



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Ludwig Pongratz' Kritik an der Erwachsenenbildung und der
historische Wandel der Leitbilder der Volkshochschulen Wiens“

Verfasserin

Nathalie Kafka

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ. Prof. Mag. Dr. Ines M. Breinbauer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
A. Entwicklung der Erwachsenenbildung nach Ludwig Pongratz.....	6
A.1. Entstehung der Erwachsenenbildung.....	6
A.2. Zur Dialektik der Aufklärung	11
A.3. Aufgabe der Erwachsenenbildung	13
A.4. Wandel der Erwachsenenbildung.....	17
A.5. Zusammenfassung.....	46
B. Geschichte der Wiener Volkshochschulen.....	48
B.1. Frühgeschichte.....	48
B.2. Zweite Republik	53
B.3. Gegenwart - „Zukunft“	61
B.4. Zusammenfassung.....	62
C. Leitbilder.....	64
C.2. Geschichte des Leitbildbegriffs.....	65
C.3. Manifeste Leitbilder.....	67
C.4. Zur Funktion von Leitbildern.....	68
C.5. Zur Gestalt von Leitbildern.....	69
C.6. Zur Entwicklung von Leitbildern.....	70
C.7 Zusammenfassung.....	72
D. Beschreibung der Forschungsmethode und des methodischen Vorgehens.....	73
D.1. Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring.....	75
D.2. Beschreibung des Materials.....	76
E. Darstellung der Forschungsergebnisse und Interpretation.....	84
E.1. Darstellung der Kategorien.....	84
E.2. Interpretation.....	90
G. Conclusio.....	103
H. Ausblick	104
Literaturverzeichnis:.....	106
Anhäng A – Leitbilder.....	110
Anhang B – Kategorienzuordnung.....	131
Abstract.....	141
Lebenslauf.....	143

Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der von Ludwig Pongratz beschriebenen Kritik der Erwachsenenbildung und stellt die Frage, ob sich diese in den Leitbildern der Volkshochschulen* Wien widerspiegelt.

Zentrale Grundlage für diese Arbeit bieten einige Artikel von Ludwig Pongratz, welche er 2003 gemeinsam unter dem Titel „Zeitgeistsurfer“ veröffentlichte. Ziel dieses Sammelbands war es, seine Kritik an der Erwachsenenbildung auszudrücken und auf einen Wandel sowohl auf einer theoretischen als auch einer praktischen Ebene hinzuweisen. Aufgrund einiger Seminare zum Thema Ökonomisierung der Erwachsenenbildung, weckte diese Artikelsammlung das Interesse der Autorin und den Wunsch, diese Argumentation an der Wirklichkeit zu überprüfen.

Die Volkshochschulen als älteste Erwachsenenbildungseinrichtung Wiens, die zusätzlich über ein gut ausgebautes Archiv verfügen, schienen hier ein geeignetes Forschungsobjekt zu sein. Da es leider aufgrund der Fülle an Datenmaterial nicht möglich war die gesamten Kursprogramme zu analysieren, wurde entschieden, dass sich diese Arbeit nur auf die Leitbilder und damit auf das Eigenbild der Volkshochschulen bezieht.

Ludwig Pongratz bezieht sich in seiner Kritik vor allem auf die Ökonomisierung der Bildung, die sich seiner Ansicht nach zunehmend verstärkt und bewirkt, dass Bildung heutzutage kaum noch umgesetzt wird. In der Moderne geht es nur noch um Ausbildung und darum, aus Menschen selbstverantwortliche Ich-AGs zu machen. Diese Problematik wird im ersten Kapitel näher beleuchtet und analysiert. Im Anschluss daran soll die Geschichte der Wiener Volkshochschulen transparent gemacht werden, wobei der Fokus auf deren Entwicklung im Laufe der Zeit liegt. Dies soll die Möglichkeit eines ersten Vergleichs zwischen dem Wandel, wie er von Pongratz beschrieben wird und der konkreten Entwicklung der Volkshochschulen, bieten.

Die pädagogische Relevanz ergibt sich nun aus der Problematik, die durch die Ökonomisierung der Bildung entsteht. Wenn Bildung tatsächlich zunehmend zu einer Ware wird und es durch die Folgen zu enormen Weiterbildungsdruck und

* Anm.: Es wird von den Volkshochschulen im Plural gesprochen, um darauf hinzuweisen, dass es in Wien viele Zweigstellen gibt, diese in Hinblick auf deren Leitbilder aber eine Einheit bilden.

schlechteren Lebensbedingungen der Menschen kommt, so ist es primär Aufgabe der Bildungswissenschaft dies aufzuzeigen und deutlich zu machen, wenn auch vermutlich ohne Hilfe der Politik hier kaum Änderungen möglich sein werden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit liegt nun darin, transparent zu machen, ob und in welcher Weise sich ein Zusammenhang zwischen Pongratz' Theorie und den konkreten Leitbildern der Volkshochschule herstellen lässt. Aufgrund der Lektüre über die geschichtliche Entwicklung der Volkshochschule wird angenommen, dass auch hier ein Trend in Richtung Ökonomisierung der Erwachsenenbildung zu verzeichnen ist. Es besteht allerdings der Verdacht, dass dies nicht in einem vergleichbaren drastischen Ausmaß nachweisbar ist, wie von Ludwig Pongratz beschrieben.

A. Entwicklung der Erwachsenenbildung nach Ludwig Pongratz

Im Vorwort seines Buches "Zeitgeistsurfer" weist Pongratz darauf hin, dass keine Disziplin so sehr darauf angewiesen ist, ein Gespür für gesellschaftliche Trends und aktuelle Problemlagen zu vermitteln, wie die Erwachsenenbildung. Denn schließlich gilt es dabei, erwachsenenpädagogische Inhalte, Methoden und Organisationsformen in den aktuellen politischen, sozialen und ökonomischen Erwartungshorizont einzubinden. Dieser Anspruch stellt allerdings eine große Herausforderung dar, von der sowohl die öffentliche Reputation als auch die Relevanz abhängen. Denn einerseits hat die Erwachsenenbildung diese „Dienstfähigkeit“ selbst gewählt, andererseits stellt sie sich aber auch dem Risiko, durch den Ausweis ihrer Bedeutsamkeit und Akzeptanz, welche sie durch die Gesellschaft zugeschrieben bekommt, ihre Schattenseiten zu übertünchen. *„Auf der Höhe der Zeit zu sein, bedeutet noch lange nicht, über sie hinauzuweisen. Der selbstbewusste Gleichschritt mit dem Zeitgeist entpuppt sich nicht selten als bewusstloser Reflex der Zeitumstände“* (Pongratz 2003, S.7).

A.1. Entstehung der Erwachsenenbildung

Vor dem Hintergrund des aufgeklärten Bürgertums begann im Verlauf des 18. Jahrhunderts in Deutschland die wohl bedeutsamste Entwicklung der Erwachsenenbildung Zusammenkünfte wie Lesegesellschaften, Selbstbildungsorganisationen oder Diskussionszirkel stellten zum damaligen Zeitpunkt ein großes Risiko dar, denn kritische Äußerungen (besonders gegen die damals noch ungebrochene Herrschaft deutscher Fürsten) wurden nicht geduldet und oftmals unter Strafe gestellt (vgl. Pongratz 2003, S.9).

Nichtsdestotrotz wurden in aufgeklärten Kreisen Stimmen gegen die absolutistische Herrschaft laut, welche unter anderem auch die Entwicklung der Erwachsenenbildung maßgeblich beeinflussten. *„Erwachsenenbildung entsteht als Moment einer gesellschaftlichen Freiheitsbewegung. (...) Und wir – die Erben dieser Geschichte – sollten erinnern und wissen, woraus wir unsere gesellschaftlichen*

Freiheiten bis heute schöpfen: aus dem neuzeitlichen Aufklärungsprozess. In dieser Aufklärungstradition ist die Erwachsenenbildung verankert. Und das Moment des Widerständigen ist bis heute – trotz aller Versuche der Folgezeit, Erwachsenenbildung bis zur Unkenntlichkeit den jeweiligen Verhältnissen anzupassen – nicht ganz auszumerzen.“ (Pongratz 2003, S.10)

Mit dem neuzeitlichen Aufklärungsprozess wurde eine stark widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklung in Gang gesetzt. Das Ideal der Aufklärung war es, sich dem blinden Zwang zu entziehen und von sich selbst Besitz zu ergreifen. Dies bedeutet aber primär sich Selbstkontrolle aufzuerlegen und wird so *„in den angestregten Versuchen zur Selbstbehauptung sein eigenes Opfer“* (Pongratz 2003, S.10).

Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist bereits von Beginn an durch Widersprüche gekennzeichnet: Mit ihren Ursprüngen in den Aufklärungs- und Emanzipationsbewegungen der Arbeiterschaft des 18. und 19. Jahrhunderts ist sie zwar zum einen Teil der Aufklärungsbewegung der Moderne, zum anderen aber auch Teil der Dialektik der Aufklärung, auf die zu einem späteren Zeitpunkt noch detaillierter eingegangen wird. *„D. h., ihr kritischer Gehalt wird im Prozess ihrer gesellschaftlichen Ausweitung zugleich zunehmend instrumentalisiert und für fremde Zwecke in Dienst genommen“* (ebda. S.10). Trotz alledem ist der starke Einfluss der Aufklärungsbewegung hinsichtlich der Entwicklung einer Widerstandskultur festzuhalten. Denn Letztere nahm im Zuge der Entwicklung der Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle ein: *„Erwachsenenbildung entstand als Moment einer gesellschaftlichen Freiheitsbewegung. Sie ist Ergebnis und zugleich Teil der vorwärtstreibenden Bewegung des Aufklärungsprozesses der Moderne“* (ebda. S.27).

A.1.1. Jüngere Geschichte

Im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts veränderten sich die Funktionen der Erwachsenenbildung im sozialen System. Die Erwachsenenbildungsaktivitäten entstanden, wie Meissner ausführt, primär dort, wo gesellschaftliche Benachteiligungen den Kampf um Zugang zu Kultur, Bildung und Wissen notwendig machten (vgl. Meissner 1969, S.12). Dieser Vernunftgebrauch der benachteiligten Gruppen wurde von der Obrigkeit nicht akzeptiert, da Mündigkeit und Kritik als

unduldsam galten. In diesem Sinne kann Erwachsenenbildung zum damaligen Zeitpunkt auch als Motor der innergesellschaftlichen Entwicklung begriffen werden (vgl. Pongratz, 2003 S.11). Im Jahre 1871, während des großen industriellen Aufschwungs, wurde die erste „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ gegründet. Diese Gründung markiert den Beginn der Integration der Erwachsenenbildung ins gesellschaftliche System. Als vorrangiges Ziel dieser Gesellschaft galt das Bestreben, *„der Bevölkerung, welcher durch die Elementarschulen im Kindesalter nur die Grundlagen der Bildung zugänglich gemacht werden, dauernd Bildungsstoff und Bildungsmittel zuzuführen, um sie in einem höheren Grade zu befähigen, ihre Aufgabe im Staat, in Gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu erfüllen“* (Statut der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung am 20.12.1875, zit. in Groothoff 1976, S. 80).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde im Zusammenhang mit der Vorstellung einer „Arbeitsgemeinschaft“ das Gedankengut der Aufklärung erneut aufgegriffen. Unter dem neuen Begriff der „Volksbildung“ sollten sich viele ideologische Anklänge finden. Die Zeit des Faschismus unterbrach diesen aufklärerischen Prozess und auch nach 1945 begann nur langsam ein Wiederaufbau der Volksbildung im damaligen Sinne. Im jungen Deutschland wurden ab 1950 zunehmend Forderungen nach politischer Bildung und „demokratischen Tugenden“ laut (vgl. Pongratz 2003, S.12).

A.1.2. Entwicklung der Begriffe

Die Durchsetzung des Begriffs „Erwachsenenbildung“ lässt auf eine Orientierung am Individuum schließen: Im Fokus steht hierbei nämlich der individuelle Mensch in seiner speziellen Lebenssituation als Arbeitskraft, die permanenter Lernbemühung bedarf (vgl. Pongratz 2003, S.13). Seit den 60er Jahren verweist die gestiegene Bildungsnachfrage *„auf fortlaufende Rationalisierungsschübe des ökonomischen Systems, die einen permanenten Qualifizierungsbedarf einfordern“* (ebda.).

Das Stichwort der 60er Jahre lautete hierbei „realistische Wende“ und bezeichnet die Hinwendung zur Vermittlung auch beruflich relevanter Inhalte und Qualifikationen. Diese neue Form der Erwachsenenbildung wurde vermehrt von Menschen in Anspruch genommen, um ihr Fortkommen im Beruf zu sichern. Der kritische Impuls der Erwachsenenbildung tritt so, zugunsten ökonomischer Brauchbarkeit, zunehmend in den Hintergrund (vgl. Pongratz 2010, S.16).

Auch der Kompetenzbegriff ist seit den 90ern ins Zentrum erwachsenpädagogischer Kontroversen gerückt. Dieser sei nicht wie der Qualifikationsbegriff aufgabenorientiert, sondern frage nach subjektorientierten Dispositionen. Es geht also darum, die Bereitschaft und Fähigkeit zu erwerben, sich selbst in wechselhaften, schwierigen Bedingungen zurechtzufinden und stets neu zu organisieren.

Problematisch ist jedoch, dass nicht genau definiert werden kann, was unter dem Begriff der Kompetenz zu subsumieren ist. Der Realitätsgehalt dieser misst sich nämlich an ihrer Funktion und ist damit abhängig, welche Notwendigkeiten einem Objekt zugeschrieben werden. Es geht beim Kompetenzkonzept also nicht darum Gegensätze aufzuzeigen oder Strukturen sichtbar zu machen, sondern nur um das Herstellen von Funktionszusammenhängen, wodurch diese auch gesteuert werden können (vgl. Pongratz 2010, S.22ff.).

Der Begriff der „Weiterbildung“ wurde 1970 durch ein bestimmendes Dokument des deutschen Bildungsrats eingeführt. In diesem Zuge wurde auch der bis dahin verwendete „Bildungsbegriff“ von dem neuen „Qualifikationsbegriff“ abgelöst. Weiterbildung wird dabei mit beruflicher Qualifizierung gleichgesetzt und nimmt einen hohen Stellenwert ein. Im Gegensatz dazu wird die „Erwachsenenbildung“ in jenem Dokument lediglich abschließend, nach Begrifflichkeiten der „Fortbildung“ und „Umschulung“ angeführt (vgl. ebda.). Dadurch wird transparent, dass Bildung nun quer zu den Instrumentalisierungsprozessen steht, die seit den 70er Jahren den Bildungssektor maßgeblich beeinflussen. Mit Begriffen wie „Bildungssystem“, „Bildungspolitik“ oder „Bildungsökonomie“ werden Bestrebungen umschrieben, die nicht das Wohl bzw. die Bildung des Individuums zum Ziel haben, sondern darauf ausgerichtet sind, das Individuum zu einer besseren Arbeitskraft zu machen: *„Denn der Sinn von Bildung erschöpft sich eben nicht im blanken Qualifikationserwerb, sondern thematisiert noch den Sinn dieses Erwerbs selbst“* (ebda. S.14).

Unter dem Deckmantel der „Qualifizierungsoffensive“ wurde in den 1980er Jahren aufgrund des rasch fortschreitenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels eine permanente Weiterbildung aller Gesellschaftsmitglieder gefordert. Der wirtschaftliche Aspekt von Bildung steht also auch hierbei wiederum im Vordergrund.

Der Wandel der Erwachsenenbildung ist unter anderem an der Begriffsfolge „Volksbildung“ – „Erwachsenenbildung“ - „Weiterbildung“ ablesbar. Während sich

Ersterer auf das Bildungsbemühen niederer sozialer Schichten bezog, wurde ab Mitte des 19. Jahrhunderts mit der Begrifflichkeit der „Erwachsenenbildung“ eine breitere Masse einbezogen. Nach Übersetzung des englischen Terminus „adult education“ wurde der Begriff im deutschsprachigen Raum erstmals 1920 verwendet. Wie bereits erwähnt, ist seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts nun der Begriff „Weiterbildung“ gebräuchlich und subsumiert Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung.

Im Rahmen der Qualifizierungsoffensive wurde 1970 vom deutschen Bildungsrat zudem der Begriff des „organisierten Lernens“ eingeführt. Dabei wird Bildung allerdings von einem wirtschaftlichen Standpunkt aus betrachtet, weshalb zu bezweifeln ist, dass darunter auch kritische Bildung verstanden wird. Vielmehr zeigt sich, dass seit der *„Qualifizierungsoffensive der 80er Jahre Erwachsenenbildung unmittelbar als je zuvor dem Diktat ökonomischer Verwertung ausgesetzt (ist). Die seitdem forcierte Expansion des Weiterbildungsmarkts erzeugt Deformationen, die das überkommene Selbstverständnis von Weiterbildung insgesamt berühren“* (Pongratz 2003, S.16).

Die Dokumente der „Qualifizierungsoffensive“ bestätigen dies, wie am Beispiel der „Schlüsselqualifikationen“ ersichtlich: Der Begriff, der 1974 von Dieter Mertens eingeführt wurde, erhielt in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung (vgl. Mertens 1974, S.40). Die sog. „Schlüsselqualifikationen“ sollen demnach *„ein enumerativ-additives Bildungsverständnis (Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen) durch ein instrumentelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen, know how to know) ablösen (...). Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden“* (Pongratz 2003, S.16).

Die verwendeten Termini weisen auf ein Menschenbild ähnlich eines „Industrieroboters“ hin, der durch permanente Weiterbildung immer größere Problemlösungskapazitäten entwickelt. Einerseits findet sich dieser Ansatz bei Mertens unter dem Titel „Education permanente“, andererseits wird er aber auch von der EU in ihrem Weißbuch (1995) als „lebenslanges Lernen“ beschrieben (vgl. Pongratz 2003, S.16). Etwas überspitzt formuliert kann im Anschluss an Pongratz behauptet werden, dass unter dieser Chiffre die Einwilligung der Menschen ins „rat race“ um die besten gesellschaftlichen Plätze erzwungen wird. Diese Dynamik verdankt sich der Verwertungslogik der Waren produzierenden Gesellschaft, der

steigenden Geschwindigkeit des technischen Wandels und den Wachstumsimperativen der Ökonomie. Opfer des Wandels sind zum einen die „Rationalisierungsverlierer“, also jene, die den Kampf um die „guten“ gesellschaftlichen Positionen verloren haben, aber zum anderen auch die aufklärerische Bildungstradition. Während Letztere auf die selbsttätige, kritische Aneignung der eigenen Lebensumstände zielt, löst der Qualifikationsbegriff diesen Zusammenhang auf, da die angeeigneten Qualifikationen nach kurzer Zeit bereits wieder veraltet sind: *„In den Qualifikationsbegriff sind die ‘Verfallszeiten’ schon eingebaut. Sein Erfolg, so ließe sich paradox formulieren, ist seine Substanzlosigkeit“* (Pongratz 2003, S.17).

Damit werden die Qualifikationen, die der moderne Mensch sich anzueignen gezwungen ist und immer schneller verfallen so zum Kennzeichen einer Wegwerfgesellschaft, in der Ressourcen, so auch Lernzeit und –energie, vernutzt werden, um den größtmöglichen Durchfluss der Informationen zu gewährleisten (vgl. Pongratz 2010, S.21).

Vor diesem Hintergrund wird transparent, dass im Terminus des „lebenslangen Lernens“ bereits der Imperativ sich stets weiterzubilden, da man sich sonst von vornherein auf der Seite der Rationalisierungsverlierer befindet, integriert ist. In diesem aufkommenden Markt gibt es zunehmend mehr Anbieter, die versprechen, durch höhere Abschlüsse und bessere Qualifikationen, bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu finden. Nichtsdestotrotz ist aber auch dieses Konzept kein Garant für Erfolg, weshalb die Qualifizierungsoffensive zynisch ausgedrückt, Möglichkeit und Zwang verbindet. So wird das ganze Leben eine Vorbereitung auf das Leben (vgl. ebda. S.18).

Die Vermittlung beruflich relevanter Inhalte, Qualifikationen sowie Zertifikate stellte in der Nachkriegszeit ein viel diskutiertes Thema dar. In diesem Sinne geriet die Erwachsenenbildung in Zugzwang, da sie von immer mehr Menschen in Anspruch genommen wurde, um die berufliche Situation zu verbessern. Der kritische Impuls geriet dabei zunehmend in den Hintergrund. Zweckdienlichkeit bestimmte von da an das Grundmuster der Erwachsenenbildung und *„Aufklärerische Rationalität, die ehemals die Herrschaft zersetzen sollte, wurde zunehmend zum beherrschenden Moment“*, wie Pongratz (2003, S.13) diesen Ausdruck der Dialektik der Aufklärung beschreibt. Ständige Fort- und Weiterbildung wurden ebenso zur Notwendigkeit der Industriegesellschaft, wie zunehmende Umschulungen. Im Zwang zum Dauerlernen

kam es daraufhin zu einer Zuspitzung des strukturellen Widerspruchs von Fremd- und Selbstbestimmung, der alle weiteren Umbrüche seit den 60er Jahren maßgeblich prägte. Der Umbruch der „roaring sixties“ zu den „iron eighties“ lässt sich beispielsweise als Prozess wachsender Instrumentalisierung und Individualisierung beschreiben (vgl. ebda.).

A.2. Zur Dialektik der Aufklärung

Eine erste Annäherung an die Definition von „Aufklärung“ bietet zunächst Immanuel Kants prägnante Formel über die selbst verschuldete Unmündigkeit: *„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen“* (Kant 1999, S.20). Pongratz geht noch einen Schritt weiter, indem er behauptet, dass Aufklärung eine erkenntniskritische Haltung, die auf Rationalität setzt, intendiert (vgl. Pongratz 2003, S.25). Damit wurde früheren Wissensformationen, die sich über Tradition und Autorität bestimmten, die Grundlage entzogen. Aus diesem Grund geht die Aufklärung mit der Einführung bürgerlicher Rechtsnormen sowie einer republikanisch-demokratischen Staatsverfassung einher. Sie manifestiert sich zum Beispiel in der *„Enttraditionalisierung von Status- und Rollenverteilungen, in der Dynamisierung des sozialen Wandels (gefasst unter der Chiffre 'Fortschritt'), in steigender Reflexivität, Abstraktheit, aber auch Kontrollierbarkeit sozialer Prozesse, die ihren 'naturwüchsigen' Charakter verlieren, schließlich im Anwachsen sozialer Spielräume selbstbestimmter Lebensführung“* (ebda. S.26). Diese Prozesse verlaufen allerdings im Rahmen einer gegenläufigen Bewegung: Zwar bestimmt sich jeder Bürger selbst, bringt dies aber nur in Abhängigkeit der Märkte zustande. Die ökonomische Dimension kann also von der Aufklärung nicht ausgeschlossen werden. Es wird somit transparent, dass die Aufklärung keine rein geisteswissenschaftliche Epoche ist, sondern einen langfristigen europäischen Prozess beschreibt, der mit der Entwicklung kapitalistischer Ökonomie eng verknüpft ist. In diesem Sinn kann die Aufklärung als Beweggrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen verstanden werden und die moderne Pädagogik als ein Ergebnis

davon. Die moderne Gesellschaft macht Pädagogik zu einem Motor ihrer Entwicklung und verlangt „*die autonome und selbstverantwortliche Integration der Menschen in einen sozialen Prozess, der ihnen nicht mehr von Beginn an einen gottgewollten Platz im Gesellschaftsgefüge zuweist, sondern ihnen eine permanente und stets neu zu vollziehende Verhältnisbestimmung zumutet*“ (ebda. S.27).

Mit der Aufklärung wird, wie bereits erwähnt, eine zutiefst widersprüchliche Entwicklung in Gang gesetzt, die Horkheimer und Adorno (1969) in der „Dialektik der Aufklärung“ auf den Punkt brachten. Die Essenz daraus ist, dass der Machtgewinn der Aufklärung nur durch die Entfremdung von dem, worüber sie Macht ausübt, zustande kommt. Adornos negative Dialektik trägt dabei bereits alle Züge postmoderner Reflexion in sich, was die Einsicht in die gefährliche Korrelation von totaler Philosophie und totaler Herrschaft beweist (vgl. Pongratz 2005, S.34).

Heller bezeichnet die „Dialektik der Aufklärung“ von Horkheimer und Adorno als geschichtliche Fundamentalkritik, welche die Theoreme vom Tauschwert, der Unterwerfung des Individuellen unter das Allgemeine durch theoretische Abstraktion, die Kritik am Formalismus des Positivismus, die Kritik an der generellen Verdinglichung und die Ökonomisierung der Gesellschaft und eine subtile Kapitalismuskritik beinhaltet. Es geht also um eine umfassende Kritik an der Aufklärung selbst.

Hier wird nicht mehr ausschließlich das kapitalistische System kritisiert, sondern die generelle Instrumentalisierung der Vernunft wird als Ursache für die Unterdrückung des Menschen gesehen, was im Faschismus seinen offensichtlichsten Ausdruck fand.

Diese totale Beherrschung des Menschen durch eine technisch-rationalisierte Vernunft führe zu einer total verwalteten Welt, in der es durch den technischen Fortschritt zwar zu einer Steigerung wirtschaftlicher Produktivität kommt, Letzteres jedoch zu einem unmäßigen Machtverhältnis führt. Jene soziale Gruppen, die über den technischen Apparat verfügen, herrschen über den Rest der Bevölkerung. Die Instrumentalisierung der Vernunft wird also für die Stabilisierung der Herrschaftsverhältnisse in den Dienst genommen (vgl. Heller 2009, S.136f.).

Der Liberalismus als Regierungsform moderner Staaten entwickelt hingegen eine „*Sicherungstechnologie, indem er Bedingungen organisiert, unter denen die Individuen 'frei' sein können; er fabriziert oder produziert die Freiheit*“ (Pongratz 2005,

S.36). Der Liberalismus regiert also über die eigens generierte Freiheit. Im Rahmen von neoliberaler Gouvernamentalität sind in diesem Sinne Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit Mittel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich und den anderen zu verändern. Die Rahmenbedingungen bleiben jedoch gleich. Es entsteht eine Gewichtsverlagerung von Führungskapazitäten staatlicher Apparate auf "selbstverantwortliche" und "rationale" Individuen. Hinter der Besonderheit des Individuellen sind aber bei näherer Betrachtung all jene gesellschaftlichen Zurichtungs- und Abstraktionsprozesse erkennbar, denen die Individualität sich verdankt (vgl. ebda. S.30).

Statt machtvoller personaler Instanzen tritt ein Netz flexibler und anonymer Funktionsprozesse. Diese dulden keine emotionale Bindung und lassen so durchscheinen, was Fromm dem Marketing-charakter zugeschrieben hat: die unverbindliche Bezogenheit (vgl. Pongratz 2010, S.110).

A.3. Aufgabe der Erwachsenenbildung

Das folgende Kapitel soll nun im Anschluss verdeutlichen, woran der Wandel der Erwachsenenbildung festgemacht werden kann. So wird zunächst dargelegt, welche Aufgabe der Pädagogik im Allgemeinen zugeschrieben wird, um daraufhin den Idealfall gegenüberzustellen.

A.3.1. Die der Pädagogik zugeschriebene Aufgabe

Der Pädagogik wurde die Aufgabe zugeschrieben, die bereits erwähnten selbstverantwortlichen und rationalen Individuen hervorzubringen. „*Schule und Weiterbildung werden eingebunden in einen strategischen Komplex, der darauf abzielt, Herrschaftsverhältnisse auf der Grundlage einer neuen, neoliberalen Topographie des Sozialen zu recodieren*“ (Pongratz 2005, S.36).

Die Reform des Bildungswesens inklusive der Diskussion um sogenannte "lernende Organisationen" dient der Verknüpfung neoliberaler Ökonomisierung der Bildung mit systemtheoretisch-konstruktivistischen Theoriemodellen. Das Paradigma der "freiwilligen Selbstkontrolle" spielt dabei die übergeordnete Rolle zur Erreichung dieses Ziels und ist auf allen Ebenen des Bildungssystems erkennbar.

So ändern sich lediglich die Begrifflichkeiten, wobei Lohnempfänger beispielsweise zu "Arbeitskraftunternehmern" oder zur "Ich-AG" werden. Teilnehmer von Weiterbildungsveranstaltungen werden hingegen als "autopoietische Systeme"

verstanden, die sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion selbst aneignen sollen und sich freiwillig permanenter Selbstkontrolle und -optimierung unterziehen. Der Kunde der Weiterbildungsveranstaltungen soll sich dementsprechend als Ich-AG begreifen, die sich auf dem Bildungsmarkt anbietet.

Im Bereich didaktischer Prozesse wird Lehren somit als Steuerung von Lernsituationen verstanden. Es handelt sich hierbei um eine "Ermöglichungsdidaktik", die nicht mehr expertenorientiert reglementiert ist, sondern auf eine kunden- und subjektorientierte Anpassungsstrategie zielt. Damit wird der Übergang von fordistischen Formen der Bildungsproduktion zu postfordistischen Steuerungsmodellen markiert (vgl. Pongratz 2003, S.37f.). Ungewissheit und Kontingenz sollen nicht mehr als Bedrohung wahrgenommen, sondern als Ressourcen erschlossen werden. Auf institutioneller Ebene zeigt sich dies in der Reorganisation von Bildungseinrichtungen, die ihr Angebot am Markt orientieren und deren Zweck die Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen ist. *"Entsprechend verschwindet der traditionelle Kursleiter, um als Projektberater oder Evaluationsmanager wieder aufzuerstehen"* (Pongratz 2003, S.37f.). Eine Fülle an neuen Termini, wie etwa "Flexibilität", "Anpassung" oder "Deregulierung" sollen davon überzeugen, dass die neoliberale Botschaft der allgemeinen Befreiung dient. Der gewollte Konkurrenzdruck unter Lehrenden und Lernenden wird dabei z.B. euphemistisch als "Leistungsgerechtigkeit" und "kooperative Autonomie" beschrieben. Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die Veränderung der Termini als Indikator der Veränderung des Bildungssystems wahrgenommen werden kann (vgl. Pongratz 2005, S.38).

Das totale Qualitätsmanagement kann als wichtiger Motor der Transformation von Weiterbildung betrachtet werden, da es durch die stete Einforderung von Individualisierungsprozessen die *„Totalisierung durch moderne Machtmechanismen (fördert). Freiheit bedeutet in diesem Kontext freiwillige Selbstkontrolle und Selbstunterwerfung unter ein permanentes und umfassendes ökonomisches Tribunal. (...) Die zeitgenössische 'Mikrophysik der Macht' lässt die alten Techniken des Überwachens und Strafens hinter sich; stattdessen setzt sie auf Benchmarking, Qualitäts-Audits, Empowerment und Tests"* (Pongratz 2005, S.39). Erwachsenenbildung hat sich demzufolge also von einer kritischen Pädagogik fort entwickelt, was anhand des Zitats von Dieter Lenzen, der sich zuvor als kritischer

Theoretiker verstand, deutlich wird: *„Wir glaubten, auch wenn wir Kant gelesen hatten, dass die sogenannte Wirklichkeit unabhängig von unserem Bewusstsein existiere und folglich objektiv zu beschreiben sei, und wir glaubten, dass die Zeichen unserer Rede und unseres unablässigen Schreibens über pädagogische Sachverhalte in einer ungebrochenen Referenz zu jener Wirklichkeit standen. (...) Welche Form der Selbstreflexion diese Provokation auch immer nach sich ziehen mochte, mir scheint, dass sie den Weg dafür freigemacht hat, darüber nachzudenken, welche Konsequenzen aus dem unübersehbaren Referenzverlust zu ziehen seien. (...) Dabei geriet eine Möglichkeit der Lösung nicht in das Gesichtsfeld, die in einer Vielzahl anderer Wissenschaften Aufmerksamkeit erregte: zu akzeptieren, dass ein Referenzverlust besteht, diesen nicht durch eine Wirklichkeitsanreicherung der Theorie auszugleichen, sondern ihn als ein prinzipielles Datum menschlicher Erkenntnis zu bewerten“* (Lenzen zit. in: Pongratz 2003, S.31). Formulierungen wie diese weisen nicht nur auf den Tod der Aufklärungsphilosophie hin, sondern sehen sich zugleich einem neuen Diskursgefüge zugehörig: dem radikalen Konstruktivismus. Dieser Diskurs prägte die aktuelle Erwachsenenbildung maßgeblich, weshalb darauf auch zu einem späteren Zeitpunkt im Detail eingegangen wird (Pongratz 2003, S.32).

A.3.2. Die Aufgabe der Erwachsenenbildung (nach Pongratz)

Die Aufgabe des Unternehmens Erwachsenenbildung liegt nicht in *„den Zwängen unaufhörlicher Rationalisierung und Verwertung, sondern (in) den als bedrohlich erlebten Lebensveränderungen, die die Menschen heute zum Umdenken nötigen“* (Pongratz 2003, S.20).

Krisen können zwar zu produktiver Neuorientierung verhelfen, unter Umständen aber auch das Gegenteil bewirken. Die Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen kann auch dazu führen, dass der soziale Zusammenhang ausgeblendet wird. Wenn permanenter Weiterbildungsdruck besteht, werden Arbeitslosigkeit und Versagen zum Eigenverschulden. Aus dieser Perspektive war der einzelne Mensch dann schlicht nicht flexibel oder qualifiziert genug, um in der Marktgesellschaft erfolgreich zu sein (vgl. ebda.). Die Individualisierung führt demnach auch zur Krise traditioneller sozialer Milieus, die so in Gefahr stehen, aufgelöst zu werden. In Analogie dazu beschreibt Beck das Bild einer Familie, deren Mitglieder gemeinsam aber vereinzelt

vor dem Fernseher sitzen. Dies beschreibt einen Zustand der Vereinheitlichung und Standardisierung der Existenzformen, die „für sich selbst alleine sind“ (vgl. Beck 1986, S.213).

Dabei stellt sich nun die Frage, wie Erwachsenenbildung zur Lösung dieser Problematik beitragen kann. Die Konzentration auf das Individuum wird hierbei als nicht zielführend erachtet. Im Gegensatz dazu ist Erwachsenenbildung dafür verantwortlich, Unterstützungsstrukturen für Einzelne, Gruppen und Schichten auszubilden, um so deren Eigenkräfte zu fördern. Für Meueler steht der Bildungsbegriff für intellektuellen und kreativen Widerstand gegen die Verdinglichung des Menschen im Arbeitsalltag und damit gegen die Beschränkung des Menschen auf seine bloße Funktionalität. Aufklärerisch inspirierte Eltern, Lehrer und Journalisten können Bildung als kritische Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, die Herausbildung eigener Urteilskraft und widerständiges Verhalten gegen ungerechtfertigte Ansprüche, provozieren und fördern. Bildung kann in diesem Sinne also von Pädagogen angeregt werden, entsteht aber durch das Erkennen und Auseinandersetzen mit den Widersprüchen des Alltags. Zwar können Pädagogen sich der Erziehung für vorgegebene Wirtschafts- und Gesellschaftsformen, nicht entziehen, jedoch können sie versuchen Bildung, über die notwendigen Qualifikationen hinaus, zu erreichen (vgl. Meueler 1998, S.154ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Erwachsenenbildung derzeit als Krisenwissenschaft konstituieren muss, die ihre Aufgabe und Legitimation in den Aufbrüchen und Krisen individueller Biografien, sozialer Milieus, der Arbeitsgesellschaft und des internationalen Systems finden muss. *„Subjektivitätsfördernde Erwachsenenbildung steht quer zu den marktgängigen Instrumentalisierungs- und Vernutzungsstrategien. Ihr zentraler Terminus lautet nicht Optimierung oder Effizienz, sondern Bildung“* (Pongratz 2003, S.22).

A.4. Wandel der Erwachsenenbildung

Seit den 1980er Jahren hat sich die „geistige Großwetterlage“, wie Pongratz es nennt, erheblich verändert und findet ihren Ausdruck im postmodernen Abgesang der Aufklärung: *„Die die 'Dialektik der Aufklärung' zentral bewegende Frage, warum die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in einer neuen Art von Barbarei zu versinken droht, trifft mehr denn je den Nerv der*

gesellschaftlichen Situation der Gegenwart“ (Pongratz 2003, S.71).

Postmoderne Theoretiker sprechen in Zusammenhang mit der Krise der Aufklärung oft von einem „Referenzverlust“, der die Auflösung des Verweisungszusammenhangs zwischen Zeichen und Bezeichnetem darstellt. Wenn dies der Fall ist, verliert der Anspruch von Kritik sein Fundament. Denn *„mit dem Verschwinden der Wirklichkeit scheint sich alles im sinnlosen Spiel selbstbezüglicher Zeichen zu erschöpfen“* (ebda. S.72). Jedoch bleiben selbst die *„flüchtigsten Artefakte“* auf den verdeckten Sinn der Verwertung des Werts bezogen. Der gesellschaftliche Verwertungsprozess benötigt allerdings ein Subjekt der Wertschöpfung. Dementsprechend zeigt sich, dass *„vor allem systemtheoretische und konstruktivistische Ansätze ihren Teil dazu bei (tragen), das Korsett der aktuellen Erwachsenenbildung zurechtzuschneiden: funktional, pragmatisch, integriert“* (ebda.).

Solange es den Anschein hat als funktioniere die Reproduktion des autopoietischen Systems gibt es (aus systemtheoretischer Sicht) keinen Anlass zu systemkritischen Analysen. Erkennbar wird die Problematik, wenn dieser Prozess, etwa durch Selbstwidersprüche oder hohe Kosten, ins Stocken gerät. Wenn dies geschieht, rückt der Anspruch, den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang grundsätzlich zu kritisieren, wieder in das pädagogische Interesse. Daher tritt auch das Bildungsproblem immer unnachgiebiger in den Vordergrund, je mehr die gegenwärtige Gesellschaft Bildung zu verbannen sucht: *„Denn die moderne Gesellschaft provoziert unablässig einen permanenten Zwang zur Subjektsetzung, weil sie davon lebt, dass ihre Mitglieder sich in selbstgewählter Freiheit zur Abhängigkeit von den Märkten bestimmen. Kritische Bildung ist nichts anderes als dieser zu Bewusstsein gebrachte, im Bewusstsein gehaltene und zur Praxis fortbestimmte Widerspruch“* (ebda. S.73).

Auch hierbei wird wiederum der Wandel in der theoretischen Erwachsenenbildung anhand der veränderten Bezeichnungen transparent. Neue Termini, wie etwa „Selbstorganisation“, „Selbststeuerung“ und „Autopoiesis“ gehen mit „Ermöglichungsdidaktik“, „Lernchreoden“ und „Driftzonen“ einher. Das systemtheoretisch-konstruktivistische Theoriemodell, welchem diese Begriffe entstammen, lässt sich mit den reformpädagogischen Ansätzen der ersten Hälfte des 20.Jahrhunderts vergleichen, weshalb dieses Konzept vermutlich auch in relativ kurzer Zeit großen Anklang gefunden hat (vgl. Pongratz 2003, S.87).

Der Wandel manifestiert sich in zwei grundlegenden Kategorien, die Gegenstand der folgenden Kapitel sein werden: Zum einen handelt es sich dabei um den Weg von Bildung über politische Mündigkeit bis hin zu (Aus-) Bildung sowie Brauch- und Verwertbarkeit. Zum anderen wird der damit einhergehende Bruch der theoretischen Erwachsenenbildung von einer kritisch-emanzipatorischen zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Pädagogik thematisiert.

A.4.1. Ökonomisierung der Bildung

Die Vermarktung von Bildung zeigt deutliche Widersprüche auf. Solange sich der Bildungssektor unter staatlicher Verantwortung befand, war es noch möglich, die Idee einer Allgemeinbildung beizubehalten, die ihren Ausdruck „*in der vernünftigen Gestaltung des Gemeinwesens*“ (Pongratz 2003, S.41) fand. Jedoch ist Bildung zunehmend der Marktlogik unterworfen, was ihrem Sinn, der „*Befähigung zur autonomen Lebensführung in einer mündigen Gesellschaft*“ (ebda.) widerspricht.

A.4.1.1. Universitätsreform

Der semantische Wandel kann anhand der Universitätsreform exemplarisch verdeutlicht werden: Einst waren Begriffe wie „Studiengebühren“, „Eliteförderung“ oder „Privatisierung“ Tabuwörter, derzeit werden diese allerdings mit großer Selbstverständlichkeit diskutiert. Weiters wollen Universitäten „Spielräume zur Profilbildung und Individualisierung“ einräumen und ihren Studenten mehr „Flexibilität“ und größere „Praxisnähe“ bieten. Für derlei Veränderungen verantwortlich zeichnen ein Abflachen der Hierarchien sowie das Vereinfachen von Bürokratie. Als Gründe für diese Reform wurden von den politischen und wirtschaftlichen Initiatoren erhöhtes produktives und unternehmerisches Denken bei Lehrern und Studierenden genannt (vgl. Pongratz 2003, S.142ff.).

Auch Studierende werden also durch veränderte Rahmenbedingungen vermehrt zu Selbstdisziplinierung und erhöhter Leistungsbereitschaft gedrängt (vgl. Pongratz 2010, S.107).

Diese rein ökonomische Perspektive weist aber bereits auf die Schattenseiten der Reform hin. Studenten werden als Kleinunternehmer gesehen, auf die massiver Konkurrenzdruck von innen und außen ausgeübt wird. Im gleichen Zuge wird ihnen

aufgelegt, sich um die Ressourcen ihrer eigenen Produktivität selbst zu kümmern, da unter diesen Voraussetzungen Bildung zur knappen und teuren Ware wird. Diese Logik lässt sich auch anhand formaler Rahmenbedingungen wie Studiengebühren, Regelstudienzeiten, permanenten Kontrollverfahren, differenzierten Leistungsbewertungen und Selektionsinstrumenten nachvollziehen. Solche Kontrollverfahren sind nicht nur für Studenten relevant, sondern oft auch für Hochschullehrer (vgl. ebda. S.142f.). *„Die Kehrseite der geforderten Flexibilität ist ein permanenter Anpassungsdruck an sich schnell verändernde ökonomische und technologische Bedingungen“* (ebda. S.143). Henkel, der Präsident der BDI (Bundesverband der Deutschen Industrie) formulierte diesen Anpassungsdruck folgendermaßen: *„Wer sich jetzt nicht bewegt, der wird bald zu den Verlierern gehören“* (zit. nach Sudmann 1999, S.10). Erkennbar wird dies auch durch die zunehmende Transparenz, die größere Kontrolle über Ausstattung, Kosten und Leistungen von Hochschuleinrichtungen nach sich zieht.

Wenn nun postuliert wird, die Krise, in der sich die Universitäten befinden, sei durch ein Optimierungskalkül zu lösen, so darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass Bildung zu einer Ware und deren Adressaten zu Kunden umdefiniert werden. *„Gebildet sein heißt dann: ein Rationalitätskalkül verinnerlichen, das auf die Quantifizierung, Verdinglichung und Verwertung von Wissen setzt“* (Pongratz 2003, S.144). Daraus ergibt sich allerdings die Problematik, dass der Markt zwar seine Waren reguliert, jedoch nicht die Kraft zur Selbstreflexion hat, die den Kern kritischer Bildung ausmacht (vgl. ebda.).

Diese Entwicklung zeigt auch die sogenannte Exzellenzinitiative, die der damalige deutsche Bundeskanzler Gerhard Schröder 2004 zum ersten Mal ansprach. Zu diesem Zeitpunkt war noch von der Schaffung von Eliteuniversitäten in Deutschland die Rede, was zu starker Kritik führte, da man das Prinzip der Chancengleichheit, für das die Universitäten traditionell standen, gefährdet sah. Aus diesem Grund wurde die geplante Initiative in „Exzellenzinitiative“ umbenannt, in der es um einen allgemeinen Leistungswettbewerb der Universitäten um staatliche Fördermittel gehen sollte.

Hartmann weist darauf hin, dass die sich die beiden Begriffe „Elite“ und Exzellenz“ etymologisch sehr ähnlich sind, da auch Letzteres die Hervorhebung des Besondern aus der Masse bedeutet. Damit ist die traditionelle Vorstellung der deutschen Universitäten, dass alle Universitäten gleich sind, nicht mehr gegeben und durch den

Wettstreit ist diese Gleichheit noch stärker gefährdet. Die bestehenden Qualitätsunterschiede würden durch die Exzellenzinitiative noch weiter verstärkt, wodurch letztlich eine Trennung in forschende und lehrende Universitäten und damit in Elite- und Massenuniversitäten stattfinden würde.

So hat sich eine Spitzengruppe von 10 bis 20 Universitäten herausgebildet, die beinahe die gesamten Fördermittel aus der Exzellenzinitiative erhalten. Zwar wird der Rest offiziell nicht zurückstuft, bekommt de facto jedoch keine Förderung und werden so indirekt degradiert. Für diese Spaltung ist auch die Umstellung auf das Bachelor/Master System ein Zeichen. Nur 30 Prozent der Bachelorabsolventen sollen die Möglichkeit zu einem Masterstudium erhalten und damit in die Forschung zu gelangen. Die Masse soll also brauchbare Ausbildungen erhalten und nur eine Elite die Möglichkeit auf forschende Tätigkeiten bekommen.

Diese Diskriminierung zeigt sich auch in Bezug auf Wissenschaftsgebiete. Nur ein einziges Projekt, das die erste Wettbewerbsrunde überstanden hat, lässt sich den Sozial- und Geisteswissenschaften zuordnen, während die Medizin ein Drittel der insgesamt 41 Projekte stellt. Jeweils ein Viertel der Projekte stammt aus Natur- bzw. Ingenieurwissenschaften.

Hartmann stellt weiter die Frage, ob es sich bei diesem Wettbewerb tatsächlich um einen fairen Leistungswettbewerb handeln kann? Allein die unterschiedliche finanzielle Ausgangslage der Bundesländer scheint dies auszuschließen, da kein fairer Wettbewerb um jegliche Ressourcen, wie etwa für Forschung, stattfinden kann. Aber auch die Tradition und die damit verbundenen Beziehungen zu Drittmittelgebern und das wissenschaftliche Umfeld der verschiedenen Universitäten ist nicht vergleichbar und machen einen fairen Wettbewerb schwierig.

Die Exzellenzinitiative läuft 2012 aus und die „Sieger“ bekommen auch keine Fördermittel mehr, weshalb sich die Frage nach weiterer Finanzierung stellt. Hartmann betont, dass diese vermutlich durch die Länder passieren müsse, die, um die Sieger weiterhin fördern zu können, Geld von den restlichen Universitäten abziehen wird. So werden die Fördermittel etwa im Bundesland Nordrhein-Westfalen, heute anders verteilt und berechnet als früher. So ist die Anzahl der Wissenschaftler an einer Universität weniger entscheidend, um Fördermittel zu erhalten, die eingeworbenen Drittmittel jedoch deutlich wichtiger. Eine Universität, die viele Drittmittel erhält, bekommt also mehr Fördermittel, unabhängig von der Anzahl der Wissenschaftler.

Durch die verbesserten finanziellen Mittel der Sieger des Wettbewerbs werden diese in den nächsten Jahren deutlich bessere Möglichkeiten haben, gute Wissenschaftler und gute Studierende anzuwerben. So können nicht nur die Studienplätze reduziert, sondern auch die Studiengebühren erhöht werden. Auch kann an diesem Punkt nicht mehr von Chancengleichheit gesprochen werden, da die Siegeruniversitäten einen deutlichen Vorteil in einem weiteren Wettbewerb hätten.

