneiden; andere müssen schlechter sein, damit man die Stelle bekommt.

In der individuellen Bewertung von Bildung gibt es heutzutage ähnlich wettbewerbsbetonte Sichtweisen. Viele Eltern und Schüler/innen sehen Bildung als ein Nullsummenspiel: es gibt immer Gewinner/innen und Verlierer/innen. Dabei geht es nicht bloß darum, dass wenn ein Kind gewinnt, ein anderes verliert: Der strittige Punkt ist, dass das andere Kind verlieren muss, damit Bildung „erfolgreich“ war. Der Wandel von Bildung, ihre Verortung im Konkurrenzmarkt und der dominierende Diskurs der Instrumentalisierung haben Bildung in ein Spiel verwandelt, welches Verlierer/innen verlangt, um erfolgreich zu sein (Ball: 2003, Reay: 2006).

In diesem Diskurs einer Leistungsgesellschaft geht es darum, dass es Effizienz erfordert, damit „die Besten“ zur Spitze „aufsteigen“ können. Termine werden vereinbart

¹ Dieser Beitrag basiert auf der Grundsatzrede der EUCIS-LLL-Konferenz *Rethinking Learning: Transversal Competences in the Spotlight*, gehalten in Wilna, Litauen, am 14. Mai 2013.

² „In modern times there are opposing views about the tasks to be set, for there are no generally accepted assumptions about what the young should learn, either for their own virtue or for the best life; nor is it yet clear whether their education ought to be conducted with more concern for the intellect than for the character or soul [...] it is by no means certain whether training should be directed at things useful in life, or at those most conducive to virtue, or to exceptional accomplishments.“ (Aristotle, *The Politics*, VII.ii:1337a33 (453))

und Verantwortungen an jene Personen vergeben, die am besten ihre Intelligenz und Fähigkeiten demonstrieren können, und diese Faktoren werden im Allgemeinen durch die Bildungsleistungen beurteilt. Ein hohes Niveau an Bildung gewährt Zugang zu Positionen und Erfahrungen, welche wiederum diesen Personen erlauben, mehr Beweise ihrer Intelligenz und Fähigkeit anzuhäufen, und verweigern (oder zumindest erschweren) so den Zugang zu solchen Erfahrungen für jene mit niedrigerem Leistungsniveau. Dies ist ein heimtückisches Argument: Es impliziert, dass jene, die nicht erfolgreich sind – sogar ganze Gruppen von Personen – selbst für jedwede Nachteile verantwortlich sind. Es lässt institutionelle und strukturelle Hindernisse zum Erfolg unberücksichtigt und ignoriert die Tatsache, dass jene, die es in einer Leistungsgesellschaft „schaffen“, Maßnahmen ergreifen werden, um sicherzustellen, dass ihre Kinder in Strukturen eingeschlossen sind, in denen diese, unabhängig von ihrer „Leistung“, erfolgreich sein werden.

Der Begriff „Leistungsgesellschaft“ stammt aus einem satirischen Argument gegen die Vermengung von Ideen der Gleichheit mit Vorstellungen von Leistung, in „The Rise of the Meritocracy“ von Michael Young, einem Soziologen und sozialen Unternehmer. Er mokiert sich über die Tatsache, wie eine Elite – die durch Leistung ausgewählt wurde – arrogant und selbstgefällig danach strebt, sicherzustellen, dass ihre privilegierte Position an ihre Nachkommen weitergegeben wird, obgleich diese vielleicht weniger talentiert sind. Er argumentiert, dass jedes Bestreben, einer Elite einen speziellen Status als besonders wichtigen Teil der Gesellschaft zu geben – den einer „kreativen Minderheit“ oder einer „rastlosen Elite“, wie er es nennt – eine viel größere Mehrheit an Entmachteten hervorbringen würde: „Every selection of one is the rejection of the many“ (Young: 1958, S. 15).

Kurz vor seinem Tod im Jahr 2002 vermerkt Young ironisch, wie seine Satire missverstanden und falsch angewandt wurde:

„Ability of a conventional kind, which used to be distributed between the classes more or less at random, has become much more highly concentrated by the engine of education. A social revolution has been accomplished by harnessing schools and universities to the task of sieving people according to education's narrow band of values. With an amazing battery of certificates and degrees at its disposal, education has put its seal of approval on a minority, and its seal of disapproval on the many who fail to shine from the time they are relegated to the bottom streams.“⁴³ (Young: 2001)

Der Trugschluss der Leistungsgesellschaft durchzieht viele Bereiche der Rechtfertigung eines Bildungswettbewerbs. Er basiert auf der Annahme, dass der prinzipielle Zweck eines Bildungssystems sei, die Leistungen einzelner zu filtern und zu beurteilen anstatt sie mit Fähigkeiten, Fertigkeiten und dem Verständnis auszustatten, erfüllte Mitglieder einer Gesellschaft zu werden. Das System, wie es Young so wortgewandt beschreibt, ist dazu gemacht, Versagen zu schaffen: Dies wiederum macht Ungleichheit, mit all ihren sozialen Konsequenzen, unabdingbar. Der sogenannte „Level-playing-field“

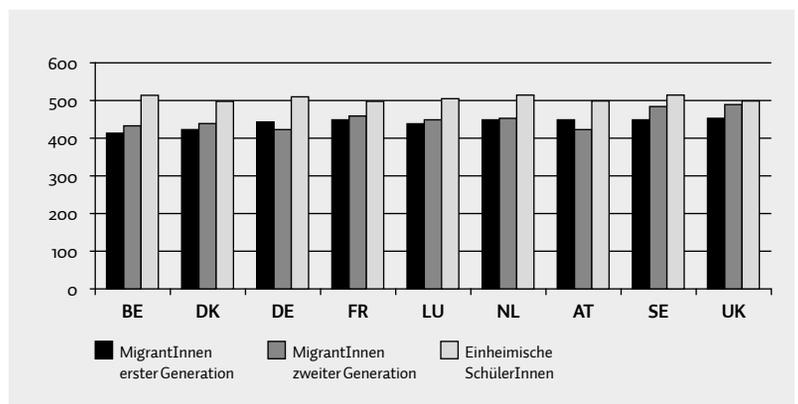
Zugang zur Schaffung fairer Voraussetzungen ist dabei das logische Grundprinzip aller Maßnahmen zur Chancengleichheit. Der Begriff des Spielfeldes spiegelt die Geisteshaltung wider, dass Bildung als ein Wettbewerb zwischen Individuen zu sehen ist, mit der Begleiterscheinung, dass es Verlieren und Versagen gibt.

Die Praxis der Leistungsgesellschaft hat in vielen Ländern ganze soziale Gruppen gebildet, die „versagen“, und institutionalisiert daher schwache Leistung. Dies bietet wiederum Handlungsspielraum für beschwichtigende Rationalisierungen und rechtfertigt diskriminierende Handlungen gegen soziale Gruppen, seien es bestimmte Klassen, Ethnien, behinderte Menschen oder andere Minderheiten.

Diese Ungleichheit ist also nicht zufällig oder gleichmäßig über die Bevölkerung verteilt: Sozioökonomische Nachteile sind eng mit schwachen Leistungen in der Bildung verbunden, ähnlich wie die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit. Vor allem Migrant/innen leiden in diesem Qualifizierungsrennen, wobei bewiesen werden kann, dass dies nicht die Konsequenz von Schwierigkeiten in der Zweitsprache ist, sondern die der institutionellen Praxis auf Ebene der Schulverwaltung und anderswo. Betrachten Sie das Beispiel aus der PISA-Studie in Bezug auf die Sprachkompetenz von heimischen Schüler/innen und Migrant/innen der ersten Generation und vergleichen Sie es dann mit den Ergebnissen von Migrant/innen der zweiten Generation, welche selbstverständlich „heimisch“ sind, da sie im Land geboren und aufgewachsen sind, das ihre Eltern gewählt haben.

Darstellung – Unterschiede in der Leseleistung der Schüler/innen bezüglich Migrationsstatus und Land, 2006

(Leseleistung im Durchschnitt; von ausgewählten EU-Ländern, in denen Daten von Migrant/innen erster und zweiter Generation verfügbar sind)



Die Arbeit der Migration-Policy-Group in Brüssel, im Besonderen deren komparative Arbeit im Migrant-Integration-Policy-Index (MIPEX) (Huddleston u.a.: 2011), ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, weil sie das Ausmaß der Diskriminierung von Migrant/innen in der Bildungspolitik aufzeigt. Eine neue Gruppe, SIRIUS, sammelt und verbreitet nun aktiv wissenschaftliche

3 Begabungen, welche einst zwischen den Klassen mehr oder weniger zufällig verteilt waren, wurden durch den Motor der Bildung viel höher konzentriert. Eine soziale Revolution wurde durch angepasste Schulen und Universitäten erreicht, um Personen entsprechend des eng gefassten Wertebündels der Bildung auszusieben. Mit einer erstaunlichen Anhäufung von Zertifikaten und akademischen Graden und ihrer Vergabe, legt Bildung ihr Gütesiegel auf eine Minderheit, und ihr Siegel der Ablehnung auf eine Vielzahl an Menschen, denen es versagt geblieben ist, hervorragende Leistungen zu vollbringen.

Datenquelle: OECD PISA 2006 (adaptiert von der Europäischen Kommission, 2008, Darstellung 3, S. 6)

Belege, wie die Bildung von Migrant/innen verbessert werden kann (SIRIUS: 2013).

Welche Fähigkeiten brauchen also junge Leute, und welche Fähigkeiten helfen uns, eine Art von Gleichheit der Ergebnisse sicherzustellen?

Ich möchte nicht argumentieren, dass Basiskenntnisse in Bezug auf Lesen, Schreiben und Rechnen unwichtig sind: Sie sind wesentlich für unser heutiges Leben. Aber gerade in diesen Bereichen haben wir in vielen Ländern Bildungsstrukturen und Routinen, welche den Charakter der Selektion in jeder Stufe des Bildungsprozesses betonen. Leistung und Qualifizierung richten sich nach den Eintrittsanforderungen für die nächste Stufe, sogar dann, wenn viele der Beteiligten nicht danach streben, in die nächste Stufe aufzusteigen. Das bedeutet, dass jene, die nicht mit den notwendigen Qualifikationen für die nächste Ebene abschließen, als Versager gekennzeichnet werden, und das System schafft eine Gesellschaft, in der sich viele Menschen selbst als unfähig ansehen, das nächsthöhere Bildungsniveau zu erreichen. Der akademische Weg wird daher besonders wertgeschätzt, der Berufsweg hingegen wird allenfalls zum Trostpreis. Oftmals wird Bildung immer noch als ein Prozess der Übertragung angesehen: Junge Menschen werden mit „Fakten“ gefüttert, die sie angeblich benötigen. Die Lehrkraft besitzt das Wissen, und ihre oder seine Aufgabe ist es, sicherzustellen, dass dieses in den Köpfen der Lernenden erfolgreich reproduziert wird.

Es gibt viele andere wichtige Fertigkeiten neben jenen, die direkt am Arbeitsmarkt benötigt werden. Alle jungen Menschen müssen Fähigkeiten und Kompetenzen im persönlichen Bereich wie Gesundheit und Fitness und der Führung von Beziehungen aufbauen, ebenso wie moralische und soziale Werte und die Fähigkeit, ein aktiver Bürger, eine aktive Bürgerin zu sein. Sie müssen lernen, mit ihren Finanzen umzugehen und Umweltbewusstsein zu entwickeln. Blendet man reine Nützlichkeitsabwägungen aus, so lässt sich argumentieren, dass Bildung ihnen auch helfen kann, Verständnis und Wertschätzung für unsere Kultur und für menschliche Leistungen im Allgemeinen zu entwickeln.

Dies sind Kompetenzen des lebensbegleitenden Lernens, welche in unsere Kultur eingebettet und ständig durch Übung aktualisiert werden sollen, sowohl im formellen als auch im informellen Bereich. Sie sind es, die unser Leben ausmachen.

Immer wieder gibt es ökonomische Krisen, ausgelöst durch exzessive Kreditnahme und leichtsinnige Kreditgewährung. Exzessive Kreditnahme durch Einzelpersonen und kommerzielle Institutionen ist in vielen Fällen das Resultat davon, dass den Menschen die Möglichkeit geboten wird, scheinbar „leichtes Geld“ ausborgen zu können, unter Konditionen, die nicht erläutert werden, von Institutionen, die bereits eine Versicherung abgeschlossen haben, im Falle, dass das verborgene Kapital nicht wieder eingebracht werden kann.

Dies deutet an, dass wir Schulen und Einrichtungen brauchen, die junge Menschen darin unterrichten, wie die private Finanzgebarung funktioniert: Warum Geld geborgt werden kann und von wem; warum dies angeboten wird;

was zurückgezahlt werden kann; wofür es Sinn macht, Geld zu leihen. Dies wäre ein konkretes und sehr praktisches Beispiel dafür, wie Bildung dazu beitragen kann, zu verhindern, dass so eine Krise wiederkehrt.

Noch besser, aber vielleicht etwas unwahrscheinlicher, wäre es, dass unsere Banker/innen nach einem Kurs über die Ethik und Moral von Bankgeschäften strenge, verpflichtende Tests zu absolvieren hätten, wonach nur die Erfolgreichsten eine Lizenz bekommen, um am Finanzmarkt handeln zu können.

Der Bereich des sozialen Lernens, der Bürger/innenbildung, ist von besonderer Bedeutung und Wichtigkeit und ich möchte den Vortrag mit einem Resümee aus meiner derzeitigen Forschung abschließen, indem ich eine Art der Bürger/innenbildung vorschlagen möchte, die dienlich sein könnte.

Ich untersuche momentan, wie junge Menschen im Alter von 12 bis 19 Jahren ihre Identitäten konstruieren, als Mitglieder ihrer Herkunftsländer und als Europäer/innen. Ich habe in den letzten Jahren viele Länder besucht, die der Europäischen Union beigetreten sind oder sich gerade dafür bewerben, und mit vielen Gruppen von jungen Menschen darüber gesprochen, was es heißt, ein/e Bürger/in dieses Landes oder ein/e Europäer/in zu sein. Diese Identitätsbegriffe werden konstruiert – sie werden als Beschreibungen gebildet, um mit anderen teilen zu können, wer man „ist“, welche Identität man hat.

Wir konstruieren unsere Identitäten bedingt, das heißt wir tun dies unter gewissen Umständen beziehungsweise in einem bestimmten Kontext, abhängig davon, mit wem wir sprechen, wann wir sprechen, und worüber wir sprechen. Dies sind soziale Konstruktionen, die in einem sozialen Umfeld stattfinden.

Nehmen wir zum Beispiel einen jungen Mann in einer kleinen Stadt in Nordengland: Er würde sich selbst je nach Kontext unterschiedlich beschreiben: als Brite, als britischer Muslim, als Mensch mit pakistanischer Herkunft, als britischer Pakistani, als sunnitischer Muslim, oder aus Bradford, zum Beispiel. Seine Antwort hängt davon ab, ob er mit einem Freund spricht, mit einem/einer Journalist/in, einem/einer Polizeibeamten/in oder einem/einer Forscher/in. Die Selbstbeschreibung könnte von aktuellen Geschehnissen in Großbritannien abhängen oder von lokalen Ereignissen oder von Ereignissen irgendwo in der Welt. Keine seiner Beschreibungen ist unwahr, aber jede stellt eine Selektion von einem Repertoire an möglichen Antworten dar.

Ich war nicht auf der Suche nach einer definitiven Antwort, wer diese Menschen „sind“, aber ich wollte zuhören wie sie die verschiedenen Möglichkeiten untereinander diskutieren. Ich organisierte Fokusgruppen mit rund sechs Personen aus derselben Klasse, welche miteinander über dieses Thema sprachen. Ich forschte nach sozialen Konstruktionen, welche im sozialen Kontext artikuliert werden. Ein Interview wäre dafür ungeeignet, weil es nur ein einfacher Dialog zwischen einem Mitglied dieser Gruppe und mir, dem außen stehenden Forscher, wäre. In so einer Fokusgruppe beginne ich die Diskussion so, wie ich denke, dass sie zum Ergebnis führen wird, lasse dann aber die Gruppe so gut es geht alleine, damit die Mitglieder

unter sich argumentieren, etwas bestreiten, zustimmen oder sich widersprechen können.

Ich habe 150 solcher Fokusgruppen an 60 verschiedenen Orten in 15 Ländern durchgeführt, dadurch habe ich eine große Bandbreite an Orten, sozialen Gruppen, sozialen Klassen und Altersgruppen. Nichtsdestotrotz ist es keine repräsentative Auswahl, wobei eine repräsentative Auswahl in der Tat gar nicht möglich wäre. Aber es sind 960 junge Menschen, die eine große Bandbreite an Diversität in Ost- und Zentraleuropa aufweisen. Es ist keine präzise Darstellung, aber es zeigt viele verschiedene Standpunkte auf.

Identitäten werden als multiple und bedingte Konstrukte anerkannt, die – für viele Menschen – in einem Kontext der immer größer werdenden Diversität entstehen. Vor allem in Europa ist diese Diversität besonders komplex: Globalisierung bedeutet, dass die Bevölkerung von vielen europäischen Ländern auf neuen, interessanten Wegen interkulturell wird und die Europäische Union selbst fügt eine neue Ebene einer potenziellen oder tatsächlichen Identität hinzu. Staatsbürgerliche Identität wurde früher mit einem festgelegten, begrenzten und ausschließenden Gebiet in Verbindung gebracht, (Mackenzie: 1978), innerhalb der letzten 60 Jahre wurde diese Starrheit jedoch allmählich zunehmend aufgeweicht. Eine wachsende Anzahl junger Menschen in vielen Teilen der Europäischen Union anerkennt heute ein zumindest teilweises Gefühl einer Europäischen Identität neben ihrer nationalen Identität. Europäische und nationale Identitäten sind nicht Alternativen, sondern möglicherweise ergänzende Gefühle, die parallel bestehen können (Licata: 2000, Lutz u.a.: 2006).

Identifizieren sich junge Menschen verschiedenartig mit den kulturellen und bürgerlichen Aspekten von Europa? Und wie verhält sich dies in Bezug auf ihre Identifikation mit dem eigenen Herkunftsland? Anerkennen junge Menschen eine Mannigfaltigkeit der Identitäten oder bestehen sie darauf, dass ihre Identität singular und unentbehrlich ist? Sehen sie ihre Identitäten in der Art und Weise anders konstruiert als jene der Eltern und Großeltern?

Was habe ich herausgefunden?⁴

Was die Identifikation mit dem eigenen Heimatland angeht, so scheinen die meisten jungen Menschen ihr Land über die Sprache und Kultur zu begreifen und weniger im Sinne der öffentlichen Institutionen. Sie sprechen über die Musik, das Essen, die Tänze, manchmal auch über die Geschichte: Einige erzählen ausführlich über die Naturlandschaft und den Genuss dieser Schönheit. Wenn sie sich über politische Institutionen und Strukturen unterhalten, geschieht dies oft in negativer Art und Weise: Sie sprechen über die Unbeliebtheit von Politiker/innen, über ihre Auffassung von Korruption, über Misswirtschaft. Sie sprechen auch über die Möglichkeit, das Land zu verlassen, um Arbeit zu finden oder eine weitere Ausbildung zu erlangen, und die Spannungen, die sich daraus ergeben. Manche sehen es als eine Pflicht an, im Land zu bleiben, um es zu reformieren und zu entwickeln, andere sehen es als eine Chance zur Persönlichkeitsentwicklung.

Das Konzept von Europa ist sehr divers. Eine Minderheit der Jugendlichen – wenngleich keine kleine Minderheit – sagt, dass sie sich nicht als Europäer/innen fühlen. Europa – besonders für jene in Südost-Europa – ist woanders, dort drüben. Das „echte“ Europa besteht aus den großen Ländern im Westen, mit dem „Schloss“ und dem „Château“. „Echte“ Europäer/innen verhalten sich in einer bestimmten Art und Weise – manchmal auch „zivilisiert“ genannt – anders als ihre eigenen Mitbürger/innen.

Gibt es eine europäische Kultur? Wenn die Frage auf diese Art und Weise gestellt wird, ist die Antwort meist „nein“. Es gibt zu viele Sprachen, Sitten und Bräuche aus denen man eine europäische Kultur verallgemeinern könnte. Europa ist vielleicht ein geografischer Ausdruck, aber für diese jungen Menschen ist es auch eine richtige Institution, besonders die Europäische Union. Viele sind sich der Tatsache sehr bewusst, dass sie sich jetzt ohne Visa bewegen können, um zu studieren, zu arbeiten oder einfach nur zu verreisen. Sie wissen über die Möglichkeiten mittels Programmen wie Erasmus/lebenslanges Lernen im Ausland studieren zu können Bescheid und viele hoffen, diese einmal nutzen zu können. Sie sehen Europa auf einer weniger persönlichen Ebene auch als eine institutionelle Einheit und wissen von europäischen Hilfestellungen und Geldmitteln zur Entwicklung der Infrastruktur. Manche erwähnen Europa als einen Ort, wo Menschenrechte besonders respektiert werden – vor allem einige Minderheiten in der Türkei.

In all diesen Belangen – bezüglich ihres eigenen Landes und Europa – sehen sie ihre Sichtweise als sehr verschieden von der ihrer Eltern und Großeltern. Sie distanzieren sich von ihren Eltern, die während des Aufstiegs der sowjetischen Vorherrschaft gelebt haben, einem Ereignis, das vor ihrer Geburt stattgefunden hat. Einige, besonders aber die polnischen Jugendlichen, haben noch ein bestimmtes nationalistisches Gefühl, jedoch in einer abgeschwächten Form. Viele der anderen sehen jegliche nationale Identität als etwas Kulturelles, nicht aber Politisches. Ihre Großeltern hingegen würden mehr in der Vergangenheit leben: einige versuchen, die Polaritäten und Ausrichtungen des Zweiten Weltkriegs beizubehalten, andere blicken auf die Sicherheiten des sozialistischen Systems. Sowohl die Eltern als auch die Großeltern seien mehr nationalistisch eingestellt als sie selbst, und weniger interessiert an Europa.

Dann jedoch forderte ich sie auf, zu überlegen, ob andere Länder auch der Europäischen Union beitreten könnten. Was ist zum Beispiel mit Russland, oder Weißrussland? Manche hatten damit kein Problem, aber viele hatten Bedenken, besonders Jugendliche des Baltikums und in Zentral-Osteuropa. Sie waren der Ansicht, dass diese Länder nicht demokratisch, sondern unterdrückend seien, und nicht in die Union passen würden: denn „unser Land“ ist demokratisch und beachtet die Menschenrechte, so sagten sie. Indessen hatten sie zuvor bei der einfachen Beschreibung ihrer Heimatländer die politischen und bürgerrechtlichen Elemente heruntergespielt. Waren Russland oder Weißrussland jedoch Vergleichsbasis, wurde die politische Natur ihrer Heimatländern nach vorne gerückt.

4 Detaillierte Beschreibungen in: Ross: 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014 (in Vorbereitung); Ross/Zuzeviciute: 2011).

Ich wies dann darauf hin, dass die Türkei ein potenzielles Mitgliedsland ist. Wiederum sahen einige kein Problem darin. Aber es gab doch Einwände: und dieses Mal, besonders in Bezug auf die kulturellen Unterschiede. Manche meinten, dass die Türkei eine andersartige Kultur als Europa hätte. Jene Jugendliche, die vorher ausführlich bestritten hatten, dass es eine „europäische Kultur“ gäbe, wiesen nun darauf hin, dass die türkische Kultur davon zu unterscheiden sei.

Mein Ziel ist es nicht, Ungereimtheiten und das Fehlen von gründlichen Überlegungen aufzuzeigen, sondern die zufällige Natur in der Art und Weise, wie Identitäten konstruiert werden und wie sich diese in bestimmten Situationen verändern. **Citizenship Education (Bürger/innenbildung)** muss ihre Voreingenommenheit und ihre Interessen reflektieren und darf ihnen nicht eine „nationale“ oder „europäische“ Identität aufzuzwingen.

Woher haben diese Jugendlichen ihre Ideen und Argumente? Ich habe sie am Ende jeder Diskussion gefragt, ob sie mit ihren Freunden, Eltern oder Lehrern über die sie betreffenden Themen sprechen.

Manche – aber nicht viele – sprechen mit ihren Freunden über Europa, Politik und Wirtschaft. Einige – aber bestimmt nicht die Mehrheit – sprechen mit ihren Eltern, besonders dann, wenn sie gemeinsam die Nachrichten im Fernsehen anschauen. Nur sehr wenige sprechen darüber in der Schule; sie erwähnten Geschichte- oder Sozialkundelehrer/innen, aber es scheinen Themen zu sein, die nicht auf dem Lehrplan vieler Schulen stehen. Manche Schüler/innen lachten sogar über die Idee, dass sie darüber mit ihren Lehrkräften sprechen könnten.

In school it's forbidden to speak of politics. At home we are just little kids who don't understand about these things! (Naz K., Tokat TR, 16 ♀)

„In der Schule ist es verboten, über Politik zu sprechen. Zuhause sind wir nur kleine Kinder, die nichts davon verstehen.“ (Naz K., Tokat TR, 16 ♀)

But if we are to learn here in school, then we should talk about this! I miss it, I miss the opportunity. (Kamilia F., Krakow PL, 15 ♀)

„Aber wenn wir in der Schule etwas lernen sollen, dann sollten wir darüber sprechen! Ich vermisse das, ich vermisse diese Möglichkeit.“ (Kamilia F., Krakow PL, 15 ♀)

Ihnen fehlt die Gelegenheit, ihre Stimme abzugeben. Ein junger Tscheche sagte zu mir nach der Gruppendiskussion: „Darf ich sagen, wie tapfer es ist, für eine Person Ihres Alters, so weit zu kommen, um zu hören was wir zu sagen haben“ (Oldrich, Hradec Kralove CZ, 12 ♂). In einem albanischen Dorf in Mazedonien bedankte sich Pëllumb (Tetovo MK, 17 ♀) bei mir: „Keiner hat uns bis jetzt besucht, um mit uns über unsere Zukunft zu sprechen. Ich bin wirklich froh, dass Sie unsere Meinungen wichtig nehmen, wir schätzen das sehr.“

Eine einzige Änderung im Lehrplan? Jede Lehrkraft, in jeder Klasse, sollte die ersten fünfzehn Minuten des Tages damit verbringen, die zwei Hauptelemente der Fernsehnachrichten zu diskutieren. //

Literatur

- Aristoteles:** *Politica* [translation by T. A. Sinclair (1981): *The Politics*. Harmondsworth: Penguin]
- Ball, S. J. (2003):** *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*. London: Routledge.
- Europäische Kommission (2007):** *Towards a more knowledge-based policy and practice in education and training (SEC(2007) 1098)*. Brüssel: Europäische Kommission. (= Commission Staff Working Document.)
- Europäische Kommission (2008):** *Migration and mobility. Challenges and opportunities for EU education systems [Green Paper COM(2008) 423 final] [3 July 2008 SEC(2008) 2173]*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Europäische Kommission (2012):** *Rethinking education. Investing in skills for better socio-economic outcomes [COM(2012)669 final]*. Strassburg: Kommunikation von der Kommission zum Europäischen Parlament, dem Europarat, dem Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und dem Ausschuss der Regionen, 20. November 2012. Brüssel: Europäische Kommission.
- Europäische Union (2000):** *Presidency Conclusions, Lisbon European Council (23-24 March)*. Brüssel: Europäische Union.
- Huddleston, T./Niessen, J./Ni Chaoimh, E./White, E. (2011):** *Migrant Integration Policy, Index III*. Brüssel: Migration Policy Group/British Council.
- Licata L. (2000):** *National and European identities –complementary or antagonistic? Paper at the ID-NET conference, Institut der Europäischen Universität, 9.-10. Juni 2000.*
- Lutz, W./Kritzinger, S./Skirbekk, V. (2006):** *The demography of growing European identity*. In: *Science*, 314, 2006, S. 425.
- Mackenzie, W. J. M. (1978):** *Political identity*. Harmondsworth: Penguin.
- OECD (2008):** *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD.
- Reay, D. (2006):** *The zombie stalking English schools. Social class and educational inequality*. In: *British Journal of Educational Studies*, 54, 2006, 3, S. 288–307.
- Ross, A. (2012a):** *Communities and Others. Young peoples' constructions of identities and citizenship in the Baltic countries*. In: *Journal of Social Science Education*, 11, 2012, 3, S. 22–42.
- Ross, A. (2012b):** *Controversies and generational differences. Young people's identities in some European states*. In: *Educational Sciences*, 2012, 2, S. 91–104. [doi:10.3390/educsci2020091]
- Ross, A. (2013a):** *Identities and diversities among young Europeans. Some examples from the eastern borders*. In: *Gonçalves, S./Carpenter, M. (Hrsg.): Diversity. Intercultural encounters, and education*. London: Routledge, S. 141–163.
- Ross, A. (2013b):** *Intersecting identities. Young people's constructions of identity in south-east Europe*. In: *Maylor, U./Bohpal, K. (Hrsg.): Educational inequalities. Difference and diversity in schools and higher education*. London: Routledge
- Ross, A. (2014, in Vorbereitung):** *Understanding (or Exploring) constructions of identities by young new Europeans: Kaliedoscopic selves*. London: Routledge.
- Ross, A./Zuzeviciute, V. (2011):** *Border crossings, moving borders – young people's constructions of identities in Lithuania in the early 21st century*. In: *Profesinis Rengimas. Tyrimai ir Realijos (Kaunas, Litauen)*, 20, 2011, S. 38–47.
- SIRIUS (2013):** <http://www.sirius-migrationeducation.org/>
- Young, M. (1958):** *The rise of the meritocracy*. London: Thames and Hudson.
- Young, M. (2001):** *Down with meritocracy*. In: *The Guardian*, Freitag, 29. Juni 2001. <http://www.guardian.co.uk/politics/2001/jun/29/comment> [2013-06-20]

Dachverbände – Dinosaurier oder Notwendigkeit?