Am Beispiel der Eliteuniversitäten in den USA lässt sich ablesen, dass die Berufschancen von Absolventen von Hochschulen, die im Ranking besonders weit vorne sind, deutlich höher sind als von anderen Universitäten. Dies ist unabhängig von der tatsächlichen Qualität einer Hochschule, die im Undergraduate-bereich vielfach schlechter ist, als angenommen. So wird etwa ein großer Teil der Lehre von Graduate Students und schlecht bezahlten Lehrbeauftragten übernommen, während die renommierten Professoren von ihrer Lehrtätigkeit meist freigestellt sind. Dies ist ein Resultat davon, dass die Qualität der Lehre für das Ranking kaum eine Rolle spielt. In den USA hat sich weiters eine sehr starke soziale Selektivität gezeigt, die beispielsweise daran erkennbar ist, dass 90% der Kinder aus der unteren Hälfte der Bevölkerung auf jene Hochschulen gehen, die bestenfalls mit deutschen Berufsakademien vergleichbar sind. Etwa die Hälfte davon gehen auf 2 jährige Community-colleges, die sich in etwa mit deutschen Oberstufen vergleichen lassen. Über 75 Prozent der Studenten an Eliteuniversitäten kommen hingegen aus dem oberen sozialen Viertel.

Hartmann geht davon ausgegangen aus, dass sich diese Situation in Deutschland ähnlich reproduzieren wird, sofern sich die Hierarchisierung der Hochschullandschaft fortschreibt. Eliteuniversitäten haben also vor allem die gesellschaftliche Aufgabe, die gegebenen Machtverhältnisse und dadurch auch die Struktur sozialer Ungerechtigkeit zu stabilisieren.

Das amerikanische System ist jedoch aufgrund fehlender finanzieller Mittel nicht kopierbar. Trotz Förderung bestimmter Universitäten ist die finanzielle Lage mit jener von amerikanischen Eliteuniversitäten nicht zu vergleichen. Das bedeutet, dass man die hohe Qualität der deutschen Universitäten opfert, zugunsten von wenigen Eliteuniversitäten, deren Mittel im Verhältnis trotzdem niedrig sind. Diese wenigen Hochschulen dürften den Verlust an Forschungskapazitäten auszugleichen kaum imstande sein.

Diese Hierarchisierung der Universitäten wird, wie in den USA, auch eine

Hierarchisierung der Arbeitsmarktchancen zu Folge haben. Bevorzugt werden dann Absolventen bestimmter Universitäten, unabhängig von den tatsächlichen Qualitäten des Bewerbers.

Auch daran kann das, in unserer Gesellschaft dominierende, ökonomische Denkmuster erkannt werden, das auch die Hochschulen in zunehmendem Maße beeinflusst. Forschungsergebnisse werden im Zuge der Exzellenzinitiative als Waren gesehen, die es zu verkaufen gilt (vgl. Hartmann 2006, S.447ff.).

A.4.1.2. „Vom Bildungsbürger zum Selbstvermarkter“

Die strukturellen Zwänge des Weiterbildungsmarktes erscheinen für den einzelnen Menschen als vermeintliche Steigerungsform des Selbst, da er ihnen die Möglichkeit gibt sich beruflich zu „verbessern“. Da die Ökonomisierung der Gesellschaft sich auf alle Lebensbereiche ausgebreitet hat, kann von einem „*Grundmerkmal von Industriegesellschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*“ (Pongratz 2003, S.145) gesprochen werden. Der Markt ist jedoch keine feste Größe, da er sehr schnell und leicht veränderlich ist. Daher gibt es keine Möglichkeit des Bezugs auf eine Autorität mehr und auch kein Erleben von spezifischer und dauerhafter Bindung. „*Sich-Verkaufen und Gut-Ankommen*“ (Pongratz 2003, S.146) lautet die Devise.

Diese Entwicklung nennt Fromm „Marketing Orientierung“ und bestimmt in den industrialisierten Gesellschaften das Denken, Fühlen und Handeln der meisten Menschen.

Die Marketing Orientierung kennzeichnet heute nicht mehr ausschließlich den Bereich der Güterproduktion und Dienstleistungen, sondern auch das Leben der Menschen. Auch diese vermarkten sich zunehmend selbst und sehen sich und ihre Persönlichkeit als Ware, die es zu verkaufen gilt. Diese Charakterorientierung entstand aus der ökonomischen Erfordernis Nachfrage durch Marketing zu steigern, da Letzteres jene Dinge kennzeichnet, die der Mensch zunehmend als attraktiv und demnach erstrebenswert empfindet.

Wie bei Produkten hängt der Erfolg eines Menschen also davon ab, wie gut er sich verkaufen kann.

Die Charakterzüge des Marketingcharakters spiegeln die zentralen Erfordernisse marktwirtschaftlicher Produktionsprozesse wider. So ist der Marketingcharakter etwa besonders anpassungsfähig und flexibel, da es gilt, sich besonders gut an die

aktuelle Marktsituation anzupassen. Da der Marketingcharakter nur als wertvoll empfunden, was sich zurzeit verkaufen lässt werden die Charaktereigenschaften flexibel und anpassungsfähig zu sein ebenfalls als wertvoll gesehen.

Damit zusammenhängend muss der moderne Mensch auch örtlich flexibel sein, da er dort sein muss, wo das Unternehmen ihn am effektivsten einsetzen kann. Diese Bindungslosigkeit soll nicht nur zu Orten, sondern auch zum Unternehmen entwickelt werden. Zwar sollen sich Mitarbeiter mit dem Unternehmen identifizieren und eine positive Zugehörigkeit empfinden, jedoch wären zu enge Bindungen für das Unternehmen von Nachteil. Flexibilität und Mobilität gelten auch für Unternehmen und zeigen sich in der Möglichkeit zur raschen Austauschbarkeit der Mitarbeiter.

Diese Bindungslosigkeit führt auch zu zunehmender Unverbindlichkeit und Gleichgültigkeit im privaten Bereich. Beziehungen werden eher als „geschäftlich“ erlebt, bei denen es um Funktion und eigenen Nutzen geht. Das geht einher mit dem Verdrängen und Verleugnen von Gefühlen, da sie die Leistungsfähigkeit hemmen und irrational sind.

Das Verdrängen von Gefühlen zieht auch eine Reihe von krankhaften Phänomenen nach sich, die in der heutigen Gesellschaft zunehmen. Zum einen werden auch positive Gefühle unterdrückt, was dazu führt, dass auch keine Befriedigung durch die Arbeit empfunden werden kann. Eine andere Strategie ist es Pseudogefühle zu entwickeln, die nicht auf Reales bezogen sind, sondern durch das Denken an Gefühle entstehen. Die Somatisierung von Gefühlen ist ein weitverbreitetes Phänomen in der heutigen Gesellschaft. Durch die Unterdrückung der Gefühle entstehen also körperliche Probleme, die der Körper zu kompensieren versucht.

Die Marketing Orientierung, die ein weitverbreitetes Persönlichkeitsmodell der industrialisierten Welt darstellt, ist also vom Verlust des Selbst und den Aufbau eines Pseudo-selbst gekennzeichnet, was zum Ziel hat die eigene (Pseudo-) Persönlichkeit bestmöglich zu verkaufen. Die hat zur Folge, dass der moderne Mensch sich durch seinen Ausverkauf als totes Ding erlebt, das von außen belebt werden muss. Die innere Leere muss durch, von Menschen geschaffene, Produkte und Dienstleistungen kompensiert werden (vgl. Funk 2002, S.143ff.).

Dies zeigt deutlich, dass die Orientierung an den Mechanismen des Markts sich auf die gesamte Lebenswelt der Menschen ausgebreitet hat, was zum Teil krankhafte Entwicklungen nach sich zieht, welche die körperliche und psychische Gesundheit der Gesellschaft gefährden.

A.4.1.3. „Marketing als Ideologie“

Um die beschriebenen Charakterorientierungen zu illustrieren, soll nun kurz auf ein Beispiel von Verkaufstrainings- und Marketingseminaren eingegangen werden: In derlei Seminaren wird die Ideologie der Marketing-Orientierung unverblümt angepriesen. Ein Beispiel hierfür ist der Artikel von Gerd Gerken, mit dem aussagekräftigen Titel: *„Symbiotic Selling und das Ego – Verkäufer befreien vom Gefängnis der alten Strategien – warum man mehr verkauft, wenn man aufhört zu verkaufen“*. Darin beschreibt er seine Strategie, *„den Verkaufsakt als fingierte Wirklichkeit zu inszenieren. (...) Um den Mangel an Selbst-Sein zu kompensieren, sollen die Menschen sich die Wirklichkeit als Phantasiegebilde nach eigenem Gusto gleichsam zurechtschneiden“* (Gerken zit. in Pongratz 2003, S.151f.). Gerken's Parole lautet also: Lernende Systeme lernen mehr und intensiver, wenn genügend Spielraum zur Selbstorganisation gegeben wird.

Diese Notwendigkeit der Inszenierung von Wirklichkeit findet sich auch bei Fromms Marketing-orientierung. Da der moderne Mensch Waren benötigt, um sich von außen zu beleben, wird die Inszenierung dieser Wirklichkeit zur Verkaufsstrategie. Durch das Schaffen der Wirklichkeit, in welcher der Käufer das Produkt benötigt um sich zu beleben, wird also der Markt für dieses Produkt geschaffen.

Diese Logik findet sich in der konstruktivistischen Pädagogik wieder, wenn es heißt, der Lernende sei als „autopoietisches System“ für seine Lernprozesse und Misserfolge selbst verantwortlich (vgl. ebda. S.154). Dass es in Abhängigkeit der Märkte keine Sicherheiten mehr geben kann, zeigt sich in der These der Nichtplanbarkeit und Kontingenz des Lerngeschehens. Schließlich findet der Druck zu permanenter Weiterbildung, um den Anschluss nicht zu verlieren, in den Maximen der „Viabilität“ und „Anschlussfähigkeit“ Ausdruck.

Der Konstruktivismus bildet heutzutage den Mainstream der Pädagogik, was sich erst ändern wird, wenn das Versprechen, durch fortlaufende Qualifizierung sein Leben meistern zu können, nicht mehr eingehalten werden kann (vgl. ebda.); wenn also erkannt wird, dass der Mensch kein Ding und Bildung keine Ware ist. *„Erkennbar wird diese Erfahrung an den Bruchlinien und Widerspruchspotentialen im Bildungssystem selbst. Solche Widerspruchspotentiale lassen sich vor allem in drei Dimensionen nachzeichnen: Sie durchkreuzen die derzeitigen Bemühungen, Bildungsprozesse zu ökonomisieren, Bildungsinstitutionen zu funktionalisieren und Bildungsbedürfnisse zu instrumentalisieren“* (Pongratz 2003, S.155):

A.4.1.3.1. Zur Ökonomisierung von Bildungsprozessen

Es zeigt sich, dass eine wachsende Interessensgruppe bereit ist, in Aus- und Weiterbildung zu investieren. Bildung wird so zur Ware, wobei es primär um funktionales und spezialisiertes Wissen geht. Dieser Form des Wissens fehlt jedoch jegliches kritische Selbstverständnis, welches sie benötigen würde, um gesehen zu werden. Daher werden alle Versuche Erwachsenenbildung zu ökonomisieren, die dem kritischen Selbstverständnis entbehren, scheitern (vgl. Pongratz 2003, S.155).

A.4.1.3.2. Zur Funktionalisierung von Bildungsinstitutionen

Weiterbildungsinstitutionen unterliegen derselben Problematik: Sie müssen den Marktverhältnissen folgen, um flexibel auf wechselnde Bedarfslagen reagieren zu können. Da der Markt unvorhersehbar ist, müssen die Anbieter oft blind agieren. *„Die eingeforderte Funktionalität wird zur Dschungelmentalität: zum Überlebenskampf im unüberschaubaren Gelände“* (ebda. S.156).

A.4.1.3.3. Zur Instrumentalisierung von Bildungsbedürfnissen

Bildungsprozesse werden als Investition in die eigene Karriere wahrgenommen, was bei den Kunden die Erwartungshaltung auf prompte und individuelle Bedienung hervorruft. Mit minimalem Aufwand soll ein möglichst großer Effekt erzielt werden. Die Bildungsinstitutionen reagieren darauf mit entsprechenden Lernarrangements, die leichtes, anschauliches, mediengestütztes und individuell gestaltetes Lernen versprechen. Dabei handelt es sich jedoch nicht mehr um subjektorientierte Bildungsbedürfnisse, sondern lediglich um einen strukturellen Zwang zum Weiterlernen (vgl. ebd. S.157). Dieser Zwang ruft wiederum Widerstandskulturen hervor, die von der Zerschlagung subjektiver Bildungsbedürfnisse bis zu zynischer Selbstinszenierung des *„erfolgreichen Mitspielers“* reichen. Wenn auch in gebrochener Form, so tragen sie doch *„den Stachel der Kritik. (...) In diesem Sinn führt die Ökonomisierungstendenz ihren eigenen Widerpart im Gepäck. Nichts schützt Erwachsenenbildung davor, selbstreflexiv zu werden. An den Widersprüchen im Bildungssystem selbst entzündet sich ihr kritischer Gehalt“* (ebda.).

A.4.1.4. Paradigmenwechsel in der Pädagogik

Seit den 80er Jahren hat sich also der Konstruktivismus als neue theoretische Konzeption des pädagogischen Mainstreams herausgebildet und vereint

strukturalistische sowie systemtheoretische Traditionen: *„Dieser löst eine zuvor dominante Theoriekonzeption ab, die unter dem Stichwort ‘Kritische Erziehungswissenschaft’ firmierte und ihre theoretischen Bezugspunkte vor allem in der sogenannten Frankfurter Schule fand. Dabei orientierte sich die Kritische Erziehungswissenschaft vorwiegend an den Entwürfen der zweiten Generation der Kritischen Theorie, insbesondere an der Habermasschen Diskurstheorie“* (Pongratz 2003, S.43f.).

Dessen theoretischer Gegenpart, die Systemtheorie Luhmanns, fand in den 80ern Resonanz in der Erziehungswissenschaft, was unter anderem auf einen *„unverhohlenen Pragmatismus“* zurückführt werden kann, *„der sich mit Hilfe der Systemtheorie ein zeitgemäßes Korsett zulegt“* (ebda. S.44).

Pongratz beschreibt den Wandel in den 80ern als „neoliberalen Take-off“, der *„eine theoretische Überhöhung (brauchte), die sich weniger idealistisch-metaphysisch, als vielmehr funktionalistisch-pragmatisch ausrichtete“* (ebda. S.51). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass dieser Ansatz die Umstellung der Erwachsenenbildungstheorie leistet, *„ohne den Kern traditioneller liberaler Ideologie aufzugeben, die den gesellschaftlichen Vermittlungsprozess gewöhnlich auf die vielen individualisierten Einzelnen – gleichsam als irreduzible Monaden – zurückzuführen trachtet“* (ebda.).

In diesem Zusammenhang spielt der Begriff des „Lebensprozesses“ eine wichtige Rolle, der maßgeblich von Kade geprägt wurde. Darunter versteht sich ein Prozess, der dem Menschen natürlich auferlegt ist, um sich seine Lebensumstände anzueignen, wobei die Aneignung kontextgebunden ist (vgl. Kade 1993a, S.398ff.). Die Bedingungen, unter welchen sich diese Aneignung vollzieht, sind also von den jeweiligen gesellschaftlichen Umständen abhängig. Es wird hier davon ausgegangen, dass sich diese Aneignungsverhältnisse (und nicht pädagogische Institutionen und Handlungsstrukturen) universalisieren. Pongratz sieht darin nun eine pädagogische Chiffre für die Durchsetzung neoliberaler Ökonomisierungsprozesse, die jedem auferlegen, sich um seine eigenen Ressourcen zu kümmern und sich selbst anzueignen, was am Markt gebraucht wird (vgl. Pongratz 2003, S.52). Da diese Aneignungsprozesse omnipräsent werden, verliert die Erwachsenenbildung ihr Privileg diese strukturieren zu können. Dieser Verlust soll wettgemacht werden, indem Menschen für vielfältige soziale Realitäten anschlussfähig gemacht werden. Allerdings ist Aneignung ohne Entfremdung nicht möglich (vgl. Kade 1993a, S.397).

Daher lautet die doppeldeutige neoliberale Botschaft auch hier: *„Alle sind frei – aber unter den Bedingungen allgemeiner Unfreiheit“* (Pongratz 2005, S.53).

Die theoretische Wende bereitete sich also in den 80er Jahren vor und wurde in den 90er Jahren besiegelt.

Dies kann auch in Zusammenhang mit der Globalisierung der Welt gesehen werden, mit der sich auch die Themengebiete in der Erziehungswissenschaft rasant verändern und Grenzen zwischen Forschungsgebieten, etwa zwischen Schulforschung und Bildungsökonomie auflösen (vgl. Scheunpflug 2003, S.168).

In den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts herrschte also das Postulat der Emanzipation in der Erwachsenenbildung vor, deren oberstes Ziel politische Bildung war. Andere Autoren verorten in den 70er Jahren jedoch den Beginn des Niedergangs emanzipatorischer Erwachsenenbildung (vgl. Kade 1993b, S.233). Die gesellschaftliche Anerkennung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung als Teil des öffentlichen Lebens und ihre Professionalisierung waren demzufolge der erste Schritt zur Trübung des emanzipatorischen Gedankens. Als später Individualität, Erfahrung und Subjektivität zu Leitkriterien der modernen Gesellschaft avancierten, wurde der emanzipatorische Ansatz weiter verwässert. Einen neuen Impuls bekam die emanzipatorische Erwachsenenbildung daraufhin zur Wende der 80er Jahre durch soziale Bewegungen, die sich mit den Themen Frieden, Frauen und Ökologie beschäftigten. In diesen Ansätzen wurde die Erwachsenenbildung noch einmal als im Kern politische Arbeit begriffen. Allerdings verlief die Entwicklung der Erwachsenenbildung bald in Richtung Institutionalisierung. Damit ist die emanzipatorische Erwachsenenbildung *„zwar nicht vollständig aus dem Diskurs verschwunden, aber für die Theorieentwicklung weitgehend bedeutungslos geworden. Sie ist nur noch eine Theorie unter anderen. Die zentralen theoretischen Fragen der Zeit laufen in ihr nicht mehr zusammen“* (Kade 1993b, S.234). Dementsprechend ist Emanzipation nicht länger die pädagogische und gesellschaftliche Leitidee und die Verknüpfung von Wissenschaft, Erwachsenenbildung und Emanzipation ist zerrissen. Ein Grund für diesen Wandel ist, dass der Emanzipation nicht mehr zugetraut wird, gesellschaftliche Probleme, wie Arbeitslosigkeit, Armut oder Fremdenfeindlichkeit zu lösen. Weiters werden durch die Etablierung der akademischen Erwachsenenbildung analytische Positionen vor normative treten. Erwachsenenbildung wird heutzutage nicht mehr als Möglichkeit

zur Weltverbesserung gesehen. Bildungs-, Unterhaltungs-, Erlebnis-, und therapeutische Kulturen vermischen sich zunehmend und die Aufklärungskultur der 70er wandelte sich zu einer Erlebniskultur in den 80ern. Dies drückt sich auch dadurch aus, dass die für die emanzipatorische Pädagogik typische „Frontline“ zwischen Bildung und Ökonomie ins Wanken gerät. Heute ist die Erwachsenenbildung vielfältig mit dem Bereich der Ökonomie verbunden (vgl. Kade 1993b, S.234f.).

Auch Trembl sieht den Grund für das Scheitern des alten Paradigmas in seiner fehlenden Zweckmäßigkeit für moderne Bedürfnisse. Das zuvor dominante teleologische Paradigma wurde von einem teleonomen abgelöst. Die Zweckgerichtetheit aller Dinge vermochte die Komplexität der Welt nicht mehr ausreichend zu reformulieren und wurde daher verdrängt.

Die Teleonomie erweitert die Zweckmäßigkeit der Teleologie insofern, da sie einen Vorgang oder ein Verhalten beschreibt, dass sein Zielgerichtetsein durch das Wirken eines Programms bekommt. Letzteres ist als Resultat eines Prozesses zu verstehen, der sich durch Rückkoppelung fortwährend neu reguliert (Autopoiesis).

Erziehung wird in diesem evolutionären bzw. systemtheoretischen Verständnis durch evolutionäre Prozesse erklärbar, die sich durchgesetzt haben, weil sie einen Selektionsvorteil haben. Es wird also angenommen, dass die Evolution die Erziehung hervorgebracht und stabilisiert hat, weil sie eine Funktion erfüllen. Erziehung steigert die potenzielle Anpassung eines Systems an seine Umwelt, da so, bei sich ständig verändernden Umweltbedingungen, nicht nur auf die Gene, sondern auch auf das Wissen der Gesellschaft zurückgegriffen werden kann. Da ein System jedoch nicht determiniert werden kann, kann auch nur die potenzielle Anpassung an die Umwelt erhöht werden.

Der Paradigmenwechsel ist bei Trembl weder positiv noch negativ zu sehen, da er durch die Evolution zu erklären ist. Das teleonome Paradigma hat sich also durchgesetzt, weil es einer evolutionären Bewährungsprobe standgehalten hat und zukünftige Nützlichkeit verspricht. Würden sich die Umweltbedingungen ändern, würde es also vermutlich erneut einen Paradigmenwechsel geben, da das Alte dann nicht mehr funktional wäre (Trembl 2002, S.652ff.).

Aus dem „Scheitern“ der emanzipatorischen Erwachsenenbildung ist allerdings zu

lernen, dass *„totalisierende Emanzipationsprogramme angesichts der modernen Individualisierung von Lebenslagen und der Pluralisierung von Lebensentwürfen wenig Zukunftschancen haben. (...) Wenn der Bezug auf Emanzipation nicht mehr die theoretische Einheit einer pluralen Erwachsenenbildung stiften kann, wären entmoralisierte und zugleich abstraktere theoretische Konzepte zu entwickeln, wie die von Lernkontexten, Organisationskultur, Selbststeuerung und Aneignungsverhältnissen“* (Kade 1993b, S.14f.).

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass Pongratz zwar Kades Gedanken zum Wandel der Erwachsenenbildung teilt, aber nicht mit ihm übereinstimmt, dass diese Entwicklung unaufhaltsam ist. Im Gegensatz dazu vertritt Pongratz die Auffassung, dass sich an der Dialektik dieser Entwicklung *„der kritische Impuls der Erwachsenenbildung stets aufs Neue entzündet“* (Pongratz 2003, S.24).

A.4.2. Kritisch- Emanzipatorische Theorie

Wie bereits erwähnt, stellte die *„Theoriekonzeption, die unter dem Stichwort ‘Kritische Erziehungswissenschaft’ firmierte und ihre theoretischen Bezugspunkte vor allem in der sogenannten Frankfurter Schule fand“* (Pongratz 2003, S.43f.), noch bis in die 60er Jahre den pädagogischen Mainstream dar, weshalb diese nun kurz vorgestellt wird.

A.4.2.1. Frankfurter Schule

Der Begriff „Frankfurter Schule“ wurde erst um 1950 als Fremdbezeichnung für die sozialphilosophische „Kritische Theorie“ eingeführt (vgl. Heller 2009, S.125).

Zu Beginn der 30er Jahre formierte sich die Gruppe, die später unter diesem Namen bekannt wurde. Wichtige Vertreter waren Max Horkheimer, Theodor Adorno, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Leo Löwenthal, Herbert Marcuse, Franz Neumann und Friedrich Pollock (vgl. Pongratz 2003, S.69).

Die kritische Theorie der Frankfurter Schule wurde maßgeblich von den Arbeiten geprägt, die am Institut für Sozialforschung entstanden sind. Dieses wurde vom marxistisch eingestellten Unternehmersohn Felix Weil finanziert, der ein Bedürfnis nach *„einer Institutionalisierung marxistischer Diskussion jenseits der Zwänge des bürgerlichen Wissenschaftsbetriebes wie der ideologischen Engstirnigkeit einer*

kommunistischen Partei“ sah (Heller 2009, S.126). Das Institut hatte vor allem die Erforschung wirtschaftlicher und sozialer Zusammenhänge auf Basis der Marxschen Theorie zum Aufgabengebiet. Der Sozialphilosoph Max Horkheimer, der als maßgeblicher Begründer der Frankfurter Schule gilt, wurde bald Leiter des Instituts (vgl. ebda.).

Die Vertreter der Frankfurter Schule stimmen nicht in allen Punkten überein, verkörpern jedoch alle ein Vertrauen an die prinzipielle Umsetzbarkeit eines vernünftigen Allgemeinen, wie Hegel es beschrieben hat. Dieses bildet den Ausgangspunkt der Frankfurter Schule, wobei angenommen wird, dass die Entwicklung des vernünftigen Allgemeinen unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen nicht möglich ist, weil der Kapitalismus durch seine Struktur den Menschen auf das rein Instrumentelle reduziert.

Es wird hier also von einem sozialtheoretischen Negativismus ausgegangen, der sich an Verletzungen der Bedingungen für ein gutes bzw. gelingendes Leben zeigt. Dies setzt die Annahme voraus, dass es eine Gesellschaft geben kann, in der alle Mitglieder die Chance auf Selbstverwirklichung haben. Die Ursache für die Negativität der Gesellschaft wird in Zusammenhang mit einem Defizit an sozialer Vernunft im Kapitalismus gesehen.

Der Prozess der Pathologie der Vernunft wird von der Frankfurter Schule in einem soziologischen Bezugsrahmen erklärt. Es wird die Möglichkeit angenommen, dass die menschliche Rationalität sich durch Stufen des Konflikts prozesshaft in Richtung eines vernünftigen Fortschritts entwickelt. „Vernünftige Prinzipien“ sind beim Menschen also durchaus vorhanden, können aber durch die Struktur sozialer Beziehungen im Kapitalismus nicht umgesetzt werden. Hier ist auch das kapitalistische Grundschema der Frankfurter Schule erkennbar (vgl. Honneth 2003, S.498ff.).

Die Gesellschaftstheorie von Karl Marx bildet den Ausgangspunkt der Frankfurter Schule und wurde von deren Mitgliedern weiterentwickelt. Ein großer Kritikpunkt Marx' war, dass durch die kapitalistische Produktions- und Tauschwirtschaft zwar ein Überschuss an Gütern produziert werden kann, diese aber nicht den Arbeitern, die diese Güter maßgeblich produzieren, zugutekommen. Zurückzuführen ist diese Problematik vor allem auf die Macht- und Herrschaftskonstellation des Kapitalismus, die anstatt den Menschen von Naturkatastrophen zu emanzipieren, selbst Katastrophen, wie Ruin, Hunger und Obdachlosigkeit bewirkt. (Die eigentlich durch

den Überschuss an Waren nicht notwendig wären. Es kommt in der heutigen Gesellschaft also zu einem Missverhältnis von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen (vgl. Heller 2009, S.131f.).

Durch die linkshegelianische Tradition der Frankfurter Schule sieht sie ihre Aufgabe in der Initiierung einer kritischen Praxis, die zur Überwindung der gesellschaftlichen Pathologie beitragen soll. Dieser Aufgabenstellung geht die Annahme voraus, dass die Vernunft des Menschen durch den Kapitalismus zwar getrübt, nicht aber zerstört worden ist und dass der Mensch unter dieser Unterdrückung der Vernunft leidet. Der, daraus resultierende Wunsch nach Befreiung von diesem Leiden kann nur in der Wiedergewinnung der Vernunft Erfüllung finden (vgl. Honneth 2003, S.502f.).

Jedoch kann der Mensch von sich aus nicht unmittelbar etwas dagegen tun. Die soziale Struktur und die Ambivalenz zwischen persönlichen und klassenmäßigen Interessen verhindert das (vgl. Heller 2003, S.134).

Die kritische Theorie will nun diese Missstände nicht nur aufzeigen, sondern auch aufheben, steht jedoch vor der Problematik, dass diese mit der gesamten Struktur der Gesellschaft verknüpft sind. Dementsprechend muss die Gesellschaft als Ganzes begriffen werden, um die Veränderung des Ganzen und die Emanzipation der ganzen Gesellschaft erreichen zu können. Die Wissenschaft der Frankfurter Schule hat demnach die Aufgabe mithilfe sozialphilosophischer Forschung die Prinzipien und Maximen einer besseren Gesellschaftsordnung herauszuarbeiten (vgl. Heller 2009, S.130ff.).

Das fundamental gemeinsame Element aller Vertreter der Frankfurter Schule ist also letztlich eine Gesellschaftskritik, die sämtliche Bereiche des Menschen und der Gesellschaft betrifft.

Dies beinhaltet auch eine Kritik an der positivistischen Wissenschaft, da diese eine Wissenschaftsform sei, deren Ziel die Erkenntnis des Bestehenden ist. Sie stellt das Bestehende jedoch nicht infrage und diene und reproduziere daher letztendlich dem ausbeuterischen kapitalistischen System (vgl. Heller 2009, S.127f.).

Trotz der Negativität dieses Denkens ist Pongratz der Ansicht, dass deren Resultate praktischer Anwendbarkeit nicht entbehren. Aus der Kritik der Gegebenheiten ergeben sich *„erhebliche Kurskorrekturen für Problemstellungen und*

Forschungslogik pädagogischer Theorie“ (Pongratz 2003, S.70). Durch das permanente kritische Hinterfragen pädagogischer Ziele, Institutionen und Praktiken *„rückt die Analyse sich fortschreibender gesellschaftlicher Widersprüche im Feld pädagogischer Praxis in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit“* (ebda.). Im Zentrum ihrer Forschungslogik stehen daher dialektische Denkansätze. Als Leitkategorien der kritischen Theorie gelten vor allem: Kritik, Selbstbestimmung, Widerstand, Bildung und Mündigkeit.

Im Artikel *„Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik“* wird die Demarkationslinie zwischen *„traditioneller“* und *„kritischer“* Theorie erläutert. Letztere fragt *„nach der aktuellen Gesellschaftsverfassung, ihren treibenden Widersprüchen, ihren impliziten Wahrheitsmomenten und ihren ideologischen Selbsttäuschungen (...) mit dem Ziel die innere Widersprüchlichkeit der bürgerlichen Welt bloßzulegen“* (Pongratz 2005, S.34). Maßstab der Kritik ist aufgeklärtes Denken, das die *„verwilderte Aufklärung“* mit ihren eigenen Ansprüchen konfrontiert.

Den Maßstab der bürgerlichen Welt kritisiert Pongratz jedoch als von außen kommende *„gut gemeinte Ideale der Menschlichkeit, die den herrschenden Zuständen abstrakt entgegengestellt werden“* (ebda.).

Kritische Theorie bestreitet nicht, dass jede Objektivität subjektiv vermittelt wird, aber sie ist der Ansicht, dass auch Nicht-begriffliches existiert. Im Gegenteil läuft die Bewegung des erfahrenden Bewusstseins auf dieses Nicht-begriffliche zu. Kritisches, dialektisches Denken öffnet sich der Erfahrung von Differenzen und Grenzen und stößt so auf Nicht-Identisches im Erfahrungsprozess. Ziel ist es zwar das Begriffslose mit Begriffen aufzutun, jedoch *„verfehlt der identifizierende Zugriff, mit dem sich das Denken seiner Gegenstände bemächtigt, notwendig das Nichtidentische der Sache: ihre Unverwechselbarkeit, Unsubsumierbarkeit, Besonderheit“* (Pongratz 2003, S.81). Wichtig ist allerdings, dass kritisches Denken sich dieser Selbstbeschränkung bewusst wird: *„In seiner Selbstbesinnung wird es des abstrakten Zuschnitts inne, mit dem es den Gegenständen Gewalt antut“* (ebda.). Als Beispiel dafür, dass systemtheoretisch-konstruktivistisches Denken nicht ausreichen kann, um die aktuellen Umbruchprozesse erfassen zu können, wird die Ästhetik angeführt.

A.4.2.2. Ästhetik

Kunst produziert Dinge, deren Sinn sich nicht in den Zuschreibungen und Intentionen

ihrer Konstrukteure erschöpft. Oft überschreitet sie den subjektiv zgedachten Sinn, um etwas ins Spiel zu bringen, das nicht einfach konstruktiven Absichten folgt, sondern dies unter Umständen sogar durchkreuzt. Pongratz ist der Ansicht, dass dieses irritierende Moment Fragen provoziere, die den Zirkel konstruktivistischen Identitätsdenkens aufzubrechen vermögen (vgl. Pongratz 2003, S.82). Kunst ist allerdings keine Wahrheitsfiktion, sondern lässt „mehr“ erkennbar werden. Solange Kunst im Reservat von Kunsthallen und Museen bleibt, bringt sie auch keine Bewegung in eingespielte Alltagspraxen. Wenn sie aber, beispielsweise in Form von Performances oder Installationen, im sozialen Raum auftritt, kann moderne Kunst die Normativität gesellschaftlicher Verhältnisse aufzeigen und irritieren (vgl. ebda. S.83). Die Gestaltung der Gesellschaft „*muss – wie jedes Kunstwerk – seine Normativität in der Logik ihrer eigenen Bewegung auffinden. Gesellschaft wird damit zugleich zum Gegenstand und Maß der Kritik. Diese Einsicht Kritischer Theorie rufen ästhetische Produktionen ins Gedächtnis zurück. (...) Kunst im öffentlichen, urbanen Kontext ist in einem fundamentalen Sinn politisch*“ (ebda.).

Der Kern kritischer Bildung lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: „*Kritische Bildung lebt aus der Kraft zur Unterscheidung, aus der Fähigkeit, Differenzen und Risse sichtbar zu machen, aus dem Vermögen, an Phänomenen mehr wahrzunehmen, als die pure Identität von Begriff und Sache. (...) Wollte man einer ‘Erwachsenenbildung mit Kritischer Theorie’ ein implizites Telos zuordnen, so (...) wäre vielleicht am ehesten eine Zuschreibung (akzeptabel), die an Paulo Freire anknüpft: ‘Der Erwachsenenbildner ist Politiker und Künstler’*“ (ebda. S.86).

A.4.2.3. Kritik an der kritischen Theorie

Kritik an der kritischen Theorie bezieht sich vor allem auf ihre Nichtumsetzbarkeit in die Praxis: So ist Lenzen beispielsweise der Ansicht, die Kritik der sozialen Verhältnisse behindere eine Erziehung, die ihrerseits der Emanzipation des Menschen durch Erziehung diene.

Mit diesem Manko musste die Kritische Theorie zurechtkommen und die Forderung, positive Konzepte für die Schulreform zu entwickeln, brachte sie in die Verlegenheit, ihren rein analytischen Anspruch ablegen zu müssen. Lenzen spricht hier von einem „Sättigungseffekt gegenüber der Kritik als Prinzip“, der als Folge davon auftrat und so zum Scheitern der Kritischen Erziehungswissenschaft führte (vgl. Lenzen 1994, S.29f.).

Demzufolge wäre die Kritische Theorie also aus einem pragmatischen Defizit heraus zum Tode verurteilt gewesen. Pongratz hält hier jedoch entgegen, dass Lenzen die Möglichkeit für die Kritische Theorie als eine Art Glaubensfrage abhandelt und ihr somit ein normativer Führungsanspruch aus einem dominanten Blickwinkel unterschoben wird, der aus einem dominanten Blickwinkel resultiert, dessen Niedergang als Glaubensverlust interpretiert wurde (vgl. Pongratz 2003, S.47).

Wie schon zuvor erwähnt, ist Kade der Ansicht, dass der Ausbau des Weiterbildungssektors seit den 70er Jahren einen deutlichen Wandel eingeläutet hat: Durch die Professionalisierung von Erwachsenenbildung und den enormen Ausbau ihrer Einrichtungen im Kontext der Bildungsreform sind emanzipatorische Ansätze deutlich getrübt worden (vgl. Kade 1999, S.529f.).

Pongratz zufolge fordert *„nach dieser Lesart die Differenzierung, Funktionalisierung und Ökonomisierung des Weiterbildungssektors ihren Preis: nämlich den Verzicht auf eine gesellschaftskritische Reflexion, die den inneren Widersprüchen des Systems nachgeht“* (Pongratz 2003, S.48). Kritik jedoch, ist nicht das Gegenteil der Funktion und Stillstand ist ihr Ruin: *„D.h., die Kritik ist Mittel der Anpassung und kann dennoch nie in Anpassung beruhigt aufgehen. Pädagogisch ist das objektiviert im Begriff der Mündigkeit“* (ebda.). Die Kritische Theorie wird von ihm als besonders wichtig erachtet, um *die Analyse sich fortschreibender gesellschaftlicher Widersprüche im Feld pädagogischer Praxis in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken“* (Pongratz 2003, S.79).

Diese wurde jedoch in den 70er Jahren von einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Pädagogik abgelöst, deren Kritik im Folgenden dargestellt wird.

A.4.3. Zur Kritik systemtheoretisch-konstruktivistischer Erwachsenenbildung

Pädagogische Konstruktivisten wie beispielsweise Arnold und Siebert vertreten die Meinung, dass es in der zunehmend unkalkulierbaren Welt kein Manko ist, wenn Begriffe wie Bildung oder Emanzipation ad acta gelegt werden, da der Freiheitsgedanke der Aufklärungsphilosophie eine Bürde ist, die den Menschen als autonomes Objekt überfordert (vgl. Pongratz 2003, 22f.).

Im Anschluss an Pongratz kann hierbei von einem *“Supermarkt der Welterklärungen”*

(ebda.) gesprochen werden. Bei der Wahl der Theorie ist nur noch der Effekt entscheidend, nicht aber die Motive oder Legitimationen (vgl. ebda.).

Im Gegensatz dazu ruft die kritische Bildungstheorie in Erinnerung, dass vor dem Hintergrund der neu gewonnenen Freiheit, *„mit der sich der postmoderne Wissenschaftsbetrieb gern schmückt, das alte Zwangsverhältnis ökonomischer Verwertung subtil fortbesteht. (...) Problematisch ist nicht die Vielfalt der Theorien, problematisch ist das Diktat des Verwertungsprinzips, das die theoretische Reflexion und Effizienz vereidigt und leerlaufen lässt“* (Pongratz 2003, S.23).

Heutzutage werden vor allem reformpädagogische Ansätze, wie Projekt- oder Situationslernen, die ursprünglich auf autonome Selbstbildung gerichtet waren, zur betrieblichen Weiterbildung angewandt, um Arbeitnehmer zu permanenter Integration und Kontrolle zu zwingen. Dieser neue Modus soll eine paradoxe Leistung absichern: *“Sie sollen – um ihres effizienten und funktionalen Einsatz willen - über sich hinauswachsen, ohne wirklich groß zu werden“* (ebda. S.24).

Allerdings entzündet sich an dieser Unruhe im Bildungsprozess Erwachsener der kritische Impuls stets auf Neue.

Der wesentliche Unterschied des Konstruktivismus zu anderen Erkenntnistheorien liegt für Ernst von Glasersfeld im Verhältnis zwischen Wissen und der absoluten Wirklichkeit. Im Konstruktivismus ist dieses von einem funktionalen Sinn geprägt.

Analog zu Immanuel Kant wird also angenommen, dass es nicht möglich ist, mithilfe des Verstands die Wirklichkeit erkennen zu können. Im Gegenteil konstruiert sich der Mensch durch den Verstand seine eigene Wirklichkeit.

Systemimmanent ist nur das Überleben des Systems, die Autopoiesis, von Relevanz. Sämtliche Ideen (kognitive Strukturen) werden dementsprechend an der Lebenswelt des Systems auf ihre momentane Funktionalität hin geprüft und aufgrund dessen fortgeführt, oder verworfen. Funktional (viabel) ist Wissen dann, wenn es das Treffen von Vorhersagen oder die Bewältigung verschiedener Phänomene ermöglicht. Durch wiederholte Erfahrungen zeigt sich schließlich, ob kognitive Strukturen auf Dauer verlässlich sind und daher eine gewisse Beständigkeit angenommen werden kann. Eine endgültige Wahrheit kann es jedoch nicht geben.

Wiederholte Erfahrungen bedeuten stets einen Vergleich. Das System vergleicht also Strategien auf ihre Viabilität. Verhalten sich Dinge im Vergleich anders als vom System erwartet, so entstehen Perturbationen, die dazu führen, dass andere Eigenschaften des Dings in Betracht gezogen werden. Nur aufgrund dieser

Perturbationen bietet sich die Möglichkeit für das System störende Eigenschaften von viablen zu unterscheiden.

Kann also eine kognitive Struktur als viabel beschrieben werden, so bedeutet dies nicht die Wirklichkeit gefunden zu haben, sondern nur, dass ein möglicher Weg für ein bestimmtes Ziel gefunden wurde. Zu beachten ist hier, dass auch die Ziele, die das System verfolgt von diesem selbst konstruiert sind.

Das Gehirn als Erkenntnisapparat wird im Konstruktivismus als operational und semantisch geschlossen gesehen. Da ohne diesen Erkenntnisapparat kein Erkennen möglich ist, können Objekte niemals verglichen werden, bevor sie wahrgenommen wurden. Demzufolge kann es aus dieser Sicht kein Kriterium geben, anhand dessen beurteilt werden könnte, was wahr ist. Erkenntnis und Wissen kann also nicht ein Abbild der Wirklichkeit bedeuten.

Die Konsequenz daraus, die auch für die konstruktivistische Didaktik wesentlich ist, ist, dass im konstruktivistischen Denken der Menschen sein Denken, Wissen und Tun, also die selbst konstruierte Welt, selbst zu verantworten hat (vgl. von Glasersfeld 1995, S.16ff.).

Als Konsequenz dieser Thesen gilt: In der Argumentation der systemtheoretisch-konstruktivistischen Pädagogik wird die Behauptung aufgestellt, der Umgang mit Ungewissheit, und nicht Kenntnis und Gewissheit, stellt das zentrale Problem der Erwachsenenbildung dar. Der Konstruktivismus sieht den Wahrheitsanspruch der Aufklärung also als uneinlösbares Postulat. *„Stattdessen schließen sich science und fiction zusammen zur viablen Konstruktion von Weltansichten. Deren Relativität aber erscheint nicht als (wissenschafts-)theoretisches Problem, sondern als entgrenzter Spielraum für immer neue Konstruktionen“* (Pongratz 2003, S.35). So gesehen basiert die konstruktivistische Erkenntnistheorie auf fundamentalen Tautologien. Wenn alles, was das Subjekt zu erkennen glaubt, nur ein Produkt seiner eigenen Erkenntnisfähigkeit ist, dann begegnet sich das Subjekt in seiner vermeintlichen Objektivität immer nur sich selbst (vgl. ebda. S.36). Da die operationale Geschlossenheit des Erkenntnisprozesses als empirisches Faktum vorausgesetzt wird, entsteht das Problem einer erkenntnistheoretischen Aporie. *„Ihr zufolge können wir erkennen, dass wir nichts erkennen“* (ebda. S.76).

Die Neurobiologen, Maturana und Varela, die dem Konstruktivismus zugeordnet werden, meinen, dass der erkennende Organismus sein eigener Gegenstand ist, der

die Erkenntnis seiner selbst eben dadurch realisiert, dass er sich selbst hervorbringt (sich selbst am Leben erhält). Insofern ist das Kriterium der Erkenntnis die Passung an die Bedingungen des Lebens. Pongratz kritisiert daran, dass dies eine mangelhafte Erkenntnis ist, die *„entsprechend als mangelhafte Viabilität zu Buche (schlägt). (...) Die Kehrseite dieser Auflösung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses ist ein unverhohlener Pragmatismus, der seine Wahrheit gerade darin findet, dass er sich dem ‘Leben‘ differenzlos überlässt. Die Möglichkeiten einer prinzipiellen Kritik hingegen werden eingezogen, weil sie einen Vernunftanspruch ins Spiel bringen, der mit jenem ominösen ‘Leben‘ nicht kompatibel ist“* (Pongratz 2003, S.36).

Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Versuch die Krise der Moderne zu überwinden, muss demnach scheitern, da hier das primäre Kriterium die Erhaltung des Systems ist und sich damit der Wahrheitsanspruch am Status quo orientiert. In diesem Sinn kann sich auch keine Veränderung einstellen (vgl. ebda.).

A.4.3.1. Nichtplanbarkeit

Arnold und Siebert weisen in ihrem Entwurf einer „konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ darauf hin, dass der Abschied von der Aufklärung längst überfällig ist. Es geht darum, alten Ballast abzuwerfen und sich von traditionellen Rationalitätsstandards didaktisch-methodischer Planung zu befreien, da in Wahrheit Nichtplanbarkeit und Kontingenz das Lerngeschehen dominieren. Beim Lernen Erwachsener geht es daher zunehmend um den Umgang mit Ungewissheit, was neue Strategien eines ganzheitlichen Operierens erfordert, wobei sich ein direkter Eingriff ins lernende System per se verbietet (vgl. Arnold/Siebert 1999, S.167).

Aus einer systemtheoretischen Vorstellung wäre dieser Eingriff auch nicht möglich, da Systeme operational und semantisch geschlossen sind. Insofern gibt es für Erwachsenenpädagogen auch keine direkte Interventionsmöglichkeit und dementsprechend auch keine Erfolgsgarantie. Die konstruktivistische Erwachsenenbildung muss daher ihr methodisch-didaktisches Instrumentarium ständig verfeinern, um zu erreichen, was eigentlich von vornherein ausgeschlossen scheint (vgl. Pongratz 2003, S.37).

Hierfür wird von Luhmann und Schorr der Terminus *„Technologieersatztechnologie“* eingeführt. Dies soll einerseits eine größtmögliche Kombination an

Anschlussbehandlungen zulassen, aber gleichzeitig als „*Konditionalprogramme*“ auf eine „*Jederzeitigkeit*“ des Ablaufs verzichten. Diese Argumentation ist die „*Achillesverse*“ des Versuchs, sich gänzlich von subjekt- und bewusstseinsphilosophischen Kategorien zu verabschieden. Gäbe es nämlich solche Programme, so wäre stets neu zu entscheiden, in welcher Situation ein Programm anzuwenden ist. Dies bedürfte aber der Urteilskraft reflektierter Subjekte. Die Handhabung von Konditionalprogrammen als synthetische Reflexionsleistung ist letztlich nicht funktionalisierbar, weshalb Konstruktivisten wie Systemtheoretiker kaum verhindern können, dass immer wieder Implikationen aufklärerischen Ursprungs ins Spiel kommen (vgl. ebda. S.38).

Zwar sind diese Gedanken, vor allem im Bereich reformpädagogischer Ansätze, nicht neu, lassen aber, vor allem durch Begriffe wie, 'nicht-interventionistische Didaktik', 'Ermöglichungsdidaktik' oder 'pragmatische Gelassenheit', einen postfordistischen Zuschnitt pädagogischer Prozesse erkennen.

Ein weiterer Kritikpunkt von Pongratz ist, dass die Annahme einer bewusstseinsunabhängigen Realität unzulässig ist. Diese Tatsache ist erkenntnisbiologisch nachweisbar, etwa durch das „*Marriotsche Experiment*“ (in welchem die Existenz des „*blinden Flecks*“ auf dem Auge bewiesen wird). Wahrheit kann aus konstruktivistischer Sicht nur dann objektiv (und damit richtig) dargestellt werden, bevor sie durch den Erkenntnisapparat wahrgenommen wird. Der Konstruktivismus geht in seiner Argumentation immer vom Standpunkt des Gehirns als Erkenntnisapparat aus. Das Theorem der Geschlossenheit ist daher die Folge dieses spezifischen Standpunkts. Ein grundlegendes Problem dieser Logik ist, dass man aus „*der begrenzten Binnenperspektive (des Gehirns) eben keine Eigenschaften des Systems beobachten (kann), die man nur von außerhalb erkennen kann. (...) Mit dem, Trick, die Umwelt eines Systems zur 'intervenierenden Variable' zu erklären, wird die Wirklichkeit des Systems ins System hineinverlagert, wodurch ein Innenraum entsteht, in dem lediglich noch Strukturgesichtspunkte eine Rolle spielen*“ (Pongratz 2003, S.38).

Von Glasersfeld argumentiert hierbei, dass auch der Zugang zu Realität gänzlich verwehrt bleibt. Zudem ist es nicht möglich, von einer Annäherung zu sprechen, da ohne einen Zugang zur Realität auch der Abstand von ihr nicht gemessen werden kann (vgl. von Glasersfeld 1995, S.37f.).

Dadurch sind zwar in erster Linie einige Fragen beantwortet, jedoch entstehen Folgeprobleme, welche die Vermittlungsproblematik wieder ins Spiel bringen.

A.4.3.2. Konstruktivismus als Ideologie

Aus den vorhergehenden Erläuterungen ergibt sich nun der Schluss, dass Viabilität und Funktionalität, Evolution und Anschlussfähigkeit im Horizont konstruktivistischer Erwachsenenbildung beinahe als ontologische Basiskategorien gesehen werden, die keiner kritischen Reflexion mehr bedürfen (vgl. Pongratz 2003, S.78).

Maturana und Varela stellen als grundlegende These auf, das Erkennen sei nichts Anderes als effektives Handeln. Riedl folgert weiter, es gehe daher nicht um Drang zur Wahrheit (die ohnehin nicht erkannt werden könnte), sondern um einen pragmatischen Lebenserfolg, der sich aus einer positiven Bilanz von Erfolg und Misserfolg ergebe (vgl. Riedl 1980 zit. in ebda.).

Pongratz sieht hier nun den unmittelbaren Zusammenhang zu aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen, in welchen Viabilität die Grundvoraussetzung für den Entwicklungsprozess geworden ist (vgl. Pongratz 2003, S.78). Dieses unhintergehbare Prinzip des Lebens entzieht sich selbst aber jeder Kritik: *„Dieser irreflexive Pragmatismus passt ganz ins Bild sich international verschärfender Konkurrenzverhältnisse.“* Denn wer auf dem Weltmarkt erfolgreich sein will, muss viabel sein. Der subtile Sinn, der im Begriff "Anschlussfähigkeit" stets mitgemeint ist, lautet daher: *„Wer den Anschluss verliert, ist verloren und (...) nur Anschlussfähigkeit garantiere die Prozessstruktur selbstreferentieller Systeme“* (ebda. S.79).

Prinzipielle Kritik bedeutet demnach einen Autonomieanspruch, der systemtheoretisch inkompatibel ist. Entsprechend weist diese auch Begriffe wie Freiheit, Subjekt oder Bildung als „alteuropäisches Programm“ zurück. Begrifflichkeiten wie Viabilität, oder Anschlussfähigkeit sieht Pongratz nicht nur als theoretische Trendsetter, sondern verortet hier auch das Suggestieren einer doppelten Botschaft: a.) dem System soll, in seiner subjektlosen Selbsterschaffung, vertraut werden, wobei auf Kritik verzichtet werden soll. Diese ist jedoch nicht nur sinnlos, sondern auch kontraproduktiv, da sie die notwendige Viabilität überfordert und irritiert und b.) die moderne Welt soll so komplex, paradox und undurchsichtig, wie sie ist, akzeptiert werden. Hier ist Pragmatik gefragt, um sich eine Vielzahl von Optionen offen zu halten (vgl. Pongratz 2003, S.79).

A.4.3.3. Bewusstsein

Auch am Thema des Bewusstseins lässt sich die eingeschränkte Perspektive des Konstruktivismus darstellen (vgl. Pongratz 2003, S.94ff.). Dieser versucht gänzlich ohne einen Bewusstseinsbegriff auszukommen, was jedoch auf eine Verkürzung des Erkenntnisproblems hinaus läuft und zu einigen Widersprüchen in der Argumentation führt. Bei dem Erkenntnisbiologen Rusch heißt es dazu: *„Das System interagiert mit sich selbst dadurch, dass es seine eigene Beschreibung in einem – bei immer weiteren Rekursionen – unendlichen Prozess beschreibt; dies ist auch die Voraussetzung dafür, dass ein System 'Bewusstsein' und 'Selbstbewusstsein' entwickeln kann“* (Rusch 1986, S.48). Pongratz sieht dies als Indiz dafür, dass Konstruktivisten das Gehirn nicht nur als Erkenntnisapparat verstehen, sondern auch als Subjekt der Erkenntnis (vgl. Pongratz 2003, S.95). Das heißt, ohne das Wort „Subjekt“ zu erwähnen, wird es dennoch in die Argumentation hineingefügt. Dies hat erkenntnistheoretisch zur Folge, dass *„das Bewusstsein als Reales unter Realem (und nicht als Vollzug von Realem) betrachtet“* wird (ebda.). Diese Sichtweise geht also davon aus, dass innerhalb eines erkennenden Systems eine externe Beobachterposition etabliert werden kann. Diese Ansicht wäre nach konstruktivistischen Gesichtspunkten jedoch unzulässig, da das erkennende System operational und informationell geschlossen ist.

A.4.3.4. Strukturelle Kopplung

Werden diese Vorgaben ernst genommen, so sind Lehren und Lernen nicht konzeptualisierbar. Auf der anderen Seite müssen sich lebende Systeme in ihrer Umwelt angepasst verhalten, um nicht zugrunde zu gehen. Diesen Widerspruch versucht die Systemtheorie durch „strukturelle Kopplung“ zu lösen. Strukturelle Kopplung beschreibt das selektive Beziehen von autopoietischen Systemen auf ihre Umwelt, die als kontinuierlich gleichzeitig gegeben sind. Dieser gleichzeitige Zustand wird durch Irritationen interpunktiert, die durch strukturelle Kopplung hervorgerufen werden, da diese das System für bestimmte Teile seiner Umwelt besonders sensibel macht. Diese Perturbationen selbst fallen jedoch immer innerhalb des Systems an und regen so Veränderungen des Systems an. Besteht zwischen zwei Systemen eine dauerhafte strukturelle Kopplung, so beeinflusst dies die Strukturentwicklung innerhalb der Systeme.

Da jedoch die Auswahl der Aspekte der Umwelt, die ein System irritieren, hochselektiv ist, kann hier nicht von einer Kausalbeziehung gesprochen werden, was die determinierende Einwirkung eines Systems auf ein anderes ausschließt (vgl. Kusche 2008, 212f.).

Dagegen vertritt Pongratz die Meinung, dass die Möglichkeit der Einwirkung des Mediums auf das System eingesehen werden muss, wenn es möglich ist, einzelne Organismen strukturell zu koppeln. Der Begriff der strukturellen Kopplung vereint die Innen- und Außenperspektive also auf eine Weise, die der Konstruktivismus eigentlich ausschließt (vgl. Pongratz 2003, S.95f.).

A.4.3.5. Pädagogische Anwendbarkeit

Dirk Rustemeyer kommt zu dem Schluss, dass sich der radikale Konstruktivismus in seinen Empfehlungen zur praktischen Anwendbarkeit weit weniger radikal zeigt als in seiner Theorie (vgl. Rustemeyer 1999, S.476). Anstatt die Nicht-Anwendbarkeit zu erkennen, wird der radikale Konstruktivismus von seinen praktischen Vertretern „zurechtgestutzt“, wie es Pongratz ausdrückt (vgl. Pongratz 2003, S.99). So wird die konstruktivistische Tatsache, dass auf Systeme von außen nicht eingewirkt werden kann, zum Anlass genommen, für das Ende aller pädagogischen Maßnahmen zu plädieren. Menschen können demzufolge nur „autonom“ lernen, wodurch Pädagogik zu einer „Angebotsinstanz“ wird, derer sich das lernende System „autonom“ bedienen oder verweigern kann. Dies ist mit ein Grund dafür, weshalb sich die neoliberale Positionierung so leicht mit reformpädagogischen Ansätzen verbindet (vgl. ebda.).

A.4.3.6. Konstruktivistische Didaktiken

Reich beschreibt Didaktik aus konstruktivistischer Sicht vor allem als Beobachtertheorie, die sowohl Lernenden als auch Lehrenden ein hohes Maß an Selbsttätigkeit auferlegt und so einen Ort der eigenen Wirklichkeitsfindung bietet (vgl. Reich 1996, S.70).

Beetz weist darauf hin, dass Lernen im Konstruktivismus als konstruierende Tätigkeit aus der Perspektive des lernenden Systems, gesehen wird. Hier wird also auf die Zentrierung konstruktivistischer Didaktiken auf Schüler in ihren Wirklichkeiten hingewiesen. Dies bedeutet auch eine Abkehr von dogmatischen Wissenshaltungen (vgl. Beetz 2000, S.439).

Das konstruktivistische Grundpostulat, dass es keine ewig gültigen Wahrheiten geben kann, da die Wirklichkeit nur vom Subjekt konstruiert und damit zeit- und beobachtergebunden ist, spielt auch für die Didaktik die zentrale Rolle.

Aus dieser Grundannahme ergibt sich die Notwendigkeit Schülern Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung zu lehren, um damit eigene Wahl von Beobachter- und Handlungsoptionen treffen zu können.

Schule, wie sie heute praktiziert wird, fördere vor allem kausal-lineares Denken, da nur allgemeine Wahrheiten propagiert werden. Die Vernetzung von (konstruierten) Wirklichkeiten ist so nicht möglich. Konstruktivistische Didaktik leugnet nicht, dass es Kulturgüter, also gesellschaftlich vermittelte Konstruktionen von Wirklichkeit gibt, jedoch ist es für Schüler wichtig, ihrer eigene Wirklichkeit möglichst autonom konstruieren zu können. (Sie sollen also frei wählen können, wie sie mit diesen umgehen.)

Zu diesem Zweck ist das entwickeln von Beobachervielfalt das oberste Ziel konstruktivistischer Didaktik. Der aktuelle Stand der geltenden Rekonstruktionen soll so festgelegt werden. Im schulischen Bereich bedeutet das, dass alle beteiligten Akteure am Schulentwicklungsprozess und der Unterrichtsgestaltung teilhaben sollen. Denn nur wenn die Lernenden auch ein Mitspracherecht haben, werden sie dem Lernstoff Bedeutung zumessen und das führt zu den notwendigen Perturbationen, die das lernende System benötigt um seine Struktur zu verändern.

Die wichtigste Aufgabe des Bildungssystems ist demnach Schüler und Lehrer zu einer konstruktiven Herangehensweise an verschiedenste Probleme zu führen, die sie befähigt ihre Interessen zu finden und auch zu vertreten. Dies kann durch das Anregen von selbsttätigem, forschendem Interesse und selbst gesteuertem Lernen umgesetzt werden, das „zu einer eigenständigen, kritischen Verarbeitung von Wirklichkeit führen soll.

Um die Möglichkeit zu Umsetzung dieses Unterrichts zu schaffen, muss die Lehrerbildung stark verändert werden. Eine stärkere Praxisanbindung wäre notwendig, da Lehrer oft überfordert sind, ihren Schülern den Stoff näherzubringen. Reich plädiert daher für eine Ausweitung der kommunikativen und psychologischen Komponenten in der Lehrerausbildung (vgl. Reich 1996, S.70ff.).

Bei Beetz wird die kommunikative Komponente des Lernprozesses hervorgehoben, da diese Perturbationen hervorrufe, die den Schüler zu der Erfahrung bringen, dass es kein konsistentes Selbst geben kann. Sie sieht lehren demnach als Anregung des

Subjekts zur Perturbation und damit zur Hinterfragung seiner Wirklichkeitskonstruktion, wodurch diese stetig weiterentwickelt, bestätigt und wieder verworfen wird (vgl. Beetz 2000, S.442).

Reich sieht in dieser Spirale die drei Handlungs- und Denkweisen, nach denen sich konstruktivistische Didaktiken ausrichten sollten.

a.)Konstruktion

Hier soll für den Schüler erfahrbar werden, dass er seine Wirklichkeit konstruieren kann. Der Fokus liegt hier also auf individuellen Interessens- Motivations- und Gefühlslagen der Schüler, die auch kommuniziert werden sollen. Die Aufgabe des Lehrers ist es dem Schüler die Möglichkeit bereitzustellen, die ihn dazu veranlassen den Stoff verstehen und anwenden zu wollen.

b.)Rekonstruktion

Erfindungen von anderen werden „nachentdeckt“. In der konstruktivistischen Didaktik steht die Rekonstruktion nicht über, sondern neben der Konstruktion. Wichtig ist hier die Markierung der Beobachterposition. Es geht also nicht darum etwas „Wahres“ zu erkennen, sondern zu verstehen, wie andere ihre Welt konstruieren und welche Gründe es dafür gegeben haben könnte, die Welt auf diese Weise zu konstruieren. Es wird also nach Motiven und nicht nach Fakten geforscht.

c.)Dekonstruktion

Nicht nur skeptischer Zweifel soll an Wirklichkeiten geübt werden, sondern durch Beobachterwechsel soll nach möglichen Auslassungen geforscht werden. Dies soll selbsttätigem Denken führen und der Möglichkeit Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden (vgl. Reich 1996, S.83ff.).

Anzumerken ist hier, dass es bei der Unterscheidung zwischen Wichtigem und Unwichtigem stets die Viabilität für das lernende System im Zentrum steht. Dementsprechend muss auch anerkannt werden, dass es stets offenbleibt, ob durch die Bemühungen des Lehrers tatsächlich Reaktionen hervorgerufen werden, welche die Struktur des lernenden Systems verändern (vgl. Beetz 2000, S.448f.).

Konstruktivistische Didaktik will also, wie Meixner ausführt, *„belastende Erwartungen und Rollenzwänge aus dem Unterrichtsdiskurs (...) entfernen und neue kreative Freiräume (...) schaffen“* (Meixner 1997, S.11f.). Sie will weiters *„durch die Synthese von Erfahrung und Phantasie zu neuartigen Ergebnissen“* (ebda.) kommen.

Hier ist also der Übergang des Konstruktivismus zu einem „interpretativen

Paradigma“ verortet, das jedoch die Geschlossenheit des autopoietischen Systems streng genommen nicht mehr zulässt. Denn gäbe es einen Zugang zur Welt und die Möglichkeit sachangemessener Weltdeutungen, dann gäbe es auch Erfahrung und Erkenntnis (vgl. Pongratz 2003, S.104). Die Möglichkeit des Zugangs zur Realität erschließt sich im Konstruktivismus aus „Perturbationen“. Diese können jedoch nicht mit primären Erfahrungen gleichgesetzt werden. Zunächst zeigen sie sich als Irritationen oder Störungen der Homöostase von Systemprozessen. Jedoch werden diese nur dann „lesbar“, wenn das System ihnen Wichtigkeit zuschreibt. In diesem Sinne handelt es sich hierbei nicht um ein „Fenster zur Welt“, sondern um eine Schnittstelle zwischen System und Umwelt. Ziel ist es diese „Störungen“ auszugleichen und so die Selbsterhaltung zu gewährleisten. Daher besteht der „Wahrheitsgehalt“ der Erkenntnisse (bzw. Perturbationen) in ihrer Viabilität für das System. In diesem Sinne ist wahr *„was viabel ist; und viabel ist das, was der Systemevolution dient“* (ebda. S.106).

Der direkte Zusammenhang zwischen Lernendem und Lehrendem ist daher in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung aufgehoben. Konstruktivistische Pädagogen setzen auf eine Vielfalt an Wissenszugängen, die den Teilnehmern von Erwachsenenbildung unterschiedliche Möglichkeiten des (eigenständigen) Wissenserwerbs geben sollen. Allerdings fehlt eine Erklärung dafür, warum unterschiedliche Formen des Lernens zu unterschiedlichen Resultaten führen sollen, wenn jeder Einwirkungsversuch von außen für das lernende System nur einen unspezifischen, eventuellen Reiz darstellt (vgl. ebda. S.110). Welche Reize also von außen angewandt werden, bleibt letztlich, aufgrund der Unvorhersehbarkeit des Resultats, beliebig. In diesem Erklärungsmodell gibt es daher auch kein schlüssiges Argument gegen aversive Erziehungsmethoden.

Pongratz ist hierbei der Ansicht, dass konstruktivistische Ansätze in der Pädagogik nur als Möglichkeit gesehen werden können, um über pädagogische Prozesse auf andere Weise nachzudenken; als handlungsleitende Theorie taugt sie jedoch nicht.

Es geht in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung also letztlich nicht um konkrete Vorschläge, sondern um ein „Reframing“ bekannter Zusammenhänge. Sie zielt daher auch nicht auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen ab, sondern bemüht sich um den Aufbau einer neuen Haltung gegenüber Fachwissen.

Hierin findet sich der Wandel des konstruktivistischen Paradigmas: *„Während das*

Glaubensbekenntnis der liberalen Altvordern darin bestand, dem Markt zu unterstellen, „er werde es schon richten“, so rücken nun Komplexität und Selbststabilisierungstendenzen sozialer Systeme in die gleiche Rolle eines quasi-ontologischen Garanten für den Systemerhalt“ (Pongratz 2003, S.113).

A.4.3.7. „Ideologieimport“

Es liegt nun der Schluss nahe, dass das systemtheoretisch-konstruktivistische Theoriemodell Herrschaftsstrukturen stabilisiert (vgl. Pongratz 2003, S.113f.). Durch das Argument, des grundsätzlichen Ausschlusses äußerer Kontrolle, wird der Blick darauf verstellt, dass es tatsächlich Macht- und Gewaltstrukturen gibt, sei es im schulischen oder im gesellschaftlich-politischen Bereich.

Ein weiteres Argument hierfür ist die soziale Selektivität selbst gesteuerten Lernens (vgl. ebda. S.114). Diejenigen, die bereits gelernt haben, strukturiert zu arbeiten und sich zu motivieren, sind im klaren Vorteil. Dies impliziert eine bereits verinnerlichte Disziplinarprozedur mit autonom gesetzten Normen, zur Methodisierung des Umgangs mit sich selbst, die hinter vorgeblicher Autonomie verschwindet. In diesem Sinne spielen die aktuellen Modelle konstruktivistischer Didaktik aktuellen Gegebenheiten durch ihre Selektionswirkung in die Hände. Auch hier kann wiederum ein Wandel der Begrifflichkeiten festgestellt werden: *„Dass jeder als ‚autopoietisches System‘ zum unverwechselbaren Urheber seines eigenen Lernerfolgs werden könne – und werden muss – das ist die neoliberale Botschaft des Konstruktivismus. (...) Dass im Dschungel der Marktverhältnisse keine Sicherheiten mehr existieren, die garantieren könnten, mit den eigenen Strategien erfolgreich zu sein, findet seinen Widerhall in der konstruktivistischen These von der Nichtplanbarkeit und Kontingenz des Lerngeschehens. Dass dennoch jeder sein Letztes geben muss, um den Anschluss nicht zu verlieren, findet seinen Ausdruck in den Maximen der ‚Viabilität‘ und ‚Anschlussfähigkeit‘, an denen der Erfolg von Lernprozessen gemessen wird“ (Pongratz 2003, S.115).*

Die konstruktivistische Terminologie reagiert damit auf aktuelle ökonomische und technologische Entwicklungsschübe der Gesellschaft und folgt in diesem Zuge dem Zeitgeist (vgl. ebda., S.116).

Es handelt sich hier also vor allem darum, als autopoietisches System die

Lernergebnisse des Lernprozesses selbst in die Hand zu nehmen, um produktiv und selbsttätig bzw. selbstentscheidend zu sein (vgl. Pongratz 2003, S.87). Allerdings wird bei näherer Betrachtung klar, dass *„die vielgepriesene Autonomie des autopoietischen Systems‘ nicht Unabhängigkeit bedeutet, sondern vielmehr als solipsistische Isolation gelesen werden muss: als selbstreferenzielle Geschlossenheit“* (ebda.). In diesem Sinne ist „Ermöglichungsdidaktik“ auch nur eine sanfte, subtile Art der Disziplinierung.

A.4.3.8. Zur Aktualität kritischer Erwachsenenbildung

Kritische Theorie thematisiert lediglich den Widerspruch, in dem sich das Gesellschaftssystem reproduziert. Systemtheoretisch formuliert würde dies heißen, dass sich das Gesellschaftssystem in einem fortlaufenden Widerspruch zu seinen eigenen Selbstbeschreibungen reproduziert.

Luhmann führt die Begriffe „Inklusion/Exklusion“ ein und meint, dass funktional differenzierte Gesellschaftssysteme kein Außen mehr kennen, da sie auf Inklusion der Gesamtbevölkerung angelegt sind.

Die Essenz ist nun, so das Argument von Pongratz, dass funktionale Differenzierung eine massenhafte Exklusion hervorbringt, was exakt der Argumentation der Dialektik der Aufklärung entspricht (vgl. Pongratz 2003, S.64f.).

Er meint weiters, dass Luhmann nach einer *„Systemkomponente, die einen kritischen Bezug auf das Ganze der Gesellschaft ermöglicht, obwohl die Gesellschaft als Ganzes aufgrund ihrer funktionalen Differenzierung eigentlich nicht als Einheit gedacht werden kann“* (ebda. S.65) sucht. Diese Aufgabe teilt Luhmann den Protestbewegungen zu, die mithilfe universeller Moralvorstellungen die Umsetzung dieser realisieren und damit die Gefährdung der Systemreproduktion durch das Auseinanderfallen von Inklusion und Exklusion verhindern sollen. Obwohl der kritische Aspekt hier in den systemtheoretischen Kontext eingebunden ist, so ist diese Argumentation für Pongratz doch ein Zeichen für die Wiederkehr der kritischen Erwachsenenbildung (vgl. ebda. S.66f.).

Das widersprüchliche Verhältnis von Inklusion und Exklusion wird von Lenzen aufgenommen, der daraus den radikalen Schluss zieht, dass die real beobachtbaren Entdifferenzierungsprozesse von Systemcodes eine Phase des gesellschaftlichen Wandels anzeigen, in welcher die funktionale Differenzierung ihren Sinn verliert (vgl. Lenzen 1999, S.554). Er spricht also nicht nur von einer Disposition der

Systemtheorie, sondern auch von einem grundlegenden Wechsel der gesellschaftlichen Differenzierungsform: *„Wenn die funktionalen Teilsysteme ihren Code derartig erweitern, dass – unter freilich unterschiedlichen Blickwinkeln – praktisch alles in ihnen kommuniziert werden kann, weil Verrechtlichung, Medikalisierung, Pädagogisierung, Verwissenschaftlichung und Ästhetisierung Prozesse sind, die die gesamten gesellschaftlichen Bezüge umfassen, dann greift die Unterscheidung Inklusion/Exklusion nicht mehr“* (ebda.).

Systemtheorie ist daher nach Pongratz nicht mehr in der Lage, mit ihrem begrenzten Instrumentarium die aktuellen gesellschaftlichen Umbruchprozesse zu erfassen. Der Widerspruch, den die funktional differenzierte Gesellschaft aus sich selbst hervortreibt und den diese weder zu ignorieren noch integrieren vermag, muss in den Blick rücken, denn Funktionssicherung erzwingt Kritik (nicht Kritik an der Seite der Funktion), was die kritische Theorie in der Erwachsenenbildung notwendig macht. Aus diesem Grund wird angenommen, dass die kritische Erwachsenenbildung notwendigerweise wieder ins Spiel gebracht werden wird (vgl. Pongratz 2003, S.67f.).

Kritik an der Erwachsenenbildung ist also wieder modern geworden (ebda. S.60). Der Abgesang der emanzipatorischen Pädagogik von Kade verschweigt, wer das politische und geistige Klima der 80er Jahre mitbestimmte. Kades Ziel ist es, das Ende der kritischen Erwachsenenbildung zu besiegeln, was neuen, abstrakten und entmoralisierten Konzepten dient. Fraglich bleibt jedoch, ob *„der schnelle Blick auf die Theoriekonjunktionen soviel hergibt?“* (ebda.).

Der aufklärerische Bildungsprozess steigert nicht nur die Produktivkräfte immens, sondern hat den Menschen auch einem Verwertungsinteresse unterworfen. Es darf nun keine moderne erwachsenenpädagogische Analyse hinter diese Erkenntnis zurückfallen, da mit dieser Dialektik gleichzeitig die Entwicklung gesellschaftlicher Autonomie- und Destruktionspotenziale begreifbar wird (ebda. S.61). Pongratz formuliert seine Kritik an Kade wie folgt: *„Ohne Einsicht in die Dialektik der Aufklärung bleibt das postmoderne Lob der 'Individualisierung von Lebenslagen und der Pluralisierung von Lebensentwürfen' ein bewusstloser Reflex gesellschaftlicher Zwänge. (...) Dagegen hilft nur die Ausbildung einer differenzierten, dialektischen, erfahrungsoffenen und handlungsfähigen Reflexivität – kurz: kritische Bildung. (...) Ihre Aktualität bleibt ungebrochen, solange die Dialektik der Aufklärung andauert. Was also läge näher, als die Fäden Kritischer Bildungstheorie wieder aufzugreifen?“*

(Pongratz 2003, S.63).

A.5. Zusammenfassung

In dem vorangegangenen Kapitel wurde die Kritik von Ludwig Pongratz an der Erwachsenenbildung dargestellt. Die wichtigsten Ergebnisse daraus sollen an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst werden.

Zunächst wurde auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung eingegangen, welche sich in Deutschland im Verlauf des 18. Jahrhunderts im Umfeld aufgeklärten Bürgertums zu entwickeln begann und sich vor allem in geheimen Lesegesellschaften und sonstigen Selbstbildungsorganisationen äußerte. Erwachsenenbildungsaktivitäten entstanden also primär dort, wo gesellschaftliche Benachteiligungen den Kampf um Zugang zu Kultur, Bildung und Wissen notwendig machten.

Im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts wurde Erwachsenenbildung zunehmend als Motor gesellschaftlicher Entwicklung betrachtet und es wurde begonnen, diese stärker in das gesellschaftliche System zu integrieren.

Seit der Qualifizierungsoffensive der 80er Jahre wird die bereits vorher in Gang gesetzte Entwicklung deutlich, welche die Erwachsenenbildung zunehmend dem Diktat ökonomischer Verwertung unterwirft. Dabei wird Freiheit vom Liberalismus moderner Staaten generiert, diese kann von den Menschen allerdings nur genutzt werden, wenn sie sich bestimmten Rahmenbedingungen unterwerfen. Zu diesem Zweck kommt den Menschen heutzutage die Rolle von „selbstverantwortlichen“ Individuen zu, welche die Rahmenbedingungen nicht infrage stellen. Die Pädagogik ist schließlich das geeignete Mittel, um diese Individuen zu „produzieren“.

Auf der theoretischen Ebene geht dieser Wandel mit jenem von einer kritisch-emanzipatorischen zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Erwachsenenbildung einher, weshalb diese ebenfalls näher beschrieben wurde.

Kurz zusammengefasst manifestiert sich der Wandel an folgenden Merkmalen, die später zur Kategorienbildung herangezogen werden:

„Vor dem Wandel“	„Nach dem Wandel“
In Erwachsenenbildungseinrichtungen wird vor allem Faktenwissen gelehrt, das durch expertenorientierte Didaktik vermittelt wird.	Nun ist eher Zugriffswissen relevant, das durch eine Ermöglichungsdidaktik vermittelt werden soll und durch Nichtplanbarkeit und Kontingenz des Lerngeschehens gekennzeichnet ist.
Bildungsbemühungen zielen darauf ab, einen bestimmten Platz in der Gesellschaft einzunehmen.	Nun muss die eigene Verhältnisbestimmung stets neu vollzogen werden, wobei diese Komplexität der Welt akzeptiert und nicht kritisiert werden soll.
Staatliche Apparate hatten zuvor die Führungskapazitäten inne.	Menschen sollen sich selbst als „selbstverantwortliche“ und „rationale“ Individuen sehen, die keine Führungskapazität von außen benötigen. Dies zeigt sich durch ein Abflachen der Hierarchien und einen, zum Teil indirekten, Druck zur Weiterbildung.
Subjektivitätsförderung, Subjektorientierung und die damit verbundene Persönlichkeitsbildung waren das Ziel von Erwachsenenbildung. Ziel waren kritische und politisch gebildete Menschen.	Dies ist jedoch von marktgängigen Instrumentalisierungs- und Vernutzungsstrategien abgelöst worden, wobei Pragmatismus (pragmatischer Lebenserfolg) bzw. „Viabilität“ nun das Ziel von Erwachsenenbildung sind. Dies drückt sich auch in der Vermittlung von vorwiegend funktionalem und spezialisiertem Wissen aus.

Nachdem im vergangenen Kapitel die Problematik der Erwachsenenbildung aus der Sicht von Ludwig Pongratz beschrieben wurde, wird im Anschluss zunächst die Geschichte der Volkshochschulen Wien beschrieben, um zu verdeutlichen, in welcher bildungstheoretischen Tradition diese steht und einen ersten Eindruck von deren Entwicklung zu gewinnen.

B. Geschichte der Wiener Volkshochschulen

B.1. Frühgeschichte

Bis zum Schulgesetz 1869 lag das Schulwesen in kirchlicher Hand, wobei diese auch noch bis 1873 maßgeblichen Einfluss auf die Professorenernennung hatte. Das erstarkende Bürgertum, die politischen Partizipationsbestrebungen und die formierende Arbeiterbewegung im Zusammenhang mit der immer stärker werdenden „sozialen Frage“ bewirkten schließlich politische Neuerungen. So traten 1867 die Pressefreiheit, das Recht auf freie Meinungsäußerung, das Petitionsrecht und die Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre in Kraft. Letztere bildete schließlich die rechtliche Grundlage für die Entstehung sozialreformerischer Selbsthilfeaktivitäten (vgl. Stifter 2005, S.29ff.).

Die Grundlage der modernen Volksbildung in Wien liegt auf dem Arbeiter-Bildungsverein, der seine Tätigkeit 1867 aufnahm. In Zeiten des sog. „Proletariats“ galt Bildung als Möglichkeit des beruflichen und sozialen Aufstiegs und damit eines verbesserten Lebensstandards (vgl. Speiser 1982, S.13).

B.1.1. Anfänge der institutionalisierten Volksbildung in Wien

Aufgrund des neuen Vereinsrechts war es 1867 möglich, die ersten Volksbildungsvereine zu gründen. Einerseits sollten diese eine Ergänzung zum Schulsystem darstellen, andererseits aber auch als sozialreformerisches Betätigungsfeld fungieren, im Sinne eines Ausgleichs für die, im politischen Bereich, immer noch stark eingeschränkten Gestaltungsmöglichkeiten. Ihr Ziel war es, die breite Masse aus ihrer geistigen Unmündigkeit herauszuführen (vgl. Stifter 2005, S.36f.).

Den eigentlichen Beginn der institutionalisierten und wissenschaftsorientierten Erwachsenenbildung stellt die Errichtung der Zweigstelle „Wien Umgebung“ des niederösterreichischen Volksbildungsvereins im Dezember 1887 dar. Das Ziel war, *„die von der Schule in der Volksbildung gelassenen Lücken zu ergänzen und dadurch die gegenwärtige, wie insbesondere die künftige Generation zum Kampfe ums Dasein zu stärken“* (Stern 1930, S.2). Dies sollte durch die Herausgabe volkstümlicher Schriften, die Errichtung von Bibliotheken und durch Vorträge erreicht

werden. Trotz Gegenwind durch antisemitische, konservativ katholische Blätter (z. B.: „Vaterland“) fand das Angebot großen Anklang.

1912, bei 25-jährigem Bestehen, wurden zunehmend Universitätsprofessoren, wie Ludo Hartmann und Emil Reich, für Vorträge gewonnen.

Um der Organisations- und Expansionsproblematik Herr zu werden, wurden nach Vorbild des britischen Modells, Kurse an der Universität Wien angeboten (vgl. Stifter 2005, S.39f).

Unterrichtsminister Gautsch erklärte dazu, dass die Gegensätze der Zeit gemildert werden sollen, so *„dass der eine den anderen verstehe.“* Ein Mittel, um das zu erreichen, sei Bildung, welche *„den Empfangenden bescheiden macht und zu selbstständigem Urteil erzieht“* (Gautsch zit. in: Loos 1909, S.6).

Zwischen 1905 und 1910 kam es zu einem raschen Anstieg an neuen Volksheimen und Besuchern. Der Ausbruch des Ersten Weltkrieges führte jedoch zu einem jähen Ende, da ein starker Rückgang an männlichen Teilnehmern verzeichnet werden musste.

Im roten Wien der ersten Republik kam es im Anschluss daran allerdings zur Hochblüte der Volkshochschulen, die ab sofort auch so genannt werden durften. Die Volkshochschulen blieben weiterhin dem Postulat der Neutralität, Objektivität und Wissenschaftlichkeit verpflichtet (vgl. Stifter 2005, S.47).

B.1.2. Demokratisierung von Bildung und Wissen

Die Demokratisierung des Zugangs zu Wissenschaft und Bildung stellte aus sozialdemokratischer Perspektive eine effiziente Ergänzung der eigenen kulturpolitischen Intentionen dar, indem die massenhafte Verbreitung von Aufklärung und wissenschaftlichem Wissen eine solide Vorbedingung für den, von Max Adler projektierten, „neuen Menschen“ schaffen sollte: *„Alle Bildung (muß) politische sein, weil sie ein Kampfbjekt der Klassen ist; erst in einer sozialisierten Gesellschaft löst sich die politische Bildung in gesellschaftliche Bildung auf, die dann gleichzeitig sittliche Bildung sein kann“* (Adler, zit. in: Stern 1930, S.12).

Im direkten Gegensatz zur davor herrschenden absolutistischen Nationalerziehung des 18./19. Jahrhunderts richtete sich die Volksbildung ihrem Begriff nach an jeden Staatsbürger, unabhängig von sozialer Herkunft, Besitz, religiösen Überzeugungen oder Geschlecht. Der Begriff zielte auf eine zumindest virtuelle Gleichstellung aller

Bürger: *„Von Anbeginn war die Volksbildung eng mit dem Gleichheits- und Freiheitsbegriff der Aufklärung sowie mit den politischen Partizipationsbestrebungen der liberalen Bourgeoisie und der Sozialdemokratie verknüpft“* (Stifter 2005, S.53).

In seiner Schrift *„Volksbildung und Demokratie“* sieht Ludo Hartmann neben dem offenen Zugang zu Bildung und dem egalitären Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, vor allem die Befreiung von jeglicher geistiger Bevormundung als wesentliche Voraussetzung und zugleich Garantie für die Erreichung demokratischer Verhältnisse: *„Wer richtig denkt, wird das seinen Erfahrungen Gemäße wählen und wird nicht nur ein nützliches Mitglied des Staates und der Gesellschaft, sondern auch (...) der gegebene Hüter der Demokratie und der sichere Verächter der Demagogie sein“* (Hartmann 1965, S.132f.).

Ziel war es, die Klassen durch Bildung *„zu versöhnen“*, indem man die *„Bildungsgegensätze“* aufhebt, da sich so auch die *„soziale Frage“* von allein lösen würde.

Auch Friedrich Jodl weist in einem Vortrag, den er 1909 anlässlich der Eröffnung des vom Wiener Volksbildungsverein erbauten Volksbildungshauses hielt, darauf hin, dass Bildung *„die Fähigkeit (bedeutet), hinauszublicken über den engen Kreis persönlichen Daseins, unmittelbarer Erfahrung, beruflicher und ernährender Tätigkeit, auf den allgemeinen Zusammenhang menschlichen Tuns und Wissens, auf die Schöpfung und Kunst, auf die hehren Gestalten und Ideale des Glaubens“* (Jodl 1965, S.79). Mit diesem Zitat wird deutlich, dass Jodl eine ähnliche Auffassung von Bildung hatte, wie Pongratz, da auch er davon spricht, dass diese über die ökonomische Dimension hinausgehen müsse.

Stern unterscheidet in seinem Buch *„Klassenkampf und Massenschulung“* zwei Ansätze, die von unterschiedlichem Interesse getragen sind. Nämlich die konservative Volksbildung der Bourgeoisie und die progressive Proletarierbildung der Sozialdemokratie, die anders als Erstere, das Ziel habe, die proletarischen Massen reif zu machen für die politischen, gewerkschaftlichen, kulturellen Aufgaben ihres alles umspannenden Klassenkampfes (vgl. Stern 1930, S.14f.).

Den spezifisch modernen Aspekt der neutralen bürgerlichen Volksbildung sieht Stern in ihrer Kompensationsfunktion gegenüber den Herausforderungen und Erfordernissen der modernen, großkapitalistischen Wirtschaft, der notwendigerweise an einer Dosierung des Menschenverstandes gelegen ist, um das technische

Funktionieren des modernen Großbetriebs zu garantieren: *“Die Volksbildungsbewegung hat also konservative Ziele, sie verfolgt die Erhaltung, den Bestand, ja die Fortentwicklung des kapitalistischen Systems. Es sind Ziele, die wir nicht ablehnen, denn der Mensch muss diese ganze Strecke der Entwicklung mitmachen, aber er kann sie durchschauen und bewusst machen”* (ebda. S.14).

In der gesamten ersten Republik wurden politische Themen strikt ausgeklammert. Es wurden also keinerlei antisemitisch-autoritären, gesellschaftspolitischen Themen in den Wiener Volkshochschulen diskutiert. Vor dem Hintergrund der Zuspitzung der politischen und sozialen Gegensätze der Zwischenkriegszeit könnte man aus heutiger Sicht sagen, dass dies in gewisser Weise ein Stabilisierungsfaktor des Status quo war.

Stifter (2005, S.63) ist der Ansicht, wenn Ludo Hartmann 1905 in der Festrede zur Eröffnung des Volksheimes Ottakring davon sprach, dass die Volksbildung *“fern aller und jeder Politik”* zu stehen habe, so lag hier auch die politische Annahme und Hoffnung zugrunde, dass eine möglichst breite gesellschaftliche Diffusion wissenschaftlicher Kenntnisse zu einer selbsttätigen Aneignung eines Bewusstseinszustands führe, was wiederum der Grundstein für eine moderne, egalitäre und auf rationalen Prinzipien beruhende Gesellschaftsordnung darstelle. *“Streng neutrale Bildungsarbeit schafft soziale Bewusstheit”*, führte Hartmann später selbst dazu aus (Hartmann zit. in: König 1929).

Das verbindende Konzept aller Volkshochschulen sollte die Neutralität der Bildungsarbeit sein, die auf Basis objektiver Wissenschaftlichkeit und der Absenz von politischen Inhalten realisiert werden sollte und deren Ziel es sein sollte, selbstständiges Denken zu lehren (vgl. Filla 1991, S.34).

Otto König, Ressortchef für Kunst und Kultur der Arbeiter-Zeitung, erklärte das Ziel der neutralen Volksbildung als kritisch-urteilende Übung des Gehirns *„ohne politische oder weltanschauliche Bindungen zu knüpfen.“* (König 1929, o.A.).

Anlässlich der Eröffnung des Volksheimes sagte Univ-Prof. Richard Ritter von Wettstein, dass die Universität das Volksheim als Mitstreiterin begrüße im großen Kampf um jene persönliche Freiheit, die sich von allen Vorurteilen in sozialer, politischer, nationaler und konfessioneller Hinsicht befreit (Allgemeine Zeitung München 11.Nov.1905).

B.1.3. Faschismus

Am zweiten Juli 1936 trat das neue Stadtgesetz zur Regelung des Volksbildungswesens in Wien in Kraft, was den Spielraum der Volkshochschulen deutlich minderte, da es eine Zentralisierung und Hierarchisierung im Interesse verstärkter Kontrollierbarkeit zur Folge hatte.

Lugmeyer, zum damaligen Zeitpunkt Volksbildungsreferent für Niederösterreich, beschrieb die neue Aufgabe des Volksbildungswesens darin, *„die Freizeit der Arbeiter und Angestellten nach Überwindung des Marxismus von der Klassenkampfplattform wegzubringen und so zu gestalten, dass die Arbeiterschaft sich mit dem Geistesleben seines Volkes vertraut macht und darüber hinausgehend durch politische Einstellung zu Volk und Staat sich wieder in das Volksganze eingliedert“* (Lugmeyer 1934, S.3).

Dr. Rudolf Henz, ein hochrangiger Kulturfunktionär dieser Zeit, erklärte, worum es dem Regime mit seiner Kulturarbeit ging mit folgenden Worten: *„In unserem Wert (gewinnt) die Idee des neuen Österreichs und dadurch die Idee des neuen Österreich als christlich, deutschen berufsständischen Staat sowie eine neue europäische Geisteshaltung der jungen Generation, die um die Überwindung von Materialismus und Positivismus eines übersteigerten und dadurch zerstörten Individualismus und Liberalismus bemüht ist und ihren wahren Lebensinhalt aus einer neuen Metaphysik, aus den Kräften des Volkstums und einer organisatorischen Gemeinschaft bezieht“* (Henz 1936, S.482).

Diese Haltung stand den Grundzügen der Volkshochschulen quer. Das austrofaschistische Regime förderte die Volksbildung sehr, sofern sie mit genannten Überzeugungen einherging.

In einer Mitteilung der Volkshochschulen Wien im März 1938 wurde *„die Schaffung der alle Altersstufen und Berufsschichten umfassende(n) Volksgemeinschaft“* als neues Ziel der Volksbildung beschrieben. Im Herbst desselben Jahres wurde von nationalsozialistischen Programmplanern ein Arbeitsplan erstellt, in welchem erklärt wurde, durch welche Arbeitsrichtlinien die faschistische Weltanschauung im Volksbildungsprogramm umgesetzt werden sollte. Da die neuen Programme bei den Hörern nicht auf das gewünschte Interesse stießen, wurden die Volkshochschulen bald zu einer reinen Freizeiteinrichtung (vgl. Filla 1991, 43f.).

B.2. Zweite Republik

B.2.1. Wiederaufbau

Die Volkshochschulen haben immer betont, dass sie für alle Menschen und Gruppen offen sind und unterstellten dies auch den Grundsätzen der Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit. Dies ist auch ein Indiz dafür, dass die Volkshochschulen ein Kind der Aufklärung sind. Vor 1933 und nach 1945 war der primäre Rechtfertigungsgrund für die Volkshochschularbeit, dass Widerstandskräfte gegen die herrschenden Tendenzen der Zeit aufgebaut und so gegen die Einflüsse der Massengesellschaft angekämpft werden müsse. Man sah die Gefahr von Technisierung und Mechanisierung, Vereinzelung und Passivität, Materialismus und bloßes Zweckdenken, gegen welche die Notwendigkeit zu „Bekämpfung“ gesehen wurde.

In diesem Denken gab es jedoch einen Bruch und die Volkshochschulen begannen nach 1945 zunehmend die große Nachfrage an Weiterbildung zu befriedigen. Dies geschah nicht aus einer Not heraus, sondern weil erkannt wurde, dass die Vorstellung der Auswirkungen der Vermassung nicht eintraten, sondern diese stattdessen einen neuen Entfaltungsspielraum zuließ (vgl. Tietgens 2010, S.144ff.).

Die Volkshochschule war zuvor eher wissenschaftsskeptisch und setzte bewusst auf Laienbildung. Diese Einstellung änderte sich in der Nachkriegszeit und die Volkshochschulen wandten sich immer mehr der empirischen Forschung zu und versuchten dies auch in den Kursen umzusetzen. Tietgens ist der Ansicht, dass die Volkshochschulen zwar den Wert zweckfreier Bildung propagierten, sich aber primär um die Vermittlung von Nützlichem kümmerten. Auch diese Wertvorstellung relativierte sich mit der Zeit und die Volkshochschulen leugneten nicht länger die Berufsnähe ihres Bildungsangebots. Nun versuchte man das Angebot weniger an einer abstrakten Idee, als an der gegebenen und voraussichtlich zukünftigen Situation zu orientieren (vgl. ebda. S.147ff.).

Nach dem Zweiten Weltkrieg ergab sich jedoch eine veränderte Bildungssituation, die Speiser folgendermaßen beschreibt: *„Wenn das Bildungsziel der Wiener Volkshochschule im ersten Jahrzehnt des Jahrhunderts war, den Menschen das Weltbild der Natur- und Geisteswissenschaften dieser Zeit zu vermitteln und die Forderung der aufstrebenden Arbeiterklasse zur Teilnahme an den Werten von Wissen und Kunst verwirklichen zu helfen, so steht im Mittelpunkt der*

Erwachsenenbildung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Mensch mit seinen vielfachen Existenzproblemen. (...) Die Volksbildung hat es sich also zur Aufgabe gestellt, den Menschen zu einer Neuorientierung und Neueingliederung in die Gemeinschaft zu helfen“ (Speiser 1982, S.47f.).

Einen Tag nach der Proklamation der Unabhängigkeit Österreichs durch die provisorische Regierung Renner fand am 28. April 1945 im Volksheim Ottakring die erste Volkshochschulveranstaltung auf dem Boden der Republik statt.

Die Ausdehnung der Volkshochschulen auf ganz Österreich war Filla zufolge die bedeutendste Veränderung. Konzeptuell bestanden die wichtigsten Veränderungen nach 1945 im Abgehen von der, bis 1934 dominierenden Neutralität, einer politikfernen und alle wissenschaftlich umstrittenen Fragen ausklammernden Bildungsarbeit, zugunsten eines, die Politik durchaus einbeziehenden, pluralistischen Bildungsverständnisses, mit dem sich zunehmend auch wissenschaftlich schwankender und ungesicherter Boden betreten ließ (vgl. Filla 1991, S.47ff.). Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass die Volkshochschulen nach 1945 in ihrer Bildungsarbeit massiv an Niveau eingebüßt haben (vgl. ebda. S.50f.). Die Gründe hierfür liegen einerseits in der, durch den Faschismus zerstörten, Tradition wissenschaftlicher Bildungsarbeit und andererseits in der durch den Wiederaufbau und der daraus resultierenden generellen Armut, die das materielle Sicherheitsbedürfnis der Menschen in den Fokus rückte. Kulturell-intellektuelle Entwicklungen traten daher in dieser Zeit in den Hintergrund.

Der Trend zur quantitativen Ausweitung der Volkshochschularbeit hatte zudem *„unter dem konzeptionellen Gesichtspunkt 'Bildung für alle' dazu geführt, daß die Mittelschichtorientierung der Volkshochschule immer stärker wurde und die soziale Streubreite der Besucherstruktur zurückgegangen ist. So ist allein der Arbeiteranteil bei den Volkshochschulbesucher/innen auf unter zehn Prozent gesunken“ (Filla 1991, S.51).*

1946 wurden auf Basis des neuen Handelskammergesetzes Wirtschaftsförderungsinstitute geschaffen, denen 1959 die Gründung des Berufsförderungsinstitutes aufseiten der Arbeiterkammer und der Gewerkschaften folgte. Das Ländliche Fortbildungsinstitut wurde schließlich 1972 von der Landwirtschaft ins Leben gerufen. Diese Entwicklung hatte die institutionelle Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung zur Folge, was Erstere für die Volkshochschulen weitgehend ausschloss (vgl. ebda. S.53f.).