Schwerpunkt

GINA EBNER

Die EAEA – European Association for the Education of Adults oder Europäischer Verband für Erwachsenenbildung – vertritt die (non-formale) Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene und hat 116 Mitglieder in 43 Ländern. In den meisten nord- und westeuropäischen Ländern gibt es Dachverbände, welche die nationalen Erwachsenenbildungsorganisationen koordinieren und vertreten. In Süd- und Osteuropa ist dies seltener, obwohl einige Länder seit mehreren Jahren darum ringen, einen gemeinsamen Dachverband zu gründen (z.B. Portugal). In anderen Ländern, wie zum Beispiel den Niederlanden, geht der Trend eher in Richtung professionelle Vereinigung und das Konzept eines Dachverbandes erscheint dort als veraltete Organisationsform.

EAEA folgt diesem „veralteten“ Prinzip – um Vollmitglied bei EAEA zu sein, muss eine Organisation entweder ein nationaler Verband oder ein Anbieter sein, und sowohl als EAEA-Vertreterin als auch aus persönlicher Erfahrung glaube ich fest an die Wichtigkeit von Dachverbänden, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Erwachsenenbildung braucht Strukturen und Kooperation

Die (allgemeine) Erwachsenenbildung ist in vielen Ländern fragmentiert und unübersichtlich. Die Etablierung eines Mindestmaßes an Struktur, die die Zusammenarbeit koordiniert, hilft bei der Steuerung der Aktivitäten.

Die Dachverbände, die bei EAEA Mitglied sind, erfüllen eine Reihe von Aufgaben für ihre Mitglieder, beispielsweise die Organisation von Konferenzen oder gemeinsame Aus- und Weiterbildung. Auch Zeitschriften werden herausgegeben und Arbeitsgruppen zu bestimmten Themen abgehalten.

Die Grundtvig- und Leonardo-da-Vinci-Programme der Europäischen Kommission haben in den letzten Jahren enorm dazu beigetragen, dass gemeinsame Ideen,

Konzepte und Maßnahmen entwickelt wurden, durch die Weiterbildungen und Studienbesuche europaweit möglich sind. Dies hat zu der absurden Situation geführt, dass in manchen Ländern mehr mit Partnern in anderen europäischen Ländern gearbeitet wird als mit verwandten einschlägigen Organisationen im eigenen Land. Dachverbände spielen hier eine wichtige Rolle und helfen, Kooperationen zu ermöglichen und zu fördern. Die Europäische Kommission hat in den letzten Jahren Instrumente entwickelt, die seit langem von Dachverbänden verwendet werden, wie etwa „Peer-learning-Activities“. Diese sollen die Mitgliedsstaaten dazu anregen, voneinander zu lernen und die „best practice“ so zu adaptieren, dass sie im eigenen Land angewendet werden kann.

Ob man dies jetzt „peer-learning“ oder „Arbeitskreis“ nennt – die Zielsetzungen sind absolut vergleichbar: das Rad muss nicht nochmals erfunden werden und Instrumente, die bereits entwickelt wurden, können adaptiert und anderswo eingesetzt werden.

2. Erwachsenenbildung braucht Transparenz und Information

Die Erwachsenenbildung ist noch immer der Bereich in der Bildungslandschaft, über den man am wenigsten weiß. Dazu ein Beispiel: Wie viel Geld wird tatsächlich in die Erwachsenenbildung in einem Land investiert? Hier kann man die Arbeitsmarkt- und anderen Förderungen einrechnen, wie auch verschiedene Subventionen von Gemeinden, Ländern etc. Dann muss man die Kursbeiträge von Einzelpersonen berücksichtigen, womit die Berechnung bereits intransparent wird, da Anzahl und Diversität der Anbieter hier keinen Überblick mehr erlauben. Von einigen Arbeitgeberorganisationen gibt es allgemeine Angaben, wie etwa „Firmen investieren X-Milliarden in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter“ die aber in der Regel nicht überprüfbar sind. Wenn wir also von der Finanzierung von Erwachsenenbildung sprechen, wissen wir eigentlich nicht genau, worüber wir tatsächlich reden. Der englische Dachverband NIACE (National Institute for Adult and Continuing Education) hat aus diesem Grund eine Studie beauftragt, welche die Finanzierung in Großbritannien untersuchte (siehe <http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/Expenditure-funding-models.pdf>).

In dieser Studie wurden die Ausgaben der öffentlichen Hand, von Unternehmen, des dritten Sektors (Freiwilligenarbeit) und von Privatpersonen erfasst, ebenso die Teilnahme an Erwachsenenbildung. Das Papier enthält auch Vorschläge für die Finanzierung.

Viele Dachverbände publizieren landesweite Statistiken über Teilnahme, Kostenentwicklung, Mitarbeiter/innen etc. – eine absolut notwendige Information, die es ermöglicht, Trends zu beobachten und mit Fakten argumentieren zu können.

Ein weiteres Beispiel, wie ein Dachverband für seine Mitglieder einen Mehrwert erarbeiten kann, kommt aus Finnland: Der finnische Dachverband beauftragte einen Forscher, Jyri Manninen, die positiven Auswirkungen von allgemeiner Erwachsenenbildung zu untersuchen.

Kursteilnehmer/innen von Freizeitkursen wurden befragt, welche Vorteile sie aus dem Kursbesuch zogen. Die Ergebnisse waren weitreichend – die Teilnehmer/innen bestätigten, gesundheitlich, sozial, beruflich etc. vom Kursbesuch profitiert zu haben. Diese Studie war somit ein hervorragendes Instrument, um den Nutzen der Erwachsenenbildung zu unterstreichen. Die finnische Studie wurde übrigens in der Zwischenzeit zur Grundlage eines weiterreichenden europäischen Projekts, das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung koordiniert wird. Die Umfrage wird nun in zehn europäischen Ländern durchgeführt (<http://bell-project.eu/index.html>).

3. Erwachsenenbildung braucht Interessensvertretung

Dies bringt mich auch zu dem Punkt, den ich für besonders wichtig halte, nämlich jenem der Interessensvertretung: Erwachsenenbildung, und hier insbesondere die allgemeine Erwachsenenbildung, braucht eine Institution, die ihre Interessen gegenüber der Politik und den Regierungen vertritt. Die automatische Unterstützung von Erwachsenenbildung und das Verständnis, dass Erwachsenenbildung Teil einer demokratischen Struktur und ein wichtiger Teil des Bildungssystems ist, gehören leider der Vergangenheit an, selbst in nordischen Ländern; und in vielen Ländern fehlen diese Unterstützung und dieses Verständnis von vornherein.

Dachverbände haben hier ihre wichtigste Rolle: Sie können die Anliegen ihrer Mitglieder bündeln und direkte Ansprechpartner von Ministerien, Parlamentarier/innen etc. sein. Die Dachverbände haben verschiedene Instrumente erarbeitet, um politisch gehört zu werden: In einigen Ländern arrangieren sie Treffen zwischen Entscheidungsträger/innen und erfolgreichen Lernenden, um die transformative Wirkung von Erwachsenenbildung zu unterstreichen. Andere Dachverbände arbeiten an der Verbesserung der rechtlichen Situation von Erwachsenenbildung: Der dänische Verband hat es geschafft, einen nationalen Ausschuss für Erwachsenenbildung zu etablieren. Eine der Politiker/innen, die diesen Prozess besonders unterstützt haben, ist seit einem Jahr die zuständige Ministerin. In ihrer Antrittsrede unterstrich sie dementsprechend die besondere Rolle und Wichtigkeit von non-formaler Erwachsenenbildung. Dies ist natürlich ein besonderes Beispiel für Interessensvertretung und noch dazu aus einem Land, das in diesem Bereich ohnehin erfolgreich ist. Unsere litauischen Kolleg/innen haben eine Kampagne begonnen, um ein Erwachsenenbildungsgesetz zu erreichen und finden dafür momentan nur begrenzt Unterstützung, aber wir wissen von den nordischen Ländern, dass diese Kampagnen langfristig sehr wohl zum Erfolg führen können. Dies braucht allerdings Koordination und gebündeltes Lobbying: Im Prinzip Aufgaben, die eigentlich nur ein Dachverband erfüllen kann!

Koordination und Interessensvertretung durch Dachverbände auch auf der europäischen Ebene

EAEA besteht zwar schon seit circa 60 Jahren, hat aber das Büro in Brüssel erst vor etwa 13 Jahren eröffnet. Durch

den Aktionsplan für Erwachsenenbildung, später durch die Agenda für Erwachsenenbildung abgelöst, aber auch durch die übergreifenden Strategien und Zielsetzungen der Europäischen Kommission ergaben sich immer mehr Themen und Bereiche, zu denen die institutionalisierte Erwachsenenbildung Stellung nehmen sollte. EAEA hat sich als Hauptansprechpartner für die (allgemeine) Erwachsenenbildung positioniert.

Durch das Subsidiaritätsprinzip ist es für die EAEA notwendig, intensiv mit den Mitgliedern zusammenzuarbeiten. Die EAEA kann die europäische Ebene beeinflussen, aber zur nationalen Umsetzung sind jeweils die einzelnen Dachverbände aufgerufen.

In den letzten Jahren haben sich im Bildungsbereich mehrere europäische Dachverbände etabliert und damit begonnen, auf europäischer Ebene zusammenzuarbeiten. Die Plattform EUCIS LLL (European Civil Society Platform on Lifelong Learning), die die Zivilgesellschaft im Bildungsbereich organisiert, begann vor acht Jahren mit fünf Mitgliedern, nun, 2013, sind es bereits 33 Mitglieder und ein Sekretariat mit drei Mitarbeiter/innen.

Ich habe die zunehmende Anerkennung dieser Dachverbände in den letzten sechs Jahren selbst erlebt: Während wir in den 2000er-Jahren hauptsächlich mit den zuständigen Abteilungen in der Kommission und einigen besonders enthusiastischen Europaparlamentarier/innen zusammengearbeitet haben, konnten wir 2013 auch Zugang zu den Direktor/innen, Generaldirektor/innen und Kommissar/innen einerseits und einer Reihe von Parlamentarier/innen andererseits finden. Auch die Zusammenarbeit mit den Bildungsattachés der einzelnen Mitgliedsländer hat sich verstärkt.

Trotz dieser steigenden Anerkennung gibt es natürlich Auffassungsunterschiede, welche Rolle Dachverbände spielen sollen: Die Europäische Kommission sieht sie als Instrument, um die „Grassroots“-Ebene des Bildungsbereiches zu erreichen, als Sprachrohr der Kommission, das deren Zielsetzungen und Strategien in die Mitgliedsländer trägt. Und während wir kein Problem damit haben, unsere Mitglieder zu informieren, was auf europäischer Ebene passiert, beziehungsweise umgekehrt auch die Kommission zu informieren, welche Reaktionen wir von unseren Mitgliedern auf europäische Entwicklungen und Vorschläge bekommen, sehen wir unsere eigene Rolle doch weitaus politischer: Dachverbände sind Ausdruck einer demokratischen Struktur der Zivilgesellschaft. //

Mehr über die Arbeit der EAEA:
www.eaea.org

Wir sind Europa!

Partizipationsprojekte von und mit Menschen mit Armutserfahrungen als Wegweiser für eine Teilhabegesellschaft

Schwerpunkt

Seitdem auf Initiative der damaligen belgischen Ratspräsidentschaft im Dezember 2001 erstmals ein solches Treffen organisiert wurde, kommen alljährlich im Mai über 100 Frauen und Männer mit Armutserfahrungen aus den EU-Mitgliedsländern nach Brüssel, um Erfahrungen auszutauschen, gemeinsam Strategien zu entwickeln und Probleme sowie Lösungsansätze zur Vermeidung und Bekämpfung von Armut mit politischen Entscheidungsträger/innen und Behördenvertreter/innen zu diskutieren. Und seit damals warten sie auf spürbare Veränderungen.¹

MICHAELA MOSER

Armut ist sichtbar

Brüssel, 10. Mai 2012: Es ist ein ungewohntes Bild, das sich Passant/innen vor dem Gebäude der Kommission am Schumann-Platz bietet. An die 100 Menschen haben sich auf der Straße versammelt. Sie strecken rote Karten in die Höhe und tragen Transparente mit Aufschriften, die daran erinnern, dass 20 Millionen Menschen in Europa in Armut leben und dass nicht diese es waren, die die Länder der Union in die Krise geführt, trotzdem jedoch am stärksten darunter leiden zu haben.

Die Menschen, die diese Transparente tragen, wissen nur allzu genau, wovon sie sprechen. Es handelt sich um einen Großteil der 150 Delegierten, die aus allen Mitgliedsländern zum elften Europäischen Treffen von Menschen mit Armutserfahrungen nach Brüssel gekommen sind.

Nach all den Jahren der Präsentationen und Diskussionen ihrer Situation mit politisch Verantwortlichen nationaler Regierungen und Entscheidungsträger/innen der Europäischen Kommission wollen sie sich nicht länger auf den vorgesehenen Austausch in Konferenzsälen beschränken. Sie versuchen mit ihren Forderungen stärker an die Öffentlichkeit zu gehen und wollen die Verantwortlichen dazu drängen, Antworten auf die Frage zu geben, warum es im – trotz Krise immer noch – reichen Europa so viel Armut gibt.

Armut ist Mangel an Teilhabe

Mindestens 80 Millionen Menschen leben derzeit in den EU-Mitgliedsländern unter der Einkommensarmutsgrenze, die mit 60 Prozent des mittleren Einkommens des jeweiligen Landes definiert wird. Wer mit Wenigem

auskommen muss, ist auch im Hinblick auf andere Ressourcen wie Bildung, Wohnung, Gesundheit und tragfähige soziale Netzwerke benachteiligt, muss unmögliche Entscheidungen – wie etwa die zwischen dem Einkauf von Nahrung für die eigenen Kinder und dem Einschalten der Heizung bei Minusgraden – treffen, und bleibt notgedrungen von wesentlichen Gesellschaftsbereichen ausgeschlossen.

Menschen mit Armutserfahrungen beschreiben ihre Situation häufig mit dem Mangel an grundlegenden Ressourcen, dem Fehlen würdiger Erwerbsmöglichkeiten, aber auch als Defizit an Respekt und Hoffnung sowie mit dem Gefühl der Isolation. Deshalb muss Armut, wie die Arbeiten des indischen Ökonomie-Nobelpreisträgers Amartya Sen und der US-amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum belegen, als Mangel an Verwirklichungschancen definiert werden. Damit wird auch auf Gerechtigkeitsvorstellungen verwiesen, die über ökonomische Verteilungsfragen hinausgehen und nicht zuletzt die Dimension der „Teilhabeerechtigkeit“ in den Blick nehmen. „Teilhabeerechtigkeit“, so der Soziologe Lutz Leisering, „kann Gleichheit, aber auch Anerkennung von Ungleichheit, Diversität und Pluralität meinen“ und er betont, dass es dabei um die „Sicherung von sozialer Anerkennung, Menschenwürde und Partizipation“ gehe.²

Zwar entspricht die Anzahl an Menschen, die in Europa unterhalb der Armutsgrenze leben beinahe der Einwohner/innenzahl der Bundesrepublik Deutschland, und damit einer der einflussreichsten Akteurinnen der Europäischen Union – über Einfluss verfügen die 80 Millionen armutsgefährdeten Menschen dennoch nicht. Trotz ihrer großen Zahl mangelt es ihnen an Mitbestimmungsmöglichkeiten, ihre Anliegen und Vorschläge werden sowohl auf nationaler als auch auf EU-Ebene kaum gehört. Selbst wenn es gelingt, Armutsfragen zumindest näher an das Zentrum politischer Aufmerksamkeit zu rücken, passiert dies im Normalfall ohne die Einbeziehung derjenigen, die in Armut leben. Dem skandalösen Zustand von Armut wird mit vagen Ankündigungen und Absichtserklärungen begegnet.

Bis heute warten Millionen von Kindern, Frauen und Männern auf das Einlösen jenes Versprechens, das die EU-Regierungschefs bereits im Jahr 2000 auf der Ratstagung von Lissabon abgaben. Damals wurde angekündigt, bis 2010 einen entscheidenden Beitrag zur Armutsbekämpfung leisten zu wollen. 2010 wurden im Zuge der Europa-2020-Strategie dann gar quantitative Ziele festgelegt. Um ein Viertel solle in den europäischen Mitgliedsländern im vorgegebenen Zeitrahmen der Anteils an Bürgern unterhalb der jeweils nationalen Armutsgrenze reduziert werden. Ein Vorsatz, der infolge der Sparmaßnahmen zwecks Krisenbekämpfung ebenso zu Makulatur wurde, wie schon zuvor das bereits um zehn Jahre ältere Versprechen. Nur wenige punktuelle Verbesserungen können seither in einzelnen Ländern verzeichnet werden. Für die große Mehrheit jener, die in Armut leben, ist es zu einer Verschärfung der Situation gekommen, auch wenn dies in offiziellen Statistiken nicht immer zum Ausdruck kommt.

¹ Umfassende Berichte der bisherigen Europäischen Treffen von Menschen mit Armutserfahrungen sowie weitere Informationen und Materialien stehen auf der Website des European Anti Poverty Network (EAPN) <http://www.eapn.eu> zur Verfügung.

² Lutz Leisering (2000): Die Rückkehr der Gerechtigkeitsfrage. In: Magazin Mitbestimmung, 2000, 01-02. <http://www.boeckler.de/18739-18754.htm> [2013-04-27].

Um dies zu erkennen, muss man nicht nach Griechenland oder Spanien reisen, auch wer in Österreich oder Deutschland und andernorts mit offenen Augen, Ohren und Herzen durch die Städte und Dörfer reist, wird bestehende Ungleichheiten und Armutsverhältnisse nicht übersehen können.

Hörbar werden – sichtbar werden

Während sich Europa im Zuge der Sparpolitik von einer nachhaltigen Entwicklung einer Politik des Sozialen, die allen die umfassende Teilhabe ermöglichen würde, also immer weiter entfernt, machen Betroffene ihrem Ärger Luft und zeigen ihr Elend deutlich. Sie erheben ihre Stimme und nutzen all jene Möglichkeiten, die seit dem Formulieren einer „Mobilisierung aller Akteur/innen“ in die Soziale Agenda der EU zumindest teilweise geschaffen wurden, um politische Mitsprache und Teilhabechancen von Menschen mit Armutserfahrungen zu stärken.

Dazu gehören die jährlichen Treffen von Menschen mit Armutserfahrungen in Brüssel genauso wie zahlreiche Partizipationsprojekte, darunter viele nationale und regionale Initiativen, die u.a. vom European Anti Poverty Network (EAPN) und seinen Mitgliedsnetzwerken in 26 europäischen Ländern umgesetzt werden. Den meisten dieser Projekte geht es dabei weniger um eindeutige Definitionen und die „richtigen“ Antworten im Hinblick auf Partizipation, sondern vor allem um Aufmerksamkeit für sozialpolitische Notwendigkeiten und die vielfältigen Möglichkeiten, mit denen die gesellschaftliche, ökonomische, politische und kulturelle Teilhabe von Menschen mit Armutserfahrungen gestärkt werden kann. Darüber hinaus möchten sie die Einsicht nähren, dass effektive und nachhaltige Lösungen nur unter Beteiligung von Menschen mit Armutserfahrungen entwickelt werden können.

Zu den konkreten Projekten, die in den verschiedenen Ländern in den letzten Jahren in diesem Zusammenhang umgesetzt wurden gehören zum Beispiel:

- ein umfassender Konsultationsprozess mit Menschen mit Armutserfahrungen, der unter dem Slogan „Get heard“ in Großbritannien durchgeführt wurde,
- ein in Portugal umgesetztes Projekt zur Etablierung notwendiger Strukturen einer Kultur der politischen Beteiligung von Menschen mit Armutserfahrungen auf lokaler Ebene und
- die in Norwegen regelmäßig im Vorfeld der Parlamentswahlen stattfindenden Hearings mit von Armut Betroffenen.

In Belgien werden seit vielen Jahren sogenannte Erfahrungsexpert/innen für die Mitarbeit in Behörden und sozialen Organisationen ausgebildet und in den Niederlanden ist seit langem für alle sozialen Institutionen – auch auf Gemeindeebene – ein Klient/innen-Beirat gesetzlich vorgesehen.

Auch in Österreich werden Anliegen und Lösungsvorschläge über Selbsthilfeorganisationen von Menschen mit Armutserfahrungen durch öffentliche Straßenaktionen, nationale Treffen und rund um Forum-Theaterprojekte, die sich u.a. im Projekt „Sichtbar werden“ der Armutskonferenz vernetzen, zunehmend in die Öffentlichkeit gebracht.³

Gehört werden und mitentscheiden

Information, Konsultation, Partizipation und schließlich Mit-Entscheidung gelten als zentrale Elemente ernsthafter Beteiligungsprojekte und -strukturen. Damit kommen auch die eigenen Strukturen und Arbeitsweisen sozialer Organisationen und Armutsnetzwerke auf den Prüfstand.

Als vorbildlich kann hier die Organisationsentwicklung des jungen ungarischen Armutsnetzwerks (HAPN) beschrieben werden. Das HAPN wurde 2004 als zivilgesellschaftliches Bündnis sozialer Organisation, die sich gegen Armut und soziale Ausgrenzung engagieren, von Sozialarbeiter/innen gegründet. Von Anfang an stand die Partizipation von Betroffenen als wichtiges Prinzip und Ziel fest, Details der Umsetzung jedoch waren zunächst unklar, zumal in Ungarn kaum einschlägige Selbstorganisationen oder Selbsthilfegruppen bestehen.

Im Zuge nationaler Vorbereitungstreffen für die ungarischen Delegierten an den Europäischen Treffen von Menschen mit Armutserfahrungen bildete sich eine Gruppe von Menschen, die von Armut betroffen sind, die sich aktiv an der Netzwerkarbeit beteiligten. 2006 wurde dann beschlossen, jene strukturellen Rahmenbedingungen zu schaffen, die es für eine nachhaltige Beteiligung von Betroffenen an der Netzwerkarbeit braucht. Damit begann die Transformation des ungarischen Koordinationsteams, das bis dahin aus Funktionär/innen bzw. Mitarbeiter/innen sozialer Organisationen und der Wohlfahrtsverbände bestanden hatte. Die Anzahl der Teammitglieder wurde verdoppelt und zur Hälfte mit Menschen mit Armutserfahrungen besetzt. Auch die regionale Arbeit des ungarischen Netzwerks wird seither von einem Tandem aus je einer von Armut betroffenen Person und einem/r professionell in der Sozialarbeit tätigen Mitarbeiter/in einer Mitgliedsorganisation besetzt. Das Funktionieren des Modells wird unter anderem durch die bestehende Kontinuität im Engagement der beteiligten Menschen mit Armutserfahrungen belegt. Im Koordinationsteam mitzuarbeiten, bedeute für sie eine Entwicklungschance, erzählt Zoltanne Szvoboda. „Es ist eine Möglichkeit, Träume wahr werden zu lassen“ und „zu Diamanten zu werden, indem wir uns gegenseitig polieren.“ Die Zusammenarbeit im Tandem mit einer „Professionalistin“ beschreibt sie mit dem Bild einer Waage, die es beständig in Balance zu halten gelte.

Inzwischen haben einige der Mitarbeiter/innen im Koordinationsteam bereits eigene Organisationen gegründet und geben damit den neu erworbenen Vorsprung an Informationen, Beziehungen und Wissen an andere weiter. Auch für das Netzwerk selbst ist es zu Wissenszuwachs und zur Erweiterung des bisherigen Horizonts gekommen und die Organisation hat an Glaubwürdigkeit und Stärke gewonnen.

„Es war ein Sprung ins kalte Wasser“, berichtet das ungarische Koordinationsteam Isabelle Marton und Zoltanne Szvoboda, aber dies „hat viel zu unserem ganz speziellen Image beigetragen und zu einer bewussten und zielgerichteten Förderung der aktiven Teilhabe von Menschen mit Armutserfahrungen in unserer internen und externen Arbeit.“

³ Einige der genannten sowie weitere Projekt werden in mittlerweile zwei EAPN-Publikationen im Detail vorgestellt: EAPN (Hrsg.) (2008): Small steps – big changes. Building participation of people experiencing poverty. Brüssel; EAPN (Hrsg.) (2011): Breaking barriers – driving change. Case studies of building participation of people experiencing poverty. Brüssel. Beide Veröffentlichungen stehen auf der Website <http://www.eapn.eu> zum Download zur Verfügung.

Vgl. EAPN (2008): S. 10.

Unterwegs zur Teilhabegesellschaft

In der Hoffnung und im Glauben daran, dass auch mit kleinen Schritten viel zu erreichen ist und Veränderungen nachhaltig zu verankern sind, werden das EAPN und seine Netzwerke auch weiterhin für die verstärkte Teilhabe von Menschen mit Armutserfahrungen kämpfen und diese durch die Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung entsprechender Projekte fördern.

Auch wenn die konkreten Ergebnisse der einschlägigen europäischen und nationalen Treffen oft mager ausfallen und der gewünschte ernsthafte und wirksame Dialog mit politischen Entscheidungsträger/innen bislang nur vereinzelt zustande kam, lassen sich doch auch Erfolge verbuchen. So führten Diskussionen zwischen Politiker/innen und Menschen mit Armutserfahrungen im Zuge des regionalen Theaterprojekts „Kein Kies zum Kurven kratzen“ zu einer Veränderung im damals geltenden Sozialhilfegesetz des österreichischen Bundeslandes Steiermark und zu einem breiten Diskurs zu Armutsfragen in vielen steirischen Gemeinden. Ein als Weltcafé organisiertes Zusammentreffen von Menschen mit Armutserfahrungen mit dem österreichischen Bundespräsidenten, dem Sozialminister, Beamten/innen weiterer Ministerien, sowie Vertreter/innen von Sozialamt, Arbeitsmarktservice, Medien und Bildungseinrichtungen sorgte für neue Einblicke in konkrete Armutsrealitäten, unter deren Eindruck die eingeladenen Gäste zumindest zu Reflexionen, wenn nicht Änderungen ihrer bisherigen Arbeit angeregt wurden.

Und im Jänner dieses Jahres fand eine Veranstaltung im Sozialministerium statt, in der relevante sozial- und arbeitsmarktpolitische Entscheidungsträger/innen, darunter auch Sozialminister Rudolf Hundstorfer und AMS-Vorstand Johannes Kopf, Probleme und Lösungsvorschläge im Anschluss an ein von Jugendlichen, die von Armut und Ausgrenzung betroffen sind, entwickeltes Theaterstück mit den Betroffenen selbst diskutierten und in einzelnen Punkten die Umsetzung von Änderungsvorschlägen bereits in die Wege geleitet haben.

Ähnliche Erfahrungen wurden bei Projekten in anderen Ländern gemacht, auch wenn nicht wenige vielversprechende Projekte in den letzten Jahren dem Sparstift zum Opfer gefallen sind.

Umso wichtiger ist die Forderung an die Politik und öffentliche Verwaltung, Partizipationsprozesse nicht nur weiterhin verstärkt zu fördern, sondern Ergebnisse auch entsprechend aufzugreifen und umzusetzen. Dies verlangt freilich die Einsicht, dass die Entwicklung einer Teilhabegesellschaft zentrales Element einer umfassenden, effektiven und nachhaltigen Armutsbekämpfungsstrategie ist. Mit der Förderung einzelner Projekten, mögen sie noch so positiv sein, wird es hier nicht getan sein. Vielmehr müssen entsprechend demokratie-, aber auch bildungs-, sozial-, wirtschafts- und finanzpolitische Prioritäten überdacht und geändert sowie mithilfe der genannten und weiterer Partizipationsprojekte Gesellschaft von unten neu gestaltet werden.

Auf dem Weg in Richtung Teilhabegesellschaft gilt es nicht zuletzt auch zu lernen, dass die richtigen Antworten oft erst im Prozess gefunden werden können. „Gerechtigkeit“, so der Soziologe Lutz Leisering, „ist eine Frage –

und nicht [...] eine Antwort oder gar ein politisches Konzept. Die Konflikte über die Ausgestaltung unserer Gesellschaft haben damit gerade erst begonnen.“ //

Literatur

European Anti Poverty Network EAPN (Hrsg.) (2008): Small steps – big changes. Building participation of people experiencing poverty. Brüssel: Eigenverlag (Bestellung über: www.eapn.eu).

European Anti Poverty Network EAPN (Hrsg.) (2011): Breaking barriers – driving change. Case studies of building participation of people experiencing poverty. Brüssel: Eigenverlag (Bestellung über: www.eapn.eu).

Leisering, Lutz (2000): Die Rückkehr der Gerechtigkeitsfrage. In: Magazin Mitbestimmung, 2000, 01-02. http://www.boeckler.de/18739_18754.htm [2013-04-27].

Moser, Michaela/Schenk, Martin (2009): Armutsbetroffene als Akteure. Partizipation und Selbstorganisation von Menschen mit Armutserfahrungen. In: Dimmel, Niklaus/Heitzmann, Karin/Schenk, Martin (Hrsg.): Handbuch Armut in Österreich. Innsbruck: Studienverlag, S. 410-419. (Neuaufgabe in Vorbereitung).