B.2.1.1. Mitbürgerliche Bildung

Die „mitbürgerliche Bildung“ wurde 1949 von Unterrichtsminister Felix Hurdes in das Konzept einer harmonisierenden, großkoalitionären „staatsbürgerlichen Bildung“ eingearbeitet und beschreibt einen Ausdruck, den deutsche Volksbildner als Gegensatz zur „staatsbürgerlichen Erziehung“ geprägt haben. Fritz Borinski weist in seinem Werk „Der Weg zum Mitbürger“ auf die *„politische Verpflichtung der Erwachsenenbildung“* und die *„grundlegende Bedeutung der Erwachsenenbildung für den Aufbau und Bestand der Demokratie“* hin. Hierfür ist die *„mitbürgerliche Erwachsenenbildung“* notwendig, die *„Achtung vor den gegebenen Formen und Gesetzen der Demokratie“* lehrt und gleichzeitig *„zum eigenen Urteil, zum selbstständig-verantwortlichem Denken und zur moralischen Tapferkeit erzieht“* (Borinski 1954, S.16).

Speiser meint, die Aufgabe der mitbürgerlichen Erwachsenenbildung sei es, *„daran zu arbeiten, daß der Durchschnittsmensch unserer Zeit nicht in den passiven Ohnmachtsgefühlen, Befürchtungen und Vergnügungen der Massengesellschaft versinkt, sondern in seinem Denken und Handeln zu einer freien, persönlich verantwortlichen Haltung kommt. (...) Die Volkshochschule kann vielmehr eben dadurch Hilfe zum Leben in der Wirklichkeit unserer Zeit sein, wenn sie den Menschen fähig macht, seine Zeit zu verstehen und sein Schicksal zu meistern“* (Speiser 1982, S.90f.).

Nach 1945 wurde politische Bildung bald zu einem Charakteristikum der Volkshochschulen, da argumentiert wurde, sie falle unter die „mitbürgerliche Erziehung“. Auch noch 1975 spricht der damalige Oberrat Dr. Aladar Pfniß in einem Artikel, der anlässlich des 25-jährigen Bestehens der Volkshochschulen erschienen ist, von einer „mitbürgerlichen“ und einer „gesellschaftlichen“ Aufgabe der Volkshochschulen (vgl. Pfniß 1985, S.9ff.).

B.2.2. Fünziger Jahre

B.2.2.1. Gründung des Bundesverbandes

Am 8. Dezember 1950 wurde der „Verband österreichischer Volkshochschulen“ gegründet. Die Gründungsveranstaltung war gleichzeitig auch die erste

Hauptversammlung. Zu diesem Anlass sprach unter anderem Otto König und wies auf die Tradition der Überparteilichkeit und Überkonfessionalität hin (vgl. Filla 1991, S.117f.). Bei jener Versammlung sprach auch Josef Lehl, der Wiener Stadtrat für Kultur und Volksbildung, und erklärte, dass die Volkshochschule auf das Volk gerichtet sei und in ihrem Arbeitsvorhaben sowie in ihrem Lehrverhalten bestrebt sein soll, *„an seiner Bildung weiterzubauen, daß sie ihn tüchtiger macht, an der Kultur, deren Begriff die Lebens-, Sozial-, und Geisteswerte aufgenommen hat, verstehenden Anteil zu nehmen und sich in persönlicher Mühe eine Weltanschauung zu erringen“* (Lehl zit. in: ebda.).

1953 meinte Wolfgang Speiser auf einer vom Bundesministerium für Unterricht einberufenen, ersten österreichischen Volksbildnertagung, dass die Einbeziehung einer gesellschaftspolitischen Position in die Bildungsarbeit wichtig und die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen allein nicht ausreicht, da auch die Erziehung der Menschen zu Urteilsfähigkeit und zum selbstständigen Denken von Nöten ist (Speiser zit. in: Filla 1991, S.121).

B.2.2.2. Neuer Aufschwung

Der Begriff der Neutralität hat sich, nach Speiser, mit der Zeit gewandelt. In den frühen Jahren der Volkshochschule sollten kontroverse Fragen der Wirtschaft und Politik in den Lehrplänen nicht vorkommen. In der Zweiten Republik wurde jedoch viel Wert darauf gelegt, Probleme der Gesellschaft und Wirtschaft aufzugreifen und anzusprechen, wobei die Volkshochschule einen hohen Anspruch an Objektivität stellte. Schließlich geht es in einer Demokratie darum, dass man *„zunächst den Menschen anderer Meinung zu hören, seine Ansicht schätzen und seine Motive hochachten muß, sich in freier Aussprache mit ihm seine eigenen Ansichten neu bilden und im ständigen Fluß der Auseinandersetzung auch zu ändern bereit sein muß“* (Speiser 1982, S.48). In Anbetracht der allgemeinen Versorgungsknappheit der Nachkriegsdekade verlagerten sich daher die Angebote von einer neutralen Wissenschaftszentrierung zu einer "Not- bzw. Lebenshilfe", wie etwa Flickkurse, Säuglingspflege oder Sprachkurse (vgl. Stifter 2005, S.113).

Durch die veränderten Bedingungen nach dem Zweiten Weltkrieg wurde jedoch bald deutlich, dass allgemeinbildende Kurse nicht ausreichten, um mehr Menschen anzusprechen. Trotz starker Gegenstimmen, wie etwa von Otto König, dem Vizepräsidenten des Volksheims Ottakring, wurden bald berufsfördernde Kurse

eingeführt (vgl. Speiser 1982, S.49).

In dieser Zeit kam es auch zu einer Verbesserung der staatlich-schulischen Bildung sowie der schrittweisen Öffnung der Universitäten, was einige Kurse an den Volkshochschulen obsolet machte. Laut Stifter führte dies zu einem Wandel von einer weltanschaulich-neutralen Bildungsarbeit hin zu einem stärker demokratiepolitischen Engagement (vgl. Stifter 2005, S.117f.).

B.2.3. Sechziger Jahre

Im Laufe der sechziger Jahre wandelte sich die Funktion der Erwachsenenbildung: *„Waren wir bisher gewohnt, die Volksbildung als eine Ergänzung der Schulbildung zu betrachten, besonders für solche Menschen, die in der Jugend nicht alle Möglichkeit des Lernens ausnützen konnten, so ist das Problem unserer Zeit die dauernde Bildung“* (Speiser 1982, S.166).

In Deutschland wurde 1965 ein Memorandum für eine *„Volkshochschule neuen Typs“* verfasst, welches die Volkshochschulen als Weiterbildungseinrichtung betrachtet, die das persönliche und soziale Leben begleitet und gleichzeitig dem Kundenwunsch nach Leistungsbescheinigungen nachkommt (ebda.).

Darüber hinaus gab es im Laufe der Zeit immer wieder Projekte und Kurse, die sozial benachteiligten Personen helfen sollten. So wurde beispielsweise 1958, nachdem durch den großen Aufstand in Ungarn viele Flüchtlinge nach Österreich gekommen waren, ein eigenes *„Bildungs- und Kulturreferat für die Betreuung ungarischer Flüchtlinge“* eingerichtet (vgl. ebda. S.163).

B.2.3.1. Grundsätze der Volkshochschulen

Anfang der 60er Jahre wurde zum ersten Mal eine Grundsatzerklärung verabschiedet, welche die Prinzipien der Volkshochschulen festhalten sollte. Diese Erklärung war primär für die Öffentlichkeit bestimmt, um die eigenen Ziele und Aufgaben nach außen darzulegen.

Der inhaltliche Grundsatz der Wissenschaftlichkeit, der zuvor noch zentral war, erfuhr nach dem Zweiten Weltkrieg keine Bedeutung mehr und wurde auch in der Grundsatzerklärung nicht erwähnt (vgl. Filla 1991, S.134).

Univ.-Prof.Dr. Karl Stadler, der Verbandspräsident der siebziger Jahre, kritisierte in einem Artikel der Verbandszeitschrift das vermeintlich unpolitische

Bildungsverständnis der Grundsatzklärung: Die Volkshochschule soll dem Menschen *„helfen, sich seiner eigenen Bedürfnisse bewusst zu werden und dazu etwas zu unternehmen“*. Weiters wies er darauf hin, dass der Akzent immer auf *„Veränderung, nie auf Bewahrung des Überkommenen liegen muss“* (Stadler 1971, S.3). Trotz des Einwands wurde die Grundsatzklärung unverändert übernommen.

B.2.4. Siebziger Jahre

B.2.4.1. Zertifikat für politische Bildung

Die politische Bildung hatte für die Volkshochschulen von Beginn an einen hohen Stellenwert und 1970 erstellte die pädagogische Referentin des Wiener Verbandes Dr. Lisl Laube erstmals einen Zertifikatslehrgang für politische Bildung. In der Broschüre des Lehrgangs war Folgendes zu lesen: *„Doch verlangt die Demokratie vom einzelnen mehr als Informiertheit: nämlich den persönlichen Einsatz. Es muss gelernt werden, Verbindungen zwischen den Lerninhalten herzustellen, kritisch zu urteilen, auf vereinfachende Schwarzweiß-Malerei zu verzichten“* (Laube zit. in: Speiser 1982, S.195). Obwohl diese Kurse aus Mangel an Interessenten bereits nach einem Jahr wieder eingestellt werden mussten, zeigen sie doch deutlich die Interessen der Volkshochschulen zur damaligen Zeit.

B.2.4.2. Programme der 70er

In den siebziger Jahren wurden vermehrt Kurse für bestimmte Zielgruppen angeboten. So gab es Sprachkurse für Gastarbeiter, Lebensschulklubs für ältere Menschen und Kurse über Mengenlehre für Eltern, die ihren Kindern beim Erlernen der „neuen Mathematik“ helfen mussten (vgl. Speiser 1982, S.208).

1975 ergab eine breit angelegte Studie über das Programmangebot der Erwachsenenbildung in Wien, dass die Allgemeinbildung in den Volkshochschulen etwa 87% betrug (vgl. Schmidl 1975, S.167).

B.2.4.3. Kompensatorische und emanzipatorische Bildung

Speiser beschreibt die Wiener Volkshochschulen als kompensatorisch in vielfacher Hinsicht, da sie versucht hatten, der *„nachwachsenden Generation jene Kenntnisse zu vermitteln, welche sie in der immer besser werdenden Schule der Zweiten Republik noch nicht erwerben konnte“* (Speiser 1982, S.226).

Auch Emanzipation wurde von den Volkshochschulen geleistet, wobei Speiser hier

primär die Emanzipation der Arbeiterklasse in den Fokus rückte. Jedoch, so führt er weiter aus, erscheint Emanzipation *„nun nicht mehr als ein gesellschaftlicher Kampf, sondern als die Selbstverwirklichung des einzelnen – unabhängig von den Zwängen des Systems und des zur Konformität führenden Kommerzes. Hier entsteht der bereits in den fünfziger Jahren erkannte Widerspruch zwischen Widerstand und Anpassung. Denn auch der sich emanzipierende Mensch muß in unserer Gesellschaft ein Minimum an Anpassung ertragen. Sonst zerstört er die Voraussetzung, auf die er aufbaut“* (ebda. S.227).

So bleibt das Ziel der Volkshochschule weiterhin, aufklärerisch zu wirken, um Menschen zu befähigen, die Probleme der pluralistischen Gesellschaft erkennen und ihre Zielsetzung verstehen zu können (vgl. ebda. S.227f.).

Emanzipatorisch-aufklärerische Momente flammten in den siebziger Jahren zwar vermehrt auf, jedoch blieben sie weitgehend punktuell und auf wenige Sektoren des Programmes beschränkt. Dies spiegelt *„in gewissem Maße die breite Palette der gesellschaftspolitischen Realität Österreichs wider“* (Filla 1991, S.212).

B.2.4.4. Professionalisierung und Dienstleistungsorientierung

Ab den 70er Jahren kam es zu einer Steigerung der Nachfrage an abschlussorientierten Lehrgängen. Dies führte zur Entwicklung eines Systems von Zertifikatskursen, die allerdings staatlich nicht anerkannt waren und deshalb bald wieder aufgelöst wurden. Erst nach der Jahrtausendwende wurden wiederum zertifizierte Kurse angeboten, wie etwa Nachqualifizierungsmaßnahmen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien oder im Bereich standardisierter Fremdsprachenzertifikate (z.B.: Cambridge-certificate). Seit Herbst 2002 gibt es auch erstmals abschlussbezogene, berufsbildende Angebote der Volkshochschulen, die sich auf sogenannte Schlüsselqualifikationen im Beruf beziehen, wie etwa *„effektiv planen und verhandeln“* oder *„zielgerichtet präsentieren“*.

Tief greifende Veränderungen in der Freizeit- und Bildungslandschaft, infolge der wirtschaftlichen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen seit den siebziger Jahren brachten der freien Erwachsenenbildung zwar neue Teilnehmer durch die Verbesserung des öffentlichen Bildungswesens sowie die allmähliche Öffnung der Universitäten in den 1950er Jahren, damit einhergehend allerdings auch mehr Konkurrenz (vgl. Stifter 2005, S.124f.).

Ende der 60er kam eine, durch die Studentenbewegung geprägte, junge und

kritische Generation auch in die Volkshochschulen, welche die Bildungsarbeit auf innovative Weise erweiterten. Es wurde versucht einen emanzipatorisch gedachten Ansatz umzusetzen, unter verstärkter Einbeziehung bildungsmäßig unterprivilegierter Schichten, Fokussierung auf Stadtteilarbeit vor Ort und der Vermeidung von Lehr- und Lernhierarchien zum Abbau gesellschaftlicher und bildungsbezogener Hemmschwellen (vgl. ebda. S.125). *„Dieser personelle Input traf sich mit einer Politisierung der Gesamtgesellschaft“* so Filla und dies hat sich auch *„in der Volkshochschule und ihrem Programmangebot in Richtung einer stärker emanzipatorischen Akzentuierung der Bildungsarbeit niedergeschlagen“* (Filla 1991, S.109).

In Folge der Bildungsexpansion 1970 unter Kreisky gab es auch bei den Volkshochschulen Impulse in Richtung Modernisierung, Professionalisierung und Qualifizierung. 1970 wurden erste Zertifizierungslehrgänge für Erwachsenenbildner angeboten und 1972 bildete sich die KEBÖ (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs) als loser Dachverband österreichischer Erwachsenenbildung (vgl. Stifter 2005, S.126).

Vor dem Hintergrund der allgemeinen Bildungsreform der siebziger Jahre bewirkten die skizzierten Veränderungen einen Modernisierungsschub, der letztlich auch in ein verändertes Rollenverständnis der Erwachsenenbildung mündete. So versteht sich die Institution Volkshochschule heute nicht zuletzt aufgrund der enorm anwachsenden Konkurrenz unter den Anbietern im Wesentlichen als Dienstleistungsbetrieb mit Gemeinnützigkeitsanspruch, der beständig zwischen subjektiven (teilnehmerorientierten) und objektiven (finanzadministrativen) Ansprüchen hin und her gerissen wird. Dies führte auch zu einer Änderung der Terminologie, wodurch aus Teilnehmern/Hörern, Kunden/Klienten und aus Bildungsangeboten Produkte/Dienstleistungen wurden (vgl. ebda. S.130f.).

B.2.5. Achtziger und Neunziger Jahre - auf dem Weg zum städtischen Bildungskonzern

1986 kam es, als Folge der Ökologiebewegung, zur ersten Ausweitung des Kernbereichs mit der Errichtung einer Umweltberatung.

Infolge des Flüchtlingsstroms 1991 wurde ein Lernhilfeprojekt für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache ins Leben gerufen. 1994 wurde dies jedoch aus dem

Aufgabengebiet der Volkshochschulen abgezogen und von der Stadt Wien in ein eigenes Projekt umgewandelt.

1997 kooperierte die Volkshochschule mit der Arbeitsmarktverwaltung und gründete das "RUSZ" (Reparatur und Service Zentrum). Ziel war die Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen durch Arbeitstraining und Qualifizierung.

Kurz darauf wurde das Projekt "University meets public" gestartet, bei welchem Universitätsprofessoren der unterschiedlichen Universitäten im Rahmen besonderer Vortragsreihen Vorträge an den Volkshochschulen abhalten.

Weiters wurde das IZKS, das internationale Zentrum für Kultur und Sprachen, errichtet, welches sich als Schnittstelle zwischen universitärer und außeruniversitärer Lehre und als Drehscheibe für multikulturellen Informationsaustausch versteht und seit geraumer Zeit Lehrgänge mit akademischem Abschluss anbietet (vgl. Stifter 2005, S.132ff.).

Tietgens resümiert, dass die Volkshochschule von heute bemüht sein muss *„latente Bedürfnisse zu wecken, mit deren Erfüllung den Menschen in der Zukunft vermutlich gedient sein kann“* (Tietgens 2010, S.156).

B.3. Gegenwart - „Zukunft“

Die Volksbildung hat ihr eigenständiges, emanzipatorisches und demokratisches Profil nicht zuletzt in der Abgrenzung zu staatlichen Drillanstalten entwickelt. So argumentiert Stifter, dass *„angesichts der Herausforderungen des Computerzeitalters und der Konkurrenz einer zunehmend expandierenden „Tittytainment“- Kultur vorsichtig zu fragen (bleibt), wie und mit welchen konzeptuellen Ansätzen die (Wiener) Volkshochschulen ihren emanzipatorischen Bildungsauftrag auch künftig einlösen werden können“* (Stifter 2005, S.137).

Aufklärung ist nämlich, im Anschluss an Filla, unauflöslich mit der Demokratie als Prozess verbunden, woraus sich die Demokratisierungsfunktion der Volkshochschule ergibt: *„Demokratisierung als Prozeß bedeutet, jeweils gegebene soziale Zustände und Bedingungen zu verändern. Verändern setzt Kritik voraus, sodaß Demokratisierung mit Sozialkritik unauflöslich verbunden ist. Demokratisierung setzt jedoch auch Solidarität derer voraus, die demokratisieren“* (Filla 1991, S.217).

Eine neue Aufgabe, die Filla der Erwachsenenbildung zuschreibt, liegt in der sich segmentierenden Gesellschaft, die durch unterschiedliche Lebensformen, Lebenserwartungen und Lebensbedürfnisse immer widersprüchlicher und

konfliktreicher wird: *„Sie muss Konfliktbewältigungswissen anbieten und Konfliktbewältigungsstrategien vermitteln.“* Diese neue Aufgabe liegt jedoch außerhalb des traditionellen Bildungsangebots der Volkshochschule. Da diese Aufgabe jedoch zunehmend an Bedeutung gewinnt, sollte sich die Volkshochschule ihr stellen und ihr Programm daran anpassen (vgl. ebda. S.220).

B.4. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die Entwicklung der Volkshochschulen Wien nachgezeichnet, die 1867 durch die Gründung des Arbeiter-Bildungsvereins, begann. Ziel dieser Bemühung war es einerseits eine Ergänzung zum Schulsystem zu bieten, andererseits aber auch den Menschen aus primär unteren sozialen Schichten politische und soziale Gestaltungsmöglichkeiten zu geben.

Das Angebot war sehr vielfältig und wurde vor allem durch die Herausgabe von Schriften, Vorträgen und die Errichtung von Bibliotheken umgesetzt. Dies fand großen Anklang, weshalb nach der Jahrhundertwende ein rascher Anstieg an neuen Volksheimen und Besuchern zu verzeichnen war.

Diese Entwicklung kam zwar durch den Ausbruch des Ersten Weltkrieges zu einem jähen Ende, allerdings kann von einer Hochblüte der Volkshochschulen in der ersten Republik gesprochen werden. Die Postulate der Neutralität, Objektivität und Wissenschaftlichkeit blieben weiterhin die Leitbegriffe der Volkshochschulen, deren Ziel in der massenhaften Verbreitung von Aufklärung und wissenschaftlichem Wissen lag, um die Menschen „politisch“ und „sittlich“ zu erziehen und so zu demokratischen Verhältnissen zu finden. Zu diesem Zweck war es notwendig die „Arbeiterschicht“ zu emanzipieren und Stern weist darauf hin, dass es ebenfalls notwendig war, auf die neuen Herausforderungen und Erfordernisse der kapitalistischen Welt einzugehen, um das technische Funktionieren des modernen Großbetriebs zu garantieren (vgl. Stern 1930, S.14).

Hier wird also transparent, dass bereits damals zwei Tendenzen erkennbar waren: Zum einen war es das Ziel der Erwachsenenbildung Menschen zu politischer und sozialer Mündigkeit zu führen, zum anderen wurde aber auch auf die Wichtigkeit hingewiesen, sich den aktuellen Gegebenheiten anzupassen. Der Widerspruch, der sich daraus ergibt und seinen Ausdruck in der Dialektik der Aufklärung findet, wird in der Literatur über die Volkshochschulen erst später, von Speiser (1982) und Stifter

(2005) thematisiert.

Während des Faschismus sollte die faschistische Weltanschauung im Volksbildungsprogramm umgesetzt werden, was jedoch nicht auf das gewünschte Interesse seitens der Hörerschaft stieß und so zu einer Änderung des Programms zu reinen Freizeitangeboten führte.

Die Bildungssituation nach dem Zweiten Weltkrieg zeigte sich deutlich verändert zu jener in der ersten Republik. So fasst Speiser diese wie folgt zusammen: *„Wenn das Bildungsziel der Wiener Volkshochschule im ersten Jahrzehnt des Jahrhunderts war, den Menschen das Weltbild der Natur- und Geisteswissenschaften dieser Zeit zu vermitteln und die Forderung der aufstrebenden Arbeiterklasse zur Teilnahme an den Werten von Wissen und Kunst verwirklichen zu helfen, so steht im Mittelpunkt der Erwachsenenbildung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Mensch mit seinen vielfachen Existenzproblemen. (...) Die Volksbildung hat es sich also zur Aufgabe gestellt, den Menschen zu einer Neuorientierung und Neueingliederung in die Gemeinschaft zu helfen“* (Speiser 1982, S.47f.).

Die Volkshochschule der Zweiten Republik sah ihre Aufgabe also in der Lösung der alltäglichen Probleme der Menschen, was Filla jedoch auch als deutliche Einbuße des Niveaus der Bildungsarbeit sah. Darüber hinaus hat der Trend zur quantitativen Ausweitung der Volkshochschularbeit, durch die Errichtung weiterer Volksheime und die Ausdehnung auf ganz Österreich, zu einer Mittelschichtorientierung geführt, wodurch die soziale Streubreite drastisch zurückgegangen ist (vgl. Filla 1991, S.50f.). Im Gegensatz dazu vertritt Speiser die Ansicht, dass *„die Hilfe zum Leben in der Wirklichkeit unserer Zeit“* die Menschen auch *„zu einer freien, persönlich verantwortlichen Haltung“* führt, was sie weniger anfällig für die *„passiven Ohnmachtsgefühle, Befürchtungen und Vergnügungen der Massengesellschaft“* macht“ (Speiser 1982, S.90).

In den 1950er Jahren wurden also, in Anbetracht der allgemeinen Versorgungsknappheit sowie dem damit einhergehenden Desinteresse der Menschen an allgemeinbildenden Inhalten, berufsfördernde Kurse eingeführt.

1961 wurde schließlich die erste Grundsatzerklärung der Volkshochschulen Wien verabschiedet, welche die Öffentlichkeit über ihre Ziele und Aufgaben aufklärte. Ein interessanter Aspekt ist hierbei, dass der, zuvor sehr präsente Grundsatz der Wissenschaftlichkeit an dieser Stelle nicht erwähnt wird.

Obwohl die Studie von Schmidl 1975 ergab, dass die allgemeinbildenden Angebote der Volkshochschulen etwa 87% betrogen, wurden in dieser Zeit vermehrt spezialisierte Kurse für bestimmte Zielgruppen angeboten. Diese Tatsache stützt Pongratz' Argument, dass zunehmend spezialisiertes Wissen gelehrt wird, auch wenn diese Kurse über keine berufsbildenden Inhalte verfügten.

In diesem Zuge nimmt Speiser die Dialektik der Aufklärung und damit Pongratz' Kritik auf, wenn er meint, dass Emanzipation *„nun nicht mehr als ein gesellschaftlicher Kampf, sondern als die Selbstverwirklichung des einzelnen – unabhängig von den Zwängen des Systems und des zur Konformität führenden Kommerzes (ist). Hier entsteht der bereits in den fünfziger Jahren erkannte Widerspruch zwischen Widerstand und Anpassung. Denn auch der sich emanzipierende Mensch muß in unserer Gesellschaft ein Minimum an Anpassung ertragen. Sonst zerstört er die Voraussetzung, auf die er aufbaut“* (Speiser 1982, S.227). So sind sich Speiser und Pongratz zwar in ihrer Argumentation einig, nicht aber in dem Schluss, dass der Mensch sich zwangsläufig anzupassen hat.

Generell zeigt die Entwicklungslinie, wie sie die theoretische Bearbeitung von Literatur zu den Wiener Volkshochschulen ergeben hat, starke Parallelen zu der von Pongratz beschriebenen. So wird auch hier zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch von einer Herausführung der breiten Masse aus ihrer geistigen Unmündigkeit gesprochen (vgl. Stifter 2005, S.36f.). Bereits 1930 spricht Stern davon, dass die Volksbildungsbewegung den Erhalt des kapitalistischen Systems zum Ziel haben sollte, um sich den aktuellen Gegebenheiten anzupassen, wobei die Erwachsenenbildung zu dieser Zeit noch primär politische Emanzipation zum Ziel hatte (vgl. Stern 1930, S.14). Ab den 70er Jahren ist auch hier von einem starken Kundenwunsch nach Leistungsbescheinigungen und abschlussorientierten Lehrgängen die Rede. 2005 sieht nun auch Stifter die Ökonomisierung der Volkshochschulen und die damit verbundene Gefahr, die aufklärerische Tradition der Volkshochschulen aufzugeben.

C. Leitbilder

In der Literatur können verschiedene Definitionen von Leitbildern gefunden werden. Katharina Giesel beschreibt diesen Terminus in ihrer Analyse des Leitbildbegriffs zunächst als eine Formulierung des Selbstverständnisses von Unternehmen oder Organisationen mit dem Ziel *„nach innen und außen die eigene Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit zu sichern bzw. zu steigern“* (Giesel 2007, S.13).

Als übergeordneten Zusammenhang der verschiedenen Begriffsverständnisse erkennt Giesel Orientierungsprobleme, die *„verstärkt unter den Bedingungen des gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandels, der mit Stichworten wie Individualisierung, Pluralisierung, Enttraditionalisierung oder Beschleunigung beschrieben“* werden können. Diese Orientierungsprobleme führen zur Formulierung von Leitbildern (vgl. ebda. S.14).

Schwan sieht Leitbilder als „weiche“ Steuerungsinstrumente, da sie nicht unmittelbar verpflichtend sind, sondern nur zu einem bestimmten Handeln anleiten sollen. Dies zeigt sich bereits in der Semantik des Wortes. Es geht also um eine Leit-funktion, der ein bestimmtes Bild zugrunde liegt. Dieses Bild impliziert ein Ziel, das als machbar und erstrebenswert gesehen wird und andere Menschen anleiten und prägen soll (vgl. Schwan 2009, S.51f).

C.2. Geschichte des Leitbildbegriffs

Bei Matje (1996, S.2f.) und Hopfenbeck (1989, S.691ff.) findet sich der Hinweis, dass zunächst der Begriff der „Unternehmensgrundsätze“ sehr verbreitet war und dieser erst später durch den Leitbildbegriff ersetzt wurde. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Geschichte der Volkshochschulen wieder, deren „Grundsatzserklärungen“ erst um 1990 zu „Leitbildern“ wurden.

Die erste Eintragung des Begriffs „Leitbild“ in den Rechtschreibduden erscheint 1961 in der 15. Auflage, wobei er im Handwörterbuch der deutschen Sprache bereits 1910 als Synonym für das Wort „Ideal“ vorkommt (vgl. Giesel 2007, S.24).

Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erscheint der Begriff in mehreren Wörterbüchern, was auf eine zunehmende Popularität des Begriffs schließen lässt (Brockhaus 1966; Meyers enzyklopädisches Wörterbuch 1971).

Auch Adorno widmete sich bereits 1968 dem Begriff, verlieh ihm aber einen eher negativen Beigeschmack, da er in ihm einen *„leisen militärischen Klang“* erkannte

(vgl. Adorno 1967, S.7).

C.2.1. Der erziehungswissenschaftliche Leitbildbegriff

In erziehungswissenschaftlichen Fachwörterbüchern kommt der Begriff des Leitbilds oft nicht vor. So zeigte die Untersuchung von Giesel 2007, dass er nur in einigen Auflagen des „Wörterbuch der Pädagogik“ (Hehlmann) und im „Wörterbuch für Erziehung und Unterricht“ (Köck/Ott) gefunden werden kann. In Zweitem wird der Begriff in allen Auflagen als *„Entwurf eines persönlichen Verhaltenskonzepts aufgrund von Lebenserwartungen, Wertvorstellungen, Vorbildern und Idealen“* gefasst (Köck/Ott 1979,1994,1997).

Das Wörterbuch der Pädagogik beinhaltet den Begriff in einigen Auflagen, er wurde aber aus anderen wiederum entfernt. Die Begriffsdefinition erscheint hier eher individueller und sozialer Natur, wenn sie als *„Antriebsgrundlage für das Handeln und die Entwicklung des Individuums“* (Hehlmann 1960,1964, 1967, 1971 zit. in Giesel 2007, S.29) beschrieben wird.

Einigung scheint in den Lexika zu herrschen, in denen Leitbilder als erstrebenswerte Vorstellungen begriffen werden, die handlungsleitende Vorgaben beschreiben.

Bis etwa 1980 wurde der Begriff des Leitbilds in den Erziehungswissenschaften meist synonym zum Wort Ideal gebraucht. So formulierte Giese, dass *„wir in der Pädagogik statt Leitbild geradezu Bildungsideal sagen“* können (Giese zit. in: Giesel 2007, S.180). Auch bei Picht und Litt findet Giesel Hinweise darauf, dass es sich bei dem Leitbildbegriff um *„die ideale Form des zu Bildenden“* bzw. um die *„Übersetzung für das Wort Ideal“* handelt (vgl. Giesel 2007, S.180).

In den Erziehungswissenschaften gibt es auch viele Gegenstimmen, die den Leitbildbegriff mit der Begründung ablehnen, er würde allgemein verbindliche Bildungsideale transportieren (vgl. Bittner 1964, S.60f.).

C.2.1.1. Moderner Leitbildbegriff

In den achtziger und neunziger Jahren wandelte sich das Bild und in der Pädagogik wird der Leitbildbegriff zunehmend im Sinne normativ aufgeladener Normalitätsvorstellungen thematisiert und tendenziell eher als *„(Organisationsleitbild) begriffen und als Instrument der Profilbildung und Qualitätssicherung in*

pädagogischen Institutionen diskutiert“ (Giesel 2007, S.59).

Der ursprüngliche erziehungswissenschaftliche Leitbildbegriff scheint also nur bedingt relevant für die Analyse von Unternehmensleitbildern, auch wenn es sich bei den Volkshochschulen um einen erwachsenenbildenden Betrieb handelt. Der moderne Leitbildbegriff nähert sich jedoch dem betriebswirtschaftlichen Begriffsverständnis an, wie sich im folgenden Kapitel zeigen wird.

C.2.2. Der wirtschaftswissenschaftliche Leitbildbegriff

In den wirtschaftswissenschaftlichen Fachwörterbüchern findet sich keine einheitliche Definition. Oftmals wird der Begriff als Teil eines spezifischen Kontexts verstanden, wie etwa „das Leitbild der Wirtschaftspolitik“ (Dichtl 1993, S.2380). Auch der Begriff „Unternehmensleitbild“ konnte von Giesel (2007, S.28) nur im „Gabler-Wirtschaftslexikon“ ab 1988 gefunden werden. Hier werden die Fachwörterbücher der tatsächlichen Verwendung in der Disziplin jedoch nicht gerecht, da es in den Wirtschaftswissenschaften zahlreiche Publikationen zu diesem Thema gibt.

C.3. Manifeste Leitbilder

In Bezug auf Unternehmen und Organisationen hat der Leitbildbegriff seinen Ursprung aus der Betriebswirtschaftslehre und meint primär ein manifestes Grundsatzdokument von Unternehmen (vgl. Giesel 2007, S.81).

Es handelt sich hierbei um ein Instrument der Unternehmensführung zur betriebswirtschaftlichen Steuerung der Organisationsentwicklung und Profilbildung. In der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur wird der Leitbildbegriff auch oftmals in Zusammenhang mit Konzepten der „corporate identity“ sowie der „Unternehmenskultur“ verwendet.

Giesel, die in ihrer Studie viele Leitbilder und Konzepte von Leitbildern verglichen hat, stellte fest, dass die Ziele und Motive von Leitbildern nicht immer gleich sind, sie bilden jedoch alle eine grundlegende Orientierung für die Unternehmensführung und Unternehmenstätigkeit (vgl. Giesel 2007, S.84).

Richter spricht bei Leitbildern von schriftlich fixierten Werten, die als Orientierungspunkte für die Mitarbeiter eines Unternehmens dienen sollen und so das ethisch-moralische Selbstverständnis aller wirtschaftlichen Tätigkeiten nach

innen und außen darstellen sollen.

Den Grund für die ansteigende Popularität von Leitbildern sieht Richter in der zunehmenden Relevanz ökologischer und ethischer Fragestellungen und die damit einhergehende Bereitschaft von Unternehmen gesellschaftliche Verantwortung übernehmen zu wollen. Diese Bereitschaft soll auch nach außen signalisiert werden (vgl. Richter 2008, S.201).

Es lässt sich somit grob festhalten, dass Leitbilder ein Instrument der Unternehmensführung darstellen, das entweder die bestehenden oder angestrebten Grundüberzeugungen und deren Zwecke und Ziele ausdrückt. Dementsprechend können Leitbilder einerseits das Ziel verfolgen, die Unternehmenskultur zu verändern oder das bestehende Selbstverständnis festzuhalten. Im Großen und Ganzen hat Katharina Giesel in ihrem Studium verschiedener Konzepte von Unternehmensleitbildern festgestellt, dass in jenen weitgehend „*nur Aussagen mit geringem Konkretisierungsgrad*“ aufgenommen werden, auch wenn es Ausnahmen gibt, die sehr genaue Maßnahmenkataloge aufweisen (vgl. Giesel 2007, S.84). Darüber hinaus verortet sie im aktuellen betriebswirtschaftlichen Verständnis eine Tendenz zu Leitbildern, die sich auf *„oberste Handlungsprinzipien sowie Ziel- und Wertvorstellungen innerhalb eines Unternehmens (beziehen), die keine Aussagen zu den angemessenen, konkreten Strategien und Maßnahmen machen“* (ebda. S.87).

Im Rahmen von „corporate identity“-Konzepten beschreibt Giesel Leitbilder als schriftlich festgelegte Werthaltung, Zweck- und Zielsetzung, als Ausdrucksform der Unternehmenspersönlichkeit mit dem Ziel dies *„zur Grundlage des nach innen und außen ausgerichteten Handelns im Unternehmen zu machen“* (Giesel 2007, S.88), als Strategie der Unternehmensführung, um die Unternehmenskultur zu verändern. Hierbei sind sie dementsprechend Ausdruck einer angestrebten Idealidentität.

In Bezug darauf weist Schnyder auf drei Aspekte des „corporate identity“-Prozesses hin: die Bewusstwerdung sowie Beschreibung der gegebenen Unternehmenskultur, die Festlegung der zukünftigen Idealkultur und ihre schriftliche Manifestierung in Form eines Leitbilds und abschließend die Konzeption und Realisierung von Maßnahmen, die zur Erreichung des Ziels notwendig sind (vgl. Schnyder 1991, S.264ff.).

Diese Auffassung von Leitbildern ist jener der eingangs angesprochenen, erziehungswissenschaftlichen Sicht sehr ähnlich, da sie von einem Leitbild als Idealbild ausgeht.

C.4. Zur Funktion von Leitbildern

Giesel zeigt in ihrer Studie eine Vielzahl unterschiedlicher Funktionen auf, wobei sie anmerkt, dass es sich meist um unreflektierte Wirkungsbehauptungen handelt, die empirisch nicht geprüft sind. Dabei wird meist über den Unterschied zwischen impliziten und expliziten Leitbildern hinweggesehen.

Bei Unternehmensleitbildern handelt es sich größtenteils um explizite oder sogar oktroyierte Leitbilder, die daher als produzierte und propagierte, manifeste Leitbilddokumente vorliegen. Diesen kommt nicht automatisch eine handlungsleitende Eigenschaft zu, sondern sie formulieren lediglich den Anspruch, bestimmte Ziele erreichen zu wollen. Trotz der teilweise großen Differenzen lässt sich ein gewisser Konsens hinsichtlich der Orientierungs-, Koordinations-, Motivations- und Identifikationsfunktion festmachen (vgl. Giesel 2007, S.93).

Geht man vom Stakeholder-Ansatz aus, so muss sich ein Unternehmen nicht nur mit den eigenen Interessen auseinandersetzen, sondern auch mit jenen seiner Umwelt. Es wird also davon ausgegangen, dass ein Unternehmen mit den verschiedenen Anspruchsgruppen konfrontiert wird, die auf dessen Erfolg Einfluss haben. Diese Wirkungseinflüsse können auf einer faktischen, vertraglichen, gesetzlichen oder normativen Ebene stattfinden.

Jeder Stakeholder hat nun unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche an ein Unternehmen, weshalb es gilt, einen möglichst optimalen Ausgleich zwischen den Interessen des Unternehmens und jenen der relevanten Anspruchsgruppen zu finden, um keine Konflikte aufkommen zu lassen, die unter Umständen Sanktionen nach sich ziehen und dem Unternehmen schaden können.

Hinzu kommt noch das zunehmende öffentliche Interesse an privaten Unternehmen. Die Handlungen, vor allem großer, Unternehmen werden in der Öffentlichkeit auf ethische und politische Einflüsse geprüft und diskutiert. Will ein Unternehmen seine Wettbewerbsfähigkeit sichern, so muss es auch seine gesellschaftliche Akzeptanz fördern.

Dementsprechend richten sich Unternehmensleitbilder an eine Vielzahl von internen und externen Adressaten, da diese maßgeblich am Erfolg eines Unternehmens beteiligt sind und deren Erwartungen und Ansprüche in die Unternehmensphilosophie mit einfließen müssen (vgl. Richter 2008, S.205ff).

C.5. Zur Gestalt von Leitbildern

Im Groben gibt es zwei Aussagekategorien, die Leitbilder enthalten: Zum einen sind das Aussagen zu allgemeinen geschäftspolitischen Themen, wie dem Unternehmenszweck oder dem Tätigkeitsbereich, zum anderen enthalten Leitbilder meist die Formalziele des Unternehmens, wie Gewinn, Wirtschaftlichkeit, Risiko und Wachstum. Zu letzterer Kategorie zählen auch die angesprochenen Leitsätze zum Verhalten gegenüber den Anspruchsgruppen eines Unternehmens.

Im Folgenden werden, im Anschluss an Richter, einige Mindestanforderungen an den inhaltlichen Aufbau von Leitbildern beschrieben:

Allgemeingültigkeit: Ein Leitbild sollte zwar die Unternehmensspezifität darstellen, muss jedoch so allgemein gehalten sein, dass es für das gesamte Unternehmen und verschiedene Situationen anwendbar bleibt und sich unter den Mitarbeitern keine Subkulturen bilden.

Langfristigkeit: Eine laufende Überarbeitung würde die Glaubwürdigkeit des Leitbilds infrage stellen und einen unangemessenen Aufwand bedeuten. Das Leitbild sollte also einen langfristigen Handlungs- und Entscheidungsrahmen darstellen.

Vollständigkeit: Dieser Aspekt bezieht sich auf die Vielzahl der Stakeholder, welchen ein Leitbild gleichermaßen gerecht werden sollte.

Wesentlichkeit: Es sollten nur jene Aspekte enthalten sein, die für das grundsätzliche Gesamtverhalten des Unternehmensgeschehens wesentlich sind. Alles darüber hinausgehende führt zu Komplexität und Unverständlichkeit des Leitbildes.

Wahrheit: Die Handlungsmaximen eines Leitbilds sollten den Überzeugungen des Managements, der Führungskräfte und der Mitarbeiter entsprechen. Aus diesem Grund ist ein reines Top-down Verfahren nicht sinnvoll, da die Umsetzung der Sollkultur durch die Mitarbeiter fraglich ist.

Realisierbarkeit: Ein Leitbild hat handlungsleitende Funktion, weshalb dieses auch in konkrete Projekte umgesetzt werden sollte und so den Stakeholdern das Gefühl der tatsächlichen Realisierbarkeit des Leitbildes geben.

Konsistenz: Nur wenn sich die formulierten Werte in den tatsächlichen Handlungen der Unternehmensmitglieder widerspiegeln, bleibt das Leitbild glaubhaft und damit wirksam.

Klarheit: Hierbei geht es um die sprachliche Formulierung des Leitbildes, das für alle Stakeholder klar und verständlich sein muss, um Missverständnisse zu vermeiden

(vgl. Richter 2008, S.208ff.).

C.6. Zur Entwicklung von Leitbildern

Die Formulierung eines Leitbildes setzt ein Wissen um den gegebenen Zustand voraus und ergibt sich aus der Vorstellung eines, davon abweichenden Bildes des verbesserten zukünftigen Zustands. Da beide, der Ist- und der Idealzustand eines Unternehmens von Werten, Einstellungen, Motivationen und der Wahrnehmung des gegebenen Zustands abhängig sind, müssen Leitbilder als dynamische Zielvorstellungen gesehen werden. Sie ändern sich also in Abhängigkeit zu den Zeitumständen, den sie artikulierenden Gruppen und den ihnen zugrunde liegenden Notwendigkeiten. Durch diese Abhängigkeiten sind Leitbilder auch nicht unbedingt wertneutral, sondern sind zum einen mit den Wertvorstellungen der Verfasser verknüpft und sollen zum anderen auch Emotionen bei den Handelnden hervorrufen. Denn Leitbilder sind umso effektiver, je mehr sie durch ihre Adressaten verinnerlicht werden. Entscheidend hierfür sind vor allem die individuellen Einstellungen der Adressaten und die Wahrscheinlichkeit der Realisierbarkeit. Denn nur wenn Menschen das Gefühl haben das transportierte Leitbild umsetzen zu können und diese Umsetzbarkeit zumindest teilweise auch im Alltag erfahren, kann das Leitbild auf Dauer realisiert werden (vgl. Schwan 2009, S.52f.).

Schwan beschreibt Leitbilder also als *„richtungsweisende und handlungsleitende Vorstellungen zur Gestaltung einer wünschbaren und machbaren Zukunft. [...] Sie reduzieren die Komplexität und strukturieren die Aktivitäten in einzelnen Handlungsfeldern“* (ebda. S.54).

Unternehmensleitbilder können auch als Ergebnisse der schriftlichen Dokumentation der Unternehmenspolitik gesehen werden. Diese ist der erste Schritt des sogenannten „strategischen Managements“, welches sich aus vier Phasen zusammensetzt: *„die Phase der Zielbildung, die Phase der strategischen Analyse, die Phase der Strategieformulierung und die Phase der Strategieumsetzung“* (Richter 2008, S.204). Die Unternehmenspolitik ergibt sich nun aus der Unternehmensphilosophie, die wiederum aus dem Wertesystem der Kerngruppen eines Unternehmens entsteht. Als schriftlich fixiertes Leitbild hat die Unternehmensphilosophie so Verbindlichkeit für die nachfolgende Planung von Zielen und Strategien.

Da es sich bei Leitbildern also um die schriftliche Form einer

Unternehmensphilosophie bzw. von Unternehmenswerten handelt, haben diese auch Einfluss auf Personalauswahlverfahren, die betriebliche Weiterbildung sowie auf die Kommunikation zwischen Mitarbeitern und Führungskräften und gegenüber Kunden und der Öffentlichkeit (vgl. Richter 2008, S.202ff.).

Während in den 1970er und 1980er Jahren die Erstellung des Leitbilds noch eindeutig zur Aufgabe der Managements zählte, finden in der Zwischenzeit zwei gegensätzliche Verfahren Anwendung:

C.6.1. Top- down Verfahren

Hierbei wird das Leitbild von der Unternehmensführung erstellt. Der Vorteil liegt darin, dass dieses Verfahren sehr zeitsparend ist und garantiert mit den Vorstellungen des Managements übereinstimmt.

Der größte Nachteil ist jedoch, dass dieses Leitbild oft geringe Akzeptanz bei den Mitarbeitern findet. So kann unter Umständen die gewünschte Wirkung, die Identifikation und damit verbundene Umsetzung des Leitbilds durch die Mitarbeiter, nicht erzielt werden (vgl. Herbst 2003, S.120; Giesel 2007, S.96).

Das Problem, welches bei dieser Auffassung von Leitbildern auftreten kann, beschreibt Bleicher wie folgt: *„Leitbilder, die den Werten der bestehenden Unternehmenskultur grundsätzlich entgegenstehende Verhaltensweisen postulieren und versuchen, der Kultur 'diesen Stempel aufzudrücken', laufen Gefahr sich als hoffnungsloses Unterfangen eines kulturtechnologischen Machens zu entpuppen, was eher ein Festhalten an tradierten Verhaltensweisen bewirken wird“* (Bleicher 1994, S.21).

C.6.2. Bottom up

Ein anderes Verfahren, das die Entwicklung der Leitbilder eher als technokratischen Prozess begreift, welcher eine Veränderung der Unternehmenskultur zur Folge haben soll, ist das „bottom up“ - Konzept. Hierbei wird das Leitbild unter Einbezug aller Mitarbeiter erarbeitet. Zwar ist dessen Akzeptanz in Folge unter den Mitarbeitern wahrscheinlich sehr hoch und wird von diesen auch gelebt, die Nachteile sind jedoch vor allem die Kostenintensivität und der hohe Zeitaufwand, die Unternehmen unter Umständen davon absehen lässt, dieses Verfahren zu wählen (vgl. Herbst 2003, S.120; Giesel 2007, S.96).

Es gibt mittlerweile auch einige Unternehmen, die versuchen die Nachteile beider Verfahren zu umgehen, indem sie beide Konzepte fusionieren. Dabei wird meist der Entwurf eines Leitbilds von der Unternehmensführung erstellt, welcher im Anschluss im Unternehmen diskutiert wird. Mitarbeiter können Kritik äußern und so aktiv auf das Konzept einwirken (vgl. Herbst 2003, S.120).

C.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde zunächst dargestellt, dass es sich bei Leitbildern im Grunde um Formulierungen des Selbstverständnisses von Unternehmen oder Organisationen handelt, die das Ziel verfolgen nach innen und außen die Leistungsfähigkeit zu sichern oder zu steigern.

Zunächst zeigte ein geschichtlicher Abriss, dass sich der Leitbildbegriff, wie er heute verwendet wird, erst im späten 20. Jahrhundert etabliert hat. Zuvor war hierfür eher der Begriff der „Unternehmensgrundsätze“ geläufig.

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext wurde der Begriff zwar schon früh benutzt, wurde aber mit (Bildungs-) Ideal gleichgesetzt. Erst in den achtziger und neunziger Jahren des 20.Jh. wurde der Begriff zunehmend als Organisationsleitbild, mit dem Ziel der Profilbildung und Qualitätssicherung, begriffen. Mit diesem Begriff nähert sich die Definition auch dem wirtschaftswissenschaftlichen Leitbildbegriff, der sich zumeist auf ein manifestes Grundsatzdokument von Unternehmen oder Organisationen bezieht.

Hierbei handelt es sich also um ein Instrument der Unternehmensführung und enthält die grundsätzlichen Vorstellungen über angestrebte Ziele und Verhaltensweisen einer Unternehmung. Es ist dementsprechend ein realistisches Idealbild, welches handlungsleitende Funktion für sämtliche unternehmerische Tätigkeiten hat.

Um Leitbilder zu entwickeln, gibt es zum einen die Möglichkeit des Top-down Verfahrens, in welchem das Management das Leitbild allein entwickelt. Problematisch ist hier, dass diese Leitbilder oft nicht von den Mitarbeitern mitgetragen werden, was de facto nicht zu einer Umsetzung des Leitbildes führt.

Wählt ein Unternehmen hingegen das Bottom-up Verfahren, so ist diese Problematik nicht gegeben, da das Leitbild direkt von den Mitarbeitern verfasst wird. Der Nachteil ist jedoch der große Verwaltungsaufwand, was tendenziell dazu führt, dass entweder

das top-down Verfahren oder eine Mischform aus beiden zur Anwendung kommt. Dies hat auch den Vorteil, dass die Vorteile beider Verfahren besser ausgenutzt werden können.

II. Empirischer Teil

Im folgenden Teil der Arbeit wird zunächst die Forschungsmethode beschrieben sowie die Vorgangsweise skizziert. Im Anschluss erfolgt die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse dieser Arbeit in Bezug auf die Forschungsfrage und ihren Subfragen. Abschließend werden im Resümee die Inhalte und Ergebnisse dieser Arbeit noch einmal grob dargestellt und ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsarbeiten zu diesem Thema gegeben.

D. Beschreibung der Forschungsmethode und des methodischen Vorgehens

Die qualitative Inhaltsanalyse wird in dieser Arbeit als Orientierung für das Forschungsvorhaben dienen. Grundsätzlich beschreibt Mayring (2008, S.11) die Inhaltsanalyse als „*Analyse von Material, das aus irgendeiner Art der Kommunikation stammt*“, wobei er anmerkt, dass auch formale Aspekte der Kommunikation Gegenstand sein können. Trotz der großen Unterschiede der Definitionen unterschiedlicher Autoren sieht Mayring (vgl. 2008, S.12f.) sechs übereinstimmende Punkte, die jedenfalls auf die Inhaltsanalyse zutreffen:

1. Der Gegenstand der Inhaltsanalyse ist Kommunikation – d.h. die Übertragung von Symbolen. Zwar handelt es sich in den meisten Fällen um Sprache, aber auch Musik, Bilder o.ä. können zum Gegenstand gemacht werden.
2. Kommunikation muss in Form von symbolischem Material vorliegen, also in irgendeiner Weise protokolliert bzw. festgehalten sein.
3. Inhaltsanalyse will systematisch vorgehen und grenzt sich so von einer großen Zahl hermeneutischer Verfahren ab.
4. Dieses systematische Vorgehen zeigt sich darin, dass die Inhaltsanalyse nach expliziten Regeln abläuft. So ist auch der Anspruch der intersubjektiven Überprüfbarkeit gewährleistet.
5. Auch zeigt sich das systematische Vorgehen daran, dass die Inhaltsanalyse theoriegeleitet vorgeht. Der Text soll nicht einfach referiert werden, sondern unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert werden. Die Ergebnisse werden also vom jeweiligen Theoriehintergrund her interpretiert und auch die einzelnen Analyseschritte sind von theoretischen Überlegungen geleitet.

6. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode und will durch Aussagen über das analysierte Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen (z.B.: Aussagen über den „Sender“ oder Wirkungen beim Empfänger).

Dementsprechend ist die qualitative Inhaltsanalyse eine Methode, um den untersuchten Gegenstand nachvollziehen und verstehen zu können. Zwar spielt die Interpretation der Daten eine wichtige Rolle in der qualitativen Inhaltsanalyse, was jedoch die Nachvollziehbarkeit und damit die Verfahrensdokumentation umso wichtiger macht. Ein weiterer wichtiger Punkt ist das theoriegeleitete Vorgehen bei der Ausarbeitung des Kategoriensystems.

Das Interesse der vorliegenden Arbeit liegt nun in den Leitbildern der Volkshochschulen Wien und der Frage, ob sich an ihnen der von Pongratz beschriebene Wandel der Erwachsenenbildung nachvollziehen lässt. Die forschungsleitende Fragestellung lautet daher:

Lässt sich der Wandel der Erwachsenenbildung, den Ludwig Pongratz beschreibt und kritisiert, in den Leitbildern der Volkshochschulen Wien nachvollziehen?

Ziel dieser Arbeit ist es, diese Fragestellung mithilfe folgender Subfragen zu beantworten:

- An welchen Aspekten macht Pongratz den Wandel der Erwachsenenbildung fest?
- Wie gestaltet sich die Entwicklung der Volkshochschulen Wien? Lassen sich hier Parallelen zu der von Pongratz beschriebenen Entwicklung der Erwachsenenbildung allgemein erkennen?
- Was bedeuten Leitbilder für Unternehmen? Aus welchen Gründen werden diese produziert?
- Welches Betätigungsfeld ergibt sich daraus konkret für die Volkshochschulen?
- Lassen sich die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit auch anhand konkreter Leitbilder der Volkshochschulen Wien nachvollziehen?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde, wie bereits erwähnt, ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, mit welchem die Bedeutung der Leitbilder, in Hinblick auf Pongratz Theorie, herausgearbeitet werden soll. Das „Verstehen“ der

Leitbilder und ihrer Bedeutung in Hinblick auf die Forschungsfrage liegt also im Zentrum des Interesses, weshalb der Einsatz dieser Methode sinnvoll scheint. Zu diesem Zweck wird im Folgenden das Auswertungsverfahren nach Mayring genauer beschrieben.

D.1. Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Stärke dieses Verfahrens liegt in ihrer systematischen und regelgeleiteten Vorgangsweise, welche die Analyseschritte nachvollziehbar und dadurch überprüfbar macht (vgl. Mayring 2008, S.42).

Hierfür wird das Material in bestimmte Einheiten zerlegt und bearbeitet. Den zentralen Aspekt der Inhaltsanalyse bildet das theoriegeleitete Kategoriensystem, welches jedoch am Material weiterentwickelt wird. Durch dieses regelgeleitete und systematische Vorgehen müssen alle Textstellen auf relevante Inhalte hin überprüft werden und es muss explizit dargelegt werden, ob und in welcher Weise sie für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind (vgl. Gläser/Laudel 2009, S.204). So kann mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse die Möglichkeit geschaffen werden, die relevanten Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage aus dem Material herauszufiltern (vgl. ebda. S.201).

Dementsprechend ist die Bildung der Kategorien sowohl deduktiv, als auch induktiv. Zwar werden die Kategorien zunächst deduktiv, also theoriegeleitet, entwickelt, eventuelle Unterkategorien müssen jedoch am Material, also induktiv anhand der Textstellen, erarbeitet werden. Durch diese Vorgangsweise soll verhindert werden, dass relevante Aussagen keine Beachtung finden (vgl. Mayring 2008, S.58).

Im folgenden Kapitel wird der Ablauf des Forschungsvorhabens genauer beschrieben. Da es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um ein Verfahren „systematischen Interpretierens“ handelt, wird das Material anhand Mayrings 9-Stufen-Schema bearbeitet, weshalb sich auch die Unterkapitel genau nach diesem richten.

D.2. Beschreibung des Materials

D.2.1. Festlegung des Materials

„Zunächst muss genau definiert werden, welches Material der Analyse zugrundeliegen soll“ (Mayring 2008, S.47).

Bei dem zu analysierenden Material handelt es sich um zwei Grundsatzserklärungen der Volkshochschulen Wien aus den Jahren 1961 bzw. 1979. Weiters wird die „Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen“ aus dem Jahr 1994 zur Untersuchung herangezogen. Zuletzt wird noch das aktuelle Leitbild (2012), wie es zurzeit auf der Internetpräsenz der Volkshochschulen Wien zu finden ist, herangezogen. Das untersuchte Material ist zusätzlich im Anhang A zu finden.

D.2.2. Analyse der Entstehungssituation

„Es muß genau beschrieben werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde“ (Mayring 2008, S.47).

D.2.2.1. Grundsatzserklärung 1961

Nach der Gründung des Verbandes österreichischer Volkshochschulen wurde mit der Verabschiedung der Grundsatzserklärung ein weiterer Zentralisierungsschritt gesetzt. Der pädagogische Ausschuss des Verbandes österreichischer Volkshochschulen lud vom 02. - 05.03.1961 im Haus Rief zu einem Grundsatzgespräch über „*Eigenart und Stellung der Volkshochschule in Österreich*“ (VÖV 1961, S.1), dem die Ausarbeitung dieses Grundsatzdokuments folgte. Als Anlass dazu werden in dem Dokument nicht nur das „*Streben nach Klärung und Selbstverständnis*“, sondern auch einige wichtige Geschehnisse angegeben:

- Die Empfehlungen des Seminars des Europarates über Fragen der Erwachsenenbildung und der Weltkonferenz der UNESCO im Jahre 1960, die Erwachsenenbildung als Teil der Bildungssysteme der einzelnen Länder anzuerkennen.
- Die Diskussionen, die vom Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „*Zur Situation und Aufgabe der deutschen*

Erwachsenenbildung“ angeregt wurden.

- Die Bestrebungen in Österreich, das Volksbildungswesen gesetzlich zu regeln.

D.2.2.2. Grundsatzerklärung 1979

An dieser Stelle sei kurz angemerkt, dass es 1966 zu einer ersten Überarbeitung der Grundsatzerklärung kam. Diese wird jedoch nicht zur inhaltsanalytischen Bearbeitung herangezogen, da sie fast ident mit jener Fassung von 1961 ist.

Als Gründe für die Notwendigkeit der zweiten Überarbeitung wurden 1979 *„nicht unwesentliche Neuerungen und Änderungen (...): die UNESCO-Konferenz in Tokio 1973, das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens im März 1973 und die Gründung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“*, angegeben (VÖV 1979, S.1).

Bereits 1974 wurden die im Vorstand des Verbandes österreichischer Volkshochschulen vertretenen Landesverbände gebeten, Änderungen und Ergänzungsvorschläge einzubringen. Der pädagogische Ausschuss diskutierte diese in einer Reihe von Sitzungen und beschloss 1979 die neue Endfassung, wobei *„die wesentlichen Grundgedanken und Gliederungen beibehalten, im allgemeinen jedoch gestrafft und um einige Punkte erweitert (wurden)“* (VÖV 1979, S.1).

D.2.2.3. Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen 1994

Am 07.10.1989 wurde vom Vorstand des Verbandes österreichischer Volkshochschulen ein *„Entwicklungsplan für den qualitativen und quantitativen Ausbau der Volkshochschularbeit in Österreich“* beschlossen (VÖV 1994, S.2). 1992 wurde dann, um diesen Entwicklungsplan zu konkretisieren, die Arbeitsgruppen zu den folgenden Schwerpunkten eingerichtet:

- Institutionelle Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten
- Bildungsauftrag der Volkshochschulen
- Modelle und Aktivitäten von Volkshochschulen

Die Empfehlung, die 1994 vom Vorstand des Verbandes österreichischer Volkshochschulen beschlossen wurde, ist das Ergebnis der Diskussionen dieser

Arbeitsgruppen.

Als Grund zur Erarbeitung dieser Empfehlung wurde vor allem die steigende Anforderung an das Bildungssystem angegeben, die sich durch den tief greifenden und raschen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel in Europa vollziehe, worauf die Erwachsenenbildung reagieren müsse.

D.2.2.4. Leitbild 2012

Dieses Leitbild wurde von der Internetpräsenz der Volkshochulen Wien übernommen. Es gibt keine Angaben zu Autoren, der Entstehungssituation und dem Auftraggeber.

D.2.3. Formale Charakteristika

„Schließlich muss beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt“
(Mayring 2008, S.47).

D.2.3.1. Grundsatzklärung 1961

Die Grundsatzklärung hat den Umfang von zehn A4 Seiten und ist in mehrere Teile gegliedert. Zunächst wird im Kapitel über den „Auftrag“ der Volkshochschulen die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung im Allgemeinen erläutert. Danach werden im Kapitel „Wesen der Volkshochschule“ deren zentrale Grundmerkmale beschrieben:

- Offenheit
- Vielfalt
- Freiwilligkeit
- Freiheit
- Lebensnähe und Gegenwartsbezug
- Planmäßigkeit
- Ausweitung und Vertiefung
- Begegnung und Zusammenarbeit
- Örtliche Gebundenheit

Im letzten großen Teil über „die Stellung der Volkshochschule“ werden abschließend konkretere Maßnahmen vorgestellt:

- Einbau und Eigenständigkeit
- Volkshochschulen und Jugendbildung
- Der zweite Bildungsweg
- Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse
- Erfüllung und Freizeit
- Fremdsprachen
- Zeugnis
- Gesetzliche Regelung

D.2.3.2. Grundsatzerklärung 1979

Im Groben ist die Neuauflage der Grundsatzerklärung formal gleich aufgebaut, wobei sie nur noch neun Seiten lang ist. Die zuvor im Kapitel „die Stellung der Volkshochschule“ zu findenden Unterkapitel

- Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse
- Freizeit
- Fremdsprachen
- Zeugnis

sind in dieser Fassung jedoch im Kapitel „Wesen der Volkshochschule“ zu finden. Auch wurde Letzteres um folgende Unterkapitel erweitert:

- Formale Bildung
- Bildungsfreistellung (Bildungsurlaub)
- Pädagogischer Ausschuss
- Erwachsenenbildner

Das Kapitel „die Stellung der Volkshochschule“ enthält nur noch zwei der ursprünglichen Unterkapitel und wird nun wie folgt gegliedert:

- Die **Volkshochschule im Rahmen der österreichischen Erwachsenenbildung**
- Volkshochschule **und Öffentlichkeit**
- Volkshochschule und Jugendbildung
- Volkshochschule **und Altersstufen**

- Volkshochschule **und Berufsbildung**
- Der zweite Bildungsweg

D.2.3.3. Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen 1994

Das gesamte Dokument besteht aus acht A4 Seiten, wobei zunächst die Namen der Mitglieder der Arbeitsgruppen genannt werden. Anschließend wird das Dokument in folgende Teilbereiche gegliedert:

- Initiative
- Selbstverständnis
- Bildungsverständnis
- Aufgaben
- Grenzen und Ränder
- Zwischen Markt und öffentlichem Auftrag
- Qualitätsmerkmale
- Bildungsmodelle
- Voraussetzungen
- Einheitliches Grundangebot
- Regionales Kernangebot
- Einrichtung von Regionalstellen

Auf Seite 7 beginnen die Empfehlungen, wie Regionalstellen aufzubauen sind, welche für diese Arbeit kaum von Interesse sein werden. Bei diesem Dokument sind also vor allem die Seiten 1-6 von Bedeutung.

D.2.3.4. Leitbild 2012

Dieses Dokument ist insgesamt weniger als eine Seite lang. Zunächst wird ein grober Überblick über Organisation und Aufgabe der Volkshochschulen gegeben und anschließend in folgende Unterkapitel gegliedert:

- Wir verwirklichen unsere Vision ...
- auf der Basis unserer Tradition ...
- durch Vielfalt und Erfindungsgeist ...

- in einem effektiven Unternehmen.

D.2.4. Richtung der Analyse

Nachdem das Ausgangsmaterial beschrieben wurde, muss nun die Frage gestellt werden, was genau „herausinterpretiert“ werden möchte, da *„ohne eine spezifische Fragestellung, ohne die Bestimmung der Richtung der Analyse keine Inhaltsanalyse denkbar (ist)“*. Denn *„von sprachlichem Material ausgehend lassen sich Aussagen in ganz verschiedene Richtungen machen“* (Mayring 2008, S. 50).

Die Richtung der Analyse lässt sich aus der zu beantwortenden Forschungsfrage ableiten. Die Leitbilder der Volkshochschulen sollen also Auskunft darüber geben, ob und in welcher Weise in jenen die Kritik von Ludwig Pongratz an der Erwachsenenbildung nachzuvollziehen ist. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde versucht herauszuarbeiten, an welchen Merkmalen Pongratz diese Kritik festmacht. Diese Merkmale werden auch an späterer Stelle noch einmal dargestellt, um daraus Kategorien bilden zu können. Im Groben lässt sich die Kritik zusammenfassen als Wandel weg von Bildung zu politischer Mündigkeit hin zu (Aus-) Bildung zu Brauch- und Verwertbarkeit. Daher werden Aussagen zu diesen Themen von besonderer Bedeutung sein.

D.2.5.Theoretische Differenzierung der Fragestellung

„Inhaltsanalyse (...) zeichnet sich durch zwei Merkmale aus: die Regelgeleitetheit (...) und die Theoriegeleitetheit der Interpretation“ (Mayring 2008, S.52).

Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, geht diese Arbeit von der Kritik Ludwig Pongratz' an der Erwachsenenbildung aus. Aus diesem Grund bildet diese Kritik die Grundlage für die Richtung der Analyse.

Wie im theoretischen Teil bereits ausgearbeitet, stellt Pongratz einen Wandel der Erwachsenenbildung dar, der sich vor allem an folgenden Merkmalen festmachen lässt:

- Wo zuvor Faktenwissen gelehrt wurde, welches durch expertenorientierte Didaktik umgesetzt wurde, sei heute Zugriffswissen vorrangig. Dies äußere sich in einer „Ermöglichungsdidaktik“.
- Zuvor war Menschen meist ein fixer Platz in der Gesellschaft zugewiesen,

während dieser nun stets neu zu bestimmen sei. Diese Komplexität der Welt soll heute akzeptiert und nicht kritisiert werden.

- Wenn früher noch der Staat große Macht hatte, so wird diese Macht heute durch neue Strategien stabilisiert. So sollen Menschen zu „selbstverantwortlichen“ und „rationalen“ Individuen werden, die sich von sich aus den Rahmenbedingungen des Systems fügen sollen.
- Subjektivitätsförderung und Subjektorientierung sein vormals in der Erwachsenenbildung zentral gewesen, während nach dem Wandel eher auf „marktgängige Vernutzungsstrategien“ gesetzt werde, die auf einen pragmatischen Lebenserfolg zielen. Viabilität sei also nun das Ziel von Erwachsenenbildung.
- Zuletzt beschreibt Pongratz auch einen Wandel auf der semantischen Ebene. Ein Beispiel wäre etwa der Wandel des Begriffs Qualifizierung, der den Bildungsbegriff abgelöst habe.

Dieser Wandel vollziehe sich etwa ab den 70er Jahren und sei in den 80ern abgeschlossen. Dies war auch ein wichtiger Grund für die Auswahl der zu bearbeitenden Texte.

D.2.6. Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des Ablaufmodells

„In einem nächsten Schritt geht es nun darum, die spezielle Analysetechnik festzulegen (...) und ein Ablaufmodell der Analyse aufzustellen“ (Mayring 2008, S.53).

Eine der Stärken der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Nachvollziehbarkeit der Methode, die durch die Beschreibung des Ablaufmodells gewährleistet wird, in welchem die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt und so konkretisiert und überprüfbar wird.

In dieser Arbeit wurde die „inhaltliche Strukturierung“ als Grundform des Interpretierens gewählt, da diese das Ziel hat *„bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“* (Mayring 2008, S.89). Bei dieser Methode werden die inhaltlich relevanten Textstellen aus dem Material extrahiert und den theoriegeleitet entwickelten Kategorien zugeordnet. Anschließend

werden diese paraphrasiert und pro Kategorie zusammengefasst.

D.2.7. Definition der Analyseeinheiten

„Dabei werden zunächst, um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen, Analyseeinheiten festgelegt“ (Mayring 2008, S.53):

- *„Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf.“*

In dieser Arbeit handelt es sich hierbei um inhaltlich zusammengehörende Wortgruppen.

- *„Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.“*

Sofern sie inhaltlich zusammengehören, können auch ganze Textblöcke in eine Kategorie fallen.

- *„Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.“*

Die erstellten Kategorien werden hier als Orientierung dienen. Die Leitbilder werden also chronologisch und jeweils in Hinblick auf eine Kategorie durchgelesen. Am Ende müssen diese daher noch einmal bearbeitet werden, um sicherzugehen, dass keine relevanten Aussagen vergessen, oder falsch zugeordnet wurden.

D.2.8. Analyseschritte mittels des Kategoriensystems

Hier soll nun die konkrete Vorgangsweise skizziert werden. Das zu bearbeitende Material wird vollständig gelesen und relevante Textstellen den, vorab deduktiv erstellten, Kategorien zugeordnet. Gibt es Textstellen, die keiner Kategorie zugeordnet werden können, so werden diese nochmals auf ihre Wichtigkeit hinsichtlich der Forschungsfrage überprüft. Gegebenenfalls muss an dieser Stelle das Kategoriensystem induktiv dem Material angepasst und überarbeitet werden, da nur so gewährleistet werden kann, dass es keinen Verlust inhaltlich wichtiger Daten gibt.

Wenn alle relevanten Textstellen den Kategorien zugeordnet worden sind, folgt die Paraphrasierung und Zusammenfassung dieser. Dieser Schritt ermöglicht

anschließend eine übersichtlichere Darstellung der Kategorien und der zugeordneten Textstellen.

D.2.9. Interpretation

Die letzte Stufe stellt die Interpretation der Ergebnisse in Hinblick auf die Forschungsfrage dar. Hier sollen die kategorisierten und zusammengefassten Daten mit den theoretischen Ausführungen in Zusammenhang gebracht werden. Die Interpretation wird in Kapitel E.2 folgen.

E. Darstellung der Forschungsergebnisse und Interpretation

E.1. Darstellung der Kategorien

In diesem Kapitel werden zunächst die Kategorien anhand von Mayrings (2008, S.83) Schema beschrieben:

- Definition der Kategorien

Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

- Ankerbeispiele

Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.

- Kodierregeln

Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Im Anschluss daran werden die Aussagen der jeweiligen Kategorien paraphrasiert und strukturierend zusammengefasst.

Darstellung der Kategorien:

Es gibt vier „Kategorienpaare“ (A-D), denen jeweils gegensätzliche Kategorien zugehören. Die erste Kategorie (1) jeden Paares beschreibt den Zustand, wie

Pongratz ihn vor dem Wandel der Erwachsenenbildung beschrieben hat, während die zweite Kategorie (2) jenen danach beschreibt.

Kategorie A1 - „Faktenwissen - expertenorientierte Didaktik“

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen über die Relevanz und Anwendung von eher expertenorientierter Didaktik, die sich vor allem auf Faktenwissen stützt. Hier konnte in allen Leitbildern nur die eine Aussage, die zugleich das Ankerbeispiel darstellt, gefunden werden. Diese Textstelle stammt aus der ältesten Grundsatzerklärung 1961 (Z4/30)*. Ankerbeispiel: *„Die Volkshochschule folgt einer Rangordnung der Inhalte und Methoden. Inhaltlich schreitet sie von den praktisch-helfenden zu den sinnerhellenden Stoffgebieten, methodisch von der Darbietung zur aktiven Erarbeitung fort.“*

Kategorie A2 - „Zugriffs – Ermöglichungsdidaktik“

Definition: In diese Kategorie fallen Aussagen über **Offenheit** und **Nichtplanbarkeit** des Lerngeschehens. Dazu gehören auch Hinweise auf die **Vielfalt** und **Verschiedenheit** der Menschen (auf die von den Volkshochschulen eingegangen werden soll), sowie Aussagen über die Notwendigkeit des **Weckens** des Bildungswillens der Menschen.

a.) Offenheit und Nichtplanbarkeit des Lerngeschehens: In diese Kategorie fallen Aussagen über den Auftrag der Volkshochschulen, allen Menschen offen zu stehen und diesen die Möglichkeit der freien Wahl von Lerninhalten zu bieten. Weiters zählen Aussagen über die Wichtigkeit der freien Wahl der Lerninhalte und Lernmethoden der Erwachsenenbildner hierzu.

Ankerbeispiel: *„Die Vielfalt der gebotenen Inhalte ergibt sich aus der Tatsache, daß die Volkshochschule allen Menschen offensteht“* (1979 Z2/7f).

b.) Vielfalt und Verschiedenheit

Hier geht es um die Vielfältigkeit und Verschiedenheit der Inhalte und Teilnehmer an den Volkshochschulen. Textstellen fallen dann in diese Kategorie, wenn diese Vielfalt positiv gewertet wird und als Ziel von Erwachsenenbildung gesehen wird bzw. wenn auf die Notwendigkeit eingegangen wird, sich der Problematik der Heterogenität stellen zu müssen.

Ankerbeispiel: *„Die Vielfalt der gebotenen Inhalte ist kein Nachteil der Volkshochschule“* (1961 Z3/5).

c.) Wecken des Bildungswillens

In diese Kategorie fallen Textstellen über die Notwendigkeit, den Bildungswillen der Menschen erst wecken zu müssen, um so Bildungsprozesse in Gang bringen zu können. Ankerbeispiel: *„die angeführten Veränderungen (...) führen dazu bedürfnisorientierte und bedürfnisweckende Bildungsprogramme für die Bevölkerung anzubieten, weiterzuentwickeln und zu evaluieren“* (1994 Z6/15-19).

Kategorie B1: „Bestimmter Platz in der Gesellschaft“

* Diese Angabe beschreibt die Textzeile, in welcher die Aussage gefunden wurde, wobei die erste Zahl die Seite und die Zahl nach dem Schrägstrich die Zeilennummer angibt.

Definition: Hier befinden sich Aussagen, die auf das Ziel hinweisen, einen bestimmten **Platz in der Gesellschaft** zu finden, da Pongratz (2003, S.27) argumentiert die moderne Gesellschaft weise dem Menschen nicht mehr „*von Beginn an einen gottgewollten Platz im Gesellschaftsgefüge*“ zu. Auch Aussagen, die von „**Vervollkommnung**“ des Menschen oder seiner Bildung sprechen, werden dieser Kategorie zugeordnet, da der Terminus „Vervollkommnung“ die Möglichkeit impliziert, die eigene Bildung abzuschließen. Dies würde jedoch bedeuten, dass der Mensch sich eben nicht einer stets neu zu vollziehenden Verhältnisbestimmung unterziehen müsste.

Ankerbeispiel: „*glaubt die Volkshochschule an die Bereitschaft und an die Fähigkeit des Menschen, sich aus besserer Einsicht zu ändern und zu vervollkommen*“ (1961 Z2/16f).

Kategorie B2: „Stets neu zu vollziehende Verhältnisbestimmung“

Definition: Im Gegensatz zur Kategorie B1 steht hier die **Komplexität** und **Vielfalt** der Welt und der Menschen im Mittelpunkt. Hier werden Hinweise darauf gesammelt, dass der Mensch seinen Standpunkt in der Welt stets neu überprüfen und abändern muss, da die Welt in ihrer Komplexität akzeptiert und nicht kritisiert werden soll.

Ankerbeispiel: „*sollen den Menschen befähigen, sich in der Welt besser zu orientieren und sein Leben wesentlicher und zeitgemäßer zu gestalten*“ (1961 Z4/15ff).

Kategorie C1: „Führungskapazitäten staatlicher Apparate“

Definition: Diese Kategorie sollte Aussagen beinhalten, die auf die Führungskapazitäten staatlicher Apparate hinweisen und sich vom Menschenbild des selbstverantwortlichen Individuums abgrenzen. Hier kann jedoch vorweggenommen werden, dass keine Aussagen für diese Kategorie gefunden werden konnten. Trotzdem wurde die Kategorie zur Abgrenzung zu C2 beibehalten, da die Absenz von Aussagen in dieser Kategorie von der Autorin als interessantes Ergebnis angesehen wird.

Kategorie C2: „Selbstverantwortliche und rationale Individuen“

Definition: Im Gegensatz zur vorher vorherrschenden Führungskapazität staatlicher Apparate sollen gegebene Herrschaftsverhältnisse, durch eine Neudefinition von „Freiheit“ stabilisiert werden, die Menschen indirekt dazu zwingt, sich den Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Systems anzupassen. Diese sollen sich *„in selbstgewählter Freiheit zur Abhängigkeit von den Märkten bestimmen“* (Pongratz 2003, S.73)

In diese Kategorie fallen daher Aussagen, die darauf hinweisen, dass Menschen **rationale Individuen** sind, die für ihren Lern- und Lebenserfolg **selbst verantwortlich** sind. Insofern fallen auch Aussagen über einen (zumindest indirekten) Druck zur **Weiterbildung** in diese Kategorie. Wenn also auf die „Notwendigkeit“ zur Weiterbildung hingewiesen wird, so wäre das eine Aussage, die in diese Kategorie fallen würde.

a.) Freiwilligkeit

In diese Kategorie fallen Aussagen, die auf die Wichtigkeit der Freiwilligkeit der Teilnahme an Kursen der Volkshochschulen hinweist.

Ankerbeispiel: *„Die Teilnehmer sind frei, aus den angebotenen Bildungsveranstaltungen auszuwählen“* (1961 Z4/6).

b.) Befriedigung des Bildungsverlangens

Textstellen, die darauf verweisen, dass sich die Volkshochschulen an den Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren, fallen in die diese Kategorie.

Ankerbeispiel: *„Dabei orientiert sie sich sowohl an den Anforderungen einer demokratischen, sich in ständigem Wandel befindlichen Gesellschaft als auch an den Bildungsbedürfnissen der Individuen“* (1994 Z3/6f).

c.) Notwendigkeit von Weiterbildung

Aussagen, die auf die Notwendigkeit von Weiterbildung und lebenslangem Lernen hinweisen, werden in diese Kategorie geordnet. Auch Aussagen über die Wichtigkeit der Weiterbildung der Mitarbeiter der Volkshochschulen gehören hierzu.

Ankerbeispiel: *„In der Volkshochschule versteht man unter Bildung einen lebensbegleitenden Lernprozeß“* (1994 Z2/46f).

Kategorie D1: „Subjektivitätsförderung, Subjektorientierung“

Definition: Diese Kategorie beinhaltet vor allem Aussagen zur Persönlichkeitsbildung des Menschen beziehungsweise solche, die auf „Bildung“ des Menschen im Sinne von Pongratz hinweisen. So geht es hier vor allem um **politische Bildung, Kritikfähigkeit und Toleranz.**

a.) Kritikfähigkeit

In diese Kategorie fallen sämtliche Aussagen, in welchen auf die Wichtigkeit der Kritikfähigkeit hingewiesen wird und diese als Ziel von Erwachsenenbildungsbemühungen aufgefasst wird.

Ankerbeispiel: *„entwickelt sie im Besucher die Fähigkeit, sich selbst richtig einzuschätzen und kritisch zu wählen“* (1961 Z3/9f).

b.) Toleranz und politische Bildung

Wenn Textstellen entweder auf politische Bildung als Inhalt der Kurse hinweisen oder die Toleranz anderen Menschen und Kulturen gegenüber hervorheben, so fallen sie in diese Kategorie. Dies beinhaltet auch Aussagen, die von den Kursleitern fordern, ihr eigenes Weltbild nicht als endgültig und allein gültig darzustellen, sowie Aussagen über „demokratische Tugenden“

Ankerbeispiel: *„Zu ihrem Selbstverständnis gehört es daher, keine antidemokratischen, rassistischen, antisemitischen, frauenfeindlichen und andere Menschengruppen diskriminierenden Inhalte und Verhaltensweisen in ihren Einrichtungen zuzulassen“* (1994 Z2/37ff).

c.) Persönlichkeitsbildung allgemein – Horizonterweiterung

Aussagen, welche die Ausbildung einer freien Persönlichkeit betreffen und dies als Ziel der Bemühungen der Volkshochschulen darstellen, gehören in diese Kategorie, sowie jene, die Horizonterweiterung des Menschen zum Inhalt haben. Dazu gehören vor allem Aussagen, die dazu auffordern, die eigenen Grenzen zu überwinden und offen zu sein für neue Erfahrungen und Inhalte.

Ankerbeispiel: *„Damit stellt die Volkshochschule die Einsichten der Wissenschaft in den Dienst der Horizonterweiterung und der Lebenshilfe“* (1961 Z7/36f).

Kodierregeln: Hier war es besonders schwierig klare Abgrenzungen zu anderen Kategorien zu finden, da „Persönlichkeitsbildung“ schwer zu objektivieren ist. Es wurde versucht, sich hier primär auf die bereits genannten Indikatoren „politische Bildung“, „Kritikfähigkeit“ und „Toleranz“ zu beschränken.

Kategorie D2: „Marktgängige Vernutzungsstrategien – Pragmatismus“

Definition: In der modernen Gesellschaft gehe es primär um die Erreichung eines **pragmatischen** Lebenserfolgs. Daher fallen vor allem Aussagen, welche auf Viabilität als Ziel von Erwachsenenbildung hinweisen, in diese Kategorie. Dies drückt sich vor allem in Aussagen über **spezialisiertes** und funktionales **Wissen** aus, weshalb auch Aussagen über berufsbildende Inhalte dieser Kategorie angehören.

Ankerbeispiel: *„In diesem Sinn ist Bildung (...) die Aneignung und Weiterentwicklung von Fertigkeiten“* (1994 Z2/51f)

E.2. Interpretation

E.2.1. Interpretation nach Kategorien

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Aussagen aus allen Leitbildern in ihrer jeweiligen Kategorie verglichen und interpretiert, um diese in einem weiteren Schritt zusammenzufassen und die Interpretation in Hinblick auf die Forschungsfrage zu ermöglichen.

E.2.1.1. Kategorie A1 „Faktenwissen - expertenorientierte Didaktik“

Das Interessante an dieser Kategorie ist die fast vollständige Absenz von Aussagen in allen Leitbildern. Es konnte nur eine einzige passende Textstelle im Jahr 1961 gefunden werden. Diese beschreibt die Didaktik der Volkshochschule als zum Teil durch Faktenwissen und expertenorientierte Didaktik vermittelt, indem sie auf die Methodik der „Darbietung“ hinweist. Doch auch dies wird im gleichen Satz wieder relativiert, wenn von "aktiver Erarbeitung" des Lehrstoffs durch die Teilnehmer die Rede ist. Zwar kann es als Hinweis für Pongratz' These gesehen werden, dass die einzige Aussage zu dieser Kategorie bereits 1961 getätigt wurde und danach keine mehr gefunden werden konnte, jedoch verliert dieser Hinweis durch den Mangel an Aussagen in den früheren Jahren an Bedeutung.

E.2.1.2. Kategorie A2 "Zugriffswissen – Ermöglichungsdidaktik“

Zu dieser gegensätzlichen Kategorie finden sich deutlich mehr Aussagen. Hier wurden induktiv drei Subkategorien gebildet, da sich bei der Bearbeitung des Kategoriensystems herausgestellt hat, dass sich die Aussagen dieser Kategorie eben diesen zuordnen lassen: „Offenheit und Nichtplanbarkeit“, „Vielfalt und Verschiedenheit“ und „Wecken des Bildungswillens“. Die Aussagen verteilen sich sehr gleichmäßig auf alle Subkategorien. Es sind hier also keine Extreme zu erkennen, was darauf hinweist, dass diese Aspekte von den Volkshochschulen als gleich wichtig angesehen werden.

Auffällig ist jedoch, dass die Anzahl der Aussagen in dieser Kategorie schrittweise deutlich abnimmt. Konnten 1961 noch 14 Aussagen dieser Kategorie zugeordnet

werden, so waren es 1979 nur noch 8 und 1994 7 Aussagen. Diese Kategorie A2 ist eine jener Kategorien, die Pongratz' These zufolge erst in späteren Jahren vermehrt Beachtung finden sollte. Viabilität als Ziel von Erwachsenenbildung, Zugriffswissen und Ermöglichungsdidaktik seien also eigentlich erst nach 1970/1980 dominant geworden.

Dass die Anzahl der Aussagen jedoch 1960 bereits vergleichsweise hoch war und, im Gegensatz dazu, der gegensätzlichen Kategorie nur eine einzige Aussage zugeordnet werden konnte, bieten jedoch Hinweise darauf, dass die Volkshochschulen bereits früh auf eine Ermöglichungsdidaktik setzten.

An dieser Stelle kann vorweggenommen werden, dass sich dieser Trend in beinahe allen weiteren Kategorien fortsetzt.

Obwohl die Zahl der Kategorien 1979 und 1994 von 14 auf 8 bzw. 7 sinkt, ist es interessant, dass in dem sehr kurzen Leitbild von 2012 trotzdem 2 Aussagen zu finden sind. Werden die Gesamtaussagen aus den einzelnen Jahren verglichen, so scheinen 2 Aussagen 2012 deutlich mehr Gewicht zu haben, als auf den ersten Blick erkennbar.

So war die Gesamtzahl aller Aussagen, die Kategorien zugeordnet wurden, 1961 noch 126, sinkt jedoch 1979 auf 85 und 1994 auf 64. Das aktuelle Leitbild von 2012 umfasst deutlich weniger Seiten als jene davor und beinhaltet nur noch 17 kategorisierte Aussagen.

Zum besseren Verständnis werden diese Daten nun auch in Tabellenform dargestellt:

Jahr	Gesamtanzahl kategorisierter Aussagen
1961	126
1979	85
1994	64
2012	17

Wird nun der relative Wert* errechnet und den verschiedenen Jahren so eine Gewichtung gegeben, so ergibt sich keinerlei Veränderung der Wertigkeit im Laufe der Jahre:

*Dieser Wert beschreibt den Anteil der Aussagen einer Kategorie an der Gesamtanzahl der zugeordneten Aussagen eines Leitbilds. Das ermöglicht den Vergleich von Leitbildern unterschiedlicher Länge. Der relative Wert der Kategorie X des Leitbilds L berechnet sich als $\frac{\text{Anzahl Aussagen in X}}{\text{Anzahl Aussagen in L}}$.

Jahr	Aussagen in A2	Gesamtaussagen/Jahr	Relativer Wert
1961	14	126	0,1
1979	8	85	0,09
1994	7	64	0,1
2012	2	17	0,1

Von dieser Tabelle ausgehend kann also der Schluss gezogen werden, dass diese Kategorie und deren Inhalt der Zugriffs- und Ermöglichungsdidaktik im Laufe der Zeit nicht an Wert für die Volkshochschulen verloren haben, aber auch nicht zugenommen haben, wie es der These von Pongratz zufolge eigentlich der Fall sein müsste.

E.2.1.3. Kategorie B1: „Bestimmter Platz in der Gesellschaft“

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen, die darauf hinweisen, dass es das Ziel von Erwachsenenbildung ist, einen bestimmten Platz in der Gesellschaft zu finden. Wie in der Definition bereits erwähnt, wurden auch Aussagen, die von „Vervollkommnung“ des Menschen oder seiner Bildung sprechen, dieser Kategorie zugeordnet. Von insgesamt 13 Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, ist in 10 von „Vervollkommnung“ die Rede. Ein Beispiel hierfür wäre etwa diese Aussage aus dem Jahr 1961: *„Sie (die Volkshochschule) stellt Fachleute zur Verfügung, die den Teilnehmern helfen, ihr Können zu vervollkommen“*.

Im Gegensatz zu den vorigen Kategorien ist hier von einem starken Abfall der Aussagen im Verlauf der Jahre, sowohl auf absoluter als auch auf relativer Ebene, zu sprechen. So fällt der absolute Wert von 10 Aussagen 1961 auf 3 im Jahr 1979 ab. In den zwei späteren Leitbildern konnte in beiden keine passende Aussage gefunden werden. Die Errechnung des relativen Werts zeigt, dass auch hier von einem Abfall zu sprechen ist, auch wenn der Wert bereits zu Beginn nicht besonders hoch war (es also nicht sehr viele Aussagen hierzu gab):

Jahr	Absoluter Wert (Aussagen in B1)	Relativer Wert
1961	10	0,08
1979	3	0,04
1994	0	0
2012	0	0

Im Laufe der Zeit gab es also sowohl absolut als auch relativ weniger Aussagen, die

auf das Ziel des „bestimmten Platzes in der Gesellschaft“ hinweisen, was die These Pongratz' auch in diesem Bereich stützt.

E.2.1.4. Kategorie B2: „Stets neu zu vollziehende Verhältnisbestimmung“

Diese Kategorie bildet die Gegensätzliche zur vorigen. Sie beinhaltet Aussagen, die auf die Komplexität der Welt und der Menschen hinweisen und die Notwendigkeit der stets neu zu vollziehenden Verhältnisbestimmung des Menschen im Blick haben.

Interessant ist, dass dies die einzige Kategorie ist, in der die Anzahl der kategorisierten Aussagen zunächst deutlich steigt und anschließend drastisch abfällt. Die Schwankung ist hier sowohl im absoluten als auch im relativen Bereich sehr groß, was die Tabelle verdeutlicht:

Jahr	Absoluter Wert (Aussagen in B2)	Relativer Wert
1961	17	0,13
1979	20	0,24
1994	14	0,22
2012	1	0,06

Es ist also zu erkennen, dass die Zahl der Aussagen zunächst deutlich ansteigt und im letzten untersuchten Leitbild deutlich sinkt. In Anbetracht der Tatsache, dass das Leitbild von 2012 nur sehr kurz ist und in diesem, von 8 Kategorien nur zu 5 überhaupt eine Aussage gefunden werden konnte, sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass, obwohl 2012 nur eine Aussage dieser Kategorie zugeordnet wurde, es trotzdem erstaunlich ist, dass dieser Inhalt überhaupt Beachtung findet. Es wird angenommen, dass die Auswahl der Inhalte eines sehr kurzen Leitbildes den Autoren besonders wichtig ist, da die Anzahl der gesamten Aussagen sehr gering ist. Trotzdem ist natürlich festzuhalten, dass auch der relative Wert in diesem Jahr sehr gering ist. Im Großen und Ganzen ist die These von Ludwig Pongratz aber hier nicht vertreten, da dieser von einem, im Laufe der Zeit stark zunehmenden Trend zur Hochstilisierung der Komplexität und Vielfalt spricht.

E.2.1.5. Kategorie C1: „Führungskapazitäten staatlicher Apparate“

Diese Kategorie hätte Aussagen beinhalten sollen, die auf die Führungskapazitäten staatlicher Apparate hinweisen und sich vom Menschenbild des

selbstverantwortlichen Individuums abgrenzen. Wie bereits in der Beschreibung der Kategorie vorweggenommen, konnte zu dieser Kategorie keine passende Aussage gefunden werden. Dennoch wurde diese Kategorie beibehalten, da dies in Abgrenzung zur Kategorie C2 zeigt, dass es, zumindest explizit, nie Ziel der Volkshochschulen war, die Führungskapazitäten staatlicher Apparate zu fördern.

E.2.1.6. Kategorie C2: „Selbstverantwortliche und „rationale“ Individuen“

In dieser Kategorie befinden sich Aussagen, die darauf hinweisen, dass Menschen rationale Individuen sind, die für ihren Lern- und Lebenserfolg selbst verantwortlich sind. Daher fielen auch Aussagen über einen (zumindest indirekten) Druck zur Weiterbildung in diese Kategorie.

Auch hier wurden nach der ersten Kategorisierung induktiv drei Subkategorien gebildet. Insgesamt wurden 42 Aussagen dieser Kategorie zugeordnet. Die Verteilung auf die Subkategorien zeigt, dass die Subkategorie „Freiwilligkeit“, in welcher Wichtigkeit der Freiwilligkeit der Teilnahme an Kursen den Volkshochschulen thematisiert wird, mit 19 Aussagen, die höchste Anzahl aufweist:

Freiwilligkeit	19
Befriedigung des Bildungsverlangens	10
Notwendigkeit von Weiterbildung	13

Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Freiwilligkeit einen zentralen Stellenwert für die Volkshochschule einnimmt, wobei auch die anderen beiden Subkategorien einige Zuweisungen bekommen haben und daher auch diese für die Volkshochschulen wichtig zu sein scheinen.

In Hinblick auf die Hauptkategorie ist interessant, dass der absolute Wert der Aussagen im Laufe der Jahre zwar deutlich sinkt, der relative Wert jedoch 2012 wieder den gleichen Wert aufweist wie 1961:

Jahr	Absoluter Wert (Aussagen in C2)	Relativer Wert
1961	23	0,18
1979	8	0,09
1994	8	0,13
2012	3	0,18

Wird von Pongratz' These ausgegangen, so müsste sich der Wert im Laufe der Zeit erhöhen. Zwar bestätigt sich dies insofern, als der Wert nach 1979 wieder deutlich ansteigt, jedoch ist der aktuelle Wert wieder dem von 1961 gleich. In Anbetracht des vergleichsweise hohen Werts von 1961 wird nun davon ausgegangen, dass sich die These von Pongratz, dass das Menschenbild der Moderne den Menschen zunehmend als selbstverantwortliches Individuum sieht, stützt. Jedoch scheint dies, zumindest in den Volkshochschulen, auch davor bereits der Fall gewesen zu sein.

E.2.1.7. Kategorie D1: „Subjektivitätsförderung, Subjektorientierung“

Diese Kategorie beinhaltet vor allem Aussagen zur Persönlichkeitsbildung des Menschen beziehungsweise solche, die auf „Bildung“ des Menschen im Sinne von Pongratz hinweisen. Auch diese Kategorie wurde in drei Subkategorien unterteilt, wobei hier bei einer Subkategorie deutlich weniger Aussagen zu verzeichnen sind als bei den beiden anderen:

Kritikfähigkeit	21
Toleranz und politische Bildung	51
Persönlichkeitsbildung „Horizontenerweiterung“ allgemein	– 51

Hier ist anzumerken, dass es 6 Doppelzuordnungen gab, was die erhöhte Gesamtanzahl an Aussagen erklärt. Spannend ist, dass Aussagen, welche die Toleranz anderen Menschen und Kulturen gegenüber hervorheben und solche, die Horizontenerweiterung betonen, deutlich öfter vorkommen, als Aussagen zur Kritikfähigkeit. Vor allem die Subkategorie „Toleranz“ hat mit 4 Aussagen im Jahr 2012 einen sehr hohen Wert, wie die Aufschlüsselung der Subkategorien nach Jahrgängen zeigt:

Jahr	Kritikfähigkeit (relativer Wert)	Toleranz und politische Bildung (rel.)	Persönlichkeitsbildung allgemein – Horizontenerweiterung (rel.)	Gesamt
1961	12 (0,2)	28 (0,5)	18 (0,3)	58
1979	3 (0,09)	11 (0,31)	21 (0,6)	35
1994	6 (0,25)	8 (0,33)	10 (0,42)	24
2012	0 (0)	4 (0,67)	2 (0,33)	6
Gesamt	21	51	51	123

Obwohl sich, wie später noch gezeigt wird, die Werte in der Hauptkategorie kaum verändert haben, zeigt sich in den Subkategorien doch eine Verlagerung. Vor allem in der Kategorie „Kritikfähigkeit“ zeigt sich ein starker Anstieg des relativen Werts im Jahr 1994 von einem zunächst sehr niedrigen Wert. 2012 konnte jedoch keine einzige Aussage mehr in diese Kategorie geordnet werden. Diese Entwicklung ist sehr interessant, vor allem weil die Daten in dieser Subkategorie die Überlegungen von Pongratz als Einzige eindeutig stützen.