Nussbaum, Martha (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Politische Bildung in der Basisbildung

Pädagogischer Ansatz des Grundbildungszentrums der VHS Linz

Schwerpunkt

Ausreichende Basisqualifikation ist Voraussetzung für eine uneingeschränkte Teilnahme am sozialen, politischen und beruflichen Leben. Sprach- und Schriftsprachenkompetenz, sowie zumindest grundlegende Kenntnisse in Ma-thematik und im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) sind in unserer Gesellschaft als notwendige Basiskompetenzen hinreichend bekannt. Zur politischen Partizipation, der aktiven Teilhabe an der Gesellschaft und der Mitgestaltung des persönlichen Umfeldes braucht es allerdings auch noch einen kritischen, reflektierten und gestalterischen Zugang zu den erlernten Fähigkeiten und den damit verbundenen erweiterten Handlungsmöglichkeiten innerhalb spezifischer gesellschaftspolitischer Umfelder.

BIRGIT KRUPKA, SONJA MUCKENHUBER

Selbstverständnis einer politischen Basisbildung

Bildung und insbesondere Basisbildung enthalten immer auch einen politischen Aspekt. Ermächtigung und Selbstermächtigung der Teilnehmenden stehen im Mittelpunkt. Dies geschieht durch Förderung der Lernautonomie und konsequent dialogischer Lernprozesse. Wechselseitigkeit prägt die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden. Lehrinhalte werden nicht vorab bestimmt und den Teilnehmenden bevormundend auferlegt, vielmehr stehen das Fokussieren der Lebenswirklichkeit

„Nur wer die Welt benennen kann, d. h. nur wer die Sprache in Wort und Schrift beherrscht, ist in der Lage, die Welt zu verändern.“

Paulo Freire

und die Aktualität der Themen im Vordergrund. Dies gelingt allerdings nur, wenn Interaktion und Kommunikation auf gleicher Ebene stattfinden können. In der Praxis arbeiten dabei Basisbildungs- und Alphabetisierungstrainer/innen nicht mit vorgefertigten Materialien, sondern nähern sich vielmehr dem Lebenskontext der Zielgruppe an, machen diesen bewusst, regen im laufenden Austausch mit den Teilnehmenden eigenständige Lösungsansätze an, fördern gesellschaftsveränderndes Denken und Handeln und unterstützen die Entwicklung individueller politischer Handlungsmöglichkeiten. Das heißt, im Bildungsprozess der politischen Basisbildung steht nicht die einseitige Wissensvermittlung im Zentrum, sondern die gemeinsame Auseinandersetzung mit der individuellen Lebensumwelt und das Erschließen von Zusammenhängen und Hintergründen. Emotionale und soziale Zugänge zu den behandelten Themen finden dabei ebenfalls Beachtung, da auch Emotionen einen wesentlichen Einfluss auf den Lernprozess ausüben und ein Gefühl des „aktiven Involviert-Seins“, so Wiltrud Gieseke (2003, S. 11), Selbsttätigkeit und Motivation stimulieren. Die Trainer/innen übernehmen dabei die Funktion von Begleiter/innen.

Das Basisbildungskonzept der vHS Linz beinhaltet auch stets den Empowerment-Gedanken Paulo Freires. Mut zur aktiven Teilnahme am persönlichen Umfeld und zur politischen Mitbestimmung an der Gesellschaft soll durch das Erlangen und Verbessern der Lese- und Schreibkompetenzen erzielt werden. Das Erlernen und Beherrschen dieser Fähigkeiten bestärken die Teilnehmenden der Basisbildungskurse, ermutigen sie, fördern das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen und bilden die Grundlage für eine aktive und mutige, selbstständige und bewusste politische Teilnahme an der eigenen Umwelt und der Gesellschaft im Allgemeinen. Sich informieren können, sich trauen mitzureden und eigene Meinungen zu formulieren stellen auch nach Krammer (2008, S. 9) die zentralen Kompetenzen politisch gebildeter Staatsbürger/innen dar. Basisbildung bedeutet daher mehr, als Menschen zum Lesen und Schreiben zu befähigen. Es muss auch erlernt werden, zu verstehen und kritisch zu reflektieren, was man liest und schreibt. Darüber hinaus ist es laut Negt (1998, S. 30) sowohl für die Trainer/innen als auch für die Teilnehmenden notwendig, zu verstehen, dass das Lernen stets im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse stattfindet.

Für die Basisbildung bedeutet dies, dass erst zusammenhängendes Lernen (Negt: 1998 S. 27) die Auseinandersetzung mit den Problemen unserer Gesellschaft und unserer Umgebung ermöglicht und das Zurechtkommen in der eigenen Lebensgestaltung unterstützt. Die Teilnehmenden sollen auf diesem Weg befähigt werden, mit einem immer schnelleren, kürzeren, effektiveren und flexibleren Umfeld zurechtkommen, Zusammenhänge zu verstehen und zu reflektieren. Der Umgang mit technologischen Kommunikationsmitteln und die kritische Auseinandersetzung mit deren Folgen für die Gesellschaft, das Wahrnehmen von Veränderungen, von Recht und Unrecht in der individuellen Lebenswelt und in der Gesamtgesellschaft, das Erkennen der Folgen von

Produktion und Konsum auf Natur und Mensch oder auch die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und die Fähigkeit zur Orientierung in der heutigen Welt sollen zentrale Ziele auch des politischen Verständnisses in der Basisbildung sein.

Annäherung an das pädagogische Konzept Paulo Freires

Die Zugänge zur Bildung werden gemäß Freires Bildungsidee vom gesellschaftlichen System determiniert. Bildung ist daher immer auch politisch (Freire: 1973, S. 13). Die Trainer/innen müssen sich darin ihrer politischen Handlungsdimension im Rahmen ihrer Tätigkeit bewusst werden und diese Erkenntnis gezielt in die Arbeit einfließen lassen. Aktivität, Dialog, Kooperation und Kritik sind somit feste Bestandteile dieser Pädagogik und übertragbar auf die Andragogik. Durch Kommunikation und Dialog, besonders auch durch das Verbessern von Lesen und Schreiben als Grundlage der schriftlichen Kommunikation, sollen die Teilnehmenden mit einem wesentlichen Schlüssel zur Welt ausgestattet werden.

Freire versteht Bildung als eine Erkenntnissituation, in der das alltägliche Geschehen im nahen Umfeld genauso wie im gesamtgesellschaftlichen Kontext reflektiert wird und dadurch die Zusammenhänge der Welt begriffen werden können. Die Teilnehmenden unserer Basisbildungskurse zeichnen sich durch weitgehend unterschiedliche Lern- und Lebensbiographien aus, es gibt zunächst keine gemeinsame Struktur. Diese muss erst in einem gruppenspezifischen Prozess begleitend zum eigentlichen Bildungsprozess miteinander geschaffen werden. Ein wesentlicher Bestandteil der Basisbildungskurse an der vHS Linz ist auch die Förderung des Entstehens eines strukturellen Mikronetzwerkes, das die Alltagswelt der Teilnehmenden mit neuen Lebensrealitäten verbindet wodurch die Lebenswelten der Teilnehmenden gestärkt und neue Wege zu weiteren Lebensbereichen erschlossen werden sollen. Eine vielfältige und mutige Teilhabe an der eigenen Lebenswelt wird dadurch ermöglicht.

„Wir haben eine Vision, nämlich die, unseren TeilnehmerInnen Schritt für Schritt die Welt zu erschließen.“ (vHS Linz)

Basisbildung schafft den Grundstein für die notwendigen Kompetenzen im Rahmen eines emanzipatorischen und partizipativen politischen Bildungsansatzes. Um das Interesse und die Motivation der Teilnehmenden dabei zu fördern, orientieren sich die Basisbildungstrainer/innen der vHS Linz gemäß Freire stets an der aktuellen und konkreten Situation der Teilnehmenden im Rahmen des Bildungsprozesses. Die persönliche Lebenssituation der Menschen, ihre Erfahrungen und Probleme, ihre Beziehungen und Konflikte sind Ausgangspunkt jeder Bildungseinheit.

Ohne die Fähigkeit, Kritik zu üben und in die Realität einzugreifen, die Freire (1977, S. 23 ff.) so bedeutend nennt, ist es schwer möglich, die gesellschaftlichen

Veränderungen zu erfassen. Fehlt dieser kritische Geist, so ist der Mensch nicht imstande, die in der Gesellschaft entstehenden Widersprüche und Diskrepanzen zu erfassen und bleibt somit nur deren Spielball. Gerade in einer sich rasch bewegenden und sich verändernden Gesellschaft sollte daher der flexible und kritische Geist auch unserer Teilnehmenden ermutigt und ermöglicht werden. Mit diesem Konzept Freires vor Augen versucht die vHS Linz im Rahmen ihrer Basisbildungsangebote bestimmte methodische Vorgehensweisen umzusetzen.

Im Mittelpunkt des pädagogischen Ansatzes steht weiter ein dialogisches und ausgewogenes Verhältnis zwischen Trainer/innen und Teilnehmenden, das von Kritik anregenden und aktivierenden Methoden begleitet wird. Die Kluft zwischen Lehrenden und Lernenden ist dabei aufzuheben. Die traditionelle Position der Trainer/innen als allwissende Autoritätspersonen ist in diesem pädagogischen Konzept nicht vorgesehen, die neu gefundene/n Rolle/n ist/sind immer wieder zu reflektieren und zu hinterfragen. Der versteinerte und leblose Unterricht durch das übermittelnde Subjekt und das zuhörende Objekt soll auf diese Weise vermieden werden. Diesen einseitigen Informationsprozess thematisiert Freire (1973, S. 57) auch in seinem „Bankierskonzept“. Durch die einseitige „Anlage“ von Informationen werden die Menschen zu anpassbaren, beeinflussbaren, passiven und unterdrückbaren Wesen, da jegliche Möglichkeit der kreativen und kritischen Teilnahme am Bildungsprozess und ein reflexives Bewusstsein unterbunden werden. Der Mensch wird durch diese Hierarchie im Lernprozess zum/zur Zuseher/in geformt und nicht zu mutiger, selbstgestalterischer Aktivität angeregt wie dies der Basisbildungsansatz der vHS Linz vorsieht, der Teilnehmenden kritisches Bewusstsein und die Fähigkeit, in die Realität verändernd eingreifen zu können, vermittelt.

Methodische Umsetzungsmöglichkeiten

Zentrale Kompetenzen im Rahmen der politischen Basisbildung können mit unterschiedlichen Methoden verdeutlicht und gefördert werden. Mit Hilfe geeigneter pädagogischer Mittel soll dabei die Bildung und Begründung von persönlichen Urteilen thematisiert, das Artikulieren und Formulieren eigener Meinungen und Interessen ebenso wie das Erkennen der Ursachen und Zusammenhänge von Ereignissen und Darstellungen oder auch das Erfassen von Wörtern, Fachbegriffen und Geschehnissen (vgl. Krammer: 2008, S. 7 f.) ermöglicht werden. Für Freire (1973, S. 62) ermöglicht erst die Befähigung zur Kommunikation das Denken und die Auseinandersetzung mit dem Umfeld. Beispielhaft werden nun einige kurze Blitzlichter auf den methodischen Alltag der Basisbildungskurse an der vHS Linz geworfen, der den genannten Ansätzen politischer Basisbildung entspricht und in dem Freires Anregungen Umsetzung finden.

Diskussionskreis: Ein Treffen im Basisbildungskurs beginnt mit einem Diskussionskreis. Die Themen dieser Diskussionsrunde werden von den Teilnehmenden selbst vorgeschlagen oder aktuelle gesellschafts-, sozial-, wirtschafts- und kulturpolitische Themen von Teilnehmenden und Trainer/innen partizipativ ausgewählt.

Gewonnene Erkenntnisse werden dabei kollektiv reflektiert und kritisches, abwägendes Denken gefördert. Die Diskussionskreise fördern die soziale Kompetenz, das Formulieren eigener Meinungen und das Nachvollziehen und Akzeptieren anderer Meinungen. Zusätzlich können im Laufe des Diskussionsprozesses biografische Erfahrungen zu diversen politischen Geschehnissen in Bezug gesetzt werden. Auch emotionale und soziale Interessen finden immer wieder Eingang in die Diskussion und ein direkter Bezug zur persönlichen Erfahrungswelt wird hergestellt (vgl. Dabisch/Schulze: 1991, S. 243 f.).

Lebens-ABC: Um auf die individuellen Lebenswelten der Teilnehmenden besser eingehen zu können, wird am Beginn eines Kurses ein so genanntes „Lebens-ABC“ erstellt. Dabei schreiben die Teilnehmenden in einer Einzelarbeit zu jedem Buchstaben im Alphabet Wörter auf, die für sie wichtig sind und Assoziationen hervorrufen. Die Trainer/innen erfahren auf diese Weise, welche Themen für die Kursgruppe relevant und interessant sein können und orientieren sich im Laufe des Kurses an diesen Themen. Durch das dialogische Verhältnis von Trainer/innen und Lernenden können Themen im Laufe eines Kurses vertieft, abgeändert oder abgeschwächt werden, eine ständige Dynamik begleitet die immer wiederkehrende gemeinsame Themenfindung und -festlegung.

Aktuelle Arbeitsmaterialien: Auf Basis der Themen im Lebens-ABC und in den Diskussionsrunden werden die Arbeitsmaterialien von den Basisbildungstrainer/innen in der vHS Linz erstellt, abgeändert und angepasst. Nicht nur der Inhalt, sondern auch die methodische Herangehensweise wird gemeinsam mit den Teilnehmenden erarbeitet und diese zur Eigeninitiative ermutigt. Bildung sensibilisiert dabei für zentrale Probleme und aktuelle Themen der Gesellschaft und vermittelt Mitverantwortung.

Gemeinsame Aktivitäten: Der Bildungsprozess im Kurs wird von gemeinsamen Aktivitäten wie Ausstellungen- und Konzertbesuchen, Kinobesuchen oder Lesungen ergänzt. Die aktive Teilnahme am kulturellen Leben wird in der Praxis kennen gelernt, gemeinsam vorbereitet und geübt. Diese Erfahrungen sollen darüber hinaus in den Alltag der Teilnehmenden einfließen und später eigenständig ausprobiert und realisiert werden.

Abschluss und Ausblick

Politische Bildung auch in Zukunft als notwendiges Werkzeug für die gesellschaftlichen Partizipation zu verstehen, bleibt weiterhin eine Herausforderung in der Basisbildung. Es muss gelingen, den Teilnehmenden von Basisbildungsangeboten die eigene Rolle als Gestalter/in ihrer Umwelt bewusst zu machen und somit ein Werkzeug zu vermitteln, das zur Stärkung, Veränderung und Ausweitung der individuellen Lebenswelten befähigt und ermutigt.

Bildung, insbesondere Basisbildung, hat die notwendige Aufgabe, Menschen die Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen und auf ständige Veränderungen in Umwelt, Technik und Gesellschaft selbstbestimmt und gestaltend zu reagieren. Damit ist politische Bildung permanenter Bestandteil jedes Basisbildungsangebots. //

Literatur

- Dabisch, Joachim/Schulze, Heinz (Hrsg.) (1991):** Befreiung und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire. München: AG Spak Bücher.
- Freire, Paulo (1973):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1977):** Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Gieseke, Wiltrud (2003):** Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse an lebenslangem Lernen. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 35, 2003, 1, S. 47-56.
- Krammer, Reinhard (2008):** Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Kompetenzorientierte Politische Bildung. Hrsg. v. Forum Politische Bildung. Innsbruck-Bozen-Wien: Studien-Verlag, S. 5-14. (= Informationen zur politischen Bildung, 29.).
- Muckenhuber, Sonja (2007):** Mehr als Lesen und Schreiben – Alphabetisierung und Basisbildung an der Volkshochschule Linz. In: Magazin erwachsenenbildung.at. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.artikel.php?mid=408&aid=299>. [2013-06-10].
- Negt, Oskar (1998):** Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, Heinrich/Schachtsiek, Bernd (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Lernen bewegt! – und die Folgen


 Schwerpunkt

„Herr Bürgermeister, wir brauchen einen Raum!“ Sie treffen sich einmal pro Monat mit ihren Laptops im Gemeindeamt und besprechen EDV-Inhalte und vieles mehr. Frauen, die einen Computerstammtisch gründen und dafür einen Raum in der Gemeinde beantragen, wären vor drei Jahren ebenso undenkbar gewesen wie der angstfreie Umgang mit dem Computer.

MICHAELA
SLAMANIG

„Lernen am Computer ist großartig!“

Zwischen April 2009 und Dezember 2012 organisierte die Volkshochschule Völkermarkt in allen 31 Gemeinden der Lokalen Aktionsgruppen (LAG)-Region Südkärnten Computerkurse mit dem Schwerpunkt E-Government und konnte damit ein Viertel aller Kärntner Gemeinden und rund 300 Frauen erreichen.

Den Computer als Instrument zu begreifen, spart Wege, Zeit und Geld. Im Kern geht es in „Lernen bewegt!“ darum, Frauen eine Brücke zum Computer und zur EDV zu bauen. Vor allem wurden Frauen angesprochen, die aufgrund ihrer Bildungsbiografie mit dem Lernen nicht vertraut sind und sich im Umgang mit der Technik wenig zutrauen. Das Alter spielt dabei keine Rolle. „Lernen am Computer ist großartig! Auch für ältere Semester gibt es noch eine Chance, mit diesen Wunderdingern richtig umzugehen“, meinte eine Kursteilnehmerin.

Vorrangiges Ziel ist der angstfreie Umgang mit dem PC und die sichere Nutzung von Word, Internet und E-Mail. Online-Behördenwege, das sogenannte E-Government, dienen als Beispiel für die praktische Nutzung des Internets. In 51 Stunden erarbeiten sich die Teilnehmerinnen mit der Lernbegleiterin EDV-Grundkenntnisse und Schlüsselqualifikationen für das Lernen, wie zum Beispiel, sich realistische Ziele zu setzen. Durch lebenspraktische Beispiele ergibt sich eine hohe Anwendbarkeit des Gelernten.

Die Folgen von Lernen bewegt!

Die Stellung der Frauen innerhalb der Familie hat sich verändert, sie nutzen Facebook, reden mit, können ihren Kindern, Enkeln, Partnern oder Freund/innen etwas zeigen. Sie beanspruchen den PC jetzt auch für sich, haben vielfach einen eigenen gekauft oder geschenkt bekommen und nutzen diesen intensiv. „Der Zugang zum Internet ist so ziemlich das Beste, was mir im letzten Jahr passiert ist“, meint eine begeisterte Kursteilnehmerin. Die Frauen sind selbstbewusster geworden. Sie übernehmen Verantwortung, z.B. mit der Leitung des Pensionist/innenverbandes. Eine Teilnehmerin beschreibt es so: „Ich schreibe für Zeitungen des Pensionistenverbandes, mache auch Bildbearbeitung. Meine Zeit ist kürzer geworden.“ Manche haben den Wiedereinstieg in den Beruf

geschafft. Dazu kommt die soziale Komponente. Einzelne Gruppen treffen sich regelmäßig zum Kaffee, zu sportlichen Aktivitäten oder zum Computerstammtisch, oft über Monate und Jahre hinweg. „Wir treffen uns seit Oktober 2011 einmal pro Monat. Ohne diesen Kurs hätten wir uns nie gefunden“, berichtet eine Kursteilnehmerin aus der Gemeinde St. Andrä.

Neben dem Inhalt werden auch Lernmethoden bewusst gemacht, die im Lernprozess zum Einsatz kommen. Das und die zusätzliche Bestimmung des individuellen Lerntyps ermöglichen ein selbständiges Weiterlernen. So schaffen die Teilnehmerinnen einen (Wieder-)Einstieg ins lebensbegleitende Lernen. Es hat sich viel getan: Sie fühlen sich nicht mehr als Außenseiterinnen, sehen sich als „vollwertigen“ Teil der Gesellschaft. „Ohne Computerkenntnisse ist man in der heutigen Zeit fast wie ein Neandertaler. Mein Leben hat sich seit dem Kurs sehr verändert, der Kurs war in jeder Weise ein Gewinn!“ meint eine ehemalige Teilnehmerin. Die Frauen erleben, dass sie nicht mehr ausgeschlossen sind, entdecken immer mehr Möglichkeiten, die sie individuell nutzen können, stehen den neuen Medien aber auch kritisch gegenüber.

Was passiert an Weiterbildung?

Die Evaluationsergebnisse bestätigen: 94 Prozent der Teilnehmerinnen haben durch Lernen bewegt! Lust auf Weiterbildung bekommen, 82 Prozent geben an, selbstorganisiert weiterlernen zu können. Konkret hat sich etwas mehr als die Hälfte der Befragten einen Computer gekauft und einen Internetzugang installiert. Mehr als ein Drittel hat selbständig weitergelernt, also den Einstieg in lebenslanges, lebensbegleitendes Lernen (LLL) gefunden. Hauptsächlich wird das Internet genutzt, E-Government angewendet, Fotobücher und Haushaltspläne erstellt. Bei beruflichen Weiterbildungen stehen Zusatzqualifikationen zu bestehenden Berufen im Vordergrund.

Erfolgsfaktoren für gelungenes Lernen

Bildungsbenachteiligte Frauen scheitern beim Thema Weiterbildung häufig bereits an der Sprache. Sie fühlen sich von „herkömmlichen“ Ausschreibungen nicht angesprochen bzw. trauen sich aufgrund ihres geringen Selbstvertrauens keinen Kursbesuch zu. Zudem verhindern ungünstige Rahmenbedingungen wie unzureichende Verkehrsverbindungen, hohe Kurskosten und fehlende Zeit eine Teilnahme.

Damit der Einstieg in institutionalisierte Bildung gelingt, bedarf es einer umfassenden Information in einer zielgruppenspezifischen Sprache, wobei der Nutzen des Bildungsangebotes deutlich gemacht und Vorbehalte und Ängste im Umgang mit den neuen Medien ernst genommen werden müssen.

Damit sich die Frauen selber weiterentwickeln können, ist es entscheidend, sie als Expertinnen für ihr Leben und ihren Weg zu sehen, ihre vorhandenen Kompetenzen und Potenziale sichtbar zu machen und das Selbstbewusstsein und die Autonomie zu stärken. Geeignete Beispiele knüpfen an Vorhandenes an und binden ihre Lebenserfahrung und Vorkenntnisse in das Lernangebot ein. Die didaktische und methodische Gestaltung

¹ Lernen bewegt! wird finanziert aus LEADER-Mitteln und aus Mitteln der Kärntner Landesregierung.

adäquater Lernangebote muss sich an den Lernbedürfnissen und -bedarfen sowie den Lernzielen der Gruppe orientieren.

Lernen in der Gruppe stärkt das Selbstvertrauen. Durch gegenseitige Unterstützung steigt auch die Motivation. Möglichst unterschiedliche und vielfältige Lernsettings befähigen die Frauen darin, die jeweils für sie geeignete Lerntechnik anzuwenden. Die Vermittlung von Inhalt und Methode ermöglicht ein selbständiges Weiterlernen. Die Teilnehmerinnen von Lernen bewegt! wissen jetzt auch, WIE sie lernen können.

Lernprozessmoderatorinnen spielen eine zentrale Rolle für den Erfolg bei diesem Lernangebot. Gilt es doch, die Diversität der individuellen Lernbedürfnisse zu berücksichtigen, für einen wertschätzenden Umgang in der Gruppe zu sorgen, ausreichend Zeit zum Lernen zu geben, sowie gut erklären, motivieren und begeistern zu können.

Die Gemeinde als Nahtstelle

Die Gemeinden sind ein wichtiger Partner. Wir arbeiten in diesem Projekt mit vielen sehr eng zusammen. Die

Gemeinde ist die Nahtstelle zwischen den Frauen und der VHS, übernimmt die Zielgruppenreichung, wird zu einem neuen Lernort. Das führt zu einer besseren Identifikation der Frauen mit der Institution Gemeinde, zu einer schnelleren Kommunikation z. B. durch die vermehrte Nutzung von E-Government. Der soziale Faktor, der durch diesen neuen Lernort entsteht, äußert sich u.a. in dem Gefühl „die Gemeinde tut etwas für mich“. Diese Zufriedenheit wirkt der Abwanderung entgegen. Beobachten konnten wir ferner ein vermehrtes soziales Engagement der Frauen in der Gemeinde. Wir führen mit allen Bürgermeister/innen persönliche Gespräche. Es geht uns dabei nicht nur um die Bedingungen für die Umsetzung der Kursmaßnahme, sondern auch um Bewusstseinsbildung für das Thema Bildung und LLL sowie um soziale Chancen, die dem ländlichen Raum eröffnet werden. Und das gelingt: „Die Gemeinden gewinnen mit diesem Angebot ein gutes Image und eine positive Werbung, die sich [...] auf die gesamte Region auswirkt“, ist Bürgermeister Günther Vallant (Gemeinde Frantschach/St. Gertraud) überzeugt. //

„Wege zum Weltwissen“ – eine Kursreihe der Vorarlberger Volkshochschulen

Schwerpunkt

Kunst, Musik, Weltreligionen, Psychologie, Astronomie, Meteorologie und Geologie. Zu jeder dieser Disziplinen gibt es Grundkurse (je sechs bis acht Abende), die durch spezielle Themenkurse (etwa Geschichte des Jazz, Kunst der Wiener Moderne, Geschichte der USA, Schweizer Gegenwartsliteratur, Islam in Vorarlberg, Philosophie der Lebenskunst, Klimageschichte) ergänzt werden (je vier Abende).

In den vergangenen acht Jahren wurden an den Vorarlberger Volkshochschulen insgesamt 103 Kurse angeboten, von denen 80 Prozent auch erfolgreich über die Bühne gingen. Ein gemeinsames „Weltwissen“-Kursheft aller fünf Volkshochschulen stärkt die Zusammenarbeit und Identität der Volkshochschulen innerhalb der Vorarlberger Bildungslandschaft.

Als Referent/innen für die Grundkurse habe ich Gymnasiallehrer/innen mit Erfahrung in der Erwachsenenbildung bevorzugt, da hier ein leicht verständlicher Überblick über das jeweilige Fachgebiet gefragt ist. Themenkurse werden meist von einschlägigen Fachleuten gehalten.

Mit dem kommenden Wintersemester werden die „Wege zum Weltwissen“ in eine neue Phase treten. An meiner Stelle übernimmt Thomas Matt, ein landesweit bekannter und geschätzter Redakteur und Kolumnist der „Vorarlberger Nachrichten“ die Leitung der Bildungsreihe. Es kommt damit zu einer Kooperation der Volkshochschule mit dem wichtigsten Vorarlberger Printmedium. Dies wird nicht nur den Bekanntheitsgrad der Reihe erhöhen, sondern den Referent/innen auch die Möglichkeit geben, ihre Inhalte schriftlich einem breiteren Publikum näherzubringen. Somit können wir zuversichtlich einer positiven Weiterentwicklung der „Wege zum Weltwissen“ entgegentreten. //

GEROLD AMANN

Die vor acht Jahren ins Leben gerufene Bildungsreihe „Wege zum Weltwissen“ reagiert auf das zunehmende Interesse an Allgemeinbildung – eigentlich das klassische Feld der Volkshochschulen seit ihren Anfängen. „Weltwissen“ steht für „enzyklopädisches Wissen“, knüpft also an das legendäre Projekt der Enzyklopädie an, mit dem die Aufklärer des 18. Jahrhunderts ein auf Vernunft gegründetes Kompendium des Wissens ihrer Zeit einer breiten und bis dahin oft noch illiteraten Öffentlichkeit zugänglich machen wollten.

Geboren wurde die Idee zu einer derartigen Kursreihe vor neun Jahren bei einer Klausurtagung der VHS Götzis, die anlässlich ihres 15-jährigen Bestandsjubiläums etwas Neues anbieten wollte. Ich wurde gebeten, ein Konzept zu entwickeln, und 2005 gelang es, die Reihe mit Vorträgen und Grundkursen in den Bereichen Philosophie, Geschichte und Literatur zu starten. Beflügelt von den Anfangserfolgen wurde die Reihe bereits im Jahr darauf sowohl inhaltlich als auch bezüglich der Veranstaltungsorte ausgeweitet. Mittlerweile sind alle fünf Vorarlberger Volkshochschulen daran beteiligt, und zum Fächerbündel gehören mittlerweile auch Anthropologie,

Politische Bildung im ländlichen Raum

Versuch eines Plädoyers

Schwerpunkt

Seit dem „Arbeitskreis Politische Bildung“ Mitte der 1990er-Jahre und dem Erscheinen des Buches von Hans Knaller „Gegenkonzepte. Politische Bildung und Erwachsenenbildung“ 1998 hat sich am Charakter der Politischen Bildung als Randerscheinung in der Angebotsstruktur der Volkshochschulen wenig verändert. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Umbrüche allerdings ist die Wichtigkeit dieses Fachbereiches unverändert gegeben.

SABINE ASCHAUER-
SMOLIK

Zur Definition von „Politischer Bildung“

Orientiert man sich an der im Rahmen der „Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung“ (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23178/2012_15.pdf) formulierten Grundlagede, so handelt es sich bei Politischer Bildung vornehmlich um Demokratiebildung und Erziehung zur Rechtsstaatlichkeit. Ziel sei es, „Lernende [...] zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert der Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren“. Liest man weiter, öffnet sich das Feld hin zur „aktive[n] Partizipation im Hinblick auf die zivilgesellschaftlichen, politischen, sozialen, wirtschaftlichen, rechtlichen und kulturellen Bereiche der Gesellschaft“. Durch diese Ergänzungen sind Verknüpfungen verschiedener gesellschaftlicher Aspekte sowie unterschiedlicher thematischer Schwerpunkte im Rahmen der Politischen Bildung mitgedacht.