Werden die relativen Werte der Hauptkategorie verglichen, so ist schnell ersichtlich, dass sich der Wert im Laufe der Zeit nur geringfügig verändert hat:

Jahr	Absoluter Wert (Aussagen in D1)	Relativer Wert
1961	50	0,4
1979	32	0,38
1994	23	0,36
2012	6	0,35

Folgt man Pongratz' These, so müsste der Stellenwert der Persönlichkeitsbildung in der Erwachsenenbildung abnehmen. In der Tabelle ist durchaus ein Trend zur Abnahme der Aussagen erkennbar, auch wenn die Werte zu Beginn und auch im aktuellen Leitbild im Vergleich zu den anderen Kategorien hoch sind. Dieser Kategorie wurden mit 111 von insgesamt 292 Aussagen mit großem Abstand die meisten Aussagen zugeordnet. An zweiter Stelle liegt die Kategorie B2 („stets neu zu vollziehende Verhältnisbestimmung“) mit 52 zugeordneten Aussagen.

Das bedeutet, dass der Stellenwert, den die Persönlichkeitsbildung in der Volkshochschule einnimmt, hoch gewesen zu sein scheint. Wie bereits erwähnt ist auch der aktuelle Wert, wenn auch geringer als zuvor, trotzdem noch sehr hoch und liegt deutlich über dem Durchschnitt. Weiters ist zu erwähnen, dass 2012 6 von 17 Aussagen in diese Kategorie fielen. Zuvor wurde schon einmal die These aufgestellt, dass Aussagen, die in diesem sehr kurzen Leitbild Platz gefunden haben, der Volkshochschule besonders wichtig zu sein scheinen.

Im Großen und Ganzen lässt sich zwar von einer leichten Abnahme sprechen, jedoch wird die These von Ludwig Pongratz in dieser Kategorie aus oben genannten Gründen nicht als bestätigt gesehen.

E.2.1.8. Kategorie D2: „Marktgängige Vernutzungsstrategien – Pragmatismus“

In dieser Kategorie geht es um Aussagen, die auf Viabilität als Ziel von Erwachsenenbildung hinweisen. Dies drückt sich in den Leitbildern vor allem durch Aussagen über spezialisiertes und funktionales Wissen aus, weshalb auch Aussagen über berufsbildende Inhalte dieser Kategorie zugeordnet wurden. Ein Beispiel hierfür wäre folgende Aussage: „*In diesem Sinn ist Bildung (...) die Aneignung und Weiterentwicklung von Fertigkeiten*“ (1994 Z2/51f).

Ein Blick auf die Tabelle zeigt, dass diese Kategorie ziemlich deutlich Pongratz' These, dass es in der modernen Gesellschaft vermehrt um die Erreichung eines pragmatischen Lebenserfolgs geht, bestätigt, da hier ein deutlicher Anstieg des relativen Werts zu erkennen ist:

Jahr	Absoluter Wert (Aussagen in D1)	Relativer Wert
1961	11	0,09
1979	13	0,15
1994	12	0,18
2012	5	0.29

Auch ist der absolute Wert im aktuellen Leitbild mit 5 von 17 Aussagen besonders hoch. Wie zuvor schon argumentiert, wird den Aussagen des Leitbilds von 2012 aufgrund seiner Kürze besonderer Stellenwert zugeschrieben. Zusammengefasst ist hier also zu sagen, dass diese Kategorie Pongratz Argumentation bestätigt.

E.2.2. Interpretation in Hinblick auf die Forschungsfrage

Die Hauptforschungsfrage der vorliegenden Diplomarbeit lautet: Spiegelt sich die von Ludwig Pongratz beschriebene Kritik der Erwachsenenbildung in den Leitbildern der Volkshochschulen Wien wider?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde die Methode der „qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Mayring gewählt. Im vorangegangenen Kapitel wurden die ausgewählten Textpassagen, die den primär deduktiv gebildeten Kategorien zugeordnet wurden, innerhalb dieser interpretiert. In diesem Kapitel wird nun versucht, diese Ergebnisse zusammenzufassen und in Bezug zur Hauptforschungsfrage zu stellen.

Zu diesem Zweck werden nun zuerst die Interpretationen der einzelnen Kategorien zusammengefasst und auf ihren Bezug zu Pongratz' These geprüft, um im Anschluss

daran alle Ergebnisse zusammenfügen zu können.

Tabelle 1 zeigt hier die Übersicht der zugeordneten Aussagen aller Jahrgänge zu den Kategorien. In Klammer befindet sich jeweils der relative Wert:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	gesamt
1961	1 (0,01)	14 (0,1)	10 (0,08)	17 (0,13)		0 23 (0,18)	50 (0,4)	11 (0,09)	126
1979		0 8 (0,09)	3 (0,04)	20 (0,24)		0 8 (0,09)	32 (0,38)	13 (0,15)	85
1994		0 7 (0,1)		0 14 (0,22)		0 8 (0,13)	23 (0,36)	12 (0,18)	64
2012		0 2 (0,1)		0 1 (0,06)		0 3 (0,18)	6(0,35)	5 (0,29)	17
gesamt	1	32	13	52	0	42	111	41	292

Tabelle 1

- A1 („Faktenwissen - expertenorientierte Didaktik“): Dieser Kategorie konnte nur eine einzige Textstelle zugeordnet werden. Dies stützt auf der einen Seite die These von Pongratz, da die gefundene Textstelle aus dem Jahr 1961 stammt. Insofern könnte der Schluss gezogen werden, dass hier tatsächlich von einer Reduktion der Wichtigkeit expertenorientierter Didaktik zu sprechen ist. Da allerdings selbst in der ersten Grundsatzklärung nur eine Aussage hierzu vorkommt, ist es fraglich, ob dieser radikale Schluss möglich ist. Aus diesem Grund wird diese Aussage für die Beantwortung der Forschungsfrage nur geringes Gewicht haben.
- A2 ("Zugriffswissen – Ermöglichungsdidaktik“): Die Anzahl der Textstellen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, liegt etwa im Mittelmaß. Es gibt also sowohl Kategorien, denen mehr Textstellen zugeordnet wurden, als auch solche mit weniger Aussagen. Bezieht man sich auf den relativen Wert der Aussagenzahl im Verlauf der Jahre, so ist keine Veränderung festzustellen. Daraus kann nun der Schluss gezogen werden, dass sich die Wertigkeit

dieser Kategorie für die Volkshochschulen im Laufe der Zeit nicht verändert hat.

Wird dies nun in Bezug mit Pongratz' Kritik gesetzt, so ist festzuhalten, dass sich diese hier nicht finden lässt. Pongratz argumentiert, dass sich das Konzept der Ermöglichungsdidaktik erst später, also nach den 1970er Jahren etabliert habe. Der Wert müsste daher zu Beginn der Analyse sehr gering sein und anschließend stetig steigen.

Im Gegensatz dazu lassen sich eben bereits früh Tendenzen in Richtung Zugriffswissen und Ermöglichungsdidaktik finden, die sich im Laufe der Zeit auch nicht verändern. Die Tatsache, dass zur Gegenkategorie A1 nur eine Aussage gefunden werden konnte, lässt diese Kategorie noch wichtiger erscheinen.

- B1 "Bestimmter Platz in der Gesellschaft": Dieser Kategorie konnten insgesamt 13 Aussagen zugeordnet werden. Hier ist sehr auffällig, dass die Anzahl der Aussagen im Laufe der Zeit stark abnimmt. Im Jahr 1961 wurden 10 Aussagen dieser Kategorie zugeordnet, 1979 nur noch 3 und in den letzten beiden untersuchten Jahren keine. Dies lässt auf eine Verschiebung des Werts dieses Inhalts schließen.

Pongratz ist der Ansicht, dass in früheren Jahren eher darauf Wert gelegt wurde Menschen zu einem bestimmten Platz in der Gesellschaft zu verhelfen, während später eine stets neu zu vollziehende Verhältnisbestimmung des Menschen zum Ziel genommen wurde.

Die Analyse dieser Kategorie zeichnet daher genau diese Entwicklung nach.

- B2 „Stets neu zu vollziehende Verhältnisbestimmung“: In diesem Bereich sieht Pongratz einen stark zunehmenden Trend in der Erwachsenenbildung. Die Anzahl der Aussagen müsste sich also deutlich erhöhen.

Hier ist interessant, dass der Wert zunächst tatsächlich sehr stark steigt. So sind die Werte von 1979 und 1994 doppelt so hoch wie der Wert 1961. Diese Entwicklung würde also sehr deutlich zu Pongratz' Argumentation passen.

Der relative Wert sinkt jedoch, entgegen Pongratz Überlegungen, im Jahre 2012 von 0,22 auf nur 0,06. Auf der einen Seite ist dies ein drastischer Abfall, der auf eine starke Minderung des Werts dieses Inhalts schließen lassen könnte. Auf der anderen Seite jedoch, wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, wird die Hypothese aufgestellt, dass 1 Aussage (von insgesamt nur 17) in einem so kurzen Leitbild, wie es 2012 der

Fall ist, trotzdem auf eine gewisse Wichtigkeit hinweist. Es wird also angenommen, dass jene Aussagen, die in einem sehr kurzen Leitbild Platz finden, den Autoren sehr wichtig sein müssen.

Wird diese Annahme nun in die Interpretation eingearbeitet, so wäre der von Pongratz beschriebene Trend zwar beinahe, aber nicht vollständig widergespiegelt, da dieser von einem starken Anstieg spricht, in dieser Analyse die Anzahl der Aussagen jedoch auf dem höchsten Wert stagniert.

- C1 „Führungskapazitäten staatlicher Apparate“: Wie bereits im vorigen Kapitel dargestellt, konnte dieser Kategorie keine Aussage zugeordnet werden, wurde aber als Abgrenzung zu Kategorie C2 weiterhin beibehalten. Weiters zeigt dies, dass es, zumindest explizit, nie Ziel der Volkshochschulen war, die Führungskapazitäten staatlicher Apparate zu fördern.
- C2 „Selbstverantwortliche und rationale Individuen“: Ludwig Pongratz argumentiert, dass etwa seit den 70er Jahren vermehrt auf die Selbstverantwortlichkeit von Individuen gesetzt wird, was die Notwendigkeit von Kontrollmaßnahmen von außen vermindern soll. Weiters ist er der Ansicht, dass der Pädagogik und daher auch der Erwachsenenbildung die Aufgabe zugeschrieben wird, diese hervorzubringen.

Die Analyse der Leitbilder zeigte einen durchschnittlichen Grundwert, der zunächst sinkt und sich bereits 1994 wieder erhöht. 2012 zeigt sich dann der gleiche Wert wie 1961. Zwar wird hier nicht die Entwicklungslinie, wie Pongratz sie beschrieben hat, nachgezeichnet, jedoch bestätigt sich seine These zumindest darin, dass der Wert ab 1979 wieder ansteigt und seit dem stetig steigt.

- D1 „Subjektivitätsförderung, Subjektorientierung“: In dieser Kategorie, der Aussagen zugeordnet wurden, die auf die Förderung von Bildung im Sinne Pongratz' hinweisen, hat sich der relative Wert im Laufe der Zeit nur sehr geringfügig verändert. Der sehr hohe Grundwert von 0,4 wurde stetig geringer, sank aber bis 2012 nur auf 0,35. Das zuletzt analysierte Leitbild hat also auch noch einen sehr hohen Wert.

Ludwig Pongratz ist hier der Ansicht, dass in der Moderne immer weniger Wert auf Persönlichkeitsbildung und Subjektivitätsförderung gelegt wird. Zwar bestätigt sich dies, da eine leichte Abnahme des Werts zu erkennen ist, jedoch kann in Anbetracht des immer noch sehr hohen Werts im Jahr 2012 nicht von einer Stützung seiner

These gesprochen werden.

- D2 „Marktgängige Vernutzungsstrategien – Pragmatismus“: Anstelle genannter subjektivitätsfördernder und persönlichkeitsbildender Maßnahmen treten, so Pongratz' These, vermehrt marktgängige Instrumentalisierungs- und Vernutzungsstrategien. Dies steht in direktem Zusammenhang mit der These, dass Menschen zunehmend zu „selbstverantwortlichen“ Individuen gemacht werden sollen, die keiner Kontrolle bedürfen, die Rahmenbedingungen jedoch nicht infrage Stellen. Diese Kategorie ist eine der wenigen, die Pongratz These eindeutig bestätigen. Hier zeigte sich in der Analyse der Leitbilder ein geringer Grundwert, der stetig stieg und 2012 auf einem überdurchschnittlichen Niveau lag. In diesem, spätesten, Leitbild ist selbst der absolute Wert mit 5 von 17 Aussagen als sehr hoch einzuschätzen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die qualitative Analyse der Leitbilder die Entwicklung, wie Pongratz sie beschreibt, nicht nachzeichnet, da nur in zwei Kategorien eine klare Übereinstimmung festgestellt werden konnte. In allen anderen Kategorien fand sich die Argumentation von Ludwig Pongratz nicht oder nur zum Teil. Noch einmal anzumerken ist an dieser Stelle, dass Leitbilder ein Idealbild darstellen, weshalb diese nur Aussagekraft darüber haben, welche Ziele eine Organisation beziehungsweise ein Unternehmen verfolgt. Es lassen sich daher keine Schlüsse auf den tatsächlichen Istzustand ziehen. Zu diesem Zweck müsste in weiterer Folge eine sogenannte „Leitbildanalyse“ gemacht werden, um das implizite Leitbild der Volkshochschulen erkennen zu können, wie es von den Mitarbeitern eines Unternehmen tatsächlich getragen wird. Auch wäre eine Analyse der Kursprogramme eine Möglichkeit dieses Forschungsvorhaben weiterzuführen.

Spannend ist hier, dass die theoretische Bearbeitung der Literatur zu den Wiener Volkshochschulen starke Parallelen zur, von Pongratz beschriebenen, Entwicklungslinie gezeigt hat. So lassen sich nicht nur inhaltlich Ähnlichkeiten feststellen, sondern auch die zeitliche Entwicklung passt zu Pongratz' Argumentation. Das bedeutet, dass die theoretische Bearbeitung der Literatur auch auf eine zunehmende Ökonomisierung der Bildung schließen lässt und sich diese auch anhand der von Pongratz genannten Kriterien zeigen lässt.

Würde nun weiterführend eine Leitbildanalyse zur Erforschung des impliziten

Leitbilds durchgeführt, so müsste aufgrund der theoretischen Bearbeitung die Hypothese aufgestellt werden, dass jene vom expliziten Leitbild abweichen wird.

In Hinblick auf die Forschungsfrage ist also zu sagen, dass sich die Kritik von Ludwig Pongratz in den Leitbildern der Volkshochschulen nicht beziehungsweise nur zu einem geringen Teil widerspiegelt. Dies lässt jedoch zumindest darauf schließen, dass die Volkshochschulen das Idealbild von Erwachsenenbildung von Pongratz teilen, da vor allem die Kategorie D1, in der es um die Vermittlung von emanzipatorischer Bildung ging, die höchsten Werte aufwies.

In dieser Hinsicht wäre also nicht nur die Erforschung des impliziten Leitbilds spannend, sondern auch die Ergründung der Maßnahmen, die die Volkshochschule intern setzt, um die Umsetzung des Leitbilds zu erreichen.

G. Conclusio

Mit dem (kritischen) Blick von Pongratz wurde in dieser Arbeit auf die Volkshochschulen Wien gesehen. Zunächst war es nötig die Kritik Pongratz' an der Erwachsenenbildung zu studieren und auf eine Weise zu gliedern, mit der es möglich war, die Leitbilder der Volkshochschulen zu untersuchen. Es zeigte sich, dass Pongratz von einer kritisch-emanzipatorischen Sichtweise heraus argumentiert, deren Ziel es ist die aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten zu analysieren und deren Missstände aufzuzeigen. Vor allem wurde hier die Ökonomisierung der (Erwachsenen-) Bildung aufgezeigt. Im Wesentlichen zeigt sich diese an dem gesellschaftlichen Bedürfnis nach dem flexiblen, selbstverantwortlichen Individuum, dass der Mensch in der modernen Gesellschaft sein soll. Pädagogik und vor allem der Erwachsenenbildung werden die Aufgabe zugeschrieben, diese hervorzubringen. Die beklemmende Erkenntnis aus der Analyse dieser Problematik ist nun die, zumindest scheinbare, Unmöglichkeit aus dieser auszubrechen.

Denn selbst wer sich des Problems bewusst ist, muss sich den Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Systems fügen, wenn er nicht zu den „Rationalisierungsverlierern“ gehören will, wie Pongratz diesen Umstand ausdrückt.

Und so findet sich eben die Dialektik der Aufklärung in dessen Argumentation immer wieder und die Folgerung, dass sich an diesem Problem der modernen Gesellschaft der kritisch-emanzipatorische Gedanke immer wieder neu entzünden wird. Dieser ist jedoch auch nicht per se mächtig die Bedingungen zu ändern, die ihn selbst hervorbringen.

Im Grunde zeigt die Forschungsfrage dieser Arbeit das Interesse an dieser erschreckenden Kritik und das Interesse, diese an der „Wirklichkeit“ zu überprüfen. Zwar ist es in diesem Rahmen kaum möglich von „der“ Wirklichkeit zu sprechen, vor allem in Anbetracht der vorangegangenen Frage nach der Möglichkeit von Erkenntnis, jedoch konnte dennoch festgestellt werden, dass die Ökonomisierung der Bildung auch vor den Volkshochschulen als Organisation, die in einer zutiefst aufklärerischen Tradition steht, keinen Halt macht, da sich auch diese den gesellschaftlichen Bedingungen nicht entziehen kann. Zwar scheinen die Volkshochschulen sehr an ihrer emanzipatorischen Tradition festzuhalten, müssen sich aber, um diese vermitteln zu können, der zunehmenden Konkurrenz am

Weiterbildungsmarkt stellen, was die Orientierung an Kunden- und damit Marktwünschen notwendig macht.

So findet sich die Dialektik der Aufklärung, die von Beginn dieser Diplomarbeit ein immer wiederkehrendes Thema war und sich auch in Pongratz Argumentation immer wieder findet, ihren Ausdruck auch in den Leitbildern und Geschichte der Volkshochschulen, was den Eindruck der Unmöglichkeit des Ausbruchs aus dieser verstärkt.

So bleibt abschließend die Frage, wie mit dieser Problematik umzugehen ist, unbeantwortet.

H. Ausblick

Zu Beginn des Forschungsinteresses dieser Diplomarbeit stand der Gedanke, auch die Kursprogramme der Volkshochschulen in den Blick zu nehmen. Bei der Ausarbeitung des Konzepts wurde jedoch bald klar, dass dies den Rahmen dieser Arbeit um ein Vielfaches sprengen würde, weshalb die Kursprogramme außen vor gelassen werden mussten.

Für eine weiterführende Bearbeitung dieser Thematik wäre dies jedoch weiterhin spannend.

In Anbetracht der Vorgangsweise der vorliegenden Arbeit könnte eine statistische Auswertung der einzelnen Kurse nach demselben Kategoriensystem spannend sein, um so weitere Anhaltspunkte dafür zu finden, ob sich die Entwicklung der Volkshochschulen in einer ähnlichen Weise vollzog, wie von Pongratz beschrieben. Auch die Inhalte selbst könnten zur Untersuchung herangezogen werden.

Weiters stellte sich, wie in vorangegangenen Kapiteln bereits erwähnt, während der Bearbeitung dieser Diplomarbeit die Frage nach dem impliziten Leitbild, also nach dem (organisations-) kulturellen Denk- und Handlungsmuster.

In der empirischen Forschungstätigkeit dieser Diplomarbeit wurden die expliziten, manifesten Leitbilddokumente berücksichtigt. Die Literaturrecherche hat jedoch ein abweichendes Bild gezeichnet, was umso mehr die Frage nach dem impliziten Leitbild aufgeworfen hat. Es wäre also spannend weiterführend zu erforschen, ob es unter den Mitarbeitern der Volkshochschulen *„kollektiv geteilte Zukunfts- und*

Wunschvorstellungen“ (Giesel 2007, S.113) gibt, wie diese aussehen und in welchem Ausmaß sie sich von den angestrebten Grundsätzen der Leitbilddokumente unterscheiden.

Eine naheliegende Methode, um dieses Forschungsvorhaben zu verwirklichen, wäre die sogenannte „Leitbildanalyse“, die ein spezifisches Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt, bei der meist Experteninterviews oder Beobachtungsprotokolle herangezogen werden. Bei dieser Form der Inhaltsanalyse wird mit einem Kategoriensystem auf mehreren hierarchischen Stufen gearbeitet, wobei die erste Stufe bestimmte konstitutive Komponenten von Leitbildern bilden und die weiteren gegenstandsnah aus dem Material heraus entwickelt werden. Nachteilig ist jedoch der große Auswertungsaufwand.

Von diesem Forschungsstand ausgehen wäre es nun spannend auf mögliche Maßnahmenkataloge seitens der Volkshochschulen einzugehen, diese hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit in Bezug auf die Ideale der expliziten Leitbilder hin zu überprüfen oder letztlich ein eigenes Konzept zu entwickeln.

Literaturverzeichnis:

- ADORNO, Theodor: Ohne Leitbild – Parva Aesthetica. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1967
- Allgemeine Zeitung München, 11.November 1905
- ARNOLD, Rolf/ SIEBERT, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Schneider, Hohengehren 1999 (3.Aufl)
- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1986
- BEETZ, Sibylle: Beunruhigend beruhigende Botschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik 2000 S.439-451
- BITTNER, Günther: Für und wider die Leitbilder: idealische Lebensformen in pädagogisch-psychologischer Kritik, Quelle und Meyer, Heidelberg 1964
- BLEICHER, Knut: Leitbilder - Orientierungsrahmen für eine integrative Managementphilosophie. Schäffer-Poeschl, Stuttgart 1994 (2.Aufl.)
- BORINSKI, Fritz : Der Weg zum Mitbürger: die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Diederichs, Düsseldorf 1954
- DICHTL, Erwin (Hg.): Vahlens großes Wirtschaftslexikon Beck, München 1993 (2.Aufl.)
- FILLA, Wilhelm: Volkshochschularbeit in Österreich – Zweite Republik. Leykam, Graz 1991
- FUNK, Rainer: Die allgegenwärtige Marketing-orientierung. In: FERST, Marko (Hg.): Erich Fromm als Vordenker. Zeitsprung, Berlin 2002 S.143-158
- GIESEL, Katharina: Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden 2007
- GLÄSER, Jochen/ LAUDEL, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009 (3. Auflage)
- GROOTHOFF, Hans-Hermann: Erwachsenenbildung und Industriegesellschaft. Schöningh, Paderborn 1976
- HARTMANN, Ludo: Volksbildung und Demokratie. In: Altenhuber, Hans/ Pfniß, Aladar: Bildung – Freiheit – Fortschritt, Wien 1965, S.131-140
- HARTMANN, Michael: Die Exzellenzinitiative – Ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. In: Leviathan Nr. 34 2006/4 S.447-456
- HELLER, Daniel: Die Frankfurter Schule – Das Primat der Theorie. In: Straßner, Alexander (Hg.): Sozialrevolutionärer Terrorismus - Theorien, Ideologie, Fallbeispiele. Zukunftsszenarien. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, S.125-144
- HENZ, Rudolf: Neues Leben. In: Österreichische Rundschau. 2.Jg. 1935/36 S.481-486
- HERBST, Dieter: Corporate identity. Cornelsen, Berlin 2003 (2.Aufl.)
- HONNETH, Axel: Herbert Marcuse und die Frankfurter Schule. In: Leviathan Nr.31 4/2003 S.496-504

- HOPFENBECK, Waldemar: Allgemeine Betriebswirtschafts- und Managementlehre. Verlag Moderne Industrie, Landsberg am Lech 1989
- JODL, Friedrich: Was heißt Bildung? In: Altenhuber, Hans (Hg.): Bildung, Freiheit, Fortschritt – Gedanken österreichischer Volksbildner. Verband österreichischer Volkshochschulen, Wien 1965
- KADE, Jochen: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1993a S.391- 406
- KADE, Jochen: Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung, Nr.4 1993b S.233-236
- KADE, Jochen: System, Protest und Reflexion, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1999
http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4534/pdf/ZfE_1999_04_Kade_System_Protest_D_A.pdf
(04.05.2012)
- KANT, Immanuel: Was ist Aufklärung. Ausgewählte kleine Schriften. Philosophische Bibliothek, Hamburg 1999 (Original: 1923)
- KÖNIG, Otto: Das Gehirn ist unser Werkzeug. In: Arbeiterzeitung 24.August 1929
In: Österreichisches Volkshochschularchiv, B-VHO Akt 248
- KUSCHE, Isabel: Politikberatung und die Herstellung von Entscheidungssicherheit im politischen System. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008
- Leitbild der Wiener Volkshochschulen: <http://www.vhs.at/10047.html?&L=> (25.05.2012)
- LENZEN, Dieter: Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs. Rowohlt, Hamburg 1994
- LENZEN, Dieter: Jenseits von Inklusion und Exklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Nr.: 4/1999 S.545-555
- LOOS, Josef: Studenten im Dienste der Volksbildung - Ein Beitrag zu Lehrerbildungsfrage. Selbstverlegt, Linz 1909
- LUGMEYER, Karl: Das Wiener Volksbildungswerk. In: Neue freie Presse, 21.April 1934 S.3
- MATJE, Andreas: Unternehmensleitbilder als Führungsinstrument. Gabler, Wiesbaden 1996
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim und Basel 2008 (10. Auflage)
- MEISSNER, Kurt: Die dritte Aufklärung. Westermann, Braunschweig 1969
- MEIXNER, Johanna: Konstruktivismus und die Vermittlung von Wissen. Luchterhand, Neuwied 1997
- MERTENS, Dieter: Schlüsselqualifikationen, In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974 http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf
(04.05.2012)
- MEUELER, Erhard: Die Türen des Käfigs, Klett-Cotta, Stuttgart 1998 (2.Aufl.)
- Mitteilungen der Volkshochschule Wien – Volksheim. Jg., Nr. 13, 23.März 1938
- PFNIB, Aladar: Erwachsenenbildung in der Gesellschaft. In: Filla, Wilhelm/ VÖV (Hg.): Bildung

- für alle: Festschrift 35 Jahre Verband Österreichischer Volkshochschulen. Grasl, Baden 1985 S.9-32
- PONGRATZ, Ludwig: Zeitgeistsurfer. Beiträge zu Kritik der Erwachsenenbildung. 2003 <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1216/1/zeitgeistsurfer.pdf> (25.07.2012)
 - PONGRATZ, Ludwig: Kritische Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung am Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. In: Report Heft 28 1/2005
 - PONGRATZ, Ludwig: Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010
 - REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Didaktik. In: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Luchterhand Neuwied 1996
http://uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_18.pdf
 - RICHTER, Nicole: Unternehmensleitbilder zur Kommunikation von Zielen. In: Seeger, Kerstin; Liman, Burkhard (Hg): Zielorientierte Unternehmensführung. Gabler, Wiesbaden 2008
 - RUSCH, Gebhard: Verstehen verstehen – Ein Versuch aus konstruktivistischer Sicht. In: Luhmann, Niklas/ Schorr, Karl Eberhard (Hg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Suhrkamp, Frankfurt/Main 1986
 - RUSTEMEYER, Dirk: Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Nr. 4/1999 S.467-484
 - SCHEUNPFLUG, Anette: Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Nr.2/2003 S.159-173
 - SCHNYDER, Alphons Beat: Unternehmenskultur und Corporate Identity. Modell, Methode und Prozeß zur Erreichung einer kulturellen Identität. In: Zeitschrift Führung + Organisation, 60.Jg, H.4, 1991 S.260-266
 - SCHMIDL, Wolfgang: Das Programmangebot der Erwachsenenbildung in Wien. Inst. für Stadtforschung, Wien 1975
 - SCHWAN, Patrick: Der informierte Verbraucher? Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009
 - SPEISER, Wolfgang: Wiener Volksbildung nach 1945. Bundesverlag, Wien 1982
 - STADLER, Karl: Die gesellschaftliche Verpflichtung der Volkshochschule. In: Die österreichische Volkshochschule, Nr.83 1971 S.2-5
 - STERN, Jofes Luitpold: Klassenkampf und Massenschulung. Wiener Volksbuchhandlung, Wien 1930
 - STIFTER, Christian: Geistige Stadterweiterung – Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen 1887-2005. Bibliothek der Provinz, Weitra 2005
 - SUDMANN, Julia: Auf in den Wettkampf. In: Deutsche unabhängige Universitätszeitung, 55.Jg. 1999 Heft 21 S.8-10
 - TIETGENS, Hans: Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010 (4. Auflage) (Original: 1966)

- TREML, Alfred: Evolutionäre Pädagogik – Umriss eines Paradigmenwechsels. In: Zeitschrift für Pädagogik Nr.48 2002/5 S.652-669
- Verband Österreichischer Volkshochschulen: 10 Jahre Verband österreichischer Volkshochschulen . - Wien : Verband Österreichischer Volkshochschulen , 1960 .
- Verband Österreichischer Volkshochschulen: Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschule in Österreich. Sonderdruck aus „Die Österreichische Volkshochschule" Nr. 41, Mai 1961
- Verband Österreichischer Volkshochschulen: Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschule in Österreich. Sonderdruck aus „Die Österreichische Volkshochschule" Nr. 41, Mai 1966
- Verband Österreichischer Volkshochschulen: Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschule in Österreich. Sonderdruck aus „Die Österreichische Volkshochschule" Nr. 41, Mai 1979
- Verband Österreichischer Volkshochschulen: Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit 1994
- VON GLASERSFELD, Ernst: Die Wurzeln des Radikalen im Konstruktivismus. In: Fischer, Hans (Hg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus: zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Carl Auer, Heidelberg 1995
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft 1995
http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (04.05.2012)

Anhäng A – Leitbilder

1. Grundsatzerklärung 1961

AutorIn: Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hrsg.)

Titel: Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschule in Österreich

Jahr: 1961

Quelle: Sonderdruck aus „Die Österreichische Volkshochschule“ Nr. 41, Mai 1961.

Auf Einladung des Pädagogischen Ausschusses des Verbandes österreichischer Volkshochschulen fand vom 2. bis 5. März 1961 in Haus Rief ein Grundsatzgespräch über Eigenart und Stellung der Volkshochschule in Österreich statt.

An diesem Gespräch nahmen teil: Hans Altenhuber, Herbert Grau, Wilhelm Mallmann, Aladar Pfnieß, Wolfgang Speiser, August Stockklausner und Viktor Wallner. Anlaß dazu gab nicht allein das ständige Streben nach Klärung und Selbstverständnis, sondern auch das zeitliche Zusammentreffen einer Reihe wichtiger Geschehnisse:

- Die Empfehlungen des Seminars des Europarates über Fragen der Erwachsenenbildung und der Weltkonferenz der UNESCO im Jahre 1960, die Erwachsenenbildung als Teil der Bildungssysteme der einzelnen Länder anzuerkennen.
- Die Diskussionen, die vom Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ angeregt wurden.
- Die Bestrebungen in Österreich, das Volksbildungswesen gesetzlich zu regeln.

Da diese grundsätzlichen Äußerungen sich auf die Erwachsenenbildung im allgemeinen beziehen, mußte die Sonderstellung der Volkshochschule im Rahmen der Erwachsenenbildung in Österreich geklärt werden.

Die Gesprächsteilnehmer betrachten die folgenden Ausführungen keineswegs als endgültig, sondern als Ausgangspunkt für weitere klärende Gespräche und Auseinandersetzungen.

DER AUFTRAG

Der Mensch von heute lebt in einer Welt, deren äußeres Bild vor allem durch die zunehmende *Technisierung und Bürokratisierung* bestimmt wird. Diese Erscheinung – eine Folge wissenschaftlicher *Spezialisierung* – ist das wesentliche Merkmal der Zivilisation unseres Jahrhunderts. Sie wirkt auf alle Zeitgenossen und formt das Denken und Verhalten vieler Menschen.

Die Dynamik dieser Entwicklung führt zu immer bedeutenderen technischen und wirtschaftlichen Leistungen. Diese verbessern die äußeren Lebensverhältnisse des Menschen, führen aber zur Verkümmern vieler seiner besten Anlagen und zum Verlust an geistiger Substanz, wenn dem nicht sinnvoll entgegengewirkt wird. Als *kritikloser Konsument* nimmt der Mensch alle Güter und Meinungen hin, die ihm schmackhaft gemacht werden. Gewissenlose „Manager“ verstehen es nur zu gut, in diesem willfährigen Konsumenten immer neue Bedürfnisse zu wecken. Da aber künstlich geschaffene Bedürfnisse nie restlos zu befriedigen sind, ist der typische Konsument dauernd unzufrieden. Trotz des erreichten „höheren Lebensstandards“ erfaßt ihn ein Unbehagen. Immer mehr auf sein persönliches Wohlergehen bedacht, lockert er seine gesellschaftlichen Bindungen und verliert an sozialem Verantwortungsbewußtsein. Eine solche Geisteshaltung aber gefährdet das Individuum wie die Gesellschaft.

In dieser kritischen Situation kommt der *freien Erwachsenenbildung* an der [S.2] *Volkshochschule* ein großer Auftrag zu: Darum bemüht zu sein, dem Menschen von heute die zutiefst menschlichen, weil das Wesen des Menschen bestimmenden Werte erhalten zu helfen. Ihr Bildungsziel ist die *freie Persönlichkeit*, das heißt der Mensch, der sich immerfort bemüht, zu

werden, was er auf Grund seiner Anlagen werden kann, der Mensch, der um seine Eigenständigkeit und Verantwortung weiß, aber auch seine Grenzen kennt und immer bereit ist, den anderen in dessen Andersartigkeit gelten zu lassen, der Mensch, der jederzeit in der Lage ist, seinen eigenen Standpunkt zu überprüfen und gegebenenfalls abzuändern. Ein solcher Mensch erkennt sich selbst, seine Umwelt und seine Stellung in der Welt; er ist bestrebt, seine Erkenntnisse und seinen Auftrag in der Gestaltung des eigenen Lebens und der Mitwelt zu verwirklichen und tut sein Bestes, sich selbst und seinen Mitmenschen zum Nutzen und zur Freude. Ihn braucht die Gesellschaft in dieser sich schnell wandelnden und vielfältiger werdenden Welt.

Die Bildsamkeit des Erwachsenen

Die Wissenschaft hat die Lernfähigkeit des Erwachsenen in jedem Alter festgestellt. Darüber hinaus glaubt die Volkshochschule an die Bereitschaft und an die Fähigkeit des Menschen, sich aus besserer Einsicht zu ändern und zu vervollkommen. Allerdings muß diese Bereitschaft oft erst geweckt werden..

Während das Kind von der Familie in seiner Ganzheit geformt wird und die Schule nach einem von der Gesellschaft geprägten Plan vorgeht, muß die Volkshochschule bemüht sein, sich selbst in allen ihren Einzelheiten so zu gestalten, daß sie einen Bildungserfolg erwarten darf. Die Volkshochschule muß daher als Ganzheit im pädagogischen (andragogischen) Sinne wirken.

Schließlich darf sich die Volkshochschule nicht dazu verleiten lassen, den erwachsenen Menschen von sich abhängig machen zu wollen. Denn sie will den Menschen ja zur *Selbstbildung befähigen*. Und je selbständiger und verantwortungsbewußter der Mensch in Erfüllung seiner Aufgaben sich selbst und seiner Umwelt gegenüber wird, je weniger er schließlich der Volkshochschule bedarf, um so besser hat diese ihre Aufgabe erfüllt.

DAS WESEN DER VOLKSHOCHSCHULE

Offenheit

Die Volkshochschule ist eine *weltanschaulich nicht gebundene*, überparteiliche, allen Menschen und Gruppen offen stehende Bildungseinrichtung. Als eine Bildungsstätte unserer pluralistischen Gesellschaft läßt sie die verschiedenen Ideen und Weltanschauungen zu Worte kommen, soweit diese mit der demokratischen und humanen Gesinnung im Einklang stehen.

Durch die Darstellung der verschiedenen Möglichkeiten einer Sinnggebung unseres Daseins, durch deren Vergleich und durch das Gespräch darüber sollen dem heutigen Menschen Grundlagen und Impulse für die freie Wahl und die individuelle Formung seines Weltbildes und seiner Weltanschauung geboten sowie Verständnis und Anerkennung anderer Weltanschauungen angestrebt werden. Die Volkshochschule trägt dadurch bei, weltanschauliche, politische und soziale Spannungen zu mildern und leistet als *Stätte der Begegnung* einen wesentlichen Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung. Wenn die Volkshochschule als Institution auch weltanschaulich nicht gebunden ist, so ist doch die Darstellung und Haltung des einzelnen Lehrers von seinem Weltbild bestimmt. Die Volkshochschule verlangt allerdings von jedem ihrer Lehrer, daß er sein eigenes Weltbild nicht als das allein gültige hinstelle, sondern auch andere aufzeige und diesen gegenüber entsprechende Toleranz walten lasse.

Vielfalt

[S.3] So wie die Volkshochschule ein gemeinsames Dach für die verschiedensten Überzeugungen und Gruppen bietet, vereinigt sie in ihrem Rahmen alle Möglichkeiten der Erwachsenenbildung, soweit diese den Menschen als Vermittler brauchen. Die Volkshochschule ist die umfassendste Einrichtung der Erwachsenenbildung.

Die Vielfalt der gebotenen *Inhalte* ist kein Nachteil der Volkshochschule, sondern ergibt sich aus ihrem Auftrag, allen Menschen offen zu stehen und durch das Angebot das Bildungsverlangen der Menschen in ihrer Vielfalt zu wecken und zu befriedigen. Schon durch die Möglichkeit der freien Wahl und die Notwendigkeit der sinnvollen Auswahl entwickelt sie im Besucher die Fähigkeit, sich selbst richtig einzuschätzen und kritisch zu wählen.

Die verschiedensten *Formen* der Bildungsarbeit – vom Vortrag über den Lernkurs zur

Arbeitsgemeinschaft, vom Filmabend bis zur unmittelbaren Anschauung bei einer Führung – ergänzen einander und stehen in einem sinnvollen Zusammenhang. Dabei wird der Rangordnung vom passiven Zuhören bis zum selbständigen Erarbeiten gefolgt.

Trotz der inneren Einheit der Zielsetzung und der Arbeitsweise zeigt die Volkshochschule die verschiedensten Formen der *Organisation* – von der Arbeitsgemeinschaft bis zur Dienststelle einer Gebietskörperschaft. Auch darin äußert sich das Streben der Volkshochschule, sich im öffentlichen Leben immer fester zu verankern.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme bedingt die Anpassung an die *örtlichen Verhältnisse*. Die Verschiedenheit der Menschen, ihrer Probleme und der lokalen Bedingungen haben zur Folge, daß keine Volkshochschule der anderen gleicht.

Diese Vielfalt erschwert zwar die Klärung des Begriffes „Volkshochschule“, doch muß sie, da sie deren innerer Gesetzmäßigkeit entspricht, als eines ihrer Wesensmerkmale anerkannt werden.

Freiwilligkeit

Die Werbung für die Weiterbildung entspringt dem Verantwortungsbewußtsein derer, welche die Mängel und Notwendigkeiten unserer Zeit erkannt haben und bereit sind, durch Bildung dem Mitmenschen zu helfen. Werbung für die Bildung ist somit selber bildend.

Die Wünsche und Bedürfnisse der Menschen sind nicht der einzige Auftrag an die Volkshochschule, aber ihr einzig möglicher Ansatz für die weitere Bildungsarbeit: Der Grundsatz der Freiwilligkeit gestattet es der Volkshochschule nicht, jemanden zu seiner Bildung zu zwingen.

Ausgehend von den Wünschen und Bedürfnissen der Menschen arbeitet die Volkshochschule ihrem Auftrag folgend weiter: sie strebt den Anforderungen der Bildung und der Zeit entsprechend eine Ausweitung und Vertiefung der Bildung der Menschen an.

Freiheit

Die Verwirklichung der Grundsätze der Offenheit, Vielfalt und Freiwilligkeit setzt die Freiheit der *Volkshochschule* voraus. Diese Freiheit darf allerdings nicht in Willkür ausarten, sie ist beschränkt durch die Anerkennung der Ideale unserer abendländischen Kultur und somit des Ideals der Freiheit selber. Im Bereich der Volkshochschule ist diese Einschränkung vor allem durch die Anerkennung der Grundsätze der zielgerichteten Weiterbildung der sich der Volkshochschule anvertrauenden Menschen und der Aufgaben der Volkshochschule im besonderen und im Bereich der Organisation durch die Grundsätze einer ordnungsgemäßen und kontrollierbaren Geschäftsführung gegeben.

In diesem Rahmen ist der *Leiter*, bzw. Pädagogische Leiter der Volkshochschule frei in der Gestaltung des Programms und der Wahl der Lehrer. Die pädagogische Autonomie der Volkshochschule ist anzuerkennen.

[S.4] Der einzelne *Lehrer* ist frei in der Wahl der Lehrinhalte und Lehrmethoden. Er wird nicht gefragt, welche Überzeugung er vertritt. Seine Mitarbeit ist freiwillig, wird aber angemessen entlohnt. Es wird von ihm erwartet, daß er aus Einsicht die mit ihm vom Leiter und seinen Mitarbeitern gefaßten Beschlüsse befolgt und daß er sich selber weiterbildet, um seine Arbeit besser leisten und als Vorbild wirken zu können.

Die *Teilnehmer* sind frei, aus den angebotenen Bildungsveranstaltungen auszuwählen, neue vorzuschlagen und die gewählten Veranstaltungen jederzeit zu verlassen. Sie werden allerdings ermutigt, ihre Interessen systematisch auszuweiten und ihre Bildung zu vervollkommen.

Lebensnähe und Gegenwartsbezug

Während in anderen Bildungseinrichtungen der Mensch sich dem jeweiligen Sach- und Lehrauftrag zu unterwerfen hat – in der Schule dem Lehrplan, in der Berufsausbildung den Anforderungen des Berufes, an der Hochschule den Fragen des Forschungsgebietes –, werden an der Volkshochschule die Sachgebiete in den Dienst des Menschen gestellt. Die Inhalte sind nicht Selbstzweck, sondern Mittel. Wissen und Können sollen den Menschen befähigen, sich in der Welt besser zu orientieren und sein Leben wesentlicher und zeitgemäßer zu gestalten. Die Ergebnisse der Wissenschaften werden in diesem, der Volkshochschule eigenen Sinne

ausgewählt, verarbeitet und dargestellt.

Die Fragen der erwachsenen Teilnehmer sind unmittelbar, sie verlangen Antworten, die ebenso unmittelbar in der Lebensgestaltung verwirklicht werden können. Die „Bildungsinvestition“ ist kurzfristiger als die in der vorbereitenden Kinder- und Jugendschule. Die Volkshochschule geht daher unmittelbar auf die Anliegen aller Altersstufen, auch die der Ältesten, ein. Sie hat in ihrem Programm immer Platz für aktuelle Fragen, die sie allerdings zur Erarbeitung allgemeiner und zeitloser Einsichten auswertet. Andererseits arbeitet sie aus allen, auch den allgemeinsten und fernstliegenden Inhalten den Bezug auf die Gegenwart und die anwesenden Menschen heraus.

Planmäßigkeit

Die Volkshochschule folgt einer *Rangordnung* der Inhalte und Methoden. Inhaltlich schreitet sie von den praktisch-helfenden zu den sinnerhellenden Stoffgebieten, methodisch von der Darbietung zur aktiven Erarbeitung fort. Diese Rangordnung gilt sowohl für die Volkshochschule als Ganzes als auch für die einzelnen Bildungsveranstaltungen in ihrem Rahmen.

Die Volkshochschule strebt die *Vervollständigung* ihres Programms an. Wenn auch nicht alle Bildungsgebiete gleichzeitig behandelt werden können, so wird doch im Laufe der Zeit ein abgerundetes Programm geboten. Der zufällige oder durch die Umstände bedingte Ausfall von Veranstaltungen hat keinen Einfluß auf die Vollständigkeit in der Planung.

Eine Voraussetzung echter Bildungsarbeit ist die *Kontinuität*. Die Volkshochschule selbst macht durch die Kontinuität ihrer Existenz die Notwendigkeit der Weiterbildung bewußt. Die länger, möglichst mehrere Arbeitsabschnitte dauernden Bildungsveranstaltungen (Kurse, Arbeitsgemeinschaften) haben den Vorrang vor einmaligen oder kürzer dauernden. Die Teilnehmer werden ermutigt, sich auf einem Gebiet durch Teilnahme an einer Folge von Kursen zu vervollkommen.

Die Volkshochschule bemüht sich um die *Klärung* ihrer Eigenheiten und Aufgaben. Je klarer das Selbstverständnis ist, um so eindeutiger wird das Bild der Volkshochschule in der Öffentlichkeit, um so eher findet sie die volle Anerkennung. Pädagogische Ausschüsse und Arbeitsstellen erarbeiten eine Theorie der Volkshochschularbeit als Teil der Erwachsenenbildung und geben Anregungen für die fortschreitende Vervollkommnung ihrer Arbeit. Die Mitarbeiter werden in Seminaren aus- und weitergebildet und in [S.5] Arbeitsgemeinschaften zum Erfahrungsaustausch zusammengefaßt. Auf diesem Weg wird an der Formung eines Berufsbildes des Erwachsenenbildners gearbeitet.

Ausweitung und Vertiefung

Planmäßigkeit und Kontinuität der Arbeit sowie das Selbstverständnis der Mitarbeiter der Volkshochschule ermöglichen es ihr, über den Ansatzpunkt der unmittelbaren Interessen hinauszukommen.

Mit dem Ziel der Ausweitung des geistigen Horizontes und der Erfahrungen der Teilnehmer ist der Lehrer bemüht, die engen Grenzen seines Faches zu überschreiten und die Zusammenhänge mit anderen Fachgebieten und Lebenssphären aufzuzeigen. Soweit möglich, ist er auch bestrebt, seine Hörer mit den vielfältigen Erscheinungen der Zeit vertraut zu machen und sie zum Besuch anderer Bildungsveranstaltungen zu bewegen. Diese Ausweitung und Anregung hilft dem Menschen, neue Interessengebiete zu entdecken und zu erkunden und seine geistige Wendigkeit zu erhalten. So lernt er auch, die Probleme des Alterns und der Umstellungen im Berufsleben zu meistern.

Die Ermutigung zum Neuen muß, wenn sie nicht zur Oberflächlichkeit verführen soll, mit der Ermutigung zur Vertiefung und Vervollkommnung auf einem engeren oder weiteren Gebiet Hand in Hand gehen. Erst die Beherrschung und Durchdringung eines bestimmten Gebietes wecken das Gefühl der Leistung und stärken die Persönlichkeit. Besonders im musischen und handwerklichen Bereich übt die Freude am selbstgeschaffenen Werk eine bildende Wirkung aus.