Die Erfahrung zeigt, dass Bildungsangebote im klassischen Verständnis der Politischen Bildung, wie z.B. zur Funktionsweise unseres Staatswesens, zu den Institutionen der Europäischen Union und dem Zusammenwirken der verschiedenen politischen Ebenen von der europäischen über die Bundes- und Länderebene bis hin zum lokalen Bereich, immer noch gerne wahrgenommen werden. Spricht man mit den Teilnehmer/innen, so ermutigt sie das Vorhandensein solcher Angebote, sich und anderen gegenüber einzugestehen, dass sie zu diesen Themen wenig wissen. Leider gibt es kaum Studien zur Wirkung von politischer Bildungsarbeit, eine Tatsache, die Planende zwingt, Entscheidungen auf Angebotsebene auf Erfahrungswerten aufzubauen. Veranstaltungen dieser Art ziehen freilich kein Massenpublikum an, sind aber, umgelegt auf Seminargrößenordnungen, immer wieder gut besucht.

Bezüglich der politischen Bildungsarbeit der Volkshochschulen im ländlichen Umfeld plädiere ich aus der bisherigen Erfahrung für Mut zur Verbindung verschiedener

gesellschaftlicher Aspekte, um einen breiten Zugang für möglichst viele Interessierte zu schaffen.

Die Definition von „ländlicher Raum“

Naheliegender scheint, dass Fragestellungen der Politischen Bildung im urbanen oder gar großstädtischen Raum nicht einfach in eine ländlich geprägte Region transferiert werden können. Nimmt man die Österreich-Karte der Klassifizierung des ländlichen Raums nach EU-/OECD-Kriterien zur Hand (www.statistik.at), so wird rasch klar, dass diese Typologisierung für die spezifischen Bedürfnisse in Bezug auf Politische Bildung nicht weiterhilft: Mit Ausnahme der Regionen Rhein-Bodensee, Innsbruck und Wien-Umland (klassifiziert als „überwiegend städtische Regionen“) und Salzburg-Umgebung, Traunviertel, Linz-Wels, Klagenfurt-Villach, Graz, die östliche Obersteiermark und Niederösterreich-Süd („intermediäre Regionen“) sind alle anderen Regionen Österreichs als „überwiegend ländliche Regionen“ zu bezeichnen (www.oekosozial.at). Das heißt, dass zur Konzeption politischer Bildungsangebote für konkrete Regionen der Blick in der Angebotsplanung weiter fokussiert werden muss. Die wirtschaftlichen, sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen sind regional zu unterschiedlich, als dass politische Bildung für den gesamten so definierten „ländlichen Raum“ einheitlich zu gestalten wäre.

Und nun ...

Man könnte jetzt einwenden, dass entscheidende globale Prozesse, die bis in die kleinsten Strukturen wirken, sich heute anscheinend unabhängig vom Individuum vollziehen und damit alle betreffen. Die sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten sind in den vergangenen Jahrzehnten keinesfalls geringer geworden, ein Ende des Aufgehens der sozialen Schere in weiten Regionen Europas ist im Gegenteil nicht absehbar, prekäre Arbeitsbedingungen sind in Mitteleuropa bereits in die Mittelschicht vorgedrungen.

Da globale Prozesse Menschen allerorts betreffen, stellt sich die Frage, ob es überhaupt Sinn macht, Politische Bildung entsprechend den in den verschiedenen Regionen herrschenden Rahmenbedingungen zu differenzieren. Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden. Antworten auf die Frage nach der Notwendigkeit der Analyse konkreter Lebens- und Rahmenbedingungen einer Region liefert die Politische Psychologie mit Einblicken in die psychologischen Hintergründe von politischem und sozialem Verhalten (vgl. Frankenberger/Frech/Grimm: 2007, S.13). Ein einheitliches kollektives Selbst wie einst in der Arbeiter/innen- oder Student/innenbewegung gibt es nicht mehr. Seit damals hat der gesellschaftliche Wandel neue Formen der Subjektivität und des Handelns hervorgebracht, die politisch relevant sind und damit auch die Interessenslage für Politische Bildung prägen. Eine These lautet, dass in Krisenzeiten und in Zeiten sich auflösender Traditionen, Sozialformen und sozialer Bindungen viele Menschen auf alte kollektive Bewältigungsstrategien zurückgreifen. Sie beziehen sich wieder auf eine Gruppe, der sie sich sozial zugehörig fühlen (Bibouche/Held: 2007, S. 192). Ein Problem dabei

ist, dass rechtskonservative Politiker/innen diese Form der sozialen Segmentierung für ihre politische Strategie nutzen und als Lösung die Ausgrenzung anderer Gruppen proklamieren (Ebd., S. 193). Religiöse und kulturelle Faktoren werden im Zuge sozialer Konflikte häufig miteinander verwoben und politisch instrumentalisiert.

Durch die Lockerung der sozialen Identitäten hat sich die Tendenz breit gemacht, sich selber eine persönliche Identität zu schaffen, wobei allerdings vermieden wird, sich festzulegen. Das Individuum bleibt gleichsam ein lebenslangliches „Identitätsprojekt“ und ist als „Spaziergänger“ bzw. „Wanderer“ zwischen verschiedenen Identitäten unterwegs (Ebd., S. 194).

Bibouche und Held machen den Rückzug ins Private und die soziale Abkapselung als weiteren Trend aus. Alle Missstände werden auf die Anonymität, die Entfremdung und Kälte der Gesellschaft zurückgeführt. Sie sprechen zudem von einer weit verbreiteten „Politikverleugnung“ (nicht „Politikverdrossenheit“). Die Menschen sind nicht unpolitisch, allerdings lässt sich der Wechsel zwischen den Identitäten schlecht damit vereinbaren, sich politisch zu deklarieren (Ebd., S. 194-197).

Helga Bilden sieht die Entwicklung zum vielstimmigen, heterogenen Individuum als Folge „einer gesellschaftlichen Umbruchperiode [...], deren Tragweite der des Umbruchs von der feudalen zur kapitalistisch-industriellen Gesellschaft am Ende des 18. Jahrhunderts ähnelt“ (Bilden: 2007, S. 98).

Nimmt man diese Erkenntnisse der Politischen Psychologie ernst, so muss man davon ausgehen, dass sich die Konsequenzen der globalen Entwicklungen regional sehr unterschiedlich darstellen. Es gibt regional spezifische Gruppenzugehörigkeiten und Identitäten und damit sehr verschiedene Ansatzpunkte für politische Bildungsarbeit.

Um sich diesen regionalen Rahmenbedingungen im Zuge der Planungsarbeit anzunähern, können folgende Überlegungen hilfreich sein, wobei die folgende Auflistung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt:

- wie weit ist die Region vom nächstliegenden urban geprägten Raum entfernt (laut Lebensministerium sind damit Gemeinden mit mehr als 30.000 Einwohner/innen gemeint; www.lebensministerium.at),
- welche Strukturen der Daseinsvorsorge sind gegeben (Nahversorgung, Gesundheitsversorgung, öffentlicher Verkehr usw.),
- wie ist die Wirtschaftsstruktur beschaffen („Monokultur“, Durchmischung der Branchen),
- welche Chancen und Möglichkeiten bietet der Arbeitsmarkt in der Region,
- wie sieht der Bildungsstand der Bevölkerung aus (Anteil der Menschen mit höherer Ausbildung, Anteil der Menschen maximal mit Pflichtschulabschluss),
- handelt es sich um eine Abwanderungs- oder Zuwanderungsregion,
- welche Einkommenssituation herrscht vor,
- wie ist die Vereinsstruktur vor Ort beschaffen und wie hoch der Grad der Einbindung der Menschen,
- wie sieht die politische Machtverteilung aus,
- wie hoch ist der Anteil an Migrant/innen in der Bevölkerung und woher kommen diese?

All diese exemplarischen Überlegungen prägen die Fragen, die für die Menschen einer Region relevant sind, geben Auskunft über mögliche Gruppenzugehörigkeiten und politische Stimmungen. Daraus leiten sich gänzlich unterschiedliche Lebenswelten ab, auf die die politische Bildungsarbeit eingehen und aufbauen muss.

„Lebensweltlicher Bezug“ in der politischen Bildungsarbeit am Beispiel „Kommt zusammen! Kirche, Moschee, Synagoge“

Saalfelden (ca. 17.000 Einwohner/innen) hat einen Migrant/innenanteil von etwas mehr als 15 Prozent. Zu den größten Gruppen zählen u.a. Menschen aus der Türkei und aus Serbien. Die Stadt ist eine von drei Gemeinden im Land Salzburg mit einem muslimischen Gebetsraum, eine von zwei Salzburger Gemeinden mit einem Minarett und hat zudem eine von 16 Serbisch-Orthodoxen Kirchen österreichweit. Durch die Wahrzeichen ihrer Religionen sind diese Kulturen im Stadtbild präsenter als andernorts. Diese Sichtbarkeit des „Fremden“ ist Quelle von Vorurteilen und lässt sich für Abgrenzungstendenzen instrumentalisieren. Mit der Veranstaltung „Kommt zusammen!“ bot sich für die politische Bildungsarbeit die Möglichkeit, den Blick ganz bewusst auf diese religiösen Orte und die Menschen, mit denen sie verbunden werden, zu richten. Ziel war es, durch das gegenseitige Kennenlernen Vorurteile die Basis zu entziehen.

Ausgangspunkt und Zentrum der Veranstaltung bildete eine Ausstellung des Fotokünstlers Jochen Gewecke aus Stuttgart, der religiöse Gebäude und Innenräume fotografiert und in den religiösen Räumlichkeiten der jeweils anderen Glaubensgemeinschaft ausstellt. Das sollte neugierig machen auf die Kultur und die Religion der anderen und die bis dahin weitgehend unbekanntes Räume für alle öffnen. So waren konkret Bilder aus Moscheen in den drei christlichen Kirchen (katholisch, evangelisch und serbisch-orthodox) zu sehen, die Bilder der Kirchen in der Moschee. Ergänzend wurde ein Zyklus zur Synagoge (Saalfelden hat keine Synagoge, diese befindet sich in Salzburg) auf die drei Kirchen und die Moschee aufgeteilt. Im Rahmen eines Ausstellungsbesuchs wurden alle vier religiösen Orte besucht.

Immer alle und nie allein

Zentral für das Gelingen von politischen Bildungsveranstaltungen ist die Planung und Durchführung unter Einbeziehung möglichst aller Akteur/innen. Im konkreten Fall waren alle Erwachsenenbildungsträger (Volks-hochschule, Bildungszentrum, Bildungswerke) sowie die drei Pfarrer der drei christlichen Kirchen, der Vorbeter der Moschee und ein Vorstandsmitglied des Türkischen Kulturvereins eingebunden.

Die Vernissage wurde von allen religiösen Akteuren gemeinsam und gleichberechtigt geplant und gestaltet, sodass sichergestellt war, dass sich alle mit der Veranstaltung identifizieren konnten. Die Bildungsakteur/innen schufen dafür die Rahmenbedingungen, organisierten einen Vortrag zum Thema „Europa, wie hast du’s mit der Religion?“ und übernahmen die Koordination und die Organisation des Gesamtprogrammes.

Offenheit nach einem langen Prozess der Annäherung

Über Monate hin gab es gemeinsame Planungstreffen. Das Ergebnis war eine vierstündige Eröffnung, bei der nicht nur die jeweiligen Chöre agetauscht wurden – so umrahmte der Kinderchor der Moschee die Eröffnung in der evangelischen Kirche –, sondern sich darüber hinaus die christlichen Religionen in der Moschee vorstellten wie umgekehrt der Islam in der katholischen Kirche mit anschließendem Singen einer Sure durch den Vorbeter. Im Rahmen des Gesamtprogrammes erkundeten insgesamt 800 Saalfeldner/innen mit verschiedenem religiösem und kulturellem Hintergrund die verschiedenen religiösen Orte und tauschten sich untereinander aus,

wobei die religiösen Akteure im Vorfeld und auch nach der Veranstaltung harte Kämpfe in den eigenen Glaubensgemeinschaften durchzustehen hatten (so vor allem der katholische Dechant)..

Bis heute hat sich jedoch die interkonfessionelle und -kulturelle Zusammenarbeit auch in anderen Bereichen – ob Gesundheitsprojekt oder Stadtfest – fortgesetzt. Tendenzen wie Abgrenzung, Ausgrenzung und den vorhandenen vorurteilsbehafteten Bildern über die „Anderen“ wurde viel Boden entzogen, denn es ist heute – um nur ein Beispiel zu nennen – bekannt, dass die Tür der Moschee an jedem Tag der Woche den ganzen Tag geöffnet ist.



Fotos: © Cansu Özkan

Und dennoch: „Das Dilemma der Politischen Bildung dauert an“

Mit diesem Satz begann Klaus Ahlheim 1998 seinen Beitrag in Hans Knallers „Gegenkonzepte“ (Ahlheim: 1998, S. 11), um sich in der Folge den Chancen und Möglichkeiten politischer Erwachsenenbildung zu widmen. Wenig hat sich seither verändert und ebenso wenig an der Wichtigkeit der politischen Bildungsarbeit. Auch wenn Veranstaltungen wie die beschriebene kurz ein positives Gefühl aufkommen lassen, sind diese doch nur vereinzelte blühende Pflänzchen in einer öden politischen Bildungslandschaft, zumindest im ländlichen Raum. Die notwendigen Analysen der Regionen als Basis für Konzepte sind für die wenigsten Volkshochschulen abseits der größeren Orte durchführbar – dazu bedarf es der Arbeit auf übergeordneter Ebene, die Zurverfügungstellung notwendiger Ressourcen und vor allem Foren zur Projektdiskussion und -entwicklung innerhalb der Volkshochschulen. //

Literatur

- Ahlheim, Klaus (1998):** Aktuelle Herausforderungen. Chancen, Grenzen, Möglichkeiten politischer Erwachsenenbildung. In: Knaller 1998, S. 11-23.
- Auszug aus dem Österreichischen Programm für die Entwicklung des Ländlichen Raums 2007-2013:** <http://www.lebensministerium.at/land/laend/Entwicklung/programmtext.html> [2013-05-06].
- Bibouche, Seddik/Held, Josef (2007):** Politisches Handeln in der Postmoderne. In: Frankenberger, Rolf/Frech, Siegfried/Grimm, Daniela (Hrsg.) (2007): Politische Psychologie und politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 167-188.
- Bilden, Helga (2007):** Das vielstimmige, heterogene Selbst. Zum Verständnis „postmoderner“ Subjektivitäten. In: Frankenberger, Rolf/Frech, Siegfried/Grimm, Daniela (Hrsg.) (2007): Politische Psychologie und politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 95-113.
- Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung:** <http://www.bmukk.gv.at/medienspool/23178/2012.15.pdf> [2013-05-06].
- Frankenberger, Rolf/Frech, Siegfried/Daniela Grimm (Hrsg.) (2007):** Politische Psychologie und politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Knaller, Hans (Hrsg.) (1998):** Gegenkonzepte. Politische Bildung und Erwachsenenbildung. Wien: Studienverlag. (= VÖV-Publikationen, 13).
- <https://www.statistik.at/web.de/static/stadt-land.typologie.der.europaeischen.kommission.unter.beruecksichtigung.063463.pdf>** [2013-05-06].
- <http://www.oekosozial.at/uploads/pics/krajasits.pdf>** [2013-05-06].

Kommt zusammen!
Moschee, Kirche, Synagoge

تعالقووا مع بعضكم
Bir araya gelelim! Cami, Kilise, Sinagog
БУДИМО ЗАЈЕДНО
!הנדוסו

Foto: © Jochen Gewecke

Zweifel an der Demokratie?¹



Schwerpunkt

GERHARD BISOVSKY Der Sprung des Österreicher Felix Baumgartner aus 39 Kilometer Höhe am 14. Oktober 2012 war zwar ein Sprung aus einem Ballon und nicht ein „Sprung aus dem Weltall“, wie oft zu lesen war. Zweifelsohne handelte es sich aber um eine beeindruckende menschliche Leistung und vor allem um ein Ereignis für die Medien. Felix Baumgartner ließ aber nicht nur mit seinem Sprung aufhorchen, sondern auch mit einer Bemerkung zur Demokratie. Als er von Journalist/innen der „Kleinen Zeitung“ gefragt wurde, ob er sich eine politische Karriere vorstellen können, antwortete er mit „Nein“ und argumentierte so: „Du kannst in einer Demokratie nichts bewegen. Wir würden eine gemäßigte Diktatur brauchen, wo es ein paar Leute aus der Privatwirtschaft gibt, die sich wirklich auskennen“ (Kleine Zeitung vom 27.10.2012).

Diese Meinung soll nicht überbewertet werden und sie kann keineswegs dazu herhalten, Österreich nun als Land der Befürworter von Diktaturen hinzustellen. Allerdings befremdet es einigermassen, wenn in einem Land, das in seiner jüngeren Zeitgeschichte von zwei Diktaturen regiert wurde (dem Austrofaschismus von 1933 bis 1938 und dem Nationalsozialismus von 1938-1945), die Demokratie in Frage gestellt wird.

Baumgartner steht mit seiner Meinung jedenfalls nicht alleine da. „Spiegel Online“ berichtete am 8. April 2013 von der Jahrestagung des Instituts für Neues Ökonomisches Denken in Hongkong.² Das Institute for New Economic Thinking (INET)³ versteht sich als Think-Tank und will einen Beitrag für eine „bessere Welt für alle“ leisten. INET geht es darum, für eine jüngere Generation von Ökonomen Bedingungen zu schaffen, damit diese neue Wege beschreiten kann. Dieser offene und vorurteilsfreie Zugang zu Themen, Aufgabenstellungen und Herausforderungen beinhaltet jedoch auch einen Rückgriff auf das Konzept der „politischen Meritokratie“, der von einzelnen Wissenschaftlern gemacht wird. Daniel A. Bell, Professor an der Jiatong-Universität in Shanghai und Professor für politische Theorie sowie Direktor des Zentrums für vergleichende und internationale politische Philosophie an der Tsinghua-Universität in Peking, behauptet, dass Demokratie ein mit Mängeln behaftetes politisches System sei. Diesem Umstand könne, so Bell, mit einer politischen Meritokratie begegnet werden, welche die Selektion der besten politischen Führungskräfte gewährleiste und damit zu besseren politischen Entscheidungen beitragen würde. Bell ist vom Auswahlprozess der politischen Eliten in China beeindruckt, führt in seinen Beiträgen in der „Huffington Post“ allerdings auch Verbesserungsvorschläge an. Abschließend merkt er an, dass Meritokratie

inkompatibel sei mit einem Mehr-Parteien-System.⁴ Das System „ein Mensch – eine Stimme“ habe sich, so Bell, nicht bewährt, es sei aber zu einem quasi heiligen, unantastbaren Prinzip geworden. Bell beklagt, dass der Vorschlag von John Stuart Mill, dass gebildete Menschen bei Wahlen mehr Stimmung zur Verfügung haben sollten, heute nicht diskutierbar sei. „Spiegel Online“ zitiert in dem Bericht über die Hongkong-Konferenz den Wirtschaftsnobelpreisträger 2001, Michael Spence, als Befürworter eines „wohlwollend autoritären“ Systems.⁵

Der österreichische Journalist und bekennende Wirtschaftsliberale Christian Ortner spricht in seinem gleichnamigen Büchlein von einer „Prolokrate“ und prangert die angeblichen Souveräne „Kevin“ und „Jessica“⁶ an, die ungebildet und meist auch noch Empfänger von Sozialhilfen seien. Deren Wahlverhalten führe letzten Endes dazu, dass Politiker gewählt würden, die nicht kompetent seien und den Fortbestand des bestehenden Systems garantieren, was wiederum Vorteile für Sozialhilfeempfänger schaffe. So werde der Staat in die Pleite geführt. Ortner spricht sich zwar gegen Monarchien und Diktaturen aus, beide hätten in Österreich historisch versagt, doch zeigt er, den tschechischen Außenminister Karel Schwarzenberg zitierend, Sympathien für eine „parlamentarische Monarchie“. Ortner lässt auch den österreichischen liberalen Ökonomen und Nobelpreisträger Friedrich August von Hajek zu Wort kommen, der sich vorstellen konnte, dass das Wahlrecht nicht für alle gültig sein müsse. Hajek zitiert er damit, dass „Staatsangestellte“ oder „alle Empfänger von öffentlichen Unterstützungen ausgeschlossen wären“ (Ortner: 2012, S. 87).

Die Entscheidungsschwäche, die vielen europäischen Regierungen gerade in der noch andauernden Wirtschafts- und Finanzkrise vorgeworfen wurde und wird,

¹ Überarbeitete Fassung eines Beitrages beim Colloque Européen der Association des Universités Populaires de France (AUPF) vom 24. bis 25.11.2012 in Valence (Drôme).

² <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/oekonomen-und-sozialwissenschaftler-zweifeln-an-der-demokratie-a-892991-druck.html> [2013-04-27].

³ <http://ineteconomics.org/>.

⁴ Vgl. dazu: Daniel A. Bell: Political meritocracy is a good thing (part 1). The case of China. Ders.: Political meritocracy is a good thing (part 2). Improving meritocracy in China. Beide Beiträge unter <http://www.huffingtonpost.com/daniel-a-bell/> [2013-04-27].

⁵ Wie Fußnote 2.

⁶ Der Vorname Kevin deutet auf das so bezeichnete Phänomen des „Kevinismus“, also auf modische Namensgebungen, die sich häufig in Unterschichtfamilien finden, hin. Folgt man einer Masterarbeit an der Universität Oldenburg, so ordnen Lehrer Kinder mit solchen häufigen und modischen Vornamen den Unterschichten zu und beurteilen sie auch schlechter (Vgl. Julia Isabell Kube (2009): Vornamensforschung, Fragebogenuntersuchung bei Lehrerinnen und Lehrern, ob Vorurteile bezüglich spezifischer Vornamen von Grundschulern und davon abgeleitete erwartete spezifische Persönlichkeitsmerkmale vorliegen. Oldenburg, Univ., Master-Arb.)

führt nun auch dazu, dass Argumente vorgebracht und Stimmen laut werden, die implizit oder explizit den Ruf nach einem „starken Mann“, nach einer effektiven Führung beinhalten, zumindest aber die Demokratien westlichen Musters in Frage stellen. Demokratie wird mit dem Signum der Ineffizienz und fehlenden Effektivität versehen, das bestehende System der parlamentarischen Demokratie und die damit verbundene demokratische Legitimierung der politischen Entscheidungsfindung werden angezweifelt. Leichtfertig und ohne historische Perspektive stellen diese Kräfte mühsam erkämpfte Erungenschaften der politischen Teilhabe in Frage. Dies ermöglicht es zudem Obskuranten und antidemokratischen Strömungen, sich hier argumentativ anzuhängen ohne dabei gleich in den Verdacht zu geraten, die Demokratie überhaupt abschaffen zu wollen.

Wir müssen allerdings berücksichtigen, dass Demokratie heute für selbstverständlich gehalten wird, was sich unter anderem auch darin ausdrückt, dass die Wahlbeteiligung sinkt. Keine Selbstverständlichkeit mehr ist Demokratie hingegen in dem Sinn, dass Kritik an ihr zu einer breiten Partizipationsbewegung mit dem Ziel der Systemverbesserung führt.

Cédric Durand, Dozent für Ökonomie an der Universität Paris-XIII, und Razmig Keucheyan, Dozent für Soziologie an der Universität Paris-Sorbonne (Paris-IV), sprechen 2012 in „Le Monde diplomatique“ von einer „suspension de la démocratie à la faveur de la crise“ (S. 3). In ihrem Beitrag mit dem Titel „Vers un césarisme européen“ analysieren sie, wie eine Reihe von demokratisch nicht legitimierten europäischen und internationalen Gremien und Institutionen antidemokratische Dynamiken beschleunigen. Den Begriff „césarisme“ haben sie von Antonio Gramsci entlehnt, der darunter die Bereitschaft demokratisch legitimer Regierungen meint, in Zeiten von Krisen autoritäre Ausprägungen zuzulassen. Der „césarisme“, den wir heute in den Ländern der Europäischen Union beobachten können, wird von den Finanzagenturen und deren Lobbies sowie der Bürokratie vertreten und findet seinen Ausdruck zum Beispiel im Ruf nach „Expertenregierungen“.

Active Citizenship, Kooperation zwischen Bürgern und Staaten – wichtige Aufgaben für Volkshochschulen

Volkshochschulen haben sich immer der Demokratie verpflichtet gefühlt. Ludo Moritz Hartmann, erster Botschafter der Republik Österreich in Deutschland von 1918 bis 1920 und Abgeordneter der konstituierenden Nationalversammlung des Nationalrates, war einer der bedeutendsten Förderer der Volksbildung in Österreich und unter anderem Begründer der Wiener Volkshochschule Ottakring. Hartmann hat es als wesentliche Aufgabe der Volkshochschule gesehen, „Denken zu lehren“, denn dieses ermögliche begründete, reflektierte und selbständige Entscheidungen, heute würden wir von den Grundlagen des „Empowerments“ sprechen. Damals wie heute geht es um die Realisierung dessen, wofür die Volkshochschulen stehen: Nämlich das Chancenspektrum der Menschen zu vergrößern – unabhängig von ihrer Herkunft und/oder ihrer Vorbildung.

Angesichts der Legitimationsprobleme, die wir heute in vielen europäischen Staaten und auf Ebene der Europäischen Union beobachten können, halte ich es für notwendig, dass gerade die Volkshochschulen einen demokratiepolitischen Diskurs führen, der alle Ebenen umfasst: die lokale bzw. regionale, die nationale und auch die europäische.

Die Volkshochschulen sind mit ihren vielfältigen Organisationsformen Teil der Zivilgesellschaft und sollten in diesem Sinne dazu beitragen, dass Demokratie als eine Gemeinschaft von Körperschaften und Bürgern gesehen wird und in diesem Sinne auch legitimiert ist und weiterentwickelt werden kann und soll.

Der deutsche Philosoph Jürgen Habermas spricht in seinem Essay „Zur Verfassung Europas“ von einer „demokratischen Verrechtlichung“ der Europäischen Union und meint damit den Abbau sozialer Ungleichheiten zwischen den europäischen Staaten und den Aufbau von Verteilungsgerechtigkeit (Habermas: 2011, S. 81 f.). Habermas plädiert für eine „transnationale Demokratie“ (S. 75 f.) und sieht dabei die Nationalstaaten, die für ein Niveau an Gerechtigkeit und Freiheit bürgen, das die Bürger erhalten sehen wollen (S. 72), gleichzeitig sei es laut Habermas aber notwendig, dass die Bürgersolidarität auch die Angehörigen anderer Völker miteinschließt. Er spricht sich für eine Bürgersolidarität mit jenen Staaten aus, die „sozial unausgewogenen Sparprogrammen unterworfen“ wurden (S. 76). Aufgabe der politischen Eliten und der Medien wird es sein, „die Bevölkerung für eine gemeinsame europäische Zukunft zu gewinnen“ (S. 79). Habermas entwickelt seine Überlegungen weiter und spricht sich auf globaler Ebene für eine neue Ausrichtung der Vereinten Nationen aus, die als „eine politisch verfasste Gemeinschaft von Staaten und [Kursiv im Original] Bürgern reorganisiert“ werden sollen. Gleichzeitig sollen sie auf ihre Kernfunktionen der Friedenssicherung und der weltweiten Durchsetzung der Menschenrechte beschränkt werden (S. 85). Die Kooperation zwischen Bürgern und Staaten ist für Habermas essenziell, die Europäische Union solle in Richtung der bereits angesprochenen „demokratischen Verrechtlichung“ konsequent weiterentwickelt werden (S. 81), die Weltbürgergemeinschaft sieht er als eine „überstaatliche Assoziation von Bürgern und Staatsvölkern“ (S. 86), in einem solcherart ausgeprägten Mehrebenensystem komme auch und gerade den einzelnen Staaten und ihren Bürger/innen eine wichtige konstitutive Rolle zu, die sich auf allen supranationalen Ebenen wieder findet.

Einen Beitrag zur Demokratieentwicklung in einem Mehrebenensystem zu leisten – lokal, regional und national, aber auch supranational – ist heute eine wichtige Aufgabe von Volkshochschulen. Um dieser Aufgabe nachzukommen, ermöglichen die Volkshochschulen Orientierungen, sie unterstützen die Menschen in Meinungsbildungsprozessen und sie nehmen teil an einem Diskurs über Demokratie. Denn: „Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt: 2010). //

Literatur

Bell, Daniel A. (2012):

Political meritocracy is a good thing (part 1). The case of China. In: Huffington Post vom 21.8.2012. <http://www.huffingtonpost.com/daniel-a-bell/2013-04-27/>.

Bell, Daniel A. (2012a):

Political meritocracy is a good thing (part 2). Improving meritocracy in China. In: Huffington Post vom 22.8.2012. <http://www.huffingtonpost.com/daniel-a-bell/2013-04-27/>.

Durand, Cédric/Keucheyan, Razmig (2012):

Vers un césarisme européen. In: Le Monde diplomatique, Novembre 2012, S. 3.

Habermas, Jürgen (2011):

Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Negt, Oskar (2010):

Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl Verlag.

Ortner, Christian (2012):

Prolokratie. Demokratisch in die Pleite. Wien: edition a.

Gesundheitsförderung - auf drei Säulen

Betriebliche Gesundheitsförderung für Arbeitnehmer/innen in Kärnten¹

Dieser Beitrag beschreibt das „Drei-Säulen-Programm“ für betriebliche Gesundheitsförderung, das von den Kärntner Volkshochschulen seit 2010 angeboten wird. Es soll Betrieben und deren Mitarbeiter/innen vor Ort teilnehmer/innenorientiert die lebendige Auseinandersetzung mit den Bereichen Ernährung, Bewegung und „Work-Life-Balance“ ermöglichen und helfen, Krankheiten am Arbeitsplatz vorzubeugen, Krankenstände zu verringern, das Betriebsklima zu verbessern und langfristig die Gesundheit, das Wohlbefinden, die Lebensqualität und die Gesundheitskompetenzen der Arbeitnehmer/innen zu fördern und zu stärken. Im Jahr 2010 wurde das Projekt von der Stadt Klagenfurt ausgezeichnet.

BEATE GFRERER
UND GLORIA
SAGMEISTER

Arbeitsmarkt und Gesundheit

Die demographische Entwicklung und der stetig steigende Leistungsdruck am Arbeitsplatz nehmen immer stärker Einfluss auf den österreichischen Arbeitsmarkt. Dies spiegelt sich auch in der Krankenstandsstatistik wider. So gab es im Jahr 2011 rund 3,8 Millionen Krankenstandsfälle, exakt 235.520 mehr als im Vorjahr – und es entfielen auf jeden Erwerbstätigen durchschnittlich 13,2 Krankenstandstage, – wohingegen es 2010 noch 12,9 gewesen waren (vgl. Statistik Austria: 2012b, S. 1). Von den 4,07 Millionen Menschen in Österreich, die 2011 im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren waren, waren 1,6 Millionen Erwerbstätige zwischen 45 und über 64 Jahren alt (siehe Statistik Austria: 2012a, S. 1). Die Erwerbsprognose der Statistik Austria zeigt zudem, dass bis 2050 mit einem Anstieg auf 4,24 Millionen arbeitenden Menschen zu rechnen ist. Auch die Quote der Arbeitnehmer/innen jenseits des 50. Lebensjahres soll bis 2050 stark zunehmen (vgl. Statistik Austria: 2011a, S. 1), denn aufgrund geburtenschwacher Jahrgänge rücken zugleich kaum junge Menschen auf den Arbeitsmarkt nach. Zugleich erfolgt der Eintritt in die Arbeitswelt durch längere Ausbildungswege verspätet und berufstätige Personen verbleiben immer länger im Arbeitsprozess (vgl. ebd.).

Die häufigsten Krankenstandsfälle bei Erwerbstätigen zeigten sich 2011 in den Bereichen verarbeitendes Gewerbe/Herstellung von Waren, Reparatur von Kraftfahrzeugen, öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung und im Gesundheits- und Sozialwesen (vgl.

Statistik Austria: 2011c, S. 1). Gründe für Krankenstände waren zumeist Darminfektionen, psychische Krankheiten und Erkrankungen des Nervensystems, der oberen Luftwege und des Skeletts sowie der Muskeln und des Bindegewebes (vgl. Statistik Austria: 2011b, S. 1).

Das Österreichische Netzwerk für Betriebliche Gesundheitsförderung (ÖNBGF) unterscheidet vier Gruppen von Belastungssituationen, denen junge Arbeitnehmer/innen zwischen 15 und 21 Jahren ausgesetzt sind: Arbeitsunfälle und Berufskrankheiten, psychosoziale Belastungen und Arbeitsklima, gesundheitliche Belastungssituationen am Arbeitsplatz und das persönliche Gesundheitsverhalten (vgl. ÖNBGF: 2012a, S. 1). Junge Arbeitnehmer/innen seien weiters vergleichsweise häufiger krank, die Dauer der Erkrankung sei allerdings kürzer (vgl. ebd.). Ältere Beschäftigte in Österreich weisen dem ÖNBGF zufolge mehr Arbeitsunfähigkeitszeiten auf als jüngere Arbeitnehmer/innen, wobei sie im Vergleich nicht häufiger erkranken, im Durchschnitt allerdings länger im Krankenstand verbleiben. Dies sei auf die Schwere der Erkrankungen beziehungsweise chronische Erkrankungen, vor allem im Bereich der Muskeln und des Skeletts zurückzuführen (vgl. ÖNBGF: 2012b, S. 1).

Um den steigenden Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht zu werden und arbeitsplatzbezogenen Krankenstandsfällen vorzubeugen, ist unseres Erachtens die Implementierung von dauerhaften innerbetrieblichen Gesundheitsförderungsmodellen in den Unternehmen, welche auf die Bedürfnisse und Bedarfe der Mitarbeiter/innen abgestimmt sind, zu empfehlen. Neben betrieblicher und persönlicher Weiterbildung, ob formal, non-formal oder informell, ist auch die betriebliche Gesundheitsförderung ein Aspekt des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens.

Ziel des Drei-Säulen-Programms ist es, Krankheiten am Arbeitsplatz vorzubeugen, Krankenstände zu verringern, das Betriebsklima zu verbessern und langfristig die Gesundheit, das Wohlbefinden, die Lebensqualität und die Gesundheitskompetenz der Arbeitnehmer/innen zu fördern und zu stärken. Nur so können unseres Erachtens Arbeitgeber/innen und Arbeitnehmer/innen den ständig wachsenden Anforderungen am Arbeitsmarkt gerecht werden. Gesundheit und Wohlbefinden aller Akteur/innen stellen die Grundvoraussetzungen für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit von Unternehmen dar.

Betriebliche Gesundheitsförderung – ein Aspekt des lebenslangen Lernens

„Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen.“ (WHO: 2012, S. 1). So lautet die Definition für Gesundheitsförderung in der Ottawa Charter von 1986. Laut Luxemburger Deklaration von 1997 vereint betriebliche Gesundheitsförderung alle gemeinsamen Maßnahmen von Arbeitgeber/innen, Arbeitnehmer/innen und Gesellschaft zur Verbesserung von Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz (vgl. ENWPH: 1997, S. 1).

¹ Dieser Beitrag ist die leicht gekürzte Fassung des Beitrages in: Magazin erwachsenenbildung.at. Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Nr. 17 vom November 2012. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-17/meb12-17.pdf>.

Betriebliche Gesundheitsförderung ist eine moderne Unternehmensstrategie, bei der die Gesundheit und die Verbesserung der Lebensqualität der Beschäftigten im Vordergrund stehen. Aus sozialer und ökonomischer Sicht sind gesunde und qualifizierte Mitarbeiter/innen die Stütze eines Unternehmens und wesentlich für dessen Erfolg mitverantwortlich. Jede/r Arbeitgeber/in trägt unseres Erachtens die Verantwortung, gesundheitsfördernde Maßnahmen zu ermöglichen und die Mitarbeiter/innen diesbezüglich zu befähigen. Eine ausgeglichene „Work-Life-Balance“ ist zu einem wichtigen Gesundheitsfaktor geworden. Dieser Entwicklung versuchen die Kärntner Volkshochschulen seit 2010 mit einem entsprechenden Angebot Rechnung zu tragen.

Das „Drei-Säulen-Programm“ – Die Entwicklung

Im Oktober 2008 luden die Kärntner Volkshochschulen Vertreter/innen aus den Bereichen Bildung, Gesundheit, Arbeitsmarkt, Unternehmensberatung und Justiz, Vertreter/innen sozialökonomischer Betriebe, der Kammern und der Kirchen zu einem „Conversation-Dinner“ zum Thema Grundbildung. Ziel war es, die Herausforderungen des wachsenden Bedarfs an Grundbildung und an Angeboten zum lebenslangen Lernen zu diskutieren, Handlungsperspektiven zu beschreiben und gemeinsame Schritte festzulegen. Ein intensives Gespräch zwischen Claudia Stumpf, Experte für betriebliche Gesundheitsförderung der Kärntner Gebietskrankenkasse, und Beate Gfrerer, stellvertretende Geschäftsführerin der Kärntner Volkshochschulen, über gesundheitsbezogene Maßnahmen für Arbeitnehmer/innen und den diesbezüglich stetig steigenden Bedarf zeigte die Notwendigkeit eines adäquaten Angebots an betrieblicher Gesundheitsförderung für Arbeitnehmer/innen in Kärntens Betrieben auf. Gemeinsam wurde, basierend auf den Ergebnissen der österreichweiten Bedarfsanalyse des Österreichischen Netzwerks für Betriebliche Gesundheitsförderung (ÖNBGF: 2012c) das Drei-Säulen-Programm entwickelt.

Das Angebot

Nicht jedes Unternehmen ist heute in der Lage, betriebliche Gesundheitsförderung als internes Angebot im Betrieb zu implementieren. Aufgrund der Arbeitszeiten und oftmals schlechten Verkehrsverbindungen haben viele Arbeitnehmer/innen auch nicht die Möglichkeit, an Bildungsprogrammen der Volkshochschulen teilzunehmen. Diesen Betrieben wird mit dem Drei-Säulen-Programm die Möglichkeit geboten, ein qualitativ hochwertiges externes Angebot über den Verein Die Kärntner Volkshochschulen zu organisieren. Alle Kurse finden dabei nach Möglichkeit vor Ort statt. Die Arbeiterkammer stellt jenen Mitarbeiter/innen, die AK-Mitglieder sind, für die Kursmaßnahmen den Bildungsgutschein in Höhe von 100 Euro beziehungsweise 150 Euro für Lehrlinge und über 50-Jährige zur Verfügung.

Auftrag für die Arbeitgeber/innen ist es, die Maßnahmen in den Arbeitsalltag zu integrieren und den Mitarbeiter/innen den Besuch innerhalb der Arbeitszeit zu ermöglichen.

Das Drei-Säulen-Programm besteht aus den Bereichen Ernährung, Bewegung und „Work-Life-Balance“ und wird mit den Wünschen und Bedürfnissen der Arbeitnehmer/innen abgestimmt.

Die Säule „Ernährung“

Ausgebildete Ernährungstrainer/innen geben im Rahmen der Kursmaßnahmen Tipps zu ausgewogener Ernährung in der Arbeit und im Alltag und zeigen auf, wie gesundes Essen dazu beiträgt, Körper und Geist im Gleichgewicht zu halten. Des Weiteren werden Gerichte betreffend ihres Energieaufbaus, der Vitalisierung und Verdaulichkeit nach den Prinzipien der Traditionellen Chinesischen Medizin beschrieben. Neben der theoretischen Wissensvermittlung werden neue Rezepte gemeinsam erprobt und gekocht. Dabei bleibt ausreichend Zeit für angeregte Gespräche, die im Berufsalltag oft verloren gehen. Somit hat diese Maßnahme innerhalb eines Betriebes auch einen hohen sozialen Wert. Wichtig sind den Teilnehmer/innen und Trainer/innen die Integration des Gelernten in den Alltag, die Umsetzbarkeit im Büro und die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Ernährungsverhalten. Die Kurse im Rahmen der Säule „Ernährung“ sind: „Gesund Essen im Büro“, „Fit im Büro durch TCM: Ernährung nach den 5 Elementen“ und „Zu ausgepowert um nach der Arbeit zu kochen? Doch es zählt sich aus!“. Seit März 2010 konnten wir insgesamt 69 Teilnehmer/innen in unseren Ernährungskursen im Rahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung weiterbilden.

Die Säule „Bewegung“

Mit zertifizierten Gesundheitstrainer/innen setzen die Teilnehmer/innen gemeinsam erste Schritte zur Förderung und Erhaltung der eigenen Gesundheit. Die Freude an Bewegung und das Training in der Gemeinschaft stehen im Mittelpunkt der Maßnahmen. Folgende Kurse werden angeboten: „Latino Dance – Fit in den Feierabend“, „Wirbelfix – Flacher Bauch und starker Rücken“, „Pilates – Übungen für den Arbeitsplatz“, „Yoga – für einen entspannten Arbeitsausklang“ und „Zumba® – Fit für den Arbeitsalltag“. An den Bewegungskursen haben seit März 2010 336 Personen teilgenommen.

Die Säule „Work-Life-Balance“

Die Kurse in der Säule „Work-Life-Balance“ zielen darauf ab, Entspannung durch einfache Übungen für Körper und Geist herbeizuführen, vorhandene Stärken zu nutzen und auf diesen Ressourcen aufzubauen, um stressigen Momenten mit einem Lachen zu begegnen. Angeboten werden: „Wer lacht, hat mehr vom Job“, „Well-Relax – Body & Mind“ und „Stärken stärken – meiner Gesundheit zuliebe“. Dieses Angebot nutzten seit März 2010 56 Arbeitnehmer/innen.

Gesundheitsvorträge

Seit dem Frühjahrssemester 2012 bieten die Kärntner Volkshochschulen auch Gesundheitsvorträge zu den Themen Ernährung, Bewegung und Work-Life-Balance. Diese leiten den Beginn von weiterführenden Maßnahmen im Bereich der betrieblichen Gesundheitsförderung ein.

Bei den Gesundheitsvorträgen konnten im Jahr 2012 100 Personen begrüßt werden.

Die Umsetzung

Die Mitarbeiter/innen der Bereichsdirektion Betriebliche Gesundheitsförderung der Kärntner Gebietskrankenkasse informieren Unternehmen über das Angebot.

In den Unternehmen eruieren dann Personalbeauftragte oder Betriebsrät/innen den Bedarf der Mitarbeiter/innen an betrieblicher Gesundheitsförderung und kontaktieren die Kärntner Volkshochschulen. Sie buchen den gewünschten Kurs unter Angabe der Teilnehmer/innenzahl, des Kurstages und der -zeit. Danach erfolgen der Kontakt mit den Trainer/innen und die Organisation. Die Kursgebühr wird über den Bildungsgutschein abgegolten. Um die Abrechnungsmodalitäten kümmern sich die Kärntner Volkshochschulen in Kooperation mit der Bildungsabteilung der Arbeiterkammer Kärnten.

Die Umsetzbarkeit und Integration der Kurse in den Arbeitsalltag wird dadurch gewährleistet, dass die Teilnehmer/innen die beziehungsweise direkt im Anschluss an die berufliche Tätigkeit stattfinden. Dies alles kann nur durch ein harmonisches Zusammenwirken von Arbeitnehmer/innenvertretung, Dienstgeber/innen und Erwachsenenbildungseinrichtungen gelingen. Die Trainer/innen sind die große Stütze dieses Projekts. Individualisierte Trainings und hohe Teilnehmer/innenorientierung rücken die Stärken und Kompetenzen der Teilnehmer/innen in den Vordergrund. Kompetente, gut ausgebildete und vor allem einfühlsame Trainer/innen können sehr viel mit ihren Anleitungen in den Kursen bewirken. Aktuelle Entwicklungen und Trends aufzugreifen und die Rückmeldungen der Teilnehmer/innen und Trainer/innen miteinzubeziehen, gehört für die Kärntner Volkshochschulen zum Grundverständnis von gelungenem Lernen im Rahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung. Auch die beobachtete konsequente Teilnahme ist ein Signal, dass wir die Bedürfnisse erfüllen können.

nehmer/innen aus acht Institutionen durchgeführt, unter diesen das Arbeitsmarktservice Kärnten, die Stadtwerke, das Hilfswerk Kärnten, das Landeskrankenhaus Wolfsberg, die Volkshilfe Kärnten, die EVA GmbH, die Donauchemie in Brückl und die Volkshochschule selbst.

Im Evaluationszeitraum März 2010 bis September 2012 wurden 483 Fragebögen ausgegeben, 359 davon wurden retourniert. 58 Fragebögen wurden unausgefüllt abgegeben. 301 Evaluationsbögen konnten also für die Auswertung herangezogen werden. Teilweise war die Ausgabe der Fragebögen am letzten Kurstag von den Trainer/innen vergessen worden beziehungsweise wurden die Evaluationsbögen von den Teilnehmer/innen nicht retourniert. Somit lag die Rücklaufquote bei 62,32 Prozent. Die 97 Teilnehmer/innen der Gesundheitsvorträge wurden nicht befragt. Bei der Evaluation handelt es sich um eine Zufriedenheitsanalyse inklusive statistischer Datensammlung. Die Beantwortung unterlag der Freiwilligkeit. Ausgewertet wurden die geschlossenen Fragen in Excel, Antworten auf offene Fragen wurden wörtlich übernommen.

Statistische Daten

Von jenen Teilnehmer/innen, die den Evaluationsfragebogen ausfüllten, waren 81 Prozent weiblich und 15 Prozent männlich. Vier Prozent gaben keine Antwort auf die Frage nach ihrem Geschlecht. 89 Prozent der Teilnehmer/innen waren zwischen 30 und 59 Jahre alt. Sechs Prozent waren zwischen 15 und 29 Jahre alt und ein Prozent älter als 60. Ebenfalls vier Prozent machten keine Altersangaben. Als höchste abgeschlossene Ausbildung gaben 3% der Teilnehmer/innen einen Pflichtschulabschluss, 24 Prozent einen Lehrabschluss, 36 Prozent den Abschluss an einer berufsbildenden mittleren Schule beziehungsweise Fachschule, 23 Prozent einen Maturaabschluss und 11 Prozent einen Abschluss an einer Universität oder Fachhochschule an, drei Prozent machten keine Angaben. Die Zusammensetzung der Teilnehmer/innen ähnelt damit jener der Kärntner Volkshochschulen im klassischen Kursbereich.²

Auf die Kurse aufmerksam wurden die Teilnehmer/innen zu 92 Prozent durch Vertreter/innen aus dem Betrieb oder Betriebsrät/innen. Diesen wurde das Angebot durch die Kärntner Gebietskrankenkasse bekannt gemacht. Als ausschlaggebende Gründe für die Teilnahme an den Gesundheitskursen gaben die Teilnehmer/innen das Kursangebot, die passende Kurszeit, den Veranstaltungsort im Betrieb und die Möglichkeit zur Einlösung des Bildungsgutscheins der Arbeiterkammer Kärnten an. Für 7 bis 8 Prozent der Teilnehmer/innen erschien die Teilnahme beruflich notwendig beziehungsweise gaben diese das Preis-Leistungsverhältnis und die Leistung der Trainer/innen als Beweggrund an. 89% meldeten ihr

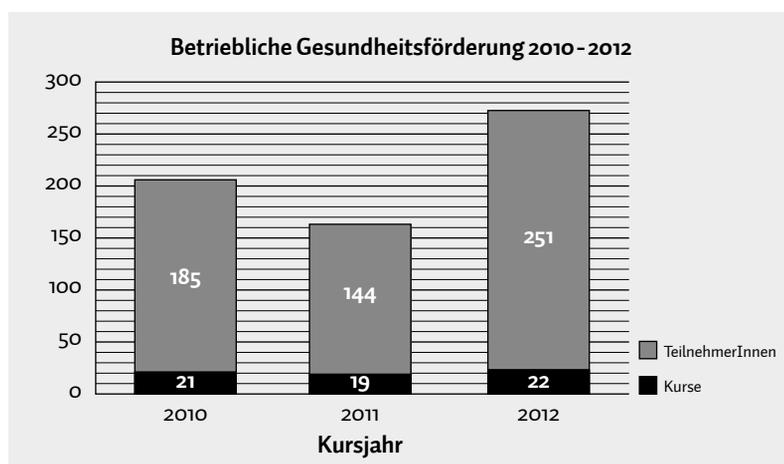
² Im Evaluationszeitraum Herbstsemester 2010/Frühjahrssemester 2011 waren 83% der befragten Teilnehmer/innen Frauen. Der Großteil der Teilnehmer/innen war zwischen 30 und 59 Jahre alt (67%). Von den Teilnehmer/innen der Volkshochschule Klassik gaben als höchste Ausbildung 4% einen Pflichtschulabschluss, 18% einen Lehrabschluss, 28% eine berufsbildende mittlere Schule bzw. Fachschule, 24% einen Maturaabschluss und 26% einen Abschluss an einer Universität bzw. Fachhochschule an (siehe: Die Kärntner Volkshochschule: 2011).

Abbildung BGF 2010-2012: Anzahl der Kurse und Teilnehmer/innen

Quelle: Die Kärntner Volkshochschulen, 2012

Die Evaluationsergebnisse

Das „Drei-Säulen-Programm“ ist seit März 2010 ein fixes Angebot der Kärntner Volkshochschulen. Von März 2010 bis September 2012 wurden 62 Kurse mit 580 Teil-



Interesse an einem Folgekurs an, 88 Prozent würden das Drei-Säulen-Programm weiter empfehlen. Fast 80% der Teilnehmer/innen gaben an, mit der Kursorganisation und den Kurszeiten zufrieden zu sein. Bei der Wahl der Kursräumlichkeiten gab es Verbesserungswünsche, da die Räumlichkeiten in den Betrieben oft zu klein beziehungsweise von der Ausstattung und Temperatur her als unpassend empfunden wurden. Speziell Kurse für Yoga oder Entspannungskurse verlangen ein angenehmes Raumklima und Ambiente. Befragt nach den Gründen ihrer Teilnahme beziehungsweise dem Interesse an einem Folgekurs gaben die Teilnehmer/innen an, dass ihnen Fort- und Weiterbildung sehr wichtig ist, sie ihr körperliches und geistiges Wohlbefinden steigern und Gesundheitsvorsorge betreiben möchten, und sie hoffen, dass auch das Miteinander mit den Kolleg/innen gefördert wird.

Literatur

- ENWPH – Europäisches Netzwerk für betriebliche Gesundheitsförderung (1997):** Luxemburger Deklaration zur betrieblichen Gesundheitsförderung in der Europäischen Union. November 1997. Online im Internet: <http://www.netzwerk-bgf.at/portal27/portal/bgfportal/channel.content/%20cmsWindow?p.tabid=3&p.menuid=65574&action=2&p.pubid=129850> [2012-10-05].
- Die Kärntner Volkshochschulen (2011):** Evaluationsbericht des Vereins „Die Kärntner Volkshochschulen“ (Auswertung und Bericht Isabella Penz). Klagenfurt.
- ÖNBGF – Österreichisches Netzwerk für Betriebliche Gesundheitsförderung (2012a):** 2. Gesundheitsdaten einer komplexen Lebensphase. Online im Internet: <http://www.netzwerk-bgf.at/portal27/portal/bgfportal/channel.content/cmsWindow?p.pubid=638225&action=2&p.menuid=69336&p.tabid=4> [2012-10-05].
- ÖNBGF – Österreichisches Netzwerk für Betriebliche Gesundheitsförderung (2012b):** 3. Gesundheit älterer Arbeitnehmer/innen. Online im Internet: <http://www.netzwerk-bgf.at/portal27/portal/bgfportal/channel.content/cmsWindow?p.pubid=638236&action=2&p.menuid=69335&p.tabid=4> [2012-10-05].
- ÖNBGF – Österreichisches Netzwerk für Betriebliche Gesundheitsförderung (2012c):** BGF für KKV [Klein- und Kleinstunternehmen]. Ergebnisse einer österreichweiten Bedarfsanalyse zu gesundheitsbezogenen Maßnahmen. Online im Internet: <http://www.netzwerk-bgf.at/portal27/portal/bgfportal/channel.content/cmsWindow?p.pubid=133330&action=2&p.menuid=66412&p.tabid=6> [2012-10-10].

Resümee

Für Berufsfelder mit hohen körperlichen Anforderungen und starker Stressbelastung ist ein adäquates und vor allem teilnehmer/innenorientiertes Gesundheitsförderungsprogramm wichtig. Oft ist die Teilnahme an Gesundheitsförderung auch der (Wieder-)Einstieg in den Prozess des lebenslangen Lernens. Einen kleinen Beitrag dazu leisten die Kärntner Volkshochschulen mit dem Drei-Säulen-Programm und jene Unternehmen, die betriebliche Gesundheitsförderung für ihre Mitarbeiter/innen ermöglichen und den dafür notwendigen Raum sowie die Zeit zur Verfügung stellen. Im Jahr 2010 errang das Projekt in der Kategorie „Betriebliche Gesundheitsförderung“ den ersten Rang im Rennen um den Gesundheitspreis der Stadt Klagenfurt. //

- Statistik Austria (201a):** Erwerbsprognosen. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/demographische-prognosen/erwerbsprognosen/index.html [2012-10-05].
- Statistik Austria (201b):** Krankenstandfälle auf 1000 Erwerbstätige nach Krankheitsgruppen seit 2001. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/gesundheit/gesundheitszustand/krankenstandstage/index.html [2012-10-05].
- Statistik Austria (201c):** Krankenstandfälle und -tage 2011 nach Wirtschaftsklassen und Geschlecht. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/gesundheit/gesundheitszustand/krankenstandstage/index.html [2012-10-05].
- Statistik Austria (2012a):** Erwerbstätige nach Alter und Geschlecht seit 1994. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/erwerbsstaetige/index.html [2012-10-05].
- Statistik Austria (2012b):** Krankenstandfälle und -tage nach Geschlecht seit 1965. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/gesundheit/gesundheitszustand/krankenstandstage/022362.html [2012-10-05].
- WHO (2012):** Ottawa Charter for Health Promotion, 1986. Erste Internationale Konferenz über Gesundheitsförderung. Ottawa, Kanada, 17.-21. November 1986. Online im Internet: <http://www.euro.who.int/de/who-we-are/policy-documents/ottawa-charter-for-health-promotion,-1986> [2012-10-05].

Gesunde Impulse für VHS-Kursleiter/innen in Niederösterreich

ELISABETH HALEJ,
NORBERT KOCH

Seit 2011 sind die Workshops zur Gesundheitsförderung ein fixer Bestandteil in den Fortbildungen des Verbandes Niederösterreichischer Volkshochschulen. Für regelmäßige Workshops zum Thema „Gesundheit am Arbeitsplatz“ konnte Mag. Helmut Buzzi gewonnen werden.

Der Sport und Kommunikationswissenschaftler aus Wiener Neustadt hat sich mit seiner Firma VitaleBetriebe (www.vitalebetriebe.at) auf genau diesen Aspekt spezialisiert: „Wir allen verbringen so viel Zeit mit unserer Arbeit, Tempo und Druck werden generell höher – da reichen Reparaturmaßnahmen am Wochenende oder ein Wellnessurlaub nicht mehr. Wir müssen auf unsere Gesundheit auch am Arbeitsplatz achten.“

Helmut Buzzi setzt auf einen sehr ganzheitlichen Gesundheitsansatz. So hat zum Beispiel das Thema Stress einen enorm hohen Einfluss auf Gesundheit und Wohlbefinden.

„Gerade bei Menschen mit vielen Sozialkontakten, die noch dazu im Rampenlicht stehen wie zum Beispiel Lehrer/innen haben Burn-out-Fälle deutlich zugenommen. Die Anforderungen steigen ständig, daher ist es ganz wichtig, dass unsere Kraft- und Regenerationsquellen

Schritt halten“, betont Buzzi. Ganz wichtig ist dafür eine positive Alltagskommunikation. Missverständnisse oder Konflikte rauben viel Energie – genau darum geht es auch in den Workshops.

Natürlich spielen auch die klassischen Gesundheitsthemen eine große Rolle im Seminar, so gibt es in den Workshops immer wieder Bewegungspausen oder Spiele, um den Stresslevel gezielt zu senken und um für muskuläre Entspannung zu sorgen.

Die Bedeutung von Bewegung für Gesundheit und Wohlbefinden ist enorm, egal ob diese in Form von Bewegungsprogrammen (Training), Bewegungschancen (Bewegung in den Alltag) oder Bewegungspausen (kurze Unterbrechungen der Arbeit für gezielte Übungen) durchgeführt wird. Ebenso darf, um sich fit zu halten und auf den Punkt genau in Topform zu sein, die gezielte Ernährung und die Aufnahme von genügend Flüssigkeit nicht unterschätzt werden (zu obengenanntem gibt es gute Tipps in der letzten ÖVH-Ausgabe vom März).

Zielgruppe der Gesundheits-Seminare sind alle VHS-Kursleiter/innen, die ihre Leistungsfähigkeit aufrecht erhalten und dabei gesund bleiben wollen. Aber natürlich sind auch VHS-Leiter/innen und administrative VHS-Mitarbeiter/innen, die ebenfalls die erhöhte Arbeitsintensität spüren und noch dazu als Multiplikator/innen große Bedeutung haben, herzlich willkommen.

Die bisherigen Workshops:

2011: Gesund leben – fit für die VHS
an der VHS St. Pölten

2012: Schau auf Dich – brenn nicht aus
(Burn Out-Prophylaxe)
an der VHS Wiener Neustadt
Gesundheit & Kommunikation
an der VHS Krems

2013: Konflikt & Beschwerdemanagement
an der VHS Krems

Alle Themen sind sehr gut angekommen, die VHS-Kolleg/innen waren dankbar für das Angebot und sich einig, das Gelernte gut in ihrem Arbeitsalltag einsetzen zu können. Wichtig war auch immer der Austausch und die Vernetzung der Teilnehmer/innen, auch das stärkt die Ressourcen. 2014 wird es wieder Gesundheitsangebote für die VHS-Kursleiter/innen geben. //

Qualität durch Information und Austausch

ELISABETH FEIGL

Worauf muss ich bei der Vorbereitung der (Re-)Testierung achten? Wie kann ich als LQW-Anwender/in sicherstellen, dass die Qualität nachhaltig und laufend optimiert wird? Und wie können Organisationen vielfältig durch qualitätssichernde Maßnahmen profitieren? Diese und eine Reihe weiterer Fragen beschäftigten die rund 25 Teilnehmer/innen der Veranstaltung „LQW vor Ort“, die am Donnerstag, dem 23. Mai 2013, von 11 bis 16 Uhr an der VHS Simmering in Wien stattfand und sich an LQW-testierte Organisationen sowie an alle, die sich im Testierungs-Prozess befinden, richtete. Organisiert wurde sie von der regionalen LQW-Beratungsstelle RÜST-Österreich gemeinsam mit der Testierungsstelle ArtSet.