Begegnung und Zusammenarbeit

Das Zusammenkommen verschiedenster Menschen ist für die Volkshochschule nicht Zufall oder gar Hemmnis für ihre Arbeit, sondern Gelegenheit und Aufgabe. Die reine Bildungssituation,

welche die Loyalitäten nach außen als Realität anerkennt und für den Bildungsprozeß fruchtbar macht, gestattet die direkte Pflege der Begegnung zwischen überzeugten und suchenden Menschen, zwischen Anhängern verschiedener Meinungen und Gruppen. Toleranz ist für die Volkshochschule kein allgemeines Programm, sondern der konkrete Auftrag, den Menschen einen Weg zur Meisterung der Gegensätze, zum besseren Zusammenleben und zur fruchtbaren Zusammenarbeit zu zeigen. Die Lebensform der sich um Bildung Bemühenden darf nicht nur gelehrt, sie muß vorgelebt werden.

Die Volkshochschule legt durch ein vorbildliches Verhältnis zwischen Leiter und übergeordneten Gremien, Lehrern und Mitarbeitern sowie zwischen den Mitarbeitern selbst den Grund für eine Atmosphäre, die auch die Teilnehmer erfaßt. Diese Atmosphäre ist gekennzeichnet durch den Willen zur Zusammenarbeit aus Verständnis und Verantwortung. Somit wird die Volkshochschule zu einer Schule der gelebten Demokratie.

Örtliche Gebundenheit

Eine freiwillige, vielfältige und planmäßige Bildungsarbeit, die Ausweitung und Vertiefung, Begegnung und Zusammenarbeit verwirklichen will, setzt eine Mindestzahl von Teilnehmern und Veranstaltungen voraus. Da die Veranstaltungen der Volkshochschule in der Freizeit der Besucher, vor allem an den Abenden, stattfinden, müssen die Teilnehmer die Volkshochschule in der Zeit zwischen Arbeitsschluß und Veranstaltungsbeginn erreichen und nach den Veranstaltungen rechtzeitig nach Hause kommen können. An einem Ort entschließt sich jeweils nur ein beschränkter Prozentsatz der Bevölkerung zur Teilnahme an den Veranstaltungen. Das Angebot von verschiedenen und weiterführenden Bildungsmöglichkeiten muß, um dem Grundsatz der Freiwilligkeit gerecht zu werden, eine Auswahl zulassen. Eine Volkshochschule ist somit an eine gewisse Zahl bildungswilliger Menschen innerhalb eines durch den Verkehr erschlossenen Einzugsbereiches gebunden, [S.6] sonst sind ihre Existenz und die Erfüllung ihrer Aufgaben gefährdet. Der weiteste Bereich, in dem eine Volkshochschule wirken kann, entspricht etwa dem eines Bezirkes. Von einer Volkshochschule sind mehrere Kurse, die eine Vielfalt von Gebieten behandeln, zu verlangen. Eine zentralistisch gelenkte, überregionale Volkshochschule widerspricht dem Grundsatz der Freiwilligkeit sowie dem der Anpassung an die örtlichen Verhältnisse.

DIE STELLUNG DER VOLKSHOCHSCHULE

Einbau und Eigenständigkeit

Die Volkshochschule von heute ist das Ergebnis einer *historischen Entwicklung*. Die wesentlichsten Züge sind aus der Vergangenheit übernommen; ihre heutige Form basiert auf der zunehmenden Einsicht in Wesen und Aufgaben der Volkshochschule und der notwendigen Anpassung an die Gegebenheiten der Gegenwart. Der Name „Volkshochschule“ ist als historisches Erbe zu betrachten.

Die Volkshochschule ist eine Einrichtung der umfassenderen Bewegung der *Erwachsenenbildung*. Die Eigengesetzlichkeit der Erwachsenenbildung hebt die Volkshochschule von vielen anderen Bildungseinrichtungen ab. Innerhalb der Erwachsenenbildung gibt es verschiedene Einrichtungen, deren Verschiedenheit durch die jeweiligen Aufgaben, Bedingungen und Methoden bestimmt ist. Die Volkshochschule nimmt sowohl bezüglich ihrer Zielsetzung und Eigenheiten als auch dadurch eine *Sonderstellung* ein, daß sie befähigt ist, in ihrem Rahmen alle anderen Formen der Erwachsenenbildung zu vereinigen, soweit sie den Menschen als Vermittler und Helfer in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen. Sie ist somit die zentrale Einrichtung der österreichischen Erwachsenenbildung.

Als systematischste und umfassendste Einrichtung der Erwachsenenbildung ist die Volkshochschule besonders befähigt und berechtigt, einen festen und klar umrissenen Platz im *Bildungssystem* des Staates einzunehmen.

VHS und Jugendbildung

Die Volkshochschule ist eine Bildungseinrichtung für Erwachsene sowie für Jugendliche, die nicht mehr der gesetzlichen Schulpflicht unterliegen.

In eigenen *Jugendgruppen* werden vor allem Fragen, die junge Menschen interessieren und

betreffen, behandelt; die Methoden der Erwachsenenbildung werden den Eigenheiten der Jugendlichen angepaßt. Grundsätzlich jedoch wird zur Förderung der Begegnung zwischen den Menschen die Mischung der Generationen angestrebt. Diese ist in Kursen, die offene Fragen behandeln, leichter und wichtiger als in Lernkursen. Die Erfassung der Jugendlichen durch die Volkshochschule ist eine Notwendigkeit, da jene rechtzeitig auf die Erwachsenenbildung vorbereitet und in sie übergeleitet werden sollen.

Kinderkurse sind keine eigentliche Aufgabe der Volkshochschule. Sie lassen sich nur rechtfertigen, wenn Eltern oder Schule sie als Ergänzung ihrer Bemühungen verlangen. Die Volkshochschule arbeitet nicht parallel zur Pflichtschule, sie kann aber den Kindern helfen, das in der Schule Gelernte zu üben und zu lockern und ihre Freizeit durch musische Betätigungen zu erfüllen.

Berufsförderung

Kurse, die der Erlernung eines speziellen Berufes und somit der *Berufsausbildung* dienen, sind nicht Sache der Volkshochschule.

Berufsfördernde Kurse dienen der Vervollkommnung im Beruf, der Verhinderung des Qualitätsabfalles und der Vorbereitung auf neue Entwicklungen in den Berufen. Diese Kurse sind volkshochschulgemäß, wenn sie allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die verschiedentlich verwendbar sind, und wenn sie allgemein zugänglich sind.

[S.7] Die Durchführung von Kursen für eine spezielle *Berufsweiterbildung* ist in Zusammenarbeit mit den zuständigen Einrichtungen (Arbeitsämter, Wirtschaftsförderungsinstitute, Berufsförderungsinstitute, Kammern usw.) möglich. Durch diese Zusammenarbeit werden nicht nur rechtliche Probleme gelöst, sondern die Volkshochschule erhält auch einen Einfluß auf die Programmgestaltung und Durchführung in ihrem Sinne. Die Volkshochschule als Alleinträgerin solcher Kurse kommt nur dort in Frage, wo sie mangels einer entsprechenden Einrichtung vorübergehend diese Aufgabe übernimmt.

Veranstaltungen, die die *Problematik* der Arbeit in unserer technisierten Zeit aufzeigen sowie solche, die den sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen *Standort* eines bestimmten Berufes klären helfen, müssen ein besonderes Anliegen der Volkshochschule sein.

Der „Zweite Bildungsweg“

Der „Zweite Bildungsweg“ eröffnet Berufstätigen die Möglichkeit, die Berechtigungen, die der Besuch bestimmter öffentlicher Schultypen verleiht, zu erwerben.

Volleinrichtungen dieser Art, wie die Arbeitermittelschulen, sind kein wesensgemäßer Bestandteil einer Volkshochschule, können allerdings von der Volkshochschule mitgetragen werden und mit dieser, als selbständiger Teil, organisatorisch verbunden sein.

Kurse, die auf eine Prüfung vorbereiten, sollen von einer Volkshochschule nur dort durchgeführt werden, wo eine andere Möglichkeit der Vorbereitung fehlt.

Eine echte Aufgabe der Volkshochschule ist es, die „Berufsreifepfung für das Hochschulstudium“ zu propagieren und den Weg zu ihr durch entsprechende Kurse zu erleichtern.

Schließlich hat die Volkshochschule auch die Aufgabe, Erprobungsfeld für diejenigen zu sein, die den harten und anstrengenden „Zweiten Bildungsweg“ einschlagen wollen: Sie hilft den Teilnehmern, ihre Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zu erkunden und Bildungslücken zu füllen.

Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse

Der Umfang der wissenschaftlichen Forschung zwingt auf jedem Gebiet zum Spezialistentum und macht einen allgemeinen Überblick unmöglich; die Schnelligkeit des wissenschaftlichen Fortschrittes macht es immer schwieriger, diesem auch nur in Teilen zu folgen. Die Wissenschaften bestimmen aber immer mehr unser Weltbild und unsere Lebensweise.

Die Volkshochschule hat wegen dieser schwierigen Lage die Aufgabe, der Allgemeinheit einen Zugang zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu ermöglichen. Unter Vermeidung jeder inhalts- und sinnändernden Vereinfachung („Popularisierung“) läßt sie durch Wissenschaftler das

Wesentliche an Erkenntnissen in verständlicher Form darstellen. Damit stellt die Volkshochschule die Einsichten der Wissenschaft in den Dienst der Horizonterweiterung und der Lebenshilfe, weist den einzelnen und die Öffentlichkeit auf Vielfalt, Schwierigkeit und Wichtigkeit der Wissenschaft hin und kann den Wissenschaftler durch den Brückenschlag vom Fachmann zum Laien in Methode und Formulierung, oft sogar im Gegenstand seiner Forschung anregen.

Erfüllung der Freizeit

Die freiwillige Bildungsarbeit der Volkshochschule ist im wesentlichen nur in der Freizeit der Teilnehmer möglich und ist für diese im weitesten Sinne aktive Gestaltung der Freizeit.

Die Volkshochschule gibt aber auch in Befolgung ihres Auftrages, Lebenshilfe zu bieten, ihren Teilnehmern Anregungen, wie sie ihre eigene Freizeit sinnvoll gestalten können; sie will aber nie die Freizeit der anderen organisieren. Sie entwickelt die durch Spezialisierung verkümmerten Kräfte des einzelnen, befähigt ihn zu kritischer Auswahl aus dem Angebot [S.8] der mit Freizeitgestaltung beschäftigten Industrien und der Massenmedien. Sie stellt Fachleute zur Verfügung, die den Teilnehmern helfen, ihr Können zu vervollkommen: Durch die Mühe des Lernens hindurch führt sie die Menschen zur Freude am selbstverständlichen Tun und zur immer besseren Leistung. Wegen der beschränkten Wohnverhältnisse vor allem in den Städten ist die Volkshochschule auch verpflichtet, Räume und Geräte bereitzustellen, welche die verschiedenen Betätigungen in der Freizeit ermöglichen.

Die Volkshochschule anerkennt den Wert der Geselligkeit für eine sinnvolle Gestaltung der Freizeit und ermöglicht daher neue Formen der Gemeinschaftsbildung. Sie ist sich bewußt, daß diese „Ersatzgemeinschaften“ als Anregung und erste Kontaktnahme wirken, aber nicht Selbstzweck und Dauererscheinungen sein sollen.

Fremdsprachen

Die Kenntnis fremder Sprachen ist ein wesentlicher Beitrag zur Allgemeinbildung und dient der Völkerverständigung, vor allem, wenn der Unterricht sich nicht auf das Sprachliche beschränkt, sondern auch in die Kultur und Lebensweise der fremden Völker einführt. Deshalb sind Fremdsprachenkurse ein legitimer Bestandteil des Volkshochschulprogramms.

Zeugnis

Von den Volkshochschulen werden bereits Bescheinigungen über den Besuch bestimmter Kurse auf Verlangen der Teilnehmer ausgestellt. Durch sie wird der regelmäßige Besuch eines Kurses bestätigt.

Öffentliche und allgemein gültige Zeugnisse sind an Bedingungen gebunden, welche die Volkshochschule nicht erfüllen kann und deren Erfüllung auch dem Wesen der Volkshochschule widersprechen würde.

Die Ausstellung von Zeugnissen käme zwar dem Wunsch mancher Teilnehmer entgegen, ließe aber den Eindruck des Abschlusses der Bildung entstehen, was dem Grundsatz der nie endenden Weiterbildung widerspräche, den die Volkshochschule vertritt.

Gesetzliche Regelung

Eine gesetzliche Regelung auf dem Gebiet der Volksbildung muß der Volkshochschule vor allem die öffentliche Anerkennung als Teil des österreichischen Bildungssystems bringen, ihre finanziellen Grundlagen sichern und ihre Unabhängigkeit im pädagogischen Bereich gewährleisten. Die Überprüfung der rechtmäßigen Verwendung öffentlicher Mittel darf keinen Einbruch in die pädagogische Autonomie der Volkshochschule ermöglichen.

(Wortwahl, Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung entsprechen dem Original. Die im Original durch Sperrung hervorgehobenen Wörter wurden kursiv gesetzt. In eckiger Klammer steht die Zahl der jeweiligen Seite des Originaltextes. Offensichtliche Druckfehler wurden berichtigt.)

2. Grundsatzklärung 1979

Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hrsg.)

AutorIn:

Titel: Auftrag, Wesen und Stellung der Volkshochschule in Österreich (Neufassung 1979)

Jahr: 1979

1961 erschien, ausgearbeitet von Mitgliedern des Pädagogischen Ausschusses des Verbandes österreichischer Volkshochschulen, die Grundsatzklärung des Verbandes österreichischer Volkshochschulen. Bereits 1966 ergab sich die Notwendigkeit, die Grundsatzklärung zu überarbeiten und in einigen Punkten zu erweitern. Inzwischen ist wieder eine Reihe von Jahren vergangen, die auf dem Gebiete der Erwachsenenbildung nicht unwesentliche Neuerungen und Änderungen mit sich gebracht hat: die UNESCO-Konferenz von Tokio 1973, das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens im März 1973, die Gründung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs und andere mehr.

Dies machte eine nochmalige Überarbeitung der Grundsatzklärung erforderlich. Nachdem im Jahre 1974 die im Vorstand des Verbandes österreichischer Volkshochschulen vertretenen Landesverbände aufgefordert worden waren, Änderungen und Ergänzungsvorschläge einzubringen, befaßte sich der Pädagogische Ausschuß in eingehenden Diskussionen mit der Grundsatzklärung und erarbeitete in einer Reihe von Sitzungen die nunmehr vorliegende Fassung 1979.

An der Ausarbeitung waren unter dem Vorsitz des Pädagogischen Referenten des Verbandes österreichischer Volkshochschulen Aladar Pfnieß folgende Personen beteiligt: Karl Arnold, Walter Göhring, Günther Kalliauer, Ursula Knittler-Lux, Alfons Kozeluh, Otto Larcher, Manfred Loibner, Wilhelm E. Mallmann, Gerhart Soos, Peter Spannring und Viktor Wallner.

Grundgedanken und Gliederung wurden im wesentlichen beibehalten, im allgemeinen jedoch gestrafft und um einige wesentliche Punkte erweitert.

DER AUFTRAG

In unserer pluralistischen Gesellschaft beeinflussen die immer noch fortschreitende Arbeitsteilung in Wissenschaft und Technik, die zunehmende Einwirkung der Verwaltung und das Anwachsen der Information durch ständig beschleunigte Abläufe aller Entwicklungen in immer größerem Ausmaß den Standort des einzelnen und den sozialer Gruppierungen.

Diese Tatsache fordert vom einzelnen, soll er nicht kaum durchschaubarem Geschehen ausgesetzt sein, die Fähigkeit, seine Stellung innerhalb der Gesellschaft im Wandel der Ereignisse auf Grund von Einsichten stets neu überprüfen und daraus Verhaltensweisen zu deren Gestaltung ableiten zu können.

Die Realisierung dieser Forderung ist nur Menschen möglich, die über eine ausgeprägte Persönlichkeit verfügen. Dem einzelnen zu helfen, seine Persönlichkeit voll zu entfalten, ist der Auftrag der Volkshochschule. Er ist in offener Partnerschaft und in unverletzbarem Respekt vor der Person und dem freien Willen des sich bildenden Menschen zu erfüllen.

WESEN DER VOLKSHOCHSCHULE

Offenheit

Die Volkshochschule ist weltanschaulich nicht gebunden, überparteilich und nicht auf Gewinn gerichtet. Sie läßt die verschiedenen Ideen und Weltanschauungen zu Wort kommen, soweit diese mit demokratisch-humaner Gesinnung im Einklang stehen.

[S.2] Die Volkshochschule trägt auf diese Weise dazu bei, die Ursachen weltanschaulicher, politischer und sozialer Spannungen zu erkennen und leistet als Stätte der Begegnung auch einen wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung.

Vielfalt

Die Volkshochschule vereinigt in ihrem Rahmen alle Möglichkeiten der Erwachsenenbildung und ist somit deren umfassendste Einrichtung.

Die Vielfalt der gebotenen Inhalte ergibt sich aus der Tatsache, daß die Volkshochschule allen Menschen offensteht und bemüht ist, deren Bildungswillen zu wecken und deren Bildungsbedürfnisse zu befriedigen.

Die verschiedensten Formen der Bildungsarbeit – vom Vortrag über den Lernkurs, das Seminar, die Arbeitsgemeinschaft, Veranstaltungen im Medienverbund, bis zum Selbstlernzentrum, vom Filmabend bis zur unmittelbaren Anschauung bei einer Führung – ergänzen einander und stehen ebenso wie die ihnen gemäßen Methoden in einem sinnvollen Zusammenhang.

Die Volkshochschule weist verschiedene Formen der Organisation – von der freien Vereinigung bis zur Dienststelle einer Körperschaft – auf, wahrt aber die innere Einheit ihrer Zielsetzungen und Arbeitsweisen.

Die Verschiedenheit der Menschen, die Verschiedenartigkeit ihrer Probleme und die unterschiedlichen lokalen Bedingungen haben zur Folge, daß keine Volkshochschule der anderen gleicht. Gerade diese Vielfalt entspricht der inneren Gesetzmäßigkeit der Volkshochschule und ist eines ihrer wesentlichen Merkmale.

Freiwilligkeit

Die Volkshochschule bekennt sich zum Prinzip der Freiwilligkeit; das heißt, den Teilnehmern steht es frei, Bildungsveranstaltungen auszuwählen und neue vorzuschlagen. Wünsche, Bedürfnisse, Interessen und Zielsetzungen der Menschen bieten den wichtigsten Ansatz für die Bildungsarbeit der Volkshochschule. Durch Bildungsinformation und Bildungsberatung werden sie ermutigt, ihre Interessen systematisch auszuweiten und ihre Bildung zu vervollkommen.

Freiheit

Freiheit und Unabhängigkeit der Volkshochschule innerhalb des Bildungssystems der Republik Österreich sind die Voraussetzungen für die Verwirklichung der Grundsätze der Offenheit, Vielfalt und Freiwilligkeit.

Volkshochschulleiter und Pädagogische Leiter haben Freiheit bei der Gestaltung des Programms und bei der Wahl der Lehrer. Im Rahmen der Grundsätze der Volkshochschule ist der einzelne Erwachsenenbildner frei in der Wahl der Lehrinhalte und Lehrmethoden.

Die Volkshochschule verlangt von ihren Kursleitern und Vortragenden, daß sie ihr eigenes Weltbild nicht als das allein gültige hinstellen, sondern auch auf andere Auffassungen hinweisen und diesen gegenüber Toleranz üben.

[S.3] Lebensnähe und Gegenwartsbezug

Wissen und Können sollen den Menschen befähigen, sich in der Welt zu orientieren und sein Leben wesentlich und zeitgemäß zu gestalten. Das Bildungsangebot der Volkshochschule orientiert sich in erster Linie an diesen Erfordernissen. Die Ergebnisse der Wissenschaft werden dementsprechend ausgewählt, verarbeitet und dargestellt.

Die Fragen der erwachsenen Teilnehmer sind unmittelbar, sie verlangen Antworten, die ebenso unmittelbar in deren Lebensgestaltung verwirklicht werden können. Die Volkshochschule geht daher auf die Anliegen aller Altersstufen ein. Sie bietet in ihrem Bildungsangebot immer genügend Raum für aktuelle Fragen, die sie durch Erarbeitung allgemeiner und zeitloser Einsichten vertieft; sie behandelt aber auch allgemeine und scheinbar fernliegende Probleme und zeigt deren oft überraschenden Gegenwartsbezug auf.

Örtliche Gebundenheit

Die Bildungsarbeit der Volkshochschule setzt eine Mindestzahl von Veranstaltungen und Teilnehmern voraus. Erst dadurch ermöglicht sie eine Auswahl und trägt zugleich den verschiedenen Interessen der Menschen Rechnung. Die Volkshochschule ist somit an eine gewisse Zahl bildungswilliger Menschen innerhalb eines durch den Verkehr erschlossenen Einzugsbereiches gebunden.

Ein zentral erstelltes, überregionales Bildungsprogramm widerspricht dem Grundsatz der örtlichen Gebundenheit. Zentral geplante oder im Zusammenwirken mehrerer Erwachsenenbildungs-Organisationen gestaltete Bildungsveranstaltungen, wie etwa Lernen im Medienverbund, sind in der Sozialphase den örtlichen Gegebenheiten weitgehend anzupassen.

Planmäßigkeit

Die Volkshochschule bemüht sich ständig um die Klärung ihrer Aufgaben und Zielsetzungen. Die dazu notwendige Planung führt zu einer sinnvollen und den Gegebenheiten angepaßten Aufschließung des gesamten Bildungsgutes und zu ständig verbesserten Methoden. Die voll ausgebaute Volkshochschule strebt ein geschlossenes System übergreifender Fächer an. Voraussetzung ihrer Bildungsarbeit ist die Kontinuität in zeitlicher und stofflicher Hinsicht.

Ausweitung und Vertiefung

Planmäßigkeit und Kontinuität der Arbeit der Volkshochschule ermöglichen es, über den unmittelbaren Ansatzpunkt hinauszugelangen. Aufbauend auf den Erfahrungen der Teilnehmer ist der Erwachsenenbildner bemüht, die engen Grenzen seines Faches zu überschreiten, die Zusammenhänge mit anderen Fachgebieten und Lebenssphären aufzuzeigen und den geistigen Horizont der Teilnehmer auszuweiten.

Begegnung und Zusammenarbeit

Das Zusammenkommen verschiedenster Menschen in der Volkshochschule gestattet die direkte Pflege der Begegnung zwischen Überzeugten und Suchenden, zwischen Anhängern verschiedener Meinungen und Gruppen. Die Volkshochschule ist bestrebt, den Menschen durch Toleranz einen Weg zur Meisterung der Gegensätze, zum besseren [S.4] Zusammenleben und zur fruchtbaren Zusammenarbeit zu zeigen. Somit wird die Volkshochschule auch zu einer „Schule“ der gelebten Demokratie.

Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse

Die Wissenschaften bestimmen immer mehr unsere Lebensweise und unser Weltbild. Schnelligkeit des wissenschaftlichen Fortschrittes und Spezialisierung der Wissenschaften machen es immer schwieriger, auch nur an wichtigsten wissenschaftlichen Erkenntnissen teilzunehmen. Daher hat die Volkshochschule die Aufgabe, den interessierten Menschen einen Zugang zu den Wissenschaften zu ermöglichen. Unter Vermeidung jeder inhalts- oder sinnändernden Vereinfachung läßt sie durch Fachleute das Wesentliche der Erkenntnisse in verständlicher Form darstellen.

Formale Bildung

Die geistige Eigenständigkeit und Freiheit des Menschen, seine Schaffenskraft und seine schöpferische Phantasie hängen primär von der Leistungsfähigkeit seiner psychischen Grundfähigkeiten ab. Daher ist formale Bildung, das heißt Ausbildung der Fähigkeit logischen Denkens, Prägung des Willens und Kultivierung der Gefühle, unerlässlich. Ohne konsequente Förderung der formalen Bildung ist der Mensch nicht imstande, seine schöpferischen Kräfte optimal zu entfalten, eigenständige geistige Leistungen zu erzielen und Persönlichkeitsbildung zu erlangen.

Fremdsprachen

Fremdsprachenkenntnisse erweitern und vertiefen die Allgemeinbildung des Menschen. Sie führen zum Verständnis anderer Kulturen und Lebensformen, tragen zum Abbau von Vorurteilen bei und dienen der Völkerverständigung.

Die Volkshochschulen haben Wesentliches zur Einführung neuer Lehr- und Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht beigetragen und dadurch eine nicht unbedeutende Veränderung von Lerninhalten und Lernzielen bewirkt.

Allen Menschen soll entsprechend ihrer Begabung und ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit zu einem ihnen gemäßen Niveau der Beherrschung zumindest einer Fremdsprache verholfen werden.

Zeugnis

In bestimmten, genau abgegrenzten Bereichen stellt die Volkshochschule Zeugnisse (Zertifikate, Leistungsnachweise etc.) aus. Damit berücksichtigt sie auch andere österreichische und europäische Entwicklungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung.

Freizeit

Die Bildungsarbeit der Volkshochschulen ist derzeit im wesentlichen nur in der Freizeit der Teilnehmer möglich und ist für diese im weitesten Sinne aktive Gestaltung der Freizeit. Die Volkshochschule gibt daher ihren Teilnehmern Anregungen, wie sie ihre Freizeit sinnvoll gestalten können. Sie entwickelt die durch Spezialisierung verkümmerten Kräfte des einzelnen, befähigt ihn zu kritischer Auswahl aus dem Angebot der mit Freizeitgestaltung beschäftigten Industrien und der Massenmedien. Sie ermöglicht überdies neue Formen der Gemeinschaftsbildung.

[S.5] Bildungsfreistellung (Bildungsurlaub)

In der Erkenntnis, daß Erwachsenenbildung auf die Dauer nicht nur im Freizeitbereich des einzelnen stattfinden kann, tritt die Volkshochschule für eine gesetzliche Regelung der Bildungsfreistellung (Bildungsurlaub) ein. Die Bildungsfreistellung soll Anregungen und Hilfen zur Vervollkommnung der Allgemeinbildung und zur Intensivierung der Berufsbildung der Dienstnehmer bieten. Den anspruchsberechtigten Dienstnehmern muß es freistehen, aus den vielfältig gestalteten und bundeseinheitlich anerkannten Bildungsfreistellungsprogrammen zu wählen.

Pädagogischer Ausschuß

Pädagogische Ausschüsse und Arbeitsstellen tragen zur Entwicklung der Theorie der Erwachsenenbildung bei und geben Anregungen für Forschungsarbeiten sowie zur Umsetzung von Forschungsergebnissen in die pädagogische Praxis, zur Erarbeitung und Erprobung pädagogischer Modelle und zur Durchführung notwendiger Begleituntersuchungen. Sie befassen

sich mit der Formung des Berufsbildes des Erwachsenenbildners und mit der Entwicklung von Aus- und Weiterbildungslehrgängen für alle Mitarbeiter der Volkshochschulen.

Erwachsenenbildner

Hauptberufliche Volkshochschulleiter sollen womöglich aus der praktischen Arbeit an einer Volkshochschule hervorgehen, ein akademisches Studium und Ausbildungslehrgänge für Volkshochschulmitarbeiter absolviert haben. Alle Erwachsenenbildner und sonstigen Mitarbeiter sollen an Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen.

STELLUNG DER VOLKSHOCHSCHULE

Die Volkshochschule im Rahmen der österreichischen Erwachsenenbildung

Die Volkshochschule ist die älteste und traditionsreichste Erwachsenenbildungseinrichtung Österreichs. Sie nimmt unter den Einrichtungen der Erwachsenenbildung eine gewisse Sonderstellung ein. Die zahlreichen Volkshochschulen bieten das umfassendste Bildungsangebot aller österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen an.

Die Stärke der Volkshochschule beruht vor allem darauf, daß sie imstande ist, jederzeit neue Initiativen zu setzen, auf neue Bedürfnisse schnell zu reagieren und dabei stets auch ihre traditionelle Bildungsaufgabe – Hilfe bei der Entfaltung der Persönlichkeit zu leisten – zu erfüllen.

Volkshochschule und Öffentlichkeit

Als systematischste und umfassendste Einrichtung der Erwachsenenbildung ist die Volkshochschule besonders befähigt und berechtigt, einen festen und klar umrissenen Platz im Bildungssystem des Staates einzunehmen. Sie erfüllt jene Bildungsaufgaben, die im Interesse der Gesamtheit bewältigt werden müssen. Sie hat daher Anspruch auf Anerkennung ihres Wirkens durch die Öffentlichkeit, auf ausreichende finanzielle Förderung und auf Schaffung geeigneter Räume und Gebäude. Die Gewährung öffentlicher Mittel und die Überprüfung der rechtmäßigen Verwendung dieser Subventionen darf an keine pädagogischen Bedingungen geknüpft sein.

[S.6] Die bestehenden gesetzlichen Regelungen auf Bundes- und Länderebene stellen eine erste Stufe dar und bedürfen der Ergänzung durch entsprechende Kompetenz- und Finanzierungsregelungen. Die im Gesetz bereits vorgesehene Unabhängigkeit [S. 10] hinsichtlich der Programm- und Lehrplangestaltung sowie der Methoden und der Auswahl der Mitarbeiter muß bei weiterem Ausbau in vollem Umfange gewahrt bleiben. Nur so wird es der Volkshochschule möglich sein, ihrem Bildungsauftrag in einem den Gegenwartsansprüchen und künftigen Erfordernissen voll gerecht werdenden Ausmaße nachzukommen.

Volkshochschule und Jugendbildung

Die Volkshochschule ist eine Bildungseinrichtung für Volkshochschule und Jugendbildung Menschen aller Altersstufen und bietet daher auch spezielle Programme für Kinder und Jugendliche an.

Für Kinder und Jugendliche, die der Schulpflicht unterliegen, gibt es an der Volkshochschule sowohl schulbegleitende Programme als auch spezielle Kurse auf Wunsch der Schulbehörden oder der Eltern. Große Bedeutung kommt der Ergänzung der Schulbildung im kreativen Bereich zu.

Kinderkurse sind dann gerechtfertigt, wenn der Volkshochschule aus der jeweiligen Situation ein kulturpolitischer Auftrag erwächst. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der ständigen

Beobachtung des Bildungsbedarfes und der schnellen Reaktion auf neue Bildungsbedürfnisse. Dazu ist die Volkshochschule als freie und nach allen Seiten offene Bildungseinrichtung besonders geeignet.

Volkshochschule und Altersstufen

Die naturgegebenen Unterschiede der Generationen betrachtet die Volkshochschule als Bereicherung ihrer Aufgabenstellung. Der junge Mensch wird im allgemeinen zuerst seinen Standort im Beruf suchen, sich ein Heim schaffen und eine Familie gründen wollen und daher mehr die praktischen, berufsfördernden und lebensorientierenden Kurse besuchen.

Der reife Mensch wird die nähere und weitere Umwelt besser verstehen und sich über die Strukturen der Gesellschaft und Wirtschaft informieren wollen. Aber er wird auch schon beginnen, ernsthaft nach dem Sinn des Lebens zu fragen.

Der ältere Mensch wird am sozialen und geistigen Leben der Zeit meistens noch teilnehmen, aber zuweilen auch das Verlangen haben, die besonderen Probleme des Alterns mit seinesgleichen zu besprechen, um diese besser verstehen und bewältigen zu lernen.

Die Volkshochschule ist bemüht, die jeweils besonderen Bildungsinteressen der verschiedenen Altersstufen in einer lebensphasengemäßen Bildungsarbeit zu berücksichtigen.

Die Begegnung der Generationen in den vielfältigen Veranstaltungen der Volkshochschule führt zum Abbau von Vorurteilen, zur größeren Bereitschaft für gemeinsames Wirken und zum besseren gegenseitigen Verständnis.

Volkshochschule und Berufsbildung

[S.7] Allgemeinbildung und Berufsbildung sind für den Menschen von heute gleichermaßen wichtig. Die scharfe Abgrenzung zwischen beiden verliert immer mehr an Bedeutung. Es ist daher Aufgabe der Volkshochschule, in ihrer Bildungsarbeit die Berufssituation der Hörer mit zu berücksichtigen und auf Ausgewogenheit zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung zu achten.

Die Volkshochschule führt auch Kurse der Berufsweiterbildung, besonders in Zusammenarbeit mit Behörden und mit anderen Erwachsenenbildungsinstitutionen durch.

Berufsfördernde Kurse dienen der Vervollkommnung im Beruf, der Verhinderung des Qualitätsabfalles und der Vorbereitung auf neue Entwicklungen in den Berufen, besonders aber der Entfaltung der Persönlichkeit.

Der Zweite Bildungsweg

Der Zweite Bildungsweg ist ein eigenständiger, zur Hochschulreife führender Studiengang für Berufstätige, der zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Aufgabe der Volkshochschule ist es, auf die verschiedenen Möglichkeiten des Zweiten Bildungsweges hinzuweisen, die an diesem Studiengang interessierten Menschen eingehend zu beraten und in geeigneten Kursen auf den Zweiten Bildungsweg vorzubereiten. Die Kandidaten dieses Studienganges sollten in den Volkshochschul-Vorbereitungskursen auch ihre Lernbereitschaft und Lernfähigkeit rechtzeitig selbst erproben bzw. in eigenen Einrichtungen der Volkshochschule diesen Studiengang oder Teile desselben absolvieren können.

(Wortwahl, Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung entsprechen dem Original. Die im Original durch Sperrung hervorgehobenen Wörter wurden kursiv gesetzt. In eckiger Klammer

steht die Zahl der jeweiligen Seite des Originaltextes. Offensichtliche Druckfehler wurden berichtigt.)

3. Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen 1994

Diskussionsergebnisse aus den Arbeitsgruppen:

"Bildungsauftrag der Volkshochschulen"

Dr. Hans Altenhuber, Mag. Kurt Aufderklamm, Dr. Peter Bettelheim,
Mag. Christine Bitsche, Dr. Elisabeth Deinhofer, Mag. Hans Knaller,
Mag. Andreas Kompek, Dr. Heinz Salfenauer, Manfred Schindler
Leitung: Dr. Anneliese Heilinger, Moderation: Dr. Michael Sturm

"Modelle und Aktivitäten von Volkshochschulen"

Mag. Christine Bitsche, Mag. Hubert Feurstein,
Dipl.-Ing. Dietburga Huber, Inge Anna Koleff, Alfred Lang, Dr. Peter Leisch,
Mag. Christian Muckenhuber, Dr. Heinz Salfenauer,
Mag. Eva Santner, Mag. Sabine Smolik, Mag. Hans Steiner
Leitung: Mag. Hans Knaller, Dr. Irene Schmölz

"Institutionelle Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten"

Mag. Kurt Aufderklamm, Oswald Bazant, Mag. Christine Bitsche,
Dr. Elisabeth Brugger, Dr. Wilhelm Filla, Dr. Karl Foltinek,
Univ.-Prof. Dr. Karl Gutkas, Mag. Hubert Hummer, Ferdinand Koch,
Mag. Andreas Kompek, Mag. Günter Kotrba, Dr. Siegfried Nakowitsch,
Rudolf Neuhold, Dr. Irene Schmölz, Dipl. Ing. Herwig Rabl,
Dr. Christine Teuschler, Mag. Andrea Wall, Renate Wladar,
Leitung: Dr. Judita Löderer

Vom Vorstand des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen beschlossen am 10. Mai 1994
und der 25. Hauptversammlung am 25. Juni 1994 vorgelegt.

Verband Österreichischer Volkshochschulen
Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF)

[S.2] Initiative

Der Vorstand des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen hat am 7. Oktober 1989 einstimmig einen **"Entwicklungsplan für den qualitativen und quantitativen Ausbau der Volkshochschularbeit in Österreich"** beschlossen. Zur Konkretisierung des Entwicklungsplanes wurde vom "Vorstand" mit Beschluß vom 25. Juni 1992 eine österreichweite **"Perspektivendiskussion"** initiiert, und es wurden drei Arbeitsgruppen zu den Schwerpunkten

- Institutionelle Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten

- Bildungsauftrag der Volkshochschulen
- Modelle und Aktivitäten von Volkshochschulen eingerichtet.

□Die folgende Empfehlung an die österreichischen Volkshochschulen und ihre Verbände ist das Diskussionsergebnis dieser Arbeitsgruppen. Die Umsetzung der angeführten Ziele und Inhalte von Volkshochschularbeit in die Praxis wird nur dann möglich sein, wenn dafür die notwendigen institutionellen Voraussetzungen geschaffen werden.

Angesichts der tiefgreifenden und zunehmend rascher vor sich gehenden politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen in Europa steigen die Anforderungen an das Bildungssystem. Die Erstausbildung wird mehr und mehr zur Basisqualifikation, auf der die vielen im Leben notwendigen Bildungsschritte aufbauen. Die Erwachsenenbildung hat die wichtige Funktion, lebensbegleitende Lernmöglichkeiten anzubieten. Sie muß sich daher vermehrt an Kontinuität und Professionalität orientieren. Die qualitativen und quantitativen Anforderungen an die Bildungseinrichtungen steigen. In zunehmendem Maße treten neue, private Weiterbildungsanbieter auf.

Selbstverständnis

Die Volkshochschule ist eine Erwachsenenbildungseinrichtung, die Bildungsanlässe durch öffentliche Angebote organisierten Lernens setzt, Bildungsprozesse professionell in Gang bringt, unterstützt und begleitet.

Sie versteht sich als eine der *Demokratie verpflichtete*, weltanschaulich an die Menschenrechte gebundene, von politischen Parteien unabhängige Bildungseinrichtung. Zu ihrem Selbstverständnis gehört es daher, keine antidemokratischen, rassistischen, antisemitischen, frauenfeindlichen und andere Menschengruppen diskriminierenden Inhalte und Verhaltensweisen in ihren Einrichtungen zuzulassen und solchen Tendenzen und Verhaltensweisen mit Bildungsveranstaltungen und/oder anderen öffentlichkeitswirksamen Maßnahmen entgegenzuwirken.

Bildungsverständnis

In der Volkshochschule versteht man unter Bildung einen lebensbegleitenden Lernprozeß, der den kognitiven, affektiven und psycho-motorischen Bereich - also den ganzen Menschen - umfaßt.

In diesem Sinn ist Bildung der Erwerb, die Verarbeitung, Anwendung und Reflexion von Wissensinhalten, die Herausbildung und kritische Überprüfung von Einstellungen und Haltungen, die Entfaltung von Fähigkeiten sowie die Aneignung und Weiterentwicklung von Fertigkeiten.

Vielfach wird heute allgemeine und berufliche Bildung streng getrennt. Aber nur ein *Zusammenwirken beruflicher und allgemeiner Bildung* kann dem Großteil gegenwärtiger Qualifikations-Anforderungen gerecht werden. Die Volkshochschule ist aufgrund ihres Bildungsverständnisses, ihrer Erfahrungen und umfassenden Angebotsstruktur am besten geeignet, diese Trennung zu überwinden und entsprechende Angebote zu setzen.

[S.3] Aufgaben

Die Bildungsarbeit der Volkshochschule ist bedarfs- und bedürfnisorientiert ebenso wie bedarfs- und bedürfnisweckend.

Dabei orientiert sie sich sowohl an den Anforderungen einer demokratischen, sich in ständigem Wandel befindlichen Gesellschaft als auch an den Bildungsbedürfnissen der Individuen.

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, gehören das Beobachten und die Analyse gesellschaftlicher Vorgänge und Entwicklungen zu den Aufgaben von Verantwortlichen an der Volkshochschule.

Die Volkshochschule kann mit ihren Bildungsangeboten an der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme mitwirken. Es ist nicht ihre Aufgabe, politisch notwendige Maßnahmen zu ersetzen.

Die Volkshochschule stellt in der heutigen Zeit Bildungsangebote bereit,

- die Menschen unterstützen, ihre Handlungsfähigkeit und -spielräume bei der Lebensgestaltung und Problembewältigung in Gesellschaft, Beruf, Familie, Partnerschaft und so weiter zu erkennen und auszuweiten;
- die für den Umgang mit (gesellschaftlichen und individuellen) Widersprüchen, Verunsicherungen und Entscheidungsfindungen, mit vielfältiger Rollenübernahme, einander überschneidenden Identitäten und von Verlust bedrohter innerer Stabilität Stütze und Orientierungshilfe anbieten;
- die Anregung zur Reflexion sich selbst, anderen Menschen und gesellschaftlichen Vorgängen gegenüber geben;
- die als Forum öffentlicher Diskussion zum Innehalten und Nachdenken anregen und zu aktuellen gesellschaftlichen Anlässen eine Plattform für Information, Meinungs austausch und den Entwurf von Handlungsalternativen zur Verfügung stellen;
- die zur Aneignung demokratischer Kultur, zu argumentativer Auseinandersetzung und konstruktiver Konfliktaustragung animieren;
- die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer selbstbewußten, kritisch-reflexiven, kommunikations- und handlungsfähigen Persönlichkeit fördern;
- die der Integration jener Personengruppen dienen, die Gefahr laufen, mehr und mehr in Distanz zur Dynamik gesellschaftlicher Vorgänge zu geraten und damit an den Rand der Gesellschaft gedrängt zu werden;
- die eine Infrastruktur intellektueller und kultureller Art darstellen.

Angebote zu den hier formulierten Aufgaben können sowohl in Verbindung als auch mehr unter dem Aspekt der Allgemeinbildung oder dem der Qualifizierung und beruflichen Weiterbildung stattfinden.

Grenzen und Ränder

Prinzipiell ist die Volkshochschule offen gegenüber allen Angebots-Inhalten und Formen von Bildungsaktivitäten, sofern sie mit ihrem Selbstverständnis und der dargelegten Auffassung von Bildung vereinbar sind.

Sämtliche Inhalte von Veranstaltungen haben in einem begründeten und nachvollziehbaren Sinnzusammenhang zu stehen (auch Methoden müssen begründbar sein), Standpunkte und ihre Voraussetzungen sind deutlich zu machen, Meinungen zu deklarieren. Unterschiedliche Positionen müssen nicht nur möglich, [S.4] sondern sollen Ausgangspunkt für die Reflexion sein. Die Volkshochschule ist somit kein Ort für die Verbreitung von Heilslehren und von antidemokratischen Weltbildern. Sie bietet keine Plattform für Propaganda, Agitation, Produktwerbung oder für die Rekrutierung von "Klientel" durch politische, religiöse oder andere Gruppierungen.

Der Offenheit und Vielfalt - im Sinne von Beliebigkeit - sind somit Grenzen gesetzt.

Zwischen Markt und öffentlichem Auftrag

Damit die Volkshochschule ihre **Bildungsaufgabe in entsprechender Qualität und finanziell erschwinglich für alle Bevölkerungskreise** erfüllen kann, muß die öffentliche Hand der Volkshochschule ausreichend Förderungen zur Verfügung stellen.

Dies auch und gerade vor dem Hintergrund, daß die Volkshochschule in Konkurrenz zu - teils gemeinnützigen, teils gewinnorientierten - Anbietern agiert und sich behaupten muß. Auf diesem zunehmend wettbewerbsorientierten Erwachsenenbildungs-Markt ist die Volkshochschule bestrebt, weiterhin eine wichtige Rolle zu spielen.

Qualitätsmerkmale

Die Volkshochschule muß deshalb auch in Zukunft die Qualität ihrer Bildungsarbeit sicherstellen und künftig mehr als bisher ihre Stärken darstellen.

Diese zu sichernden und profilgebenden Stärken und Qualitätsmerkmale sind: die *hohe Bekanntheit*, die *Breite*, *Vielfalt und Differenzierung im Angebot*, die *Kostengünstigkeit*, die *bundesweite Flächendeckung*, die *Kontinuität im Angebot*, die *Gruppenungebundenheit*, das *umfassende Bildungsverständnis*, die *Flexibilität der Organisation* und die *pädagogische Qualitätssicherung*.

Bildungsmodelle

Die hier beschriebenen Aspekte der Bildungsarbeit von Volkshochschulen zeigen sich in konkreten Bildungsmodellen. Diese scheinen in den Programmen vieler Volkshochschulen auf und sind auf alle Fachbereiche verteilt.

Aus Bildungsmodellen werden im Idealfall Angebote im Normalbetrieb einer Volkshochschule, die das Grundangebot ergänzen.

Das unverwechselbare Profil einer Volkshochschule machen dabei jene Programmangebote aus, die über das jeweilige Standardprogramm, das von der Bevölkerung erwartet wird und das den Kern der Volkshochschularbeit am Ort darstellt, hinausgehen.

Voraussetzungen

Die Realisierung von Bildungsmodellen der verschiedensten Art erfordert in der Regel ein Mehr an Ressourcen personeller und materieller Art. Dazu ist es notwendig, strukturelle Bedingungen gegebenenfalls zu verändern.

Die Volkshochschule ist die einzige Einrichtung mit einem kontinuierlichen Angebot und einem flächendeckenden Netz von Veranstaltungsorten über das gesamte Bundesgebiet. ***Im Mittelpunkt der Institution Volkshochschule stehen die örtlichen Volkshochschulen, die in den Landesverbänden organisiert sind.***

Einheitliches [S.5] Grundangebot

Um das erforderliche Qualitätsniveau sicherzustellen, bedarf es eines für alle Volkshochschulen verbindlichen, einheitlichen Grundangebotes. Damit kann flächendeckend eine "standardisierte" Nahversorgung der Bevölkerung mit Bildungsangeboten gewährleistet und die ***Volkshochschule als qualitatives Markenzeichen in der Öffentlichkeit positioniert*** werden.

Dieses Grundangebot ist von der Größe und dem Einzugsgebiet der Volkshochschule abhängig. Über dieses Grundangebot hinaus hat möglichst jede Volkshochschule Bildungsangebote in ihrem Programm, die ihre Individualität und ihr regionalspezifisches Gesicht ausmachen. Zum Grundangebot jeder Volkshochschule gehören Kurse und Veranstaltungen in den Bereichen

- Sprachen
- Kreativität
- Gesundheit
- Fragen des täglichen Lebens
- Politische Bildung.

Auch eine kleine Volkshochschule sollte zumindest einen Kurs, eine Veranstaltung aus ***jedem der genannten Bereiche*** im Programm haben. Das darüber hinausgehende Bildungsangebot wird - siehe oben - von den jeweiligen Bedürfnissen vor Ort sowie von den Schwerpunkten der einzelnen Volkshochschulen abhängen.

Regionales Kernangebot

Es ist über das Grundangebot und das jeweilige spezielle Angebot jeder Volkshochschule hinaus darauf zu achten, daß der Bevölkerung ***auf regionaler Ebene*** ein umfassendes Programmangebot - auf die Volkshochschulen der Region verteilt und untereinander abgestimmt - offeriert wird.

Auf regionaler Ebene soll das Programmangebot folgende Kernangebotsbereiche umfassen:

- Allgemeine und politische Bildung
 - Mensch
 - Gesellschaft
 - Politik
 - Demokratie
 - regionalspezifische Fragen

- Kulturelle Bildung und Freizeit
 - Kultur
 - Kunst
 - Gestalten
 - Kreativität
 - Multikulturelles

- Sprachen (mindestens 5 verschiedene Sprachen in der Region)

- Naturwissenschaftliche Bildung
 - Natur
 - Umwelt
 - Technik
 - EDV

- Gesundheitsbildung und Fitneß
 - Gesundheit
 - Sport

- [S.6] Berufsorientierte Bildung und Lehrgänge
 - Berufliche Weiterbildung
 - Zweiter Bildungsweg

Innerhalb der Region ist aber nicht nur auf **inhaltliche** Vielfalt, sondern auch auf Vielfalt der Angebots**formen** zu achten (Kurse, Vorträge, Wochenendblockveranstaltungen, Workshops ...). Mögliche Spezialangebote für besondere Zielgruppen (Flüchtlinge, Behinderte, Frauen, Männer, Kinder ...) sind von den spezifisch regionalen Gegebenheiten abhängig und runden das Volkshochschulangebot der Region ab.