Vertreter/innen von sehr unterschiedlichen Bildungsinstitutionen – von Ein-Personen-Unternehmen bis zu Großbetrieben wie den Wiener Volkshochschulen – reisten aus dem Burgenland, aus Niederösterreich, Salzburg, der Steiermark, Tirol und Wien an, um sich über ihren Qualitätsmanagement-Prozess im Rahmen von LQW auszutauschen. Frau Elke Krämer, die Leiterin der LQW-Testierungsstelle ArtSet, stand Frage und Antwort zu den verschiedenen Problemstellungen.

Im Zentrum des ersten Teils der Veranstaltung am Vormittag stand die Frage, wie gelebte Praxis in die manchmal etwas sperrige und schwer verständliche Fachsprache des Qualitätsmanagements übersetzt werden kann. Elke Krämer sprach in diesem Zusammenhang von einem „Qualitätssprachregime“, dem sich LQW unterworfen habe, wies aber sogleich darauf hin, dass die Anbieter bei der Beschreibung der jeweiligen Tätigkeiten und Vorgänge keineswegs auf diese Art der Sprache zurückgreifen müssten. Im Gegenteil, die hier gewählte Sprache soll, so Krämer, möglichst praxisnah, verständlich und gut nachvollziehbar sein. Je klarer die Prozesse beschrieben werden, desto weniger müssen die LQW-Gutachter/innen in Folge auf Nachweise zurückgreifen. Die Dokumentation dieser Nachweise kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Helena Verdel (RÜST Österreich, Wiener Volkshochschulen) betonte, dass sie mit der Sammlung in einem entsprechenden Ordner sehr gute Erfahrungen gemacht hatte; Krämer meinte, dass es auch ausreiche, zu wissen, wo diese zu finden seien. Jedenfalls sollten bei Formularen, Evaluationsbögen etc., die als Nachweis angeführt werden, nur ausgefüllte Dokumente vorgewiesen werden und keine leeren Formulare.

Nachmittags erfolgte eine Aufteilung der Gruppe in „Anfänger/innen“ und „Profis“, was sich als vorteilhaft für die Teilnehmer/innen herausstellte. So fiel es einigen Teilnehmer/innen leichter, im kleineren Rahmen oft banal erscheinende Fragen zu stellen, welche die Qualitätsbeauftragten täglich beschäftigen.

Der Vertreter einer neugegründeten Organisation berichtete, dass die Unterlagen von LQW bei der Organisationsgründung und -entwicklung sehr hilfreich seien, da sie einen ausgezeichneten Leitfaden für die unterschiedlichen zu klärenden Bereiche darstellen.

Diskutiert wurde auch, wie bei größeren organisatorischen Veränderungen sowie mit der Beschreibung der Prozesse umgegangen werden sollte. Empfohlen wurde, auf derartige Gegebenheiten explizit hinzuweisen und sogleich den Status quo aber auch das neue, vereinbarte Prozedere zu skizzieren. Wichtig ist in jedem Fall, dass immer wieder auf das jeweilige Leitbild sowie auf das „gelungene Lernen“ Bezug genommen wird.

Viel Interesse rief auch die Frage hervor, wie laufende Veränderungen (etwa auch nach der Testierung) immer wieder in den Arbeitsalltag von Mitarbeiter/innen und Qualitätsbeauftragten eingebaut werden könnten. Eine Teilnehmerin berichtete, dass es sich in ihrer Organisation bewährt hätte, den Punkt „Qualitätsmanagement“ als Tagesordnungspunkt für jede der monatlich stattfindenden Teamsitzungen aufzunehmen. Eine andere meinte, dass eine jährliche Revision des LQW-Selbstreports zielführender wäre. Die Teilnehmer/innen erhielten so konkrete Anregungen für eine mögliche Vorgangsweise in der eigenen Organisation, wo es wohl gilt, die jeweils entsprechende Form zu finden.

Eine eher zögerlich anlaufende, aber keineswegs zu vernachlässigende Diskussion entspann sich um die Rolle von Qualitätsbeauftragten in Organisationen. Hier wurde ein sehr starker Informationsbedarf geortet, dem vielleicht zukünftig in kleinerem Rahmen Rechnung getragen werden könnte.

Die Rückmeldungen der Teilnehmer/innen zum Workshop fielen insgesamt sehr positiv aus. Viele der Anwesenden wünschten sich eine derartige oder ähnliche Veranstaltung im jährlichen Rhythmus und betonten, dass sie der Austausch mit anderen in ihrem Tun gestärkt hätte.

Als RÜST Österreich möchten wir Sie daher gleich auf folgende Angebote hinweisen:

Für Frühjahr 2014 ist ein ähnlicher Workshop in der Steiermark geplant. In Zukunft findet halbjährlich alternierend ein LQW-Treff in Salzburg und Wien statt, wo LQW-zertifizierte Organisationen und solche, die sich im Prozess befinden, Möglichkeiten für Fragen und fachliche Kommunikation finden. //

Weitere Informationen finden Sie im nächsten LQW-Newsletter oder auf der Homepage des VÖV unter: www.vhs.or.at/379.

ADUQUA - Quality Assurance in Integration Training for Adult Migrants

Eben noch im Austausch mit österreichischen Partner/innen, schon wieder zurück im europäischen Netzwerk!

CLAUDIA LO
HUFNAGL UND
ELISABETH FEIGL



Am 21. März 2013 fand auf Einladung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (vöv) in Wien die Veranstaltung „Qualitätssicherung von Integrationsmaßnahmen, aber wie?“ statt. Jetzt fließen die dort erhaltenen Rückmeldungen in die weitere Ausarbeitung der Projektziele des europäischen Netzwerkes ADUQUA mit 15 Partner/innen in 13 Ländern ein. Das herausfordernde Unterfangen, Standards und Kriterien zur Qualitätssicherung in Integrationsmaßnahmen zu entwickeln, hat begonnen.

Im März trafen sich für einen Nachmittag Vertreter/innen aus vierzehn verschiedenen österreichischen Erwachsenenbildungsinstitutionen, um Neues vom Netzwerk-Projekt ADUQUA zu erfahren, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen und miteinander über sinnvolle Maßnahmen zu diskutieren. Das gemeinsame Thema: Qualitätssicherung bei Integrationsmaßnahmen. Mitarbeiter/innen aus dem Berufsförderungsinstitut Oberösterreich, aus dem Bundeskanzleramt, von Interface Wien, dem Österreichischen Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDAF), dem Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD), der update training GmbH, dem Verband Österreichischer Volkshochschulen, dem Verein Pyramidops, der vhs Ansfelden, der vhs Floridsdorf, der vhs Korneuburg, der vhs Ottakring und der Zentrale der Wiener Volkshochschulen sowie dem Wissensturm Linz waren anwesend.

Die Eröffnung erfolgte durch Gerhard Bisovsky, Generalsekretär des vöv, der die Begrüßungsworte vor allem der Bedeutung von Qualitätssicherung unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden widmete. Im ersten Teil berichteten Elisabeth Feigl, Sprachenreferentin des vöv und Projektkoordinatorin in Österreich, und Claudia Lo Hufnagl, ADUQUA-Projektmitarbeiterin aus der vhs Wien/lernraum.wien, über die in ADUQUA geführten Diskussionen zum Thema Qualität von Integrationsmaßnahmen sowie vor allem über die Ergebnisse der Länderberichte der 15 teilnehmenden ADUQUA Partner/innen. Diese waren im Rahmen des Projekts in einem zwölfseitigen englischsprachigen Bericht zusammengefasst worden, der über die Projekt-Website zum Download bereitsteht. Darin werden zunächst die in den jeweiligen Partner/innenländern üblichen Bezeichnungen und Definitionen im Feld der Integrationstrainings beleuchtet. Ein Vergleich und eine Diskussion, die vor allem zeigt, wie wichtig

Bedeutungen und Konnotationen sind, die sich hinter Begriffen wie „Migrant/in“ oder „Integration“ verbergen. Denn sie stehen für äußerst unterschiedliche Konzepte. Der Begriff des „Integrationstrainings“ beinhaltet zum Beispiel Maßnahmen im Ausmaß zwischen 60 bis 600 Stunden, von auf Sprache fokussierten Angeboten oder einer Bandbreite von Maßnahmen und vieles mehr (wir haben darüber bereits in der letzten Ausgabe des ÖVH berichtet).

Im Bericht werden die Themen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ebenso angesprochen wie die Auswirkungen und Erfolge von Integrationstrainings. Der Bericht gibt Einblick in die Positionierung der Integrationstrainings in einzelnen Ländern, präsentiert dabei aber vor allem die Perspektive der Partner/innen auf die jeweilige Ländersituation, ihren institutionellen Umgang damit und ihre Handlungsgehnheiten.

Die auf der Veranstaltung gemeinsam verbrachte Zeit und die Möglichkeiten einer mündlichen Präsentation der bisherigen ADUQUA Ergebnisse samt anschließender Diskussion wurden genutzt, um tiefere Einblicke in die Thematik zu gewinnen. Von besonderem Interesse für die Teilnehmer/innen waren die Beispiele für gute Praxis und Qualität in Integrationstrainings einzelner teilnehmender Länder, die ein Kernstück der diversen Länderberichte sind, und die darin enthaltenen, auffällig unterschiedlichen Zugänge und Ideen zu Qualitätssicherung in den verschiedenen Partner/innenländern (siehe Abbildung). Präsentiert wurden qualitative wie quantitative Qualitätssicherungsmaßnahmen, ergänzt um die Anwendungsbeispiele dahinter. So wurde etwa der Umgang mit Drop-out in Norwegen als ein Anwendungsbeispiel diskutiert. Der dortige ADUQUA-Partner setzt Umfragen und kleinere Studien auf Organisationsebene ein, um Verbesserungsmöglichkeiten ausfindig zu machen, nicht zuletzt, um Gründe für Drop-out im Zusammenhang mit dem eigenen Angebot zu hinterfragen.

Die Teilnehmenden zeigten außerdem großes Interesse an den Empfehlungen im Länder-Bericht von ADUQUA. Es wurde sehr kritisch darüber diskutiert, ob derartige Empfehlungen aus verschiedenen anderen europäischen Ländern im eigenen Land überhaupt

funktionieren können, wenn die beteiligten Länder so unterschiedliche Herangehensweisen haben und nicht über klare und gemeinsam erarbeitete Definitionen verfügen (etwa über so grundlegende Aspekte wie Qualitätsstandards). Unabhängig davon war eine strittige Frage unter den Teilnehmenden, ob und welche Qualitätskriterien überhaupt Lehrenden und Lernenden zumutbar sind. Es herrschte jedenfalls Übereinkunft, dass es wichtig und grundlegend ist, zu wissen, „was“ man über die Qualität etwa von Trainings wissen möchte, bevor darüber diskutiert werden kann „wie“ diese durch ausgewählte Methoden und Standards gesichert werden kann.

Nach einer Pause inklusive Erfahrungsaustausch zu den Workshops diskutierten die Teilnehmenden noch, wie Erfolge im Zusammenhang mit Integrationstrainings qualitativ und quantitativ gemessen werden könnten und wie die Auswirkungen von Erfolgen zu beschreiben sind. Die lebhaften Diskussionen verliefen dabei in wechselnden Arbeitsformen – in Kleingruppen und später in Verschnittgruppen. Zum Abschluss wurden gemeinsame Knotenpunkte in den verschiedenen Diskussionen festgehalten, die bereits durch die Teilnehmenden in die eigenen Institutionen geflossen sind aber auch schriftlich und mündlich in das Netzwerk ADUQUA zurückgetragen wurden. Ebenso gab es die Empfehlung, ein Mission Statement möglichen Qualitätsempfehlungen voranzustellen, um klarzustellen, welches gemeinsame Verständnis von Integrationstrainings vorhanden ist und welche Art von Integrationstrainings angestrebt wird.

Einigkeit bestand bei allen Teilnehmenden der Wiener Veranstaltung über die Sinnhaftigkeit solcher Treffen, die zum Erfahrungsaustausch genützt und als Entwicklungsraum gesehen werden können. Begrüßt wurde eine Wiederholung in etwa einem Jahr, gekoppelt mit einem weiteren Bericht zu ADUQUA. Bis dahin läuft das Unterfangen, Standards und Kriterien zur Qualitätssicherung in Integrationsmaßnahmen zu entwickeln. Aktuell werden in sechs großen Feldern von den ADUQUA-Partner/innen Kriterien beschrieben, wonach sich Qualität in Integrationstrainings bemisst. Die Herausforderungen für das internationale Netzwerk bleiben hoch. //



Weiterführende Informationen:
www.aduqua.eu

Abbildung
Measuring Success –
Dokumentationen von
Erfolg in Integrations-
trainings

Quantitativ

- Teilnehmer/innen-Zahlen
- Anwesenheit
- Verweildauer – Drop-out
- Leistungen (von Teilnehmer/innen und/oder Anbieter/innen)
 - Qualifizierung Unterrichtende
- Teilnehmer/innen-Zufriedenheit/Feedback
- Qualitätsstandards & Externe Evaluation

Qualitativ

- Teilnehmer/innen-Zufriedenheit/Feedback
- Qualitätsstandards & externe Evaluation
- Qualität des Lehrens & Lernens
- Ausschreibungsverfahren
- Intensität von Kooperation
- mit Stakeholdern und/oder relevanten Institutionen
- Selbsteinschätzung (Peer und/oder individuell)
- Motivation
- Entwicklungen der Teilnehmer/innen (in Trainings und/oder am Arbeitsmarkt)



Gruppenbild der
Preisträger/innen mit
Cecily Corti (Mitte)

Fernsehpreis der Erwachsenenbildung

Am 4. Juni 2013 wurden im Prechtlsaal der Technischen Universität Wien zum 45. Mal die Fernsehpreise der Erwachsenenbildung verliehen. Der Autor, Journalist, Filmemacher und Produzent Kurt Langbein erhielt den Axel-Corti-Preis 2013.

GERHARD BISOVSKY Die stellvertretende Institutsleiterin des Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI) der Wirtschaftskammer Österreich, Mag.a Monika Elšik, begrüßte im Namen der vier preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung, der Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser, des Bücherverbandes, des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und des Wirtschaftsförderungsinstitutes die zahlreich erschienenen Gäste, unter ihnen der Abgeordnete zum Nationalrat Dr. Harald Walser und der vöV-Vorstandsvorsitzende, Stadtrat Dr. Michael Ludwig.



Fernsehpreis der
Erwachsenenbildung

Aus insgesamt 46 eingereichten Produktionen hat die Nominierungsjury, der Vertreter/innen der vier preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung angehören, elf Produktionen für die Preisvergabe in den Sparten „Dokumentation“, „Fernsehfilm“ und „Sendereihen“ nominiert. Jede dieser Produktionen besticht durch herausragende Qualität, daher ist auch schon jede Nominierung eine Auszeichnung für sich. Die aus 17 Personen bestehende und sehr breit zusammen gesetzte Jury aus Vertreter/innen der Erwachsenenbildung und Journalist/innen von Printmedien zeichnete sodann in jeder Preissparte eine Produktion aus.

Alle Produktionen stehen für Qualitätsfernsehen, das sich sowohl am Inhalt als auch an der Gestaltung festmachen lässt. Diese Produktionen stehen auch für Lernen und Bildung durch das Fernsehen, für informelles und für eigenständiges Lernen, das an den unterschiedlichsten Orten stattfindet.



Elisabeth Krimbacher,
Thomas Grusch und
Rudi Planton



Sparte Dokumentation

Der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung 2012 geht für die Dokumentation „Familie andersrum – Homosexuelle mit Kind“ an die Gestalter Dr. in Elisabeth Krimbacher und Thomas Grusch.

In „Familie andersrum“ werden zwei gleichgeschlechtliche Paare porträtiert, das eine mit Kind, das andere Paar möchte ein Pflegekind aufnehmen und wird durch das Jugendamt und den Pflegeelternverein geprüft. In der Dokumentation kommen Gegner und Befürworter von „Regenbogenfamilien“ vor, es wird aber auch das Umfeld der Paare beziehungsweise Familien sichtbar gemacht. Die Porträts zeigen, dass vielfach noch vorhandene Klischees über schwule und lesbische Paare nicht stimmen und dass die Akzeptanz dieser Partnerschaften und Eltern im unmittelbaren Umfeld eine sehr hohe ist.

Die Produzentin und Redakteurin Elisabeth Krimbacher ist Mitgründerin und Geschäftsführerin der Tausend

Rosen Filmproduktion GmbH. Sie studierte Politikwissenschaft und Kunstgeschichte und ist seit 1995 freie Mitarbeiterin des ORF. Bis 2002 war sie Redakteurin der Sendung „kunst-stücke“, die schon mehrfach für den Fernsehpreis nominiert war und bereits prämiert wurde. Sie zeichnet für eine Reihe von TV-Magazinen verantwortlich, die erfolgreich ausgestrahlt und national sowie international ausgezeichnet wurden.

Thomas Grusch praktizierte in den 1990er-Jahren Licht- und Bühnendesign in vielen europäischen Ländern, absolvierte die New York Film Academy und war anschließend in Mumbai tätig. Seit 2000 arbeitet er als freier Filmmacher und Regisseur in Wien und international. Dokumentationen wie „Fischbach“ oder „24 hours“ gehören ebenso zu seinem Schaffen wie TV-Arbeiten für die Abteilung Unterhaltung des ORF, aber auch für Kultur und Religion. Als ausgewählte Beispiele wären die „Sendung ohne Namen“ oder „Sunshine Airlines“ zu nennen. Seit 2011 ist er auch als Regisseur für Tausend Rosen Film tätig.

Der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung 2012 wurde vom Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreich, Ing. Rudolf Planton, überreicht.



Gerald Leitner und
Uli Brée



Sparte Fernsehfilm

In dieser Sparte haben die Mitglieder der Jury mit dem Fernsehpreis 2012 die von ORF und MDR koproduzierte und von DOR-Film hergestellte Tragikomödie „So wie du bist“ ausgezeichnet. Die Preise gehen an: Wolfgang Murnberger für die Regie und Uli Brée für das Drehbuch.

„So wie du bist“ zeigt den Kampf eines Paares mit Down-Syndrom um seine Heirat. Julian Götze und Sebastian Urbanski, die beide zum integrativen Berliner RambaZamba-Theater gehören, spielen das Paar, das von einer kürzlich pensionierten Richterin, die von der bayrischen Volksschauspielerin Gisela Scheeberger gespielt wird, unterstützt wird. In weiteren Rollen standen unter anderem Cornelius Obonya, Petra Morzé, Lukas Resetarits, August Schmölzer, Karlheinz Hackl, Christopher Schärf und Tim Seyfi vor der Kamera. Der Film betont wie wichtig es ist, dass mit dem Thema „Selbständigkeit im Leben mit Down-Syndrom“ offen umgegangen

werden soll. Und in einem der Postings zu dem Film heißt es, dass „dieser Film [...] ein riesiger Schritt in die richtige Richtung“ ist.

Wolfgang Murnberger studierte Regie, Drehbuch und Schnitt an der Wiener Filmakademie und arbeitet seit 1991 als freier Autor und Regisseur. Seine Karriere ist von zahlreichen Erfolgen und Auszeichnungen gekrönt, die aus zeitlichen Gründen hier nicht alle präsentiert werden können. Den Fernsehpreis der Erwachsenenbildung 2008 erhielt er gemeinsam mit Rupert Henning und Uli Brée für „Der schwarze Löwe“ und im Vorjahr mit Tac Romey, Rupert Henning und Don Schubert für die Komödie „Kebab mit Alles“. Mit den Verfilmungen der Wolf-Haas-Romane konnte Murnberger beachtliche Erfolge im Fernsehen und im Kino feiern.

Der Schauspieler, Autor und Regisseur Uli Brée absolvierte nach der Clownausbildung an der „School of Fools“ in Amsterdam, die Schauspielschule Krauss in Wien. Das mittlerweile zum Kultstück avancierte Kabarettprogramm „Männer-Schmerzen“ schrieb er 1987. Gemeinsam mit Rupert Henning bildet Uli Brée ein erfolgreiches Duo, das neben vielen anderen erfolgreichen ORF-Kabarettprogrammen die ebenso erfolgreichen Filmproduktionen „Geliebte Gegner“, „Die Ehre der Strizzis“, „Vier Frauen und ein Todesfall“, um nur einige zu nennen, hervorbrachte. Den Fernsehpreis für Erwachsenenbildung erhielt Uli Brée bereits 2008.

Der Fernsehpreis 2012 wurde vom Geschäftsführer des Österreichischen Büchereiverbandes, Mag. Gerald Leitner, überreicht.



Sparte: Sendungsformate bzw. Sendereihen

„Jahrzehnte in rot-weiß-rot“

Sendungsgestalter: Wolfgang Stickler, Robert Gokl
und Peter Liska

Sendungsverantwortlicher: Andreas Novak

Monika Elšik, Andreas Novak, Robert Gokl und Wolfgang Stickler



Sendereihen

In der Sparte Sendereihen haben sich die Jurymitglieder für die ORF 2-Produktion „Jahrzehnte in Rot-Weiß-Rot“ entschieden. Der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung 2012 geht an den Sendungsverantwortlichen Andreas Novak sowie an die Sendungsgestalter Robert Gokl, Peter Liska und Wolfgang Stickler.

Die Auseinandersetzung mit der Zeitgeschichte Österreichs und ihre Aufarbeitung ist eines der zentralen Themen in der Bildung und insbesondere in der Erwachsenenbildung, die sich ja schon sehr früh mit der Bearbeitung der Zeitgeschichte befasst hat. Für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk ist diese Auseinandersetzung eine Verpflichtung, was durch zahlreiche und vielfach ausgestrahlte Dokumentationen belegt wird.

Historische Ereignisse haben ihre Nachwirkungen und ihre Aufarbeitung soll dazu beitragen, dass die Menschen aus der Geschichte lernen können. In der dreiteiligen

Dokumentation wird die Gesellschafts-, Sozial- und Kulturgeschichte zwischen 1950 und 1980 nacherzählt. Viele Zeitzeugen, prominente Persönlichkeiten aus Politik, Sport, Wirtschaft und Kunst erzählen über prägende Erfahrungen in ihrer Jugend in den 1950er-, 1960er- und 1970er-Jahren und tragen somit auch ein Stück zu einer Reflexion bei über das Entstehen von Identitäten, die auch im heutigen Österreich noch zu finden sind.

Andreas Novak studierte Publizistik und Theaterwissenschaften und ist seit 1980 beim ORF tätig. Einige seiner Stationen waren: die ORF-Parlamentsredaktion, der „Inlandsreport“, „Compass“, „Am Schauplatz“, „Modern Times“, ZIB 1 und ZIB 2 und andere. Novak ist Wissenschaftsredakteur und wurde für seine zahlreichen zeitgeschichtlichen Dokumentationen bereits mit vielen Preisen ausgezeichnet, von denen hier nur einige wenige angeführt werden können: mit dem Fernsehpreis der Erwachsenenbildung 1989 für die Dokumentation über den autoritären Ständestaat und 1999 für die „Im Brennpunkt“-Dokumentation über den Februar 1934. Für sein Porträt des ehemaligen Spiegelgrund-Arzt Dr. Heinrich Gross erhielt er im Jahre 2000 den Dr.-Karl-Renner-Publizistikpreis. Für die Dokumentation „Der Zweite Weltkrieg“ erhielt er 2010 den Erasmus-EuroMedia-Award-for-Education-and-Ethics. Für seine Verdienste um antifaschistische Publizistik erhielt Andreas Novak 2011 den Willy-und-Helga-Verkauf-Verlon-Preis.

Robert Gokl studierte Geschichte und deutsche Philologie sowie allgemeine Sprachwissenschaft. Er ist Lektor an der Fachhochschule Joanneum, im Studiengang

Informationsdesign. Gokl ist im Zeitgeschichte-Team um Andreas Novak tätig, er hat an verschiedenen zeitgeschichtlichen Dokumentationen mitgearbeitet, zum Beispiel „Österreich II“. In „Trotz Verbot nicht tot“ analysiert Robert Gokl die Geschichte des Rechtsextremismus in Österreich, von den „Werwölfen“ der Nachkriegsjahre bis zu den Skinheads von heute.

Für „Österreich in Farbe – Die Besatzungszeit“ erhielt er die Comenius-Euromedia-Medaille der Gesellschaft für Pädagogik und Information.

Peter Liska war zunächst im historischen Archiv des ORF tätig und gestaltete zahlreiche Beiträge für mehrere ORF-Sendereihen und TV-Dokumentation. Er arbeitete bei der Fortsetzung von „Österreich II“ mit und ist Gründungsmitglied von „Am Schauplatz“. Seine Dokumentationen wurden mehrfach für den Fernsehpreis der Erwachsenenbildung nominiert und bereits zwei Mal ausgezeichnet: 2004 für die Dokumentation „Helfer in Not“ und 2009 für „Die Ungehorsamen“.

Wolfgang Stickler ist Drehbuchautor und Buchautor und hat neben anderem auch eine Biographie über Axel Corti mitherausgegeben. Stickler hat bei zahlreichen TV-Produktionen mitgearbeitet. Beispielsweise hat er das Drehbuch für ein ORF-Porträt über Michael Kehlmann verfasst und dabei auch Co-Regie geführt, aber auch das Drehbuch für die 10-teilige TV-Dokumentation „Balkanexpress“ geschrieben, wie für die Dokumentation über Benazir Bhutto. Er ist Mitarbeiter in der ORF-

Zeitgeschichte-Redaktion, und war Co-Regisseur mit Andreas Novak und Robert Gokl im ORF-Schwerpunkt „Kriegsgefangenschaft“.

Den Fernsehpreis überreichte die stellvertretende Institutsleiterin des WFI-FÖsterreich, Mag.^a Monika Elšik.

- Axel Corti Preisträger/innen seit 1997**
- 1997: Josef Broukal
 - 1998: Dr. Peter Pawlowsky
 - 1999: Prof. Paul Lendvai
 - 2000: Prof. Michael Kehlmann
 - 2001: Michael Haneke
 - 2002: Dr. Hugo Portisch
 - 2003: Dr. Peter Huemer
 - 2004: Georg Stefan Troller
 - 2005: Prof.ⁱⁿ Barbara Coudenhove-Kalergi
 - 2006: DDr. Adolf Holl und Georg Riha
 - 2007: Dr.ⁱⁿ Susanne Scholl
 - 2008: Dr.ⁱⁿ Traudl Brandstaller
 - 2009: Dr. Raimund Löw
 - 2010: Ernst Hinterberger
 - 2011: Elisabeth Scharang
 - 2012: Dr.ⁱⁿ Barbara Rett
 - 2013: Kurt Langbein

Medienreaktionen



Weitere Nominierungen, Sparte: Dokumentation



Produktion und Herstellung: ORF



Produktion und Herstellung: ORF



Produktion und Herstellung: PULS 4

Weitere Nominierungen, Sparte: Sendungsformate bzw. Sendereihen



Produktion und Herstellung: ORF



Produktion und Herstellung: ORF

Weitere Nominierungen, Sparte: Fernsehfilm inkl. Serie



Produktion und Herstellung: ORF



Produktion und Herstellung: ORF





Axel-Corti-Preis 2013 an Kurt Langbein

Der Autor, Journalist, Filmemacher und Produzent studierte in den 1970er-Jahren Soziologie an der Universität Wien, wandte sich aber schon bald dem Fernsehen zu und begann seine Laufbahn unter dem Journalisten und Historiker Claus Gatterer, der als Begründer einer liberalen und weltoffenen Geschichtsschreibung gilt und sich Zeit seines Lebens für die Belange von Minderheiten eingesetzt hat.

Zahlreiche Buchpublikationen kennzeichnen das Werk von Kurt Langbein. Die meisten davon sind zum Thema Gesundheit erschienen und unterstützen Patientinnen und Patienten und andere Betroffene im Gesundheitssystem, ihre Anliegen und Positionen zu vertreten und auch umzusetzen.

Ermächtigung und Empowerment sind die Begriffe, die für Konzepte stehen, die – aus der Sicht der Erwachsenenbildung - in den Bereich der Politischen, der staatsbürgerlichen, Bildung fallen. Einer Bildung, die eigenverantwortlich aber auch solidarisch handelnde Bürger/innen meint.

Dazu gehören auch die Bereitschaft und die Fähigkeit, gesellschaftliche, soziale und wissenschaftliche Entwicklung zu beobachten und sich mit ihnen auch eigenständig und kritisch auseinanderzusetzen.

Dies wird durch zahlreiche Filmprojekte, die von Kurt Langbein beziehungsweise von dem Unternehmen Langbein und Partner entwickelt und umgesetzt werden, unterstützt.

Die Filmprojekte wurden für viele deutschsprachige

Fernsehstationen wie etwa ORF, RTL, WDR, ZDF und ARTE entwickelt. Internationale Koproduktionen wurden und werden unter anderem mit Discovery Channel, National Geographic TV oder TV Asahi (Japan) abgewickelt. Für die ORF-Magazinsendungen „Report“, „Kreuz & Quer“, „Eco“ und „Thema“ produzieren Langbein und Partner regelmäßig Beiträge.