Einrichtung von Regionalstellen

Die einleitend angeführten Veränderungen in der Bildungslandschaft führen dazu, daß sich Volkshochschulleiter/innen zunehmend mit Aufgaben beschäftigen müssen, die nicht mehr ihrem eigentlichen Auftrag entsprechen, nämlich bedürfnisorientierte und bedürfnisweckende Bildungsprogramme für die Bevölkerung anzubieten, weiterzuentwickeln und zu evaluieren. Daher sollen zur Unterstützung der Volkshochschulleiter/innen und zur Abstimmung des Programmangebots in der Region österreichweit **Regionalstellen**, wie sie sich bereits in einigen Bundesländern **bewähren**, eingerichtet werden. Dadurch soll es beispielsweise möglich werden, aus mehreren einführenden und leicht fortgeschrittenen Sprachkursen **in verschiedenen Orten** einer Region weiterführende Kurse an **einem Ort** in dieser Region zustandezubringen.

Aufgaben von Regionalstellen

Aufgaben der Regionalstellen (welche dieser Aufgaben vorrangig sind, wird von den örtlichen Gegebenheiten abhängen):

Koordination in der Region:

- Schaffung und Koordination eines Programmangebots für die Region, das die vorgeschlagenen Kernangebotsbereiche umfaßt (Absagenkoordination, Verteilung gleicher Kursangebote in mehreren Volkshochschulen auf verschiedene Wochentage)
- Referent/innen- und Kursleiter/innenbörse in Kooperation mit dem Landesverband
- Unterstützung der Volkshochschulen bei Drucklegung, Layoutierung und Versand der Programme in Kooperation mit dem Landesverband
- Kontaktherstellung, -vertiefung und Informationsweitergabe mit/zwischen den Volkshochschulen der Region
- Suche von Kontaktpersonen in Orten ohne Volkshochschule, die das Bildungsangebot vor Ort organisieren
- laufende Marktbeobachtung und Bedürfniserhebung und entsprechende Informationsweitergabe an die Volkshochschulen und den Landesverband
- Abstimmung von neuen Kurs- und Veranstaltungsprogrammen
- Unterstützung bei der Organisation, Planung, Finanzierung von [S.7] innovatorischen Bildungsvorhaben
- Kooperation mit/zwischen Volkshochschulen sowie mit anderen EB-Einrichtungen, sonstigen Vereinen und Initiativen im Bildungs-, Kultur- und Wissenschaftsbereich
- Mithilfe im finanziellen Bereich und bei Investitionsplanung
- Hilfestellung bei der Kalkulation der Honorare und Kurspreise

Werbung / Öffentlichkeitsarbeit:

- Gestaltung gemeinsamer Programme, Plakate, Mitteilungsblätter
- zusätzliche Anlaufstelle für die Öffentlichkeitsarbeit für Bildungsangelegenheiten im weitesten Sinn
- Kontaktpflege mit Behörden, vor allem mit Funktionsträgern der Kommune
- Verstärkung der Kontakte zu lokalen Meinungsträgern
- Aktivierung der Wirtschaft ("Kultursponsoring", Inserenten)

weitere:

- regionale Aufbereitung der Statistiken
- Evaluation
- Bildungs- und Lernberatung
- Organisation regionalspezifischer Weiterbildungsveranstaltungen für Mitarbeiter/innen in Kooperation mit dem Landesverband und/oder der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle

Ausstattung

Die Einrichtung der Regionalstelle dient der Sicherstellung einer "Volkshochschulqualität" bei gleichzeitiger Entlastung der Volkshochschulleiter/innen.

Zur Gewährleistung der oben angeführten Tätigkeiten sind die Regionalstellen folgendermaßen auszustatten:

- personelle Ausstattung: 1 hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/in
1 administrative Kraft
- entsprechende räumliche und sachliche Ausstattung.

Mit dieser Ausstattung sollte eine Regionalstelle in der Lage sein, **Volkshochschulen mit einem Gesamteinzugsgebiet von maximal 50.000 Einwohnern** unterstützend zu betreuen.

Die Infrastruktur der Regionalstelle ist bei Bedarf den örtlichen Volkshochschulen der Region zur Mitbenützung zur Verfügung zu stellen. Als **Minimalausstattung** jeder örtlichen Volkshochschule sind ein eigener Büroraum und festgelegte [S.8] Öffnungszeiten vorzusehen.

Die Ansiedlung einer Regionalstelle im Haus einer größeren Volkshochschule ist begrüßenswert, da es die Kooperationstätigkeit der Regionalstelle erleichtert und die anfallenden Kosten reduziert. Die Regionalstelle kann Teil dieser Volkshochschule sein, sie ist aber direkt dem Landesverband unterstellt und für **alle** Volkshochschulen dieser Region zuständig.

Verankerung und Finanzierung

Die Verankerung der Regionalstellen ist in den einzelnen Bundesländern auf die unterschiedliche Trägerschaft der Volkshochschulen abzustimmen. Die Regionalstellen sind als vorgeschobene Stellen des Landesverbandes zur besseren Betreuung der Volkshochschul-Leiter/innen anzusehen und daher an den Landesverband anzugliedern. Der Landesverband ist für die Einrichtung der Regionalstellen zuständig, er entscheidet unter Einbeziehung der regionalspezifischen Gegebenheiten über ihre örtliche Positionierung.

Die Finanzierung der Regionalstellen wird ebenso wie ihre Verankerung von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich erfolgen. Geeignet erscheint eine **Teilung der Finanzierung**, wobei eine verstärkte Förderung durch die Gemeinden, in denen die Volkshochschulen Bildungs- und Kulturarbeit leisten, angestrebt werden soll. Die Teilung der Finanzierung kann beispielsweise folgendermaßen aussehen: Die Personalkosten werden durch Bundesförderung abgedeckt, die Kosten für die Räumlichkeiten samt Ausstattung trägt die Gemeinde, konkrete Projekte werden über Landesförderung subventioniert.

Einbindung der Gemeinden

Die verstärkte Einbindung der Gemeinden in die Volkshochschularbeit wird nicht nur für die Einrichtung der Regionalstellen, sondern für die gesamte Weiterentwicklung der Volkshochschulen von zentraler Bedeutung sein. Es gilt, die Gemeinden davon zu überzeugen, daß sie mit der Volkshochschule eine Einrichtung haben, die neben ihrem gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Nutzen einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung der örtlichen Gemeinschaft leistet.

4. Leitbild 2012

Über uns

Seit 2008 sind die Wiener Volkshochschulen als gemeinnützige GmbH organisiert. Eigentümer der "Die Wiener Volkshochschulen GmbH" sind zu 74,9 % der V_g und zu 25,1 % die Stadt Wien. Unterstützt wird die Arbeit der Volkshochschulen durch ehrenamtliche Fördervereine in den Bezirken.

Kernaufgabe der Wiener Volkshochschulen ist, der Wiener Bevölkerung ein möglichst flächendeckendes und niederschwelliges Bildungsangebot bereitzustellen.

In den Wiener Volkshochschulen sind derzeit rund 700 hauptberufliche MitarbeiterInnen beschäftigt. Darüber hinaus stehen etwa 3.000 Unterrichtende unter Vertrag.

Wir verwirklichen unsere Vision ...

Wir treten für eine offene und sozial gerechte Gesellschaft ein – es muss Bildungschancen für alle Menschen geben, durch die sie ihre Potenziale voll entfalten und aktiv an der Gesellschaft teilhaben können. Wir leisten damit einen wichtigen Beitrag für die Lebensqualität und das Zusammenleben aller Wienerinnen und Wiener und treten gegen Diskriminierung und Ausgrenzung auf.

... auf der Basis unserer Tradition ...

Wir sind stolz auf eine mehr als 120-jährige Tradition der Wiener Volksbildung. In dieser Zeit sind wir ein wichtiger Bestandteil der Stadt Wien, ihrer Geschichte, Kultur und Bildungslandschaft geworden. Von Beginn an setzte sich die Volksbildungsbewegung für einen demokratischen Zugang zu Wissen und Bildung ein. Diesem Grundsatz bleiben wir an den Wiener Volkshochschulen bis heute treu.

... durch Vielfalt und Erfindungsgeist ...

Unsere hohen Qualitätsstandards erreichen wir durch kompetente und engagierte MitarbeiterInnen. Weiterbildung, Netzwerkarbeit und Erfindungsgeist schaffen die Voraussetzung für Innovationen. Mit unserer Arbeit antworten wir auf aktuelle und künftige Herausforderungen. Wichtige Grundlage für unsere Arbeit ist die Vielfalt an Standorten und Projekten: von Volkshochschulen über Veranstaltungszentren bis zu spezialisierten Einrichtungen.

... in einem effektiven Unternehmen.

Flexibilität, methodische Vielfalt und wirkungsvolle Betreuung kennzeichnen unsere Bildungsangebote an den Wiener Volkshochschulen. Unsere KundInnen sind alle in Wien lebenden Menschen, öffentliche Einrichtungen sowie Vereine und Betriebe. Für nachhaltige Lernerfolge orientiert sich unser Unternehmen an aktuellen pädagogischen Standards. Individuelle Bedürfnisse von KundInnen erkennen wir durch Beratung sowie durch starke Vernetzung und lokale Präsenz in den Bezirken. So können wir auf Anliegen vor Ort reagieren und Bildung für alle Bevölkerungsgruppen offen halten.

Anhang B – Kategorienzuordnung

1. Grundsatzklärung 1961

Kategorie A1: Faktenwissen - expertenorientierte Didaktik

methodisch von der Darbietung (Z4/30)

Kategorie A2: Zugriffswissen – Ermöglichungsdidaktik

Allerdings muß diese Bereitschaft oft erst geweckt werden (Z2/17f)
alle Möglichkeiten der Erwachsenenbildung (Z3/2f)
Die Vielfalt der gebotenen <i>Inhalte</i> ist kein Nachteil der Volkshochschule (Z3/5)
ihrem Auftrag, allen Menschen offen zu stehen (Z3/6)
das Bildungsverlangen der Menschen in ihrer Vielfalt zu wecken (Z3/6f)
durch die Möglichkeit der freien Wahl (Z3/8)
Die verschiedensten <i>Formen</i> der Bildungsarbeit – vom Vortrag über den Lernkurs zur Arbeitsgemeinschaft, vom Filmabend bis zur unmittelbaren Anschauung bei einer Führung (Z3/11f)
Die Verschiedenheit der Menschen, ihrer Probleme und der lokalen Bedingungen (Z3/19f)
Methodisch [...] zur aktiven Erarbeitung (Z4/30)
hilft dem Menschen, neue Interessengebiete zu entdecken und zu erkunden (Z5/12)
Die Ermutigung zum Neuen (Z5/15)
gibt es verschiedene Einrichtungen, deren Verschiedenheit durch die jeweiligen Aufgaben, Bedingungen und Methoden bestimmt ist (Z6/16f)
hilft den Teilnehmern, ihre Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zu erkunden und Bildungslücken zu füllen (Z7/24f)
im weitesten Sinne aktive Gestaltung der Freizeit (Z7/43)

Kategorie B1: Bestimmter Platz in der Gesellschaft

Ein solcher Mensch erkennt sich selbst, seine Umwelt und seine Stellung in der Welt (Z2/8f)
glaubt die Volkshochschule an die Bereitschaft und an die Fähigkeit des Menschen, sich aus besserer Einsicht zu ändern und zu vervollkommen (Z2/16f)
Sie werden allerdings ermutigt [...] ihre Bildung zu vervollkommen (Z4/8f)
Sie hat in ihrem Programm immer Platz für aktuelle Fragen, die sie allerdings zur Erarbeitung allgemeiner und zeitloser Einsichten auswertet (Z4/23ff)
Die Volkshochschule strebt die <i>Vervollständigung</i> ihres Programms an (Z4/33)
so wird doch im Laufe der Zeit ein abgerundetes Programm geboten (Z4/34f)
Die Teilnehmer werden ermutigt, sich auf einem Gebiet durch Teilnahme an einer Folge von Kursen zu vervollkommen (Z4/41f)
für die fortschreitende Vervollkommnung ihrer Arbeit (Z4/47f)
der Ermutigung zur Vertiefung und Vervollkommnung auf einem engeren oder weiteren Gebiet (Z5/16)
den Teilnehmern helfen, ihr Können zu vervollkommen (Z8/2)

Kategorie B2: Stets neu zu vollziehende Verhältnisbestimmung

das ständige Streben nach Klärung und Selbstverständnis (Z1/7)
keineswegs als endgültig, sondern als Ausgangspunkt für weitere klärende Gespräche und Auseinandersetzungen (Z1/20f)

durch die zunehmende Technisierung und Bürokratisierung bestimmt wird (Z1/24f)
eine Folge wissenschaftlicher Spezialisierung – ist das wesentliche Merkmal der Zivilisation unseres Jahrhunderts (Z1/26f)
Als eine Bildungsstätte unserer pluralistischen Gesellschaft (Z2/32f)
strebt den Anforderungen der Bildung und der Zeit entsprechend eine Ausweitung und Vertiefung der Bildung der Menschen an (Z3/34f)
sollen den Menschen befähigen, sich in der Welt besser zu orientieren und sein Leben wesentlicher und zeitgemäßer zu gestalten (Z4/15ff)
Andererseits arbeitet sie aus allen, auch den allgemeinsten und fernstliegenden Inhalten den Bezug auf die Gegenwart und die anwesenden Menschen heraus (Z4/25f)
ist er auch bestrebt, seine Hörer mit den vielfältigen Erscheinungen der Zeit vertraut zu machen (Z5/10f)
So lernt er auch, die Probleme des Alterns und der Umstellungen im Berufsleben zu meistern (Z5/13f)
Die Volkshochschule von heute ist das Ergebnis einer historischen Entwicklung (Z6/8)
zunehmenden Einsicht in Wesen und Aufgaben der Volkshochschule und der notwendigen Anpassung an die Gegebenheiten der Gegenwart (Z6/10f)
ist eine Einrichtung der umfassenderen Bewegung der Erwachsenenbildung (Z6/13f)
Die Erfassung der Jugendlichen durch die Volkshochschule ist eine Notwendigkeit, da jene rechtzeitig auf die Erwachsenenbildung vorbereitet und in sie übergeleitet werden sollen (Z6/34ff)
Veranstaltungen, die den sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Standort eines bestimmten Berufes klären helfen, müssen ein besonderes Anliegen der Volkshochschule sein (Z7/9f)
Die Wissenschaften bestimmen aber immer mehr unser Weltbild und unsere Lebensweise (Z7/30f)
weist den einzelnen und die Öffentlichkeit auf Vielfalt, Schwierigkeit und Wichtigkeit der Wissenschaft hin (Z7/37f)

Kategorie C1: Führungskapazitäten staatlicher Apparate

/

Kategorie C2: Selbstverantwortliche“ und „rationale“ Individuen

Eigenständigkeit und Verantwortung (Z2/5)
er ist bestrebt, seine Erkenntnisse und seinen Auftrag in der Gestaltung des eigenen Lebens und der Mitwelt zu verwirklichen (Z2/9f)
glaubt die Volkshochschule an die Bereitschaft und an die Fähigkeit des Menschen, sich aus besserer Einsicht zu ändern (Z2/16f)
Denn sie will den Menschen ja zur Selbstbildung befähigen (Z2/25f)
Und je selbständiger und verantwortungsbewußter der Mensch in Erfüllung seiner Aufgaben sich selbst und seiner Umwelt gegenüber wird, je weniger er schließlich der Volkshochschule bedarf, um so besser hat diese ihre Aufgabe erfüllt (Z2/26ff)
das Bildungsverlangen der Menschen zu befriedigen (Z3/6f)
Die Freiwilligkeit der Teilnahme (Z3/19)
Die Werbung für die Weiterbildung entspringt dem Verantwortungsbewußtsein derer, welche die Mängel und Notwendigkeiten unserer Zeit erkannt haben (Z3/26f)
Die Wünsche und Bedürfnisse der Menschen sind [...] ihr einzig möglicher Ansatz (Z3/29f)
Der Grundsatz der Freiwilligkeit (Z3/30f)
Ausgehend von den Wünschen und Bedürfnissen der Menschen (Z3/33)
Es wird von ihm erwartet [...] daß er sich selber weiterbildet, um seine Arbeit besser leisten und als Vorbild wirken zu können (Z4/3ff)
Die Teilnehmer sind frei, aus den angebotenen Bildungsveranstaltungen auszuwählen (Z4/6)
Während in anderen Bildungseinrichtungen der Mensch sich dem jeweiligen Sach- und Lehrauftrag zu unterwerfen hat (Z4/11f)
die Notwendigkeit der Weiterbildung (Z4/38)
Mitarbeiter werden in Seminaren aus- und weitergebildet (Z4/48)

Eine freiwillige Bildungsarbeit (Z5/38)
dem Grundsatz der Freiwilligkeit gerecht zu werden (Z5/46)
ist somit an eine gewisse Zahl bildungswilliger Menschen gebunden (Z5/47f)
widerspricht dem Grundsatz der Freiwilligkeit (Z6/4f)
Anregungen, wie sie ihre eigene Freizeit sinnvoll gestalten können; sie will aber nie die Freizeit der anderen organisieren (Z7/45f)
Freude am selbstverständlichen Tun und zur immer besseren Leistung (Z8/3f)
Die Ausstellung von Zeugnissen [...] ließe aber den Eindruck des Abschlusses der Bildung entstehen, was dem Grundsatz der nie endenden Weiterbildung widerspräche (Z8/25ff)

Kategorie D1: Subjektivitätsförderung, Subjektorientierung

führen aber zur Verkümmern vieler seiner besten Anlagen und zum Verlust an geistiger Substanz (Z1/31f)
Als <i>kritikloser Konsument</i> nimmt der Mensch alle Güter und Meinungen hin, die ihm schmackhaft gemacht werden (Z1/32f)
Gewissenlose „Manager“ verstehen es nur zu gut, in diesem willfährigen Konsumenten immer neue Bedürfnisse zu wecken (Z1/34f)
Da aber künstlich geschaffene Bedürfnisse nie restlos zu befriedigen sind, ist der typische Konsument dauernd unzufrieden (Z1/35ff)
Trotz des erreichten „höheren Lebensstandards“ erfaßt ihn ein Unbehagen. Immer mehr auf sein persönliches Wohlergehen bedacht, lockert er seine gesellschaftlichen Bindungen und verliert an sozialem Verantwortungsbewußtsein (Z1/37ff)
Eine solche Geisteshaltung aber gefährdet das Individuum wie die Gesellschaft (Z1/39f)
In dieser kritischen Situation kommt der <i>freien Erwachsenenbildung</i> an der <i>Volkshochschule</i> ein großer Auftrag zu (Z1/41f)
dem Menschen von heute die zutiefst menschlichen, weil das Wesen des Menschen bestimmenden Werte (Z2/1f)
Ihr Bildungsziel ist die <i>freie Persönlichkeit</i> (Z2/3)
aber auch seine Grenzen kennt und immer bereit ist, den anderen in dessen Andersartigkeit gelten zu lassen (Z2/5ff)
der jederzeit in der Lage ist, seinen eigenen Standpunkt zu überprüfen und gegebenenfalls abzuändern (Z2/7f)
Ein solcher Mensch erkennt sich selbst, seine Umwelt und seine Stellung in der Welt (Z2/8f)
tut sein Bestes, sich selbst und seinen Mitmenschen [...] zur Freude (Z2/11)
läßt sie die verschiedenen Ideen und Weltanschauungen zu Worte kommen, soweit diese mit der demokratischen und humanen Gesinnung im Einklang stehen (Z2/33ff)
Impulse für die freie Wahl und die individuelle Formung seines Weltbildes und seiner Weltanschauung (Z2/38f)
Verständnis und Anerkennung anderer Weltanschauungen angestrebt (Z2/39f)
Die Volkshochschule trägt dadurch bei, weltanschauliche, politische und soziale Spannungen zu mildern (Z2/40f)
leistet als <i>Stätte der Begegnung</i> einen wesentlichen Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung (Z2/41f)
Die Volkshochschule verlangt allerdings von jedem ihrer Lehrer, daß er sein eigenes Weltbild nicht als das allein gültige hinstelle, sondern auch andere aufzeige und diesen gegenüber entsprechende Toleranz walten lasse. (Z2/44-47)
ein gemeinsames Dach für die verschiedensten Überzeugungen und Gruppen (Z3/1f)
entwickelt sie im Besucher die Fähigkeit, sich selbst richtig einzuschätzen und kritisch zu wählen (Z3/9f)
Die Verwirklichung der Grundsätze der Offenheit, Vielfalt und Freiwilligkeit (Z3/37)
die Sachgebiete in den Dienst des Menschen gestellt (Z4/14)
Inhaltlich schreitet sie [...] zu den sinnerhellenden Stoffgebieten (Z4/28f)
ermöglichen es ihr, über den Ansatzpunkt der unmittelbaren Interessen hinauszukommen (Z5/5f)
Mit dem Ziel der Ausweitung des geistigen Horizontes und der Erfahrungen der Teilnehmer ist der Lehrer bemüht, die engen Grenzen seines Faches zu überschreiten (Z5/7ff)
und die Zusammenhänge mit anderen Fachgebieten und Lebenssphären aufzuzeigen (Z5/8f)

Erst die Beherrschung und Durchdringung eines bestimmten Gebietes wecken das Gefühl der Leistung und stärken die Persönlichkeit (Z5/17f)
Besonders im musischen und handwerklichen Bereich übt die Freude am selbstgeschaffenen Werk eine bildende Wirkung aus (Z5/19f)
die direkte Pflege der Begegnung zwischen überzeugten und suchenden Menschen, zwischen Anhängern verschiedener Meinungen und Gruppen (Z5/25ff)
Toleranz ist [...] der konkrete Auftrag (Z5/27f)
einen Weg zur Meisterung der Gegensätze, zum besseren Zusammenleben und zur fruchtbaren Zusammenarbeit zu zeigen (Z5/28f)
Die Lebensform der sich um Bildung Bemühenden darf nicht nur gelehrt, sie muß vorgelebt werden (Z5/29ff)
Diese Atmosphäre ist gekennzeichnet durch den Willen zur Zusammenarbeit aus Verständnis und Verantwortung (Z5/34ff)
zu einer Schule der gelebten Demokratie (Z5/36)
Eine vielfältige Bildungsarbeit (Z5/38)
die Ausweitung und Vertiefung, Begegnung und Zusammenarbeit verwirklichen will (Z5/38f)
zur Förderung der Begegnung zwischen den Menschen die Mischung der Generationen angestrebt (Z6/32f)
ihre Freizeit durch musische Betätigungen zu erfüllen (Z6/39f)
<i>Berufsausbildung</i> dienen, sind nicht Sache der Volkshochschule (Z6/42f)
Diese Kurse sind volkshochschulgemäß, wenn sie allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die verschiedentlich verwendbar sind (Z6/45ff)
Veranstaltungen, die die <i>Problematik</i> der Arbeit in unserer technisierten Zeit aufzeigen (Z7/8)
Damit stellt die Volkshochschule die Einsichten der Wissenschaft in den Dienst der Horizonsweiterung und der Lebenshilfe (Z7/36f)
ihres Auftrages, Lebenshilfe zu bieten (Z7/44)
Sie entwickelt die durch Spezialisierung verkümmerten Kräfte des einzelnen (Z7/46f)
befähigt ihn zu kritischer Auswahl (Z7/47)
Die Volkshochschule anerkennt den Wert der Geselligkeit für eine sinnvolle Gestaltung der Freizeit und ermöglicht daher neue Formen der Gemeinschaftsbildung (Z8/8f)
Die Kenntnis fremder Sprachen ist ein wesentlicher Beitrag zur Allgemeinbildung (Z8/13)
dient der Völkerverständigung [...] auch in die Kultur und Lebensweise der fremden Völker (Z8/13ff)

Kategorie D2: Marktgängige Vernutzungsstrategien – Pragmatismus

sich selbst und seinen Mitmenschen zum Nutzen (Z2/11)
Die Fragen der erwachsenen Teilnehmer sind unmittelbar, sie verlangen Antworten, die ebenso unmittelbar in der Lebensgestaltung verwirklicht werden können (Z4/19f)
Inhaltlich schreitet sie von den praktisch-helfenden [...] Stoffgebieten (Z4/28f)
Eine planmäßige Bildungsarbeit (Z5/38)
Die Erfassung der Jugendlichen durch die Volkshochschule ist eine Notwendigkeit, da jene rechtzeitig auf die Erwachsenenbildung vorbereitet und in sie übergeleitet werden sollen (Z6/34ff)
Die Durchführung von Kursen für eine spezielle <i>Berufsweiterbildung</i> ist [...] möglich (Z7/11)
Der „Zweite Bildungsweg“ [...] sind kein wesensgemäßer Bestandteil einer Volkshochschule, können allerdings von der Volkshochschule mitgetragen werden (Z7/12-16)
Eine echte Aufgabe der Volkshochschule ist es, die „Berufsreifepfung für das Hochschulstudium“ zu propagieren (Z7/19f)
Der Umfang der wissenschaftlichen Forschung zwingt auf jedem Gebiet zum Spezialistentum (Z7/27f)
führt sie die Menschen zur Freude am selbstverständlichen Tun und zur immer besseren Leistung (Z8/3f)

2. Grundsatzerklärung 1979

Kategorie A1: Faktenwissen - expertenorientierte Didaktik

/

Kategorie A2: Zugriffswissen – Ermöglichungsdidaktik

allen Menschen offensteht (Z2/8)
deren Bildungswillen zu wecken (Z2/8)
Die verschiedensten Formen der Bildungsarbeit – vom Vortrag über den Lernkurs, das Seminar, die Arbeitsgemeinschaft, Veranstaltungen im Medienverbund, bis zum Selbstlernzentrum, vom Filmabend bis zur unmittelbaren Anschauung bei einer Führung (Z2/10ff)
Die Verschiedenheit der Menschen (Z2/18)
die Verschiedenartigkeit ihrer Probleme (Z2/18)
einzelne Erwachsenenbildner frei in der Wahl der Lehrinhalte und Lehrmethoden. (Z2/35f)
Einführung neuer Lehr- und Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht (Z4/23f)
muß es freistehen, aus den vielfältig gestalteten und bundeseinheitlich anerkannten Bildungsfreistellungsprogrammen zu wählen (Z5/7f)

Kategorie B1: Bestimmter Platz in der Gesellschaft

werden sie ermutigt [...] ihre Bildung zu vervollkommen (Z2/27f)
durch Erarbeitung allgemeiner und zeitloser Einsichten (Z3/9f)
soll Anregungen und Hilfen zur Vervollkommnung der Allgemeinbildung (Z5/4f)

Kategorie B2: Stets neu zu vollziehende Verhältnisbestimmung

In unserer pluralistischen Gesellschaft beeinflussen die immer noch fortschreitende Arbeitsteilung in Wissenschaft und Technik die zunehmende Einwirkung der Verwaltung und das Anwachsen der Information durch ständig beschleunigte Abläufe aller Entwicklungen in immer größerem Ausmaß (Z1/24-27)
(fordert vom einzelnen) seine Stellung innerhalb der Gesellschaft im Wandel der Ereignisse auf Grund von Einsichten stets neu überprüfen und daraus Verhaltensweisen zu deren Gestaltung ableiten zu können (Z1/30ff)
genügend Raum für aktuelle Fragen (Z3/9)
den Gegebenheiten angepaßten Aufschlüsselung des gesamten Bildungsgutes und zu ständig verbesserten Methoden (Z3/26ff)
die Kontinuität in zeitlicher und stofflicher Hinsicht (Z3/29f)
einen Weg zur Meisterung der Gegensätze, zum besseren Zusammenleben und zur fruchtbaren Zusammenarbeit (Z3/41f)
Die Wissenschaften bestimmen immer mehr unsere Lebensweise und unser Weltbild (Z4/4)
Schnelligkeit des wissenschaftlichen Fortschrittes (Z4/5)
Veränderung von Lerninhalten und Lernzielen (Z4/25)
Damit berücksichtigt sie auch andere österreichische und europäische Entwicklungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung (Z4/31f)
Sie ermöglicht überdies neue Formen der Gemeinschaftsbildung (Z4/39f)
tragen zur Entwicklung der Theorie der Erwachsenenbildung bei (Z5/10f)
auf neue Bedürfnisse schnell zu reagieren (Z5/29f)
ihrem Bildungsauftrag in einem den Gegenwartsansprüchen und künftigen Erfordernissen voll gerecht werdenden Ausmaße nachzukommen (Z6/6ff)
Beobachtung des Bildungsbedarfes und der schnellen Reaktion auf neue Bildungsbedürfnisse (Z6/19f)

die besonderen Probleme des Alterns mit seinesgleichen zu besprechen, um diese besser verstehen und bewältigen zu lernen (Z6/32ff)
jeweils besonderen Bildungsinteressen der verschiedenen Altersstufen in einer lebensphasengemäßen Bildungsarbeit zu berücksichtigen (Z6/35ff)
Die scharfe Abgrenzung zwischen beiden verliert immer mehr an Bedeutung (Z7/2)
auf Ausgewogenheit zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung zu achten (Z7/4f)
und der Vorbereitung auf neue Entwicklungen in den Berufen (Z7/9)

Kategorie C1: Führungskapazitäten staatlicher Apparate

/

Kategorie C2: Selbstverantwortliche“ und „rationale“ Individuen

Diese Tatsache fordert vom einzelnen (Z1/29)
deren Bildungsbedürfnisse zu befriedigen (Z2/8f)
bekannt sich zum Prinzip der Freiwilligkeit (Z2/23)
den Teilnehmern steht es frei, Bildungsveranstaltungen auszuwählen (Z2/24)
Wünsche, Bedürfnisse, Interessen und Zielsetzungen der Menschen bieten den wichtigsten Ansatz für die Bildungsarbeit (Z2/25f)
sie ermutigt, ihre Interessen systematisch auszuweiten (Z2/27)
den Menschen befähigen, sich in der Welt zu orientieren und sein Leben wesentlich und zeitgemäß zu gestalten (Z3/2f)
trägt den verschiedenen Interessen der Menschen Rechnung (Z3/15f)
In der Erkenntnis, daß Erwachsenenbildung auf die Dauer nicht nur im Freizeitbereich des einzelnen stattfinden kann (Z5/2f)
ihre Lernbereitschaft und Lernfähigkeit rechtzeitig selbst erproben (Z7/18f)

Kategorie D1: Subjektivitätsförderung, Subjektorientierung

über eine ausgeprägte Persönlichkeit verfügen (Z1/33f)
zu helfen, seine Persönlichkeit voll zu entfalten (Z1/34f)
in unverletzbarem Respekt vor der Person (Z1/35f)
freien Willen des sich bildenden Menschen (Z1/36)
Die Volkshochschule ist nicht auf Gewinn gerichtet (Z1/39f)
Sie läßt die verschiedenen Ideen und Weltanschauungen zu Wort kommen (Z1/40f)
die Ursachen weltanschaulicher, politischer und sozialer Spannungen zu erkennen (Z2/1f)
einen wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung (Z2/3)
die Verwirklichung der Grundsätze der Offenheit, Vielfalt und Freiwilligkeit (Z2/31f)
verlangt von ihren Kursleitern und Vortragenden, daß sie ihr eigenes Weltbild nicht als das allein gültige hinstellen (Z2/37f)
auf andere Auffassungen hinweisen und diesen gegenüber Toleranz üben (Z2/38f)
durch Erarbeitung allgemeiner und zeitloser Einsichten (Z3/9f)
auch allgemeine und scheinbar fernliegende Probleme (Z3/10f)
ermöglichen es, über den unmittelbaren Ansatzpunkt hinauszugelangen (Z3/32f)
die engen Grenzen seines Faches zu überschreiten (Z3/34f)
die Zusammenhänge mit anderen Fachgebieten und Lebenssphären aufzuzeigen (Z3/35f)
den geistigen Horizont der Teilnehmer auszuweiten (Z3/36)
die direkte Pflege der Begegnung zwischen Überzeugten und Suchenden (Z3/39)
„Schule“ der gelebten Demokratie (Z4/2)
den interessierten Menschen einen Zugang zu den Wissenschaften zu ermöglichen (Z4/7f)
Die geistige Eigenständigkeit und Freiheit des Menschen hängen primär von der Leistungsfähigkeit seiner psychischen Grundfähigkeiten ab (Z4/12ff)
Ausbildung der Fähigkeit logischen Denkens, Prägung des Willens und Kultivierung der Gefühle, unerlässlich (Z4/14f)

Ohne konsequente Förderung der formalen Bildung ist der Mensch nicht imstande, seine schöpferischen Kräfte optimal zu entfalten, eigenständige geistige Leistungen zu erzielen und Persönlichkeitsbildung zu erlangen (Z4/15-18)
zum Verständnis anderer Kulturen und Lebensformen (Z4/21)
tragen zum Abbau von Vorurteilen bei und dienen der Völkerverständigung (Z4/21f)
Sie entwickelt die durch Spezialisierung verkümmerten Kräfte (Z4/37)
Sie ermöglicht überdies neue Formen der Gemeinschaftsbildung (Z4/39f)
Anregungen und Hilfen zur Vervollkommnung der Allgemeinbildung (Z5/5)
ihre traditionelle Bildungsaufgabe – Hilfe bei der Entfaltung der Persönlichkeit zu leisten (Z5/30)
Ergänzung der Schulbildung im kreativen Bereich (Z6/15f)
ein kulturpolitischer Auftrag (Z6/18)
Der reife Mensch wird [...] sich über die Strukturen der Gesellschaft und Wirtschaft informieren wollen (Z6/28f)

Kategorie D2: Marktgängige Vernutzungsstrategien – Pragmatismus

Notwendigkeit [...] zu erweitern: nicht unwesentliche Neuerungen und Änderungen auf dem Gebiete der Erwachsenenbildung (Z1/3-6)
Dies machte eine nochmalige Überarbeitung der Grundsatzklärung erforderlich (Z1/10)
unmittelbar in deren Lebensgestaltung verwirklicht werden können (Z3/7)
und zur Intensivierung der Berufsbildung (Z5/5f)
spezielle Programme für Kinder und Jugendliche (Z6/11f)
spezielle Kurse auf Wunsch der Schulbehörden oder der Eltern (Z6/14f)
Der junge Mensch wird im allgemeinen zuerst seinen Standort im Beruf suchen (Z6/24f)
daher mehr die praktischen, berufsfördernden und lebensorientierenden Kurse besuchen (Z6/26f)
Allgemeinbildung und Berufsbildung sind für den Menschen von heute gleichermaßen wichtig (Z7/1f)
Die Volkshochschule führt auch Kurse der Berufsweiterbildung (Z7/6)
Berufsfördernde Kurse dienen der Vervollkommnung im Beruf (Z7/8)
der Verhinderung des Qualitätsabfalles (Z7/8f)

3. Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an

Volkshochschulen 1994

Kategorie A1: Faktenwissen - expertenorientierte Didaktik

/

Kategorie A2: Zugriffswissen – Ermöglichungsdidaktik

Erwachsenenbildung hat die wichtige Funktion, lebensbegleitende Lernmöglichkeiten anzubieten (Z2/23f)
die Bildungsanlässe durch öffentliche Angebote organisierten Lernens setzt (Z2/33f)
Bildungsprozesse professionell in Gang bringt, unterstützt und begleitet (Z2/34f)
Die Bildungsarbeit der Volkshochschule ist bedarfs- und bedürfnisweckend (Z3/4)
Vielfalt der Angebotsformen (Z6/5)
Kurse, Vorträge, Wochenendblockveranstaltungen, Workshops ... (Z6/5f)
angeführten Veränderungen [...] führen dazubedürfnisorientierte und bedürfnisweckende Bildungsprogramme für die Bevölkerung anzubieten, weiterzuentwickeln und zu evaluieren. (Z6/15-19)

Kategorie B1: Bestimmter Platz in der Gesellschaft

/

Kategorie B2: Stets neu zu vollziehende Verhältnisbestimmung

Angesichts der tiefgreifenden und zunehmend rascher vor sich gehenden politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen in Europa steigen die Anforderungen an das Bildungssystem (Z2/19ff)
Die Erstausbildung wird mehr und mehr zur Basisqualifikation (Z2/21f)
auf der die vielen im Leben notwendigen Bildungsschritte aufbauen (Z2/22f)
In zunehmendem Maße treten neue, private Weiterbildungsanbieter auf (Z2/26)
versteht man unter Bildung einen lebensbegleitenden Lernprozeß (Z2/46f)
kann dem Großteil gegenwärtiger Qualifikations-Anforderungen gerecht werden (Z2/54f)
Dabei orientiert sie sich [...] an den Anforderungen einer [...] sich in ständigem Wandel befindlichen Gesellschaft (Z3/5f)
Beobachten und die Analyse gesellschaftlicher Vorgänge und Entwicklungen (Z3/9)
für den Umgang mit (gesellschaftlichen und individuellen) Widersprüchen, Verunsicherungen und Entscheidungsfindungen (Z3/22f)
für den Umgang [...] mit vielfältiger Rollenübernahme, einander überschneidenden Identitäten (Z3/23f)
die der Integration jener Personengruppen dienen, die Gefahr laufen, mehr und mehr in Distanz zur Dynamik gesellschaftlicher Vorgänge zu geraten und damit an den Rand der Gesellschaft gedrängt zu werden (Z3/41ff)
vor dem Hintergrund, daß die Volkshochschule in Konkurrenz zu [...] Anbietern agiert und sich behaupten muß (Z4/17f)
zunehmend wettbewerbsorientierten Erwachsenenbildungs-Markt (Z4/18f)
(die Stärken sind) die Flexibilität der Organisation (Z4/30f)

Kategorie C1: Führungskapazitäten staatlicher Apparate

/

Kategorie C2: Selbstverantwortliche und „rationale“ Individuen

Angesichts der tiefgreifenden und zunehmend rascher vor sich gehenden politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen in Europa steigen die Anforderungen an das Bildungssystem (Z2/19ff)
Die Erstausbildung wird mehr und mehr zur Basisqualifikation (Z2/21f)
auf der die vielen im Leben notwendigen Bildungsschritte aufbauen (Z2/22f)
Sie versteht sich als eine [...] von politischen Parteien unabhängige Bildungseinrichtung (Z2/36f)
versteht man unter Bildung einen lebensbegleitenden Lernprozeß (Z2/46f)
Die Bildungsarbeit der Volkshochschule ist bedarfs- und bedürfnisorientiert (Z3/3)
orientiert sie sich [...] an den Bildungsbedürfnissen der Individuen (Z3/6f)
die der Integration jener Personengruppen dienen, die Gefahr laufen, mehr und mehr in Distanz zur Dynamik gesellschaftlicher Vorgänge zu geraten und damit an den Rand der Gesellschaft gedrängt zu werden (Z3/41ff)
angeführten Veränderungen [...] führen dazu bedürfnisorientierte und bedürfnisweckende Bildungsprogramme für die Bevölkerung anzubieten, weiterzuentwickeln und zu evaluieren. (Z6/15-19)

Kategorie D1: Subjektivitätsförderung, Subjektorientierung

der Demokratie verpflichtete (Z2/35)
keine antidemokratischen, rassistischen, antisemitischen, frauenfeindlichen und andere Menschengruppen diskriminierenden Inhalte und Verhaltensweisen (Z2/37ff)
(In der Volkshochschule versteht man unter Bildung) kognitiven, affektiven und psycho-motorischen Bereich - also den ganzen Menschen – umfaßt (Z2/47f)
ist Bildung der Erwerb, die Verarbeitung, Anwendung und Reflexion von Wissensinhalten, die Herausbildung und kritische Überprüfung von Einstellungen und Haltungen, die Entfaltung von Fähigkeiten (Z2/49ff)
Anforderungen einer demokratischen (Gesellschaft) (Z3/5)

Die Volkshochschule kann [...] an der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme mitwirken (Z3/11f)
die Menschen unterstützen, ihre Handlungsfähigkeit und -spielräume bei der Lebensgestaltung und Problembewältigung in Gesellschaft, Beruf, Familie, Partnerschaft und so weiter zu erkennen und auszuweiten (Z3/18ff)
und von Verlust bedrohter innerer Stabilität Stütze und Orientierungshilfe anbieten (Z3/24f)
die Anregung zur Reflexion sich selbst, anderen Menschen und gesellschaftlichen Vorgängen gegenüber geben (Z3/27f)
zur Aneignung demokratischer Kultur (Z3/35)
argumentativer Auseinandersetzung und konstruktiver Konfliktaustragung animieren (Z3/35f)
selbstbewußten, kritisch-reflexiven, kommunikations- und handlungsfähigen Persönlichkeit fördern (Z3/38f)
eine Infrastruktur intellektueller und kultureller Art darstellen (Z3/45)
Aspekt der Allgemeinbildung (Z3/48)
Unterschiedliche Positionen müssen nicht nur möglich, sondern sollen Ausgangspunkt für die Reflexion sein. (Z3/60f)
(Qualitätsmerkmale:) das umfassende Bildungsverständnis (Z4/30)
(Kurse und Veranstaltungen in den Bereichen:) Sprachen, Kreativität,[...] politische Bildung (Z5/11-17)
(Kernangebotsbereiche umfassen:) Allgemeine und politische Bildung: Gesellschaft, Politik, Demokratie (Z5/31-38)
(Kernangebotsbereiche umfassen:) Kulturelle Bildung und Freizeit: Kultur, Kunst, Gestalten, Kreativität, Multikulturelles (Z5/41-46)
auf inhaltliche Vielfalt (zu achten) (Z6/4)
wesentlichen Beitrag zur Stärkung der örtlichen Gemeinschaft leistet (Z8/35)

Kategorie D2: Marktgängige Vernutzungsstrategien – Pragmatismus

Sie muß sich daher vermehrt an Kontinuität und Professionalität orientieren (Z2/24f)
Die qualitativen und quantitativen Anforderungen an die Bildungseinrichtungen steigen (Z2/25f)
In diesem Sinn ist Bildung [...] die Aneignung und Weiterentwicklung von Fertigkeiten (Z2/51f)
Nur ein Zusammenwirken beruflicher und allgemeiner Bildung kann dem Großteil gegenwärtiger Qualifikationsanforderungen gerecht werden (Z2/54f)
(Angebote können unter dem Aspekt) der Qualifizierung und beruflichen Weiterbildung stattfinden (Z3/48f)
(folgende Kernangebotsbereiche umfassen:) Berufsorientierte Bildung und Lehrgänge: Berufliche Weiterbildung, Zweiter Bildungsweg (Z6/1ff)
Spezialangebote für besondere Zielgruppen (Z6/6f)
nämlich bedürfnisorientierte und bedürfnisweckende Bildungsprogramme für die Bevölkerung anzubieten, weiterzuentwickeln und zu evaluieren (Z6/17ff)
laufende Marktbeobachtung und Bedürfniserhebung (Z6/52)
Aktivierung der Wirtschaft ("Kulturmarketing", Inserenten) (Z7/22)
ihrem gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Nutzen (Z8/34)

4. Leitbild 2012

Kategorie A1: Faktenwissen - expertenorientierte Didaktik

/

Kategorie A2: Zugriffswissen – Ermöglichungsdidaktik

Wichtige Grundlage für unsere Arbeit: [...] Veranstaltungszentren (Z29)
methodische Vielfalt [...] kennzeichnen unsere Bildungsangebote (Z32)

Kategorie B1: Bestimmter Platz in der Gesellschaft

/

Kategorie B2: Stets neu zu vollziehende Verhältnisbestimmung

offene Gesellschaft (Z13)

Kategorie C1: Führungskapazitäten staatlicher Apparate

/

Kategorie C2: Selbstverantwortliche“ und „rationale“ Individuen

niederschwelliges Bildungsangebot bereitzustellen (Z8)
--

Flexibilität (kennzeichnen unsere Bildungsangebote) (Z32)
--

Individuelle Bedürfnisse (Z2/1)

Kategorie D1: Subjektivitätsförderung, Subjektorientierung

Bildungschancen für alle Menschen (13f)

ihre Potenziale voll entfalten (Z14)

aktiv an der Gesellschaft teilhaben können (Z14f)

einen wichtigen Beitrag [...] gegen Diskriminierung und Ausgrenzung

setzte sich [...] für einen demokratischen Zugang zu Wissen und Bildung ein (Z22)

Bildung für alle Bevölkerungsgruppen offen (Z2/3)

Kategorie D2: Marktgängige Vernutzungsstrategien – Pragmatismus

Wir leisten damit einen wichtigen Beitrag für die Lebensqualität (15f)
--

Weiterbildung, Netzwerkarbeit und Erfindungsgeist schaffen die Voraussetzung für Innovationen (26f)

Mit unserer Arbeit antworten wir auf aktuelle und künftige Herausforderungen (27f)
--

spezialisierten Einrichtungen. (29f)

können wir auf Anliegen vor Ort reagieren (Z2/3f)

Abstract

Die Volksbildung fand ihren Ursprung im neuzeitlichen Aufklärungsprozess als Moment einer gesellschaftlichen Freiheitsbewegung. Diese Arbeit beschäftigt sich mit Ludwig Pongratz, der die Entwicklung der Volks- und Erwachsenenbildung kritisiert. Diese vollziehe sich von einer Bildung zu politischer Mündigkeit zu (Aus-) Bildung nach ausschließlich ökonomischen Prämissen. Die zunehmende Ökonomisierung der Bildung stellt also den Hauptkritikpunkt dar.

In dieser Arbeit wird nun die Hypothese aufgestellt, dass sich diese Kritik und der damit verbundene Wandel anhand von Leitbildern der Volkshochschulen Wien nachvollziehen lassen müsste. Zu diesem Zweck wird Pongratz Kritik auf Anhaltspunkte hin untersucht, anhand derer sich der von ihm kritisierte Wandel festmachen lässt und welche zur Bildung der Kategorien für die qualitative Inhaltsanalyse führen werden. Zur Bearbeitung wurden explizite, manifeste Leitbilddokumente der Volkshochschulen Wien herangezogen. Ergänzend wurde durch Literaturrecherche zu den Volkshochschulen eine weitere Entwicklungslinie dargestellt, die mit den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse verglichen wird. Abschließend wird die Frage beantwortet, ob sich diese Entwicklung nun in den Leitbildern der Volkshochschulen Wien widerspiegelt und aufgezeigt, in welcher Weise sich die drei beschriebenen Entwicklungslinien voneinander unterscheiden.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Nathalie Kafka
Geburtstag	25.08.1986
Geburtsort	Wien

Schulische und universitäre Bildung

Seit 11/2005	Diplomstudium Pädagogik
1996 – 2005	Gymnasium Sacre - Coeur Pressbaum (AHS – Abschluss)
1992 – 1996	Volksschule Wien

Wissenschaftliche Tätigkeiten

2006 – 2008	Mitarbeit an der „Wiener Kinderkrippen Studie“. (Fieldwork unter Zuhilfenahme diverser empirischer Methoden)
-------------	---

Sonstige Beschäftigungen und Praktika

2009 – 2010	Mitarbeit an Kindersportwochen (Betreuung und spielerisches Lernen)
2007 – 2011	Therapiehundearbeit im Sozialzentrum „Sene Cura“
2006 – 2007	Therapiehundeausbildung