Ausgewählte Produktionen zu Themen aus Wissenschaft, Medizin, Kultur und Soziales sind als DVDs verfügbar. Viele davon wurden als Bildungsfilm konzipiert und werden als Unterrichtsmaterialien eingesetzt.

Über die SurfMED-Plattform stehen Online-Tools etwa zur Ernährungs- und Bewegungsberatung zur Verfügung. Projekte zur prozessbegleitenden Patienteninformation sind in Entwicklung.

Exemplarisch für die vielen Dokumentationen ist „Die Akte Aluminium“ zu erwähnen, die von Kurt Langbein produziert wurde. In der mit der „Romy 2013“ ausgezeichneten Dokumentation „Wunder Heilung“ begibt sich Langbein als selbst Betroffener auf die Suche nach den Faktoren, die das Immunsystem des Menschen mobilisieren und damit auch die Heilung von Krebs unterstützen können.

Den Fernsehpreis der Erwachsenenbildung erhielt Kurt Langbein bereits zwei Mal, und zwar 1981 für die TV-Dokumentationen „Irre Welten – Psychiatrie 1981“ und 1983 für den Teleobjektiv-Beitrag „Archipel Mauthausen“.

Den Axel-Corti-Preis 2013 überreichte der Vorstandsvorsitzende des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen Dr. Michael Ludwig.

Michael Ludwig und Kurt Langbein

Fotos: © ORF/
Günther Pichlkostner

Begrüßungsrede zur Fernsehpreisverleihung

MONIKA ELŠIK

Die technische Universität ist, so glaube ich, eine gelungene Location für die heutige Verleihung des Fernsehpreises der Erwachsenenbildung. Wer weiß wohl besser als diese Universität, was sich alles – in technischer, in elektronischer Hinsicht – in den letzten Jahren beim Fernsehen verändert hat. Verändert hat sich auch das Lernen. Standen früher eher nur die Lerninhalte im Focus, so ist es nun auch der Mensch, der etwas lernen will. Medien wie das Fernsehen sind deshalb unverzichtbarer Partner für lebenslanges Lernen – weil Fernsehen erreicht (fast) jeden.

Deshalb ist es auch eine große Freude für die vier Stifter des 45. Fernsehpreises für Erwachsenenbildung, den Verband Österreichischer Volkshochschulen, die ARGE-Bildungshäuser Österreich, den Büchereiverband Österreich und das WIFI Österreich, diesen Preis zu vergeben.

Populäre Medien wie das Fernsehen sind ein wichtiger Partner in der heutigen, multimedialen Bildungsarbeit. Qualitätsvoll und gleichzeitig spannend aufbereitete Sendungen schaffen Aufmerksamkeit für Themen und regen zum Weiterlernen an: Ich bin beispielsweise so jemand, der mit dem iPad vor dem Fernseher sitzt und

sofort Zusatzinfos zu den Geschehnissen googelt. Umso mehr freut es mich, dass die Jury auch heuer wieder aus zahlreichen Beiträgen auf höchstem Niveau wählen konnte. Neben den Expertinnen und Experten aus den vier Stiftungsverbänden bestand die Jury auch heuer wieder aus namhaften österreichischen Journalistinnen und Journalisten, welche aus 46 Einreichungen die besten Beiträge in drei Sparten kürten.

Betonen möchte ich auch die Leistungen aller Einreichungen und allen danken, die diese gute Beitragsqualität fast tagtäglich liefern und damit das Fernsehpublikum erfreuen und bereichern.

Mit einem exzellenten Beitrag auch noch einen Preis zu gewinnen ist dann die „Krönung“. Dieses gute Gefühl, das heute einige von Ihnen in diesem Saal erleben werden, ist heuer etwas ganz Besonderes. Denn die Preise, die heute vergeben werden, fallen auf einen halbrunden Geburtstag des Österreichischen Fernsehpreises für Erwachsenenbildung. Genau vor 45 Jahren wurde dieser Preis zum ersten Mal vergeben.

Ohne zu wissen, wer die Sieger sind, gratuliere ich jetzt schon, sozusagen vorweg, allen heutigen Preisträgerinnen und Preisträgern. Ich bedanke mich bei den Veranstaltern, der Jury und allen Mitwirkenden des Fernsehpreises für deren zeitaufwändigen Einsatz bei der Vorbereitung und Organisation der heutigen Veranstaltung.

Ich wünsche uns allen einen interessanten und spannenden Abend! //

Dankesrede zum Axel-Corti-Preis 2013

KURT LANGBEIN

„Der Markt hat einst die Bühne gebildet, auf der sich subversive Gedanken von staatlicher Unterdrückung emanzipieren konnten.

Aber der Markt kann diese Funktion nur solange erfüllen, als die ökonomischen Gesetzmäßigkeiten nicht in die Poren der kulturellen und politischen Inhalte eindringen“, sagte Jürgen Habermas im Jahr 2007.

Heute zeigt uns der Medienmarkt oft erschütternd deutlich, wie tief die Ökonomie in die Inhalte eingedrungen ist. Und der öffentlich-rechtliche Rundfunk, dazu ersonnen, diesem Trend entgegenzuwirken, erfüllt diese Aufgabe weniger als es nötig wäre – teils aus ideologischer Anpassung, teils aus ökonomischer Not. Ein Leitspruch von Claus Gatterer, meinem Lehrer im TV-Journalismus, war: „Das Fernsehen verlöre seinen Sinn, wenn es von Mächtigen für Mächtige oder von Ängstlichen für Ängstliche gemacht wird.“

Heute behalten die Mächtigen Gebührengelder ein, um den ORF in Geiselnhaft zu nehmen. Und die Ängstlichen sorgen dafür, dass unabhängige Produzenten – zu

denen auch ich gehöre – und kritische Inhalte zu Opfern von erzwungenen Einsparungen werden.

Umso wichtiger sind Auszeichnungen wie die, die ich heute entgegennehmen darf – als Ermutigung, dem Trend zu widerstehen und weiter Fernsehen im besten Sinn zu machen.

Fernsehen, wie es beispielhaft von dem Künstler gemacht wurde, der dem Preis seinen Namen gibt.

Axel Corti sagte zu seiner ganz besonderen Arbeitsweise, mit der er uns die brennenden Themen der Zeitschicht nahe gebracht hat:

„Ich glaube, dass die Neugier der älteste und der richtigste Antrieb eines Künstlers ist: die Neugier, über Menschen, über Zeiten und dadurch über sich etwas zu erfahren“. Axel Corti hat sich mit seinen Worten als Radiolegende und in seinen Filmen brillant gegen die Unkultur des Verdrängens und Vergessens gestellt.

Aber wie Axel Cortis Frau Cecily in der Biografie über Axel Corti schreibt:

„Wieviel Kraft hat es Dich gekostet, Deine Träume zu bewahren gegen alle Widerstände, gegen Verunglimpfung, Zynismus, Lüge, auch gegen das schleichende Gift von Neidern und Machthabern“.

„Tatsachen sind niemals ausgewogen“ und „Im Zweifel auf Seiten der Schwachen“ waren Leitsprüche von Claus Gatterer.

Ich habe mich bemüht, diesen Leitsätzen gerecht zu werden, und habe dafür nicht immer nur Anerkennung

erhalten. Aber die Sehnsucht, zumindest kleine Impulse für mehr Gerechtigkeit zu setzen und die Anerkennung des Publikums waren Motor genug, hartnäckig und unbequem zu bleiben.

Ein Preis, der Axel Cortis Namen trägt, wiegt schwer und bedeutet Verantwortung. Ihn für mein Lebenswerk zu erhalten, macht mich ein wenig verlegen – ich bin ja noch mitten im Leben, genauer gesagt wieder mitten im Leben.

Ich werde mich bemühen, dieser Verantwortung weiterhin gerecht zu werden, um mir den Preis in Zukunft noch einmal zu verdienen.

Danke

//

„Und doch, man muß auf dem Grund gewesen sein. Darum handelt sichs.“

Axel Corti (1933-1993) – eine biografische Skizze

THOMAS DOSTAL

Vor 80 Jahren, am 7. Mai 1933, wurde Axel Corti als Sohn deutschsprachiger Eltern in Paris geboren. Vor 20 Jahren, am 29. Dezember 1993, verstarb er in Oberndorf bei Salzburg. Dazwischen lagen 60 schaffensreiche Jahre, in denen er als Autor, Publizist, Radiomacher, Theater-, Film- und Fernsehregisseur Maßstäbe für ein moralisch-verantwortungsvolles, öffentlich-rechtliches Sehen und Hören, Denken und Nachdenken setzte, und in diesem Sinne auch – obwohl er es explizit so nie bezeichnet hat – volksbildnerisch wirkte.

Sein Miterleben der nationalsozialistischen Besetzung Frankreichs und des Zweiten Weltkriegs als Kind wurden dabei zum biografischen Ausgangspunkt für eine lebenslange Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dessen „Bewältigung“, mit Krieg und Emigration. 1943 aus Frankreich in die Schweiz geflohen, verschlug es ihn und seine Familie über Zwischenstationen in Italien, England und Deutschland nach Österreich, wo er in Innsbruck Germanistik und Romanistik studierte. 1953 begann er in der Literatur- und Hörspielabteilung des späteren ORF-Landesstudios Tirol, deren Leiter er dann auch wurde. Ab 1958 arbeitete Corti überdies an verschiedenen deutschsprachigen Sprech- und Gesangsbühnen, unter anderem am Wiener Burgtheater, wo er zunächst als Regieassistent, später als Dramaturg und Regisseur tätig war. Ab 1960 wandte er sich dem Film und Fernsehen zu. Mit seinen subtilen Fernsehspielen „Der Fall Jägerstätter“ (1971), „Ein junger Mann aus dem Innviertel“ (1973), „Jakob der Letzte“ (1976) und „Der junge Freud“ (1976) vermochte er bis heute unüberboten zu zeigen, wie dieses Medium volksbildnerisch-aufklärend eingesetzt werden kann. Seine späteren Filme waren oft ebenso sensible, wie differenzierte Literaturverfilmungen: „Herrenjahre“ (1983) nach einem Roman von Gernot Wolfgruber, „Eine blaßblaue Frauenschrift“ (1984) nach einer Erzählung von Franz Werfel, der zwischen 1982 und 1985 entstandene dreiteilige Fernsehfilm

„Wohin und zurück“ nach der Autobiografie von Georg Stefan Troller sowie der prominent besetzte, ebenso aufwändig wie feinfühlig inszenierte Kinofilm „Radetzky marsch“ (1995) nach dem bekannten Roman von Joseph Roth, während dessen Dreharbeiten Axel Corti verstarb.

Generationen von Zuhörern prägend und Radiogeschichte machend wurde das zwischen Mai 1969 und 26. Dezember 1993 wöchentlich zunächst auf Ö3, später auf Ö1 ausgestrahlte Radiofeuilleton „Der Schalldämpfer“. Dieser akustische Mikrokosmos in dem scheinbar so flüchtigen Medium Radio wurde für den genauen Beobachter, behutsamen Deuter und moralisch unbestechlichen Corti zum Podium für seine Menschenbetrachtungen und Geschichtenerzählungen, die er mit feiner, sonor-melancholischer Stimme und unverwechselbarem Timbre vortrug. Streng zur Welt – und streng zu sich selbst – ging er, oft auf Alltagsbeobachtungen, Alltagsbegebenheiten und Alltagschicksale Bezug nehmend, Sonntag für Sonntag rigoros gegen die moralischen Verwerfungen der Menschen und des Landes, in dem er lebte, vor. Leidenschaftlich widersprach er der Dumpfheit und Gefühllosigkeit, den alltäglichen Dummheiten, den kleinen und großen Betrügereien und Selbstbetrügereien und wurde so – ohne es vermutlich zu wollen – zu einer öffentlichen moralischen Instanz.

Sein „Schalldämpfer“ dämpfte alles Wichtig-tuerische und Laute und erzog zum genauen Hinhören und zur Konzentration auf das Wesentliche. Denn Corti wusste, dass Vieles – und insbesondere die Wahrheit – nur ganz leise, zwischen den Zeilen zu sagen und zu hören ist. Offensichtlich für den Tag geschrieben – und oft auch tagesaktuelle Themen aufgreifend – sind seine Menschenschichten auch nach 20 Jahren immer noch aktuell. Denn offensichtlich traf der leidenschaftliche Geschichtenerzähler Corti wohl aufgrund seines sich kompromisslos Einlassens auf die Menschen und ihre Schicksale nur zu oft den „Nagel auf den Kopf“, dieses Einlassen war ein Ganzes und Vollständiges und das merkte wohl auch sein Publikum. Seine Lust an der Sprache und am Erzählen vermengte sich dabei mit skurrilem Humor, zuweilen auch mit fantasievoll Träumerischem. Vielleicht dachte Axel Corti an sich selbst, als er folgende Zeilen schrieb: „Der träumte ja! Gott sei Dank, ja! Der hatte das nicht verlernt, das Träumen. Er träumte, und wir wachten auf, und die Wirklichkeit war da und war geworden. Und hatte einen Sinn.“ //

Weiterführende Quellen und Literatur:

Literaturarchiv der Österreichischen Nationalbibliothek (ÖLA: 127/99):

Nachlass Axel Corti. Zugangsdatum: 1999, Umfang: 90 Archivboxen, Bestand eingeschränkt benutzbar.

Axel Corti im Radio 1952-93 (1994). 4 CDs. Wien: ORF.

Corti, Axel (1994): Der Schalldämpfer. Texte aus den Jahren 1970-1993. Wien: Kremayr & Scheriau.

Corti, Axel (1995): Der Schalldämpfer, Teil 2: Texte zur Zeit. Wien Kremayr & Scheriau.

Kindermann, Wolfgang (1992): Der Paradigmenwechsel im österreichischen Nachkriegsfilm am Beispiel von Axel Corti. Wien, Univ., Dipl.-Arb. .

Neumüller, Robert / Schramm, Ingrid / Stickler, Wolfgang (Hrsg.) (2003): Axel Corti. Filme, Texte, Wegbegleiter. Ein Porträt von Robert Neumüller, Ingrid Schramm, Wolfgang Stickler. Weitra: Bibliothek d. Provinz.

„Warst du Axel Corti?“ Dokumentation, Österreich 2003, Regie: Robert Neumüller, 58 min.

Gründung von unten

Die Volkshochschule durfte sich nicht Volkshochschule nennen

Am 24. Februar 1901 wurde in Wien die erste Volkshochschule gegründet, die sich auch so nennen wollte, dies aber nicht durfte. Die Gründer wichen auf den unverfänglich klingenden Namen Volksheim aus. Die Gründungsgeschichte ist in vielerlei Hinsicht bemerkenswert.

WILHELM FILLA

Bei den 1895 als Einrichtung der Universität Wien gegründeten „Volkstümlichen Universitätsvorträgen“ gehörte der Philosoph Alfred Stöhr zu den prominenten Vortragenden. An der Universität Wien lehrte er schwer verständlich, bei den „Volkstümlichen Universitätsvorträgen“ brillierte er durch Verständlichkeit und scharte eine größere Zahl von Hörern und Hörerinnen um sich. Einige von ihnen begleiteten ihn sogar auf dem Weg nach Hause. Dabei wurde der Wunsch geäußert, es möge das ganze Jahr über die Möglichkeit geben, Wissen zu erwerben und es zu erweitern und zu vertiefen. Von Stöhr angeregt, setzten 38 „Volksstudenten“ eine Eingabe an die Universität Wien auf, es möge eine Einrichtung geschaffen werden, die eine fachmännisch geleitete Bildungstätigkeit ganzjährig bietet.

Gründungsinitiative und Ansprechen der Öffentlichkeit

An „einem Mainachmittag“ 1900 besprachen die damaligen Privatdozenten Ludo Moritz Hartmann und Emil Reich im Büro der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ die Eingabe. Im nahen Rathauspark fassten sie dann den Entschluss, eine Volkshochschule mit Ganzjahresbetrieb – nur die heißeste Zeit sollte ausgenommen bleiben – zu schaffen. Als Lehrende wurden zunächst Universitätsangehörige und daneben gleichberechtigt Mittelschullehrer oder Lehrende ohne staatliche Anstellung, darunter auch Frauen, ins Auge gefasst.

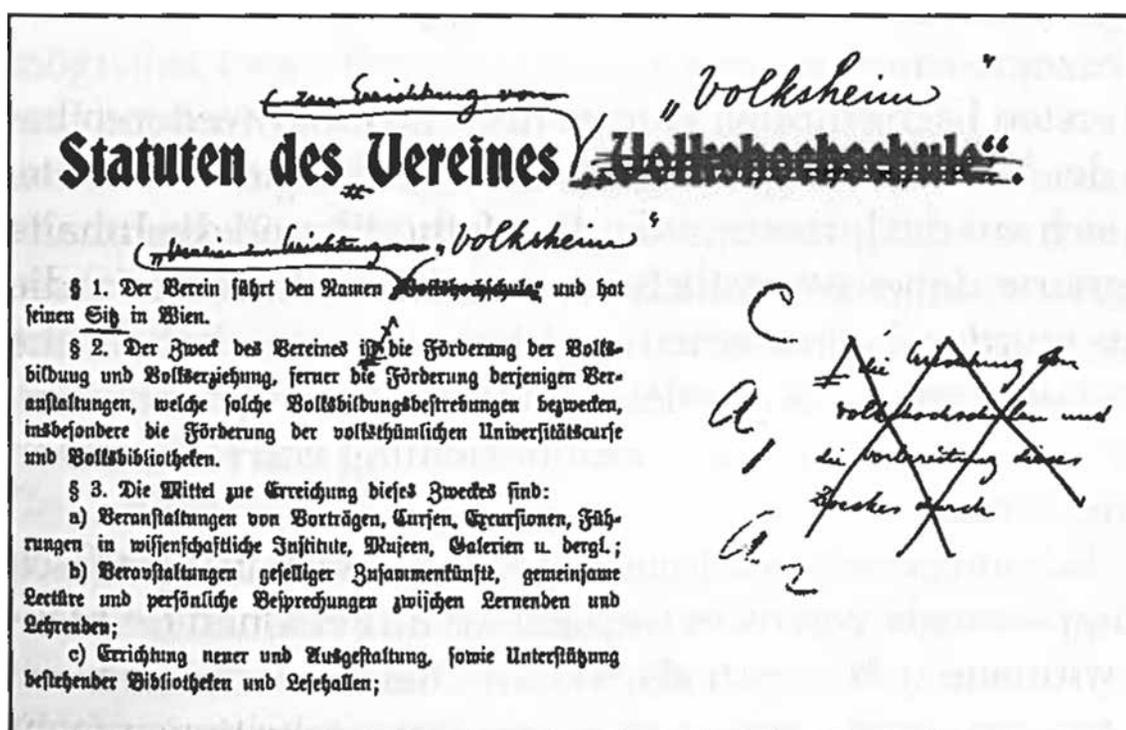
Von Anfang an wurde die Öffentlichkeit gesucht. Mit Unterstützung des 1887 gegründeten „Volksbildungsvereins“, der sich im Laufe der Zeit zu einer Volkshochschule entwickelte, wurden so bezeichnete „Propagandavorträge“ abgehalten. Am 2. Dezember 1900 sprachen Adolf Stöhr im III., Ludo Moritz Hartmann im VI., Wilhelm Jerusalem im IX., Emil Reich im XVIII. und Anton Lampa im XX. Wiener Gemeindebezirk „Über Volksuniversitäten“. Parallel zu den Gründungsaktivitäten wurde ein „Aufruf zur Gründung eines Volksheims

(Volkshochschule)“ veröffentlicht, der bald 65 – vielfach prominente – Unterzeichner/innen fand. Unter ihnen waren Universitätsprofessoren wie der Präsident der Akademie der Wissenschaften Eduard Suess sowie die Professoren Friedrich Jodl, Ernst Mach, Albrecht Penck, Eugen von Philippovich, Adolf Stöhr, Richard von Wettstein und Emil Zuckerkandl und die – damaligen – Dozenten Ludo Moritz Hartmann, Anton Lampa, Emil Reich, Walter Schiff und Julius Tandler. Unterzeichner/innen aus Kunst und Kultur waren die Hofchauspieler Josef Lewinsky und Georg Reimers, die Malerin Tina Blau und die Schriftsteller/innen Marie von Ebner-Eschenbach, Marie Eugenie delle Grazie und Ferdinand von Saar. Die Politik war durch Reichsratsabgeordnete wie Julius Ofner, Engelbert Pernerstorfer und Karl Seitz vertreten. Die als Frauenrechtlerin bekannt gewordene Rosa Mayreder unterzeichnete ebenso wie der Obmann des „Sozialwissenschaftlichen Bildungsvereins“ und spätere Bundespräsident Michael Hainisch. Auch Vertreter anderer Volksbildungsvereine wie Eduard Leisching und einiger Arbeiterbildungsvereine gehörten zu den Unterzeichnern, ebenso wie eine Anzahl von Fabrikanten.

Der Aufruf enthielt Hinweise auf bildungstheoretische und -methodische Überlegungen der Gründer. Es ging um angeleitete Selbsttätigkeit der Besucher/innen, nämlich um „einen weiteren Ausbau des freien Unterrichtssystems, wobei die Selbsttätigkeit der Lernenden durch persönlichen Umgang mit dem Lehrenden geleitet wird“.

Ablehnung des Namens Volkshochschule

Ein bereits gedruckter Statutenentwurf mit dem Namen „Volkshochschule“ für die zu gründende Bildungseinrichtung wurde bei der Niederösterreichischen Statthalterei zur Genehmigung eingereicht. Diese untersagte aber die Verwendung des Namens Volkshochschule, so dass die Proponenten des Vereins auf die Bezeichnung „Volksheim“ ausweichen mussten. Volkshochschule signalisierte für die, wie sie Emil Reich bezeichnete, „übersichtliche“ Statthalterei universitätskritische Bestrebungen. Die Universität war staatlich, somit wurde eine gegen den Staat gerichtete Gründung befürchtet. Diese politisch motivierte Restriktion war in hohem Maße irrational, zumal sich der in Gründung befindliche Verein betont nicht-politisch verstand. Hartmann betonte bei der konstituierenden Versammlung des Vereins am 24. Februar 1901: „Wir wollen ferne bleiben aller und jeder Politik, nicht aus irgendwelchen Rücksichten der Opportunität, sondern weil wir der Ansicht sind, daß die Politik nicht in die Schule und auch nicht in die Volksbildungsbestrebungen gehöre. Denn die Politik ist Sache der Parteien, und der Zweck unserer Bestrebungen soll nur die Verbreitung von Bildung und Wissen sein.“ (zit. n. Fellinger: 1969, S. 133).



Korrektur des Statutenentwurfs für die zu gründende Volkshochschule. Aus: Volkshochschule-Akt der „Vereinsbehörde“ (Bundespolizeidirektion Wien).

Besonderheiten des Gründungsprozesses

Die Analyse des Gründungsprozesses des Volkshochschuls weist eine Reihe von bemerkenswerten Charakteristika auf:

1. Es handelte sich um eine „Gründung von unten“, aus der Gesellschaft heraus, die mehr von engagierten und bildungsaffinen Einzelpersonen als von Organisationen und gesellschaftlichen Initiativen initiiert und getragen wurde.
2. Die Gründer waren von Anfang an bestrebt, für ihre Anliegen eine breite Öffentlichkeit anzusprechen.
3. Mit dem Verein wurden anspruchsvolle Ziele verfolgt. Das Volkshochschule verstand sich vor dem Ersten Weltkrieg als „wissenschaftlicher Verein“. Die Ziele wurden im Laufe der Zeit, wenngleich es auch Schwächen gab, in erstaunlich hohem Maße realisiert.
4. Oberster Grundsatz neben „Bildung für alle“ war die weltanschauliche „Neutralität“ der Bildungstätigkeit, die ein unverkennbares Zeichen für den bürgerlichen Charakter des Vereines war. Von den Theoretikern der Arbeiterbildung, wie sie sich gleichfalls nach der Jahrhundertwende auf hohem Niveau auszubilden begannen, wurde diese Neutralität scharf kritisiert.
5. Die Liste der Unterzeichner/innen des Gründungsauftrags deutet die spätere Öffnung des Volkshochschuls zum Austromarxismus an, wenngleich sich unter ihnen keine prononcierten Marxisten befanden.
6. Der unmittelbare Anstoß zur Gründung, die Gespräche zwischen dem Philosophen Adolf Stöhr und seinen Hörern, deutet auf das enge Verhältnis zwischen „Lehrenden“ und „Lernenden“ in der frühen modernen Volksbildung hin.
7. Wie die gesamte Wiener Volksbildung war auch das Volkshochschule von Beginn an für Frauen offen, sei es als Lehrende, Teilnehmerinnen oder bei der Wahrnehmung von Vereinsfunktionen.
8. Die behördliche Ablehnung des Namens Volkshochschule weist auf erhebliche Vorbehalte gegenüber „wissenschaftlicher Volksbildung“ hin. Die von sehr unterschiedlichen Kräften getragene und auf verschiedene Weise zum Ausdruck kommende Gegnerschaft gegenüber modernen Volksbildungsbestrebungen ist bis heute kaum systematisch erforscht.
9. Die Entwicklung nach der Gründung des Volkshochschuls verlief rasch und mündete in die Errichtung eines eigenen Hauses, das am 5. November 1905 eröffnet wurde. Ihm folgten noch vor dem Ersten Weltkrieg die Errichtung eigener Häuser des Volksbildungsvereines und der Urania, so dass in Wien bereits zu dieser Zeit eine ausgebaute Infrastruktur für die Volksbildungstätigkeit bestand. //

Literatur

- Fellinger, Hans (1969): Zur Entwicklungsgeschichte der Wiener Volksbildung. In: Kutalek, Norbert; Fellinger, Hans: Zur Wiener Volksbildung. Wien-München: Jugend & Volk, S. 125-273.
- Reich, Emil (1926): 25 Jahre Volkshochschule. Eine Wiener Volkshochschul-Chronik. Wien: Verlag des Vereines Volkshochschule.
- Stifter, Christian H. (2005): Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887-2005. Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz.



Heinz Obergummer,
Martin Puntigam und
Werner Gruber

Volksbildungspreis der Stadt Wien für „Science Busters“

Gemeinsam mit Heinz Oberhummer und Martin Puntigam erhielt Werner Gruber, Leiter der astronomischen Einrichtungen der Wiener Volkshochschulen (Planetarium Wien, Kuffner und Urania Sternwarte) den renommierten Volksbildungspreis der Stadt Wien.

Werner Gruber ist Experimentalphysiker und wurde durch seine populärwissenschaftliche Aufbereitung der Alltagsphysik in Kursen und Vorträgen der Wiener Volkshochschulen bekannt. Seine Themen sind: „Die Naturwissenschaft von Star Trek“, „Die Physik des Papierfliegerbaus“, „Kulinarische Physik“, „Die Physik der Destillate“, und andere. Im ZDF demonstrierte Gruber die Ineffektivität der „Nacktsanner“, die zur Sicherheitskontrolle an Flughäfen eingeführt werden sollten.

Heinz Oberhummer war Universitätsprofessor für Theoretische Physik am Atominstytut der Technischen

Universität Wien, forschte zu Prozessen der Nukleosynthese und beschäftigte sich mit der Feinabstimmung der Naturkonstanten. Gemeinsam mit Physikern aus anderen Ländern konnte er wichtige Forschungen zur kosmologischen Feinabstimmung der grundlegenden Kräfte im Universum durchführen. Die Popularisierung wissenschaftlicher Inhalte insbesondere mit neuen Medien ist ihm ein wichtiges Anliegen. Oberhummer ist Mitglied im Wissenschaftsrat der Gesellschaft zur wissenschaftlichen Untersuchung von Parawissenschaften.

Martin Puntigam ist Kabarettist, Schauspieler und Autor mehrerer Theaterstücke. Bereits für sein erstes Soloprogramm „Durch und durch“ wurde mit dem Grazer Kleinkunstvogel prämiert. In den Jahren 1989 bis 2009 präsentierte er elf Soloprogramme.

Die Science Busters versuchen, Wissenschaft mit Humor für eine breite Öffentlichkeit zu kommunizieren. Das von ihnen gestaltete Kabarettprogramm besteht auch aus auf der Bühne durchgeführten Experimenten. Naturwissenschaft wird verständlich, unterhaltsam und spannend dargestellt. Im Radiosender FM 4 des ORF präsentieren die Science Busters eine wöchentliche Kolumne, ihre Kabarettprogramme werden als TV-Sendung in „Die Nacht“ in ORF eins gesendet. Weiters gibt es einen eigenen Video-Podcast. //

Foto: © Hannelore Tiefenthaler

Volkshochschule Salzburg: Neu in der Strubergasse 26

Nach rund 3 Jahren Vorbereitungszeit, startet die Volkshochschule Salzburg mit dem Frühjahrssemester 2013 in eine neue Ära. Der attraktive Standort in Lehen inmitten von Salzburg punktet vor allem durch seine zentrale Lage und gute Erreichbarkeit. Durch die Übersiedelung in das Hochhaus am Competence Park entfaltet sich die Volkshochschule auf einer Fläche von ca. 2.700 m² vollkommen neu.



Mag. Günter Kotrba,
Direktor

Mit der Übersiedelung in das neue Haus öffnet die Salzburger Bildungsinstitution ein neues Kapitel ihrer über 65-jährigen Geschichte. „Wer heute Menschen mit dem Gut ‚Bildung‘ versorgt, ist gefordert, Qualität auf allen Ebenen zu liefern. Neben einem abwechslungsreichen und attraktiven Angebot, gut ausgebildeten Trainer/innen und guten Preisen stellen Teilnehmer/innen auch an den Kursorten hohe Anforderungen“, so Mag. Günter Kotrba, Direktor der Volkshochschule Salzburg über die Anforderungen an eine moderne Bildungsinfrastruktur. Mit 27 neuen Kursräumen auf vier Stockwerken setzt die Volkshochschule im neuen Haus auf moderne und flexible Raumkonzepte.



Volkshochschule Salzburg

Auch im Angebotsspektrum passiert viel. Neben den Klassikern wie Sprachen, EDV oder Wirtschaft setzt die Volkshochschule bei der Programmgestaltung auf eine ganzheitliche Lebensbetrachtung. In unserer schnelllebigen Gesellschaft suchen Menschen heute nach völlig neuen „Lern“-Inhalten. Nicht nur Training für den Kopf, sondern gerade auch Angebote für Körper und Seele sind wertvolle Bestandteile für ein ausgewogenes und erfülltes Leben. „Rund 35% der Buchungen in der Stadt passieren bereits im Fachbereich ‚Gesundheit und Bewegung‘“, so Dr.ⁱⁿ Nicole Slupetzky, pädagogische Leiterin und

Direktor-Stellvertreterin. Mit der Eröffnung der neuen Bouldertown im Frühling 2013 und einer einzigartigen Bildungskooperation mit dem Österreichischen Alpenverein verändert sich das Angebot auch weiterhin und passt sich damit den Bedürfnissen der Menschen an.

Eine weitere wichtige Rolle spielt die Volkshochschule Salzburg für das gesellschaftliche Miteinander. Angebote im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“, dem Hauptschulabschluss oder Kurse im Bereich der Alphabetisierung erfüllt die Volkshochschule eine sehr wichtige Funktion für ein Miteinander in Salzburg. Mit den Sommerkursen unterstützt man als Partner der Stadt Salzburg Kinder und Jugendliche mit Lernschwächen für guten Start in das neue Schuljahr. Ein Angebot, das jährlich von rund 200 Kindern genutzt wird.

Mit der Übersiedelung der Volkshochschule ins ehemalige Stadtwerke-Haus „erfährt der Stadtteil Lehen eine weitere entscheidende Aufwertung“, freut sich Bürgermeister Heinz Schaden. Mit der „Neuen Mitte Lehen“, der Erschließung durch zwei neue o-Bus-Linien und der Anbindung an die s-Bahn sowie der Errichtung des Wohnquartiers Stadtwerk Lehen mit dem Competence Park für Wirtschaft, Wissen und Kreativität entwickle sich Lehen zu einem modernen, urbanen Stadtviertel mit hoher Lebensqualität. „Bildung und Kultur spielen dabei eine große Rolle“, betont Schaden. Mit der jetzt übersiedelten Volkshochschule, der erfolgreichen Stadt:Bibliothek, der „Paracelsus Medizinischen Privatuniversität“, dem Galerie-Dreigestirn Stadt:Galerie, Fotohof und Eboran sowie dem Literaturhaus sei Lehen auf dem besten Weg, zu einem der Knotenpunkte der prosperierenden Wissensstadt Salzburg zu werden.

Neben den klassischen Angeboten in den Bereichen Sprachen, Bewegung, Kreativität, Kultur und Wirtschaft nimmt die Volkshochschule mit Angeboten wie Deutsch als Fremdsprache oder im Bereich der Alphabetisierung

eine wichtige Brückenfunktion zwischen den Gesellschaftsschichten ein. Als gemeinnütziger Verein hat die Volkshochschule Salzburg die Aufgabe, ein hochwertiges Bildungsangebot zu leistbaren Preisen und damit den Menschen eine Stätte der Wissensvermittlung und einen Ort der Begegnung und des Wohlfühlens zu bieten. //

Aus: Pressemitteilung der Volkshochschule Salzburg, gekürzt.

Barbara Prammer: Wir sind Demokratie. Eine Ermunterung.

Wien-Ohlsdorf: Edition Ausblick 2013, 128 Seiten.



GERHARD BISOVSKY

Mit ihrer neuesten Publikation will Barbara Prammer, Präsidentin des Nationalrates, „Lust auf Demokratie“ machen, auf die „Einmischung in die Politik“ (S. 11). In dem verständlich geschriebenen Buch, das keinesfalls leichte Kost ist, erläutert sie die Funktionsweise und die Spielregeln der Demokratie. Dabei legt sie ein starkes Bekenntnis zur repräsentativen und parlamentarischen Demokratie ab und bringt auch Vorschläge zur Verbesserung durch mehr direkt-demokratische Elemente ein. Sie argumentiert dabei jedoch immer auf dem Boden der Demokratie und wendet sich deutlich gegen Vorschläge, die eine Umgehung des Parlaments beinhalten könnten.

Demokratie, so Prammer, bedeute die Bereitschaft und die Fähigkeit, anderen Argumenten gegenüber aufgeschlossen zu bleiben und bereit zu sein, den Kompromiss zu suchen. Demokratie muss gelernt werden und sie setzt die Fähigkeit und Bereitschaft zu Meinungsbildung voraus. Diese Meinung mag auch vertreten werden, was wiederum „Selbstbewusstsein und Zivilcourage“ voraussetzt (S. 85). Ebenso sind Toleranz und der „Respekt gegenüber anderen Meinungen“ (S. 86) notwendig, sowie die „Überzeugung und die Fähigkeit zum Kompromiss“ (ebd.). Konflikte werden durch Argumente getragen und nicht auf der Straße, schlussendlich sollen demokratische Beschlüsse gefasst werden.

Mit ihrem Buch „Wir sind Demokratie“ wendet sich Prammer vor allem an junge Menschen und will diese dazu motivieren, aktiv an der Demokratie teilzuhaben. Denn Demokratie „baut darauf auf, dass sich alle an der Gestaltung des gesellschaftlichen

Lebens beteiligen“ (S. 10). Und: „Demokratie geht Hand in Hand mit Solidarität und setzt voraus, dass wir füreinander Verantwortung übernehmen“ (ebd.).

Wie Demokratie, Parlamentarismus und Politik funktionieren, wird kurzweilig in zehn Kapiteln, mit etlichen Schautafeln und konkreten Beispielen versehen, erläutert. Prammer bezieht sich dabei nicht nur auf die Bundesebene der Politik, sondern ebenso auf die Ebene der Länder und Gemeinden und schreibt auch über die europäische Politik.

Das Buch eignet sich gut zum Einsatz im Unterricht. In verständlicher Sprache werden komplexe Sachverhalte erklärt und Prammer setzt sich auch mit den vielen gängigen Vorurteilen gegenüber „der Politik“ und gegenüber Politiker/innen auseinander. Im zehnten Kapitel „Wie aus Stimmen Mandate werden“, erläutert Prammer gut nachvollziehbar die Verfahren zur Mandatsvergabe von der Errechnung der Wahlzahl und der Ermittlung der Direktmandate in Wahlkreisen bis zur Ermittlung der Mandate in einem Bundesland. Einzig das im dritten Schritt verwendete Höchstzahlverfahren nach D'Hondt, das kompliziert zu rechnen ist, lässt Prammer aus. Das Rechenbeispiel kann sehr gut im Unterricht verwendet werden.

Barbara Prammer ist es ein Anliegen, so viele Menschen wie möglich zur Teilnahme an der Demokratie zu motivieren und sie dazu auch zu befähigen. Mit der von Prammer initiierten, viel beachteten „Demokratiewerkstatt“ (www.demokratiewerkstatt.at), die sich an Kinder und Jugendliche richtet, ist es gelungen, viele junge Menschen mit parlamentarischer Demokratie vertraut zu machen.

Fazit: „Wir sind Demokratie“ ist eine gute Einstiegshilfe für alle, die mehr über Demokratie und darüber, wie sie funktioniert, wissen wollen und eignet sich im Besonderen gut für junge Menschen, die zum ersten Mal oder erst seit kurzem wahlberechtigt sind. Zur Verwendung im Unterricht stehen in den Landesverbänden der Volkshochschulen Exemplare des Buches zur Verfügung. Sollten Sie dort keine mehr vorfinden, können wir Ihnen gerne ein Exemplar für den Unterricht übermitteln: voev@vhs.or.at. Im Buchhandel ist das Buch um den günstigsten Preis von acht Euro erhältlich. //

Christina Auer: Fremdsprachenerwerb Erwachsener in der Weiterbildung.

Bielefeld: Bertelsmann 2013, 210 Seiten.



WERNER LENZ

Die Türen zur Welt stehen offen. Wer mehr als eine Sprache spricht, geht leichter auf globalen Wegen. In öffentlichen Verkehrsmitteln, beim Einkaufen, auf dem Spaziergang durch die Stadt, in Schule oder Hochschule, im Beruf – fremde Sprachen begegnen uns beständig. Sie zu verstehen und sie zu sprechen ist ein Gebot der Stunde. Das Erlernen fremder Sprachen betrifft uns als gesellschaftspolitische Vorgabe und als persönliches Anliegen: zum Beispiel in Empfehlungen der EU oder als konkrete Anlässe am Arbeitsplatz, durch einen Urlaub oder aufgrund interkultureller Partnerschaften in der Familie.

Doch der Fremdsprachenunterricht richtet sich hauptsächlich nach Mustern und Lehrbüchern für Kinder. Christina Auer, Trainerin und Lehrbeauftragte für Didaktik und Methodik für erwachsenengerechtes Lehren und Lernen von Fremdsprachen, hat sich dieses von ihr beanstandeten Defizits angenommen. Ihre Forschungsfrage lautet: Wie soll ein teilnahmeorientierter Unterricht konzipiert sein, um der Forderung nach individualisiertem, den eigenen Wünschen und Ansprüchen entsprechendem, lebens- und arbeitsorientiertem Fremdsprachenlernen von Erwachsenen gerecht zu werden? Die von der Universität Klagenfurt als Dissertation approbierte Studie liegt hiermit in überarbeiteter und angenehm lesbarer Form vor. Anliegen der Autorin ist es, Erkenntnisse, die dem Erwerb von Fremdsprachen durch Erwachsene dienen, interdisziplinär orientiert zu gewinnen.

Dieser Zielsetzung folgt der Aufbau des Buches. Ausgangspunkt bilden die Lage lernender Erwachsener und ihre Lernbedürfnisse. Die Diskussion des Begriffs von

Zielgruppen steht im Vordergrund, wodurch vielleicht die Thematik „Milieu“ sowie der soziale Bedingungsrahmen lernender Erwachsener etwas zu wenig erörtert werden. Anschließend werden lerntheoretische Grundlagen vorgestellt, wobei handlungs- und prozessorientiertes Lernen im Mittelpunkt steht.

Aufgrund ihrer Expertise stellt Christina Auer ihre eigenen didaktischen Überlegungen bezüglich Englisch für Erwachsene vor. In diesem Abschnitt wird auch der Übergang von der „Grammatik-Übersetzungsmethode“ zum „kommunikativ-situativen Sprachunterricht“ kompetent geschildert. Mit dieser Reform in den 1990er-Jahren werden die Sprachkompetenzen der Lernenden in den Vordergrund gestellt – ihr Sprachgebrauch wird wichtig. Der Wandel zur Orientierung an den Lernenden, zur „learner-centeredness“, wird vollzogen. Damit erweitert sich die traditionelle Rolle der Lehrenden um Aufgaben als Berater, Begleiter und Coach. Konsequenterweise behandelt die Autorin in diesem Zusammenhang auch die Funktion und Gestaltung von Lehrmaterialien.

Der letzte Abschnitt des Buches umfasst die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts. Als Ergebnis liegt ein Modell vor, das teilweise schon in der Praxis erprobt, durch größtmögliche Teilnehmerorientierung charakterisiert ist.

Die Komplexität des Themas regt an, die wissenschaftlichen Forschungen weiterzuführen, um auch den Zusammenhang von gesellschaftlicher Entwicklung, Erwerb von Fremdsprachen und Veränderung von Bildungsanspruch noch deutlicher in den Blick zu bekommen. Ihr anspruchsvolles

Ziel, Erkenntnisse über den Erwerb von Fremdsprachen bei Erwachsenen theoretisch fundiert und praxisorientiert darzustellen, hat die Autorin sicherlich erreicht. Ihre wissenschaftlichen Bemühungen kommen der Theorie und Praxis einer Erwachsenenbildung zugute, die mündige und handlungsfähige (soll ich sagen handlungskompetente?) Mitgestalter/innen der Gesellschaft hervorbringen und fördern will – einer Erwachsenenbildung, die den Teilnehmer/innen ermöglicht, selbstbestimmt zu lernen und sich selbst zu bilden. //

Michael J. Sandel: Gerechtigkeit. Wie wir das Richtige tun?

Berlin: Ullstein 2013, 417 Seiten.



WERNER LENZ

Das Bildungswesen ist sozial ungerecht! Fast täglich hören und lesen wir ein solches Urteil oder es geht leicht über unsere Lippen. Doch was wäre „gerecht“? Was verstehen wir überhaupt unter Gerechtigkeit? Wie können wir „gerecht“ handeln? Das Buch des Harvard-Professors, dem „die Welt zuhört, wenn er über Gerechtigkeit philosophiert“ (so die ZEIT), ermutigt über Gerechtigkeit und wie wir das Richtige tun nachzudenken. Denn davon ist der Autor überzeugt: Gerechtigkeit ist von der Frage nach dem guten Leben nicht zu trennen.

Michael J. Sandel eröffnet und begleitet seine Erörterungen mit Fallbeispielen und Fragen aufgrund aktueller Anlässe. Ist es gerecht, vom Hurrikan Geschädigte mit überhöhten Hotelpreisen, hohen Forderungen von Dachdeckern und anderen Dienstleistern, die offensichtlich die Notsituation der Betroffenen ausnutzen, zu konfrontieren? Darf man in einer Kriegssituation Zivilisten ermorden, um die Sicherheit der eigenen Kameraden zu erhöhen? Soll man ein fremdes Kind dem Tod überlassen, um sein eigenes zu retten? Darf man foltern, um andere vor Verletzungen und Misshandlungen zu schützen? Doch es sind auch zahlreiche Fragen, die sich im Alltagsleben ergeben. Sie gehören zum didaktischen Konzept, in das Sandel seine Leserinnen und Leser einbezieht.

Das Buch verschriftlicht professionell die Vorlesung über „Justice“ (Gerechtigkeit), die Sandel in Harvard hält. Wie Sandel seine Studierenden anspricht, herausfordert, zu Wort kommen lässt, an der Meinungsbildung beteiligt und wie er gemeinsames Nachdenken anregt, kann im Internet unter www.justice.harvard.org aufgerufen werden.

Die in zwölf Abschnitte gegliederte Veranstaltung lässt sich auch in Kursen der Erwachsenenbildung und in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden einsetzen. Nicht zuletzt: Hier liegt ein Beispiel für US-amerikanischen Wissensexport vor. Das Buch wurde in mehrere asiatische Sprachen übersetzt, neben dem Internetauftritt gibt es einen eigenen Film zum Thema und bei allen Vorträgen des Autors im In- und Ausland findet sich eine zahlreiche Zuhörerschaft ein.

Sandel kehrt in seinem Buch drei Leitgedanken hervor, die er mit dem Thema Gerechtigkeit verbindet: die Mehrung des Gemeinwohls, die Achtung der Freiheit und die Förderung menschlicher Tugenden. Damit führt er zu philosophischen Theorien, die auf die Frage nach dem guten und richtigen Leben eine Antwort suchen. Positionen des Utilitarismus, des Libertarianismus oder philosophische Persönlichkeiten wie zum Beispiel Aristoteles, David Hume, Immanuel Kant oder John Rawls finden problemorientierte Aufmerksamkeit. Wie gesagt in sehr lebensnaher Weise: Es handelt sich um keine historisch-philosophische Abhandlung, sondern aktuelle Fragen unserer Lebensführung werden immer im Hinblick auf das Hauptthema Gerechtigkeit mit Hilfe unterschiedlicher Argumente zu beantworten versucht.

Sandel gilt als Mitbegründer der kommunitaristischen Bewegung, die die individuelle Verantwortung, die Sorge um das Gemeinwohl und die sozialen Aufgaben der Familie betont. Er meint, moralische Reflexion sollte ein Gegenstand öffentlicher Anstrengung sein. Es geht ihm um die Aufgabe, wie Einstellungen und Charaktereigenschaften zu kultivieren sind, die für eine „gute“

Gesellschaft wünschenswert erscheinen. Kommunikation hält er für einen wichtigen Bestandteil.

Seine Position und seine Vorschläge kommen im letzten Kapitel des Buches deutlich zur Geltung: Gerechtigkeit ist mit Werten verbunden, mit der Frage, was es bedeutet, ein gutes Leben zu führen, und mit einer öffentlichen Kultur, die mit den unvermeidlich unterschiedlichen Auffassungen umgehen kann. Soziale Ungleichheit hält Sandel für gefährlich, weil die Unterschiede zwischen Arm und Reich wachsen, der öffentliche Raum ausgehöhlt wird, sowie Solidarität und Gemeinsinn, wichtige Stützen der demokratischen Zivilgesellschaft, zerbrechen.

Sandel warnt vor distanzierter Toleranz und fordert uns auf, staatsbürgerlich engagiert zu leben. Gegenseitiger Respekt besteht seiner Meinung nach darin, sich mit den ins öffentliche Leben eingebrachten Überzeugungen unserer Mitbürger/innen zu beschäftigen – ihre Aussagen zu hinterfragen, für sie einzutreten oder gegen sie aufzutreten und gelegentlich auch von ihnen zu lernen. //

Hans-Ulrich Wehler: Die neue Umverteilung. Soziale Ungleichheit in Deutschland.

München: Beck 2013, 191 Seiten.



WERNER LENZ

Soziale Gerechtigkeit wird in den kommenden Jahren zum „Dauerbrenner“ der innenpolitischen Diskussion aufsteigen. Der deutsche Sozialhistoriker Hans-Ulrich Wehler bemerkt die wachsende soziale Ungleichheit sorgenvoll. Mit seinem Buch will er informieren und aufklären. Nicht der funktionstüchtige Markt, sondern nur der moderne Staat, der seit dem späten 19. Jahrhundert im Wege des Parlamentarismus den Wildwuchs des Privatkapitalismus begrenzt, kann soziale Ungleichheit verringern.

Angesichts der aktuellen Krisen urteilt Wehler: Globaler Kapitalismus und das System der internationalen Finanzmärkte brauchen ein staatlich verordnetes Regelwerk, um ein friedliches Zusammenleben der Menschen zu gewährleisten. Historische Kenntnisse über die erfolgreich etablierte moderne Marktwirtschaft und Marktgesellschaft, sowie über ihre Prinzipien helfen – so die Überzeugung des Autors – die Mechanismen und die Chancen eingreifender Veränderungen zu verstehen. Wehler nennt als unmittelbares politisches Ziel, „mit allen Kräften und mit allen Ressourcen das Dauerphänomen der aufklaffenden sozialen Ungleichheit auf ein erträgliches Maß abzumildern“ (S. 9). Die Lernfähigkeit und die Entscheidungskraft der parlamentarischen Demokratie uns somit jene ihrer Bürgerinnen und Bürger sind gefordert. Die Verbindung zur Erwachsenenbildung, das Thema soziale Ungleichheit als eigenen Schwerpunkt oder als Querschnittsthematik anzubieten, liegt nahe. Das informative Buch schafft übersichtlich und aufklärend wissenswerte Grundlagen dafür.

Wohlthuend, für mich als Rezensenten, vertritt Wehler den Gebrauch des Begriffs

„Klasse“. Dieser Begriff behält für ihn, im Gegensatz zu dem in den letzten Jahren auch in der Erwachsenenbildung propagierten „Milieu“, das Potenzial eines Machtfaktors. Mit dem Klassenbegriff entstand etwa seit der schottischen Aufklärung (z. B. Adam Smith) ein analytisches und politisches Instrument. Seit damals wurde soziale Ungleichheit in Verbindung mit dem jeweiligen Wirtschaftssystem gebracht – nicht göttliche Fügung sondern menschliche Verfügung verursacht die soziale (Un-)Ordnung.

Lebensstilforschung, die jede Lebensführung individualisiert und pluralisiert versteht, oder die These von der „Risikogesellschaft“, die uns alle gleich gefährdet sieht, hält Wehler für oberflächliche Sichtweisen. Diese trübten den Blick auf bestehende soziale Ungleichheiten. Der Autor präferiert die Position von Pierre Bourdieu, der Kapital differenziert (materiell, kulturell, sozial, symbolisch) und einen klassenspezifischen Habitus diagnostiziert. Dadurch gelingt Bourdieu, so urteilt Wehler, eine realitätsnahe Erfassung von ‚sozialer Wirklichkeit‘, insbesondere der gesellschaftlichen Hierarchie, ohne dass er der Versuchung einer Totalitätstheorie oder dem Sog einer allumfassenden Gesellschaftstheorie erlegen wäre“ (S. 53). Nicht zuletzt fühlt sich Wehler in seiner Analyse dem Soziologen Max Weber verbunden: Jede Besitzordnung spiegelt die Herrschaftsverhältnisse und die zugrundeliegenden ungleichen Machtpotenziale.

Entscheidende Veränderungen hinsichtlich sozialer Ungleichheit brachte, so ist Wehler überzeugt, die neoliberale Wirtschaftspolitik, personalisiert durch den US-amerikanischen Präsidenten Ronald Reagan und

die britische Premierministerin Margaret Thatcher. Die Verteilungsgerechtigkeit ist verloren gegangen und eine neue Elite von Topmanager/innen, Vorständen und Aufsichtsrät/innen hat sich machtvoll und Macht ausübend etabliert. Vor diesem Hintergrund belegt Wehler mit viel Zahlenmaterial diverse Dimensionen der Ungleichheit. Dies bezieht sich u. a. auf Einkommen, Vermögen, Heiratsmarkt, Alter, Bildungschancen, Geschlecht, Wohnen, Kultur, Konfession, Alltagswelt sowie auf den Osten und Westen Deutschlands.

Die Lektüre macht bewusst, wie sehr die deutsche (die Analogie zu Österreich ist offensichtlich) Gesellschaft von Ungleichheit gekennzeichnet ist. Als Beitrag zur politischen Bildung zeigt das Buch gesellschaftliche Zusammenhänge und durchgängig benachteiligende Strukturen. Erkennbar wird, dass Erwachsenenbildung diese nicht aufheben kann, sondern sie oft sogar festigt. Allerdings birgt Bildung per se die Möglichkeit, gesellschaftliche Vorgänge analysieren und beeinflussen zu lernen.

Das Buch von Hans-Ulrich Wehler ermutigt, soziale Ungleichheit nicht bloß hinzunehmen, sondern diese zu erkennen, zu benennen und über sie aufzuklären. Es bietet eine Chance, sich weiterzubilden und zu lernen, um sich für soziale Gerechtigkeit einzusetzen. //

Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule schrieben

Gerold Amann, Mag. et Dr. phil., geb. 1956.
Historiker, Germanist und Philosoph;
2005 bis 2013 Leiter der Bildungsreihe
„Wege zum Weltwissen“ bei den
Vorarlberger Volkshochschulen.
Kontakt: gerold.amann@gmail.com

Wilhelm Richard Baier, Dr., geb. 1962.
Pädagogischer Mitarbeiter der
Österreichischen Urania Graz.
Kontakt: baier@urania.at

Gerhard Bisovsky, Dr., geb. 1956.
Generalsekretär des Verbandes
Österreichischer Volkshochschulen und
öVH-Redakteur, Wien.
Kontakt: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

Sabine Aschauer-Smolik, Mag.^a, geb. 1964.
Leiterin des Bildungszentrums
Saalfelden, der Bezirksstelle der VHS
Pinzgau, der VHS-Zweigstelle Saalfelden
und der Öffentlichen Bibliothek
Saalfelden.
Kontakt: bildungszentrum@bz-saalfelden.salzburg.at

Dirk Berg-Schlosser, geb. 1943.
Professor Emeritus für
Politikwissenschaft an der Universität
Marburg.
Kontakt: bergschl@staff.uni-marburg.de

Thomas Dostal, Mag., geb. 1969. Historiker,
wissenschaftlicher Mitarbeiter des
Österreichischen Volkshochschularchivs.
Kontakt: thomas.dostal@vhs.at

Gina Ebner, geb. 1964, Generalsekretärin
des Europäischen Verbandes für
Erwachsenenbildung.
Kontakt: gina.ebner@eaea.org

Monika Elšik, Mag.^a,
Institutsleiter-Stellvertreterin des
Wirtschaftsförderungsinstituts (WIFI)
der Wirtschaftskammer Österreich.
Kontakt: monika.elsik@wko.at

Elisabeth Feigl-Bogenreiter, Mag.^a,
geb. 1963. Sprachenreferentin
des Verbandes Österreichischer
Volkshochschulen.
Kontakt: e.feigl-bogenreiter@vhs.or.at

Elisabeth Halej, Mag.^a geb. 1962.
Landesgeschäftsführerin
Verband Niederösterreichischer
Volkshochschulen.
Kontakt: verband.noe-vhs@aon.at

Claudia Lo Hufnagl, Mag.^a, geb. 1976.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie
Gender- und Diversitybeauftragte der
VHS Wien.
Kontakt: claudia-lo.hufnagl@vhs.at

Norbert Koch, Mag., geb. 1979.
Landesgeschäftsführer Verband
Niederösterreichischer
Volkshochschulen.
Kontakt: verband.noe-vhs@aon.at

Barbara Kreilinger, Mag.^a, geb. 1967,
pädagogische Mitarbeiterin im Verband
Österreichischer Volkshochschulen.
Universitätslektorin.
Kontakt: barbara.kreilinger@vhs.or.at

Birgit Krupka, MMag.^a, MA, geb. 1985.
Sozialwirtin, Politische Bildnerin,
Wirtschaftswissenschaftlerin,
Projektmitarbeiterin im
Grundbildungszentrum der VHS Linz.
Kontakt: birgit.krupka@mag.linz.at

Kurt Langbein, geb. 1953.
Filmemacher, Wissenschaftsjournalist
und TV-Produzent.
Kontakt: k.langbein@langbein-partner.com

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

Michaela Moser, Dr.ⁱⁿ, geb. 1967.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Ilse Arlt Institut und Dozentin
an der Fachhochschule St. Pölten.
Vizepräsidentin des European Anti
Poverty Networks. Gemeinsam mit
Martin Schenk Autorin von „Es reicht!
Für alle! Wege aus der Armut“,
Deuticke 2010.
Kontakt: michaela.moser@fhstp.ac.at

Sonja Muckenhuber, Mag.^a, geb. 1954.
Soziologin, Alphabetisierungs- und
Basisbildungstrainerin, Leiterin des
Grundbildungszentrums der VHS
Linz, Koordinatorin der Zentralen
Beratungsstelle und des Alftelefons
Österreich.
Kontakt: sonja.muckenhuber@mag.linz.at

Alistair Ross, Univ.-Prof., geb. 1946.
Jean Monnet ad personam Professor
für Bürger/innen-Bildung in Europa
und emeritierter Professor der London
Metropolitan Universität.
Kontakt: <http://www.alistairross.eu>

Michaela Slamanig, Mag.^a Dr.ⁱⁿ,
geb. 1969. Kulturwissenschaftlerin,
Projektkoordinatorin bei den Kärntner
Volkshochschulen,
Kontakt: m.slamanig@vhskt.n.at

Im Unterricht alles klickbereit!



Ihr Lehrwerk als komplettes
Unterrichtspaket auf DVD-ROM



Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung
Juni 2013, Heft 248/64. Jg. ISSN 0472-5662

Redaktion: Dr. Gerhard Bisovsky, Mag.^a Barbara Kreilinger
Telefon +43 1 216 4226, Fax +43 1 214 3891,
E-Mail: voev@vhs.or.at, Internet: www.vhs.or.at

Redaktionsausschuss: Mag. Ronald Zecha (Innsbruck),
Dr.ⁱⁿ Elisabeth Deinhofer (Eisenstadt), Mag. Hubert Hummer (Linz)

Redaktionssekretariat: Brigitte Eggenweber, Christine Rafetseder

Für den Inhalt verantwortlich: Dr. Gerhard Bisovsky
Verband Österreichischer Volkshochschulen,
Weintraubengasse 13, A-1020 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 Unterricht, Kunst und Kultur



Rufen Sie mich an. Ich berate Sie gern:

Ellen M. Zitzmann M.A.

Tel. 0699 - 11717519

klettberatung-austria@klett.de

www.klett.de/lehrwerkdigital

Veranstaltungstermine

18. - 20. September 2013

St. Wolfgang, Bundesinstitut für
Erwachsenenbildung

**Kooperationen für das
Lebensbegleitende Lernen.
Eine Möglichkeit, mehr
Menschen zu erreichen?**

Information und Anmeldung:
<http://www.bifeb.at/index.php?id=741>

7. - 9. November 2013

St. Wolfgang, Bundesinstitut für
Erwachsenenbildung

**Aktivierung im Gemeinwesen.
Ein kritischer Blick. Tagung
Gemeinwesenarbeit -
community development**

Information und Anmeldung:
<http://www.bifeb.at/index.php?id=738>

15. November 2013

Wien, Urania

Tagung Bildung und Kunst

Information und Anmeldung:
veranstaltungen@vhs.or.at

15. - 16. November 2013

Wien, Europahaus

**Gemeinsam was bewegen!
Bürgerbeteiligung in Europa
als Herausforderung für die
Erwachsenenbildung**

Information und Anmeldung:
veranstaltungen@vhs.or.